



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE - PPGES

IGOR DANTAS FRAGA

A UFSB E O
DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE
UNIVERSIDADE NOVA NO SUL DA BAHIA

PORTO SEGURO - BAHIA

2022

IGOR DANTAS FRAGA

**A UFSB E O
DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE
UNIVERSIDADE NOVA NO SUL DA BAHIA**

Tese de doutorado apresentada na Linha de Pesquisa 01 – Estado, instituições e Governança – Políticas Públicas e Participação Social, do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estado e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valéria Giannella Alves

PORTO SEGURO - BAHIA

2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

F811u Fraga, Igor Dantas, 1980 -
A UFSB e o desafio de implementação de um projeto de
universidade nova no Sul da Bahia. / Igor Dantas Fraga. – Porto
Seguro, 2022.
321 f.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Giannella
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de
Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Implementação. 2. Universidade Pública. 3. Universidade Federal do
Sul da Bahia (UFSB). I. Giannella, Valéria. II. Título.

CDD – 378.8105

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

IGOR DANTAS FRAGA

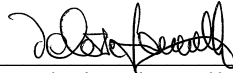
**A UFSB E O
DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE
UNIVERSIDADE NOVA NO SUL DA BAHIA**

Tese de doutorado apresentada na Linha de Pesquisa 01 – Estado, instituições e Governança – Políticas Públicas e Participação Social, do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estado e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valéria Giannella Alves

Este trabalho foi submetido à avaliação e julgado aprovado em: 30/08/2022 (Webconferência).

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Valéria Giannella (UFSB / PPGES)
Presidente da banca



Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva
(UFSB / PPGES) *Membro interno*



Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (UFSB / PPGES)
Membro interno



Prof. Dr. Rafael André Patiño Orozco (UFSB / PPGES)
Membro interno



Prof^ª. Dra. Rosana de Freitas Boullosa (UnB)
Membra externa



Prof^ª. Dra. Luciana Leite Lima (UFRGS)
Membra externa

DEDICATÓRIA

A meus pais, *in memoriam*, na certeza de que meu pai, que desde criança me inseriu nos diálogos críticos sobre política e sociedade, ficaria presencialmente feliz com mais essa conquista. À minha mãe, professora do magistério, que sempre me perguntava nos domingos “e como vai sua tese?” e deixou esse plano da realidade tão recentemente, em março do corrente ano, não podendo presenciar esse momento.

Às minhas filhas, pois como disse a elas ontem, é por tantas Marias e Catarinas que precisamos continuar lutando por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Se meus pais não tiveram o acesso que eu tive, que elas e seus descendentes tenham a chance de vivenciar uma universidade ainda melhor, mais humana e mais transformadora.

A todos aqueles servidores, técnico administrativos como eu, e docentes, que se dedicam todos os dias para fazer da universidade o ambiente que corresponda aos sonhos de tantos que a buscam.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para os resultados da presente pesquisa.

Enfim, dedico esse trabalho à universidade pública e a todos os pesquisadores que me antecederam e me sucederão nas contribuições a um ensino superior cada vez melhor.

AGRADECIMENTOS

Talvez uma contribuição útil desse trabalho seja inserir dimensões emocionais nas abordagens analíticas de implementação de políticas públicas. No meu trajeto, não poderia ser diferente, pois como mostro na introdução, epistemologia e considerações finais da tese, o desejo de contribuir com a universidade foi o que me moveu, sobretudo nos momentos mais difíceis, a realizar um trabalho em meio a pandemia do Covid e a perda de entes queridos. Assim, agradecer é um movimento necessário se este trabalho se dedica a valorizar as emoções e seu peso nas realizações. Agradeço primeiramente a minha família, por todas as renúncias que fizeram desde a seleção e por terem mudado toda a vida para me apoiar em mais uma empreitada. A minha esposa Maria Amélia, faltam palavras para descrever o valor de cada incentivo, de cada “você vai conseguir”, “vai dar certo”, “continue”. No suporte emocional, financeiro e/ou prático, você sempre foi o que é, uma proporcionadora do alcance de sonhos das outras pessoas. Te amo! Agradeço a minhas filhas, pois além de me motivarem, sempre entenderam as minhas limitações. Cada abraço nos momentos mais difíceis foi essencial, assim como nossos momentos de lazer onde que eu esquecia de tudo. Agradeço a minha irmã Thais, pessoa com deficiência, que na reta final do doutorado veio morar conosco após a morte do corpo físico de minha mãe. Poucos acreditariam que nas horas ao computador, você não demandasse cuidados. Sou grato.

Agradeço em seguida a minha orientadora, Professora Dra. Valéria Giannella, a quem tenho muito o que agradecer em diversos aspectos que poucas palavras não dariam conta. Obrigado primeiro por acreditar em mim, que um contador, com uma formação comumente mais tecnicista, poderia se abrir a novas perspectivas. E que orientação! Nesse processo você não me orientou apenas a uma tese de doutorado, o que já é muito. Suas lições sobre escuta ativa, sobre epistemologia e a valorização dos diversos pontos de vista são aprendizados para a vida, além do lattes. Sua compreensão de minhas limitações e seu incentivo a minha vontade de (re)aprender deixam marcas profundas no que conseguimos juntos alcançar. Rever verdades, rescutar a fala, reler a escrita. Gratidão sempre!

Agradeço à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, nas pessoas do Reitor à época, Dr. Silvio Soglia, e da minha companheira de equipe, e chefe, Siméa Brito (representando toda a equipe da Auditoria Interna), por me permitirem o afastamento da

UFRB para dedicação total ao doutoramento. Essa tese é também uma declaração de meu amor à UFRB e a tudo que podemos ser.

Agradeço aos docentes, colegas discentes e servidores técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade-PPGES da UFSB, pelo apoio, conselhos e direcionamentos que me deram nesse período juntos. Um agradecimento especial aos “companheiros do quarto 29”, Márcio e Éden, com quem sempre aprendi e ri. A Ivonete, Vera e Bougleux, meus salvadores dos detalhes práticos, obrigado por fazerem a diferença na vida das pessoas.

Agradeço a confiança das pessoas entrevistadas na tese, que dispuseram seu tempo e atenção, com abertura para tratar de forma mais integral de suas experiências, até difíceis, durante a implementação da UFSB. Sem vocês essa análise não seria possível.

Agradeço às bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições ao trabalho.

Por fim agradeço à própria UFSB, pela oportunidade de ser um de seus primeiros doutorandos, e no território do Sul da Bahia, acolher tão bem um caminhante das terras entre o Sertão e o Recôncavo da Bahia. Um universitário agradece. OBRIGADO!

*“Para cada problema complexo sempre há uma
solução simples, errada”*

George Bernard Shaw

RESUMO

A presente tese apresenta uma análise do processo de implementação de um projeto inovador de instituição federal de ensino superior-IFES, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no período de 2013 a 2017. Nesse período um grupo de docentes e servidores da UFSB ousou na busca de construção participativa de uma instituição universitária popular, pluriépistêmica e cidadã, que contribuísse para a formação crítica de cidadãos aptos à atuação local e planetária, através de uma instituição de arquitetura acadêmica, administrativa e pedagógica diferenciada. Nesta proposta destacam-se elementos quais: a escolha da formação por ciclos, a periodicidade quadrimestral, a interdisciplinaridade, o uso de tecnologias de informação e comunicação, o princípio do encontro de saberes, com o reconhecimento e a inclusão daqueles ditos não científicos, bem como o enraizamento no território do Sul e extremo Sul da Bahia, através da multicampia (declinada aqui como intercampia) e dos colégios universitários, com especial respeito à diversidade étnica, de gênero e social. Para cumprir o objetivo de pesquisa, inicialmente, foram buscadas as lentes dos estudos de implementação de políticas públicas e, mais adiante, a revisão histórica das iniciativas inovadoras nas universidades brasileiras, suas resistências e resultados. Reconhecendo como crítico o papel das emoções para a compreensão do processo, cheguei ao uso dos conceitos de reconhecimento e menosprezo, que me permitiram captar nuances da evolução do mesmo que seriam negligenciadas a partir do uso das ferramentas mais tradicionais dos estudos de implementação. Através da metodologia combinada de revisão de literatura e a realização de entrevistas em profundidade, na escuta ativa de seis testemunhas privilegiadas do processo, atores implementadores dos três seguimentos universitários, foi possível definir a hipótese de que a coesão do início da implementação foi impulsionada pelo autorreconhecimento mútuo, no esforço de todos e todas para que o projeto desse certo; em seguida e avançando na operacionalização do projeto, ao desconsiderar detalhes dos contextos concretos, a implementação apresentou entraves e incongruências práticas, que, como inflexões, foram capazes de gerar efeitos imprevistos, indesejados e até perversos, tensionamentos e ressentimentos, que, muitas vezes não acolhidos, geraram diversas reações nos sujeitos, do abandono do projeto até a resistência, individual e coletiva, manifestando movimentos de luta por reconhecimento, por sua vez, potencializadores de conflitos e perda crescente da capacidade coletiva de diálogo, ensejando rupturas e descontinuidades. O estudo apresenta assim contribuições para a ampliação das abordagens de análises de implementação de políticas públicas e para a reflexão sobre os processos vividos na Universidade Federal do Sul da Bahia no recorte temporal definido.

Palavras-Chave: Implementação. Universidade Pública. UFSB.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the implementation process of an innovative project of a federal institution of higher education-IFES, the Federal University of Southern Bahia (UFSB), from 2013 to 2017. During this period a group of professors and civil servants da UFSB dared in the search for the participatory construction of a popular, pluriepistemic and citizen university institution, which would contribute to the critical formation of citizens capable of local and planetary action, through an institution of differentiated academic, administrative and pedagogical architecture. This proposal highlights elements such as: the choice of training by cycles, the four-monthly periodicity, interdisciplinarity, the use of information and communication technologies, the principle of meeting knowledge, with the recognition and inclusion of those said to be non-scientific, as well as as the rooting in the territory of the South and extreme South of Bahia, through the multicampia (declined here as intercampia) and university colleges, with special respect to ethnic, gender and social diversity. To fulfill the research objective, initially, the lens of public policy implementation studies was sought and, later, the historical review of innovative initiatives in Brazilian universities, their resistance and results. Recognizing the role of emotions in understanding the process as critical, I came to the use of the concepts of recognition and contempt, which allowed me to capture nuances of its evolution that would be neglected from the use of more traditional tools of implementation studies. Through the combined methodology of literature review and in-depth interviews, in the active listening of six privileged witnesses of the process, implementing actors of the three university segments, it was possible to define the hypothesis that the cohesion of the beginning of the implementation was driven by self-recognition mutual, in the effort of everyone to make the project work; then and advancing in the operationalization of the project, by disregarding details of the concrete contexts, the implementation presented obstacles and practical inconsistencies, which, as inflections, were able to generate unforeseen, unwanted and even perverse effects, tensions and resentments, which, many times, did not welcomed, generated several reactions in the subjects, from abandoning the project to resistance, individual and collective, manifesting movements of struggle for recognition, in turn, potentializing conflicts and increasing loss of the collective capacity for dialogue, giving rise to ruptures and discontinuities. The study thus presents contributions to the expansion of analysis approaches for the implementation of public policies and to the reflection on the processes experienced at the Federal University of Southern Bahia in the defined time frame.

Key-Words: Implementation. Public University. UFSB.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI – Área Básica de Ingresso

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ARPP – Análise Racional de Políticas Públicas

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BI – Bacharelado Interdisciplinar

BIH – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Conselho Estratégico Social

CIE – Centro Integrado de Educação

CIEPS – Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI – Conselho Superior Universitário

CUNI – Colégio Universitário

DVA – Dispositivo Virtual de Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FG – Formação Geral

FS – Fórum Social

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFICH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IGC – Índice Geral de Cursos

IHAC – Instituto de Artes, Humanidades e Ciências
ITA – Instituto de Tecnologia Aeronáutica
LI – Licenciatura Interdisciplinar
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PO – Plano Orientador
PROGEAC – Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica
PROTIC – Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
PROSIS – Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social
PPGER – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPGES - Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade
Reuni – Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNP – Rede Nacional de Pesquisa
SBPC – Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência
SEC-BA – Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIG – Sistemas Integrados de Gestão
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TAE – Técnico Administrativo em Educação
TI – Tecnologia de Informação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCA – Universidade Federal do Cariri

UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOBA – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
SUMÁRIO.....	13
INTRODUZINDO NOVOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO... ..	16
CAPÍTULO I - ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO: DA VERTENTE NORMATIVA À PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM	23
1.1 LOCALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO NA LITERATURA	24
1.2 AS FASES DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O OLHAR SOBRE IMPLEMENTAÇÃO	26
1.3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DOS ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO	29
1.4 ABORDAGENS ANALÍTICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	34
1.4.1 OS DOIS MODELOS ANALÍTICOS CLÁSSICOS E SEUS PRESSUPOSTOS: TOP-DOWN X BOTTOM- UP	37
1.4.2 VISÕES COMPLEMENTARES ÀS ABORDAGENS ANALÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO: CONTROLE, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO	43
1.5 PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	47
CAPÍTULO II - RESGATES HISTÓRICOS DE PROJETOS DE INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SEUS ANTECEDENTES	50
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	51
2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE	55
2.2.1 O BRASIL E SUA RESISTÊNCIA HISTÓRICA À UNIVERSIDADE.....	57
2.2.2 EXPERIÊNCIAS DIFERENCIADAS DA USP, UDF E UNICAMP	61
2.2.3 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB E SUAS CONTRIBUIÇÕES	66
2.2.4 EXPANSÃO E REFORMAS NAS DÉCADAS DE 60 E 70	68
2.2.5 DA TIMIDEZ DAS MUDANÇAS NOS ANOS 80 À PRECARIZAÇÃO DOS ANOS 90, ALINHADOS AO BANCO MUNDIAL	73
2.2.6 O ADVENTO DOS GOVERNOS PROGRESSISTAS DE ESQUERDA NA AMÉRICA LATINA E O CICLO VIRTUOSO DE LULA E DILMA NO ENSINO SUPERIOR.....	75
2.2.7 PROJETO UNIVERSIDADE NOVA E A EXPERIÊNCIA EXITOSA DA UFABC.....	78

2.2.8 “TEMPOS DE BALBÚRDIA” - PESSIMISMO NO ADVENTO DOS GOVERNOS DE DIREITA E ATAQUES À UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	85
2.2.9 NOVOS PÚBLICOS, AMPLIAÇÃO DOS DESAFIOS E DIFICULDADES DE ROMPER COM O MODELO	87
CAPÍTULO III - A UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA E SUA PROPOSTA INOVADORA	93
3.1 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PROPOSTA DA UFSB: QUAL SEU DIFERENCIAL?	97
3.1.1 ARQUITETURA ACADÊMICA: DAS FORMAS ORIGINAIS DE INGRESSO NOS CICLOS AOS QUADRIMESTRES.....	98
3.1.2 FORMAÇÃO GENERALISTA: CRÍTICA E CIDADÃ, HUMANISTA E INTERDISCIPLINAR	105
3.1.3 INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E ENRAIZAMENTO NO TERRITÓRIO - COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS - CUNIS - MAIOR POTENCIAL INOVADOR DA UFSB?	113
3.1.4 COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO – CIES: UM ALCANCE ALÉM DO PLANO ORIGINAL.....	119
3.1.5 METAPRESENCIALIDADE E O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – AVANÇOS E ENTRAVES ESTRUTURAIS.....	124
3.1.6 INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE – A INOVAÇÃO NA GOVERNANÇA COM O CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL E A REALIZAÇÃO DO I FÓRUM SOCIAL DA UFSB	130
3.1.7 DA PROPOSTA DE ECOLOGIA DE SABERES À MATERIALIZAÇÃO DO ENCONTRO DE SABERES – AVANÇOS TRANSVERSAIS, E PONTUAIS, DA UFSB	136
CAPÍTULO IV - ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.....	140
4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB.....	140
4.2 DE ONDE FALO? DO DESAFIO DE INTEGRAR MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS COM A UNIVERSIDADE	144
4.3 ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS EM ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO	148
4.4 EPISTEMOLOGIA PARA A METODOLOGIA: ESCUTAR PARA APRENDER SOBRE A EXPERIÊNCIA	152
4.5 A CONTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS DE EMOÇÕES, RECONHECIMENTO E MENOSPREGO NA AMPLIAÇÃO DAS ABORDAGENS ANALÍTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	156
4.6 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ESTUDO DE IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB.....	163
CAPÍTULO V - ESCUTAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB – PERDAS E GANHOS, SONHOS E TENSÃO, RECONHECIMENTO E MENOSPREGO	169
5.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PERFIS DOS ENTREVISTADOS	174
5.2 PERCURSO METODOLÓGICO E MODELO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ..	178
5.3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE	184

5.3.1 O INÍCIO QUE “ERA MÁGICO” – SONHO, ENTUSIASMO COM PROPOSTA E RECONHECIMENTO RECÍPROCO	184
5.3.2 DINÂMICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E SEUS ENTRAVES.....	190
5.3.3 INTERCÂMBIO E A ARQUITETURA DE CICLOS: DA EXPECTATIVA POR CARREIRAS DE PRESTÍGIO À QUEBRA DE ISONOMIA	196
5.3.4 QUADRIMESTRES: ENTRE GANHOS E DORES, UFSB UM PROJETO NEOLIBERAL?.....	208
5.3.5 CONTEXTO POLÍTICO EXTERNO: IMPEDIMENTO DA PRESIDENTE DILMA ENTRE OUTROS FATORES DE IMPACTO NA DISCUSSÃO DE PRIORIDADES NA UFSB	212
5.3.6 METAPRESENCIALIDADE E COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS: DA ABSTRAÇÃO À REALIDADE, INCLUSÃO E MARCOS CRÍTICOS DE RUPTURA COM O MODELO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	215
5.3.7 (INTER)DISCIPLINARIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS: DE CONCEITOS PEDAGÓGICOS ATRATIVOS A VETOR DE VÁRIOS TENSIONAMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO	220
5.3.8 CONFLITOS, SUA ESCALADA E GERENCIAMENTO: PROCESSOS DE ESCUTA E SUA QUALIDADE, “FOMOS OUVIDOS, MAS E DEPOIS?”	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS, COM O DESEJO DE RECOMEÇOS.....	246
REFERÊNCIAS	254
ANEXOS	266
ANEXO I – ROTEIROS DE ENTREVISTA	266
ANEXO II – SÍNTESES DE RESPOSTAS A ENTREVISTAS	278

INTRODUZINDO NOVOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO...

A universidade pública brasileira pode ser reconhecida, há um bom tempo, enquanto um vetor de transformação de vidas, indutor do desenvolvimento de cidades e regiões, e responsável pela evolução de campos do conhecimento. Ainda que historicamente comprometida com as elites, nas duas últimas décadas, com a ampliação do número de vagas e a criação de políticas afirmativas de ingresso e permanência, tem aumentado seu poder transformador ao incluir grupos sociais tradicionalmente subalternizados, que se convertem em novos públicos universitários, a trazer suas contribuições e demandas. Uma outra iniciativa que teve a capacidade de potencializar esse alcance foi a política nacional de reestruturação, expansão e interiorização do ensino superior, empreendida através do programa REUNI. Além de parcialmente corrigir desequilíbrios históricos na distribuição de Instituições Federais de Ensino Superior-IFES pelos estados brasileiros, essa política permitiu a criação de universidades em localidades fora das grandes capitais, em um movimento útil ao desenvolvimento de regiões inteiras. Havia interesse na construção de universidades no interior das unidades da federação, onde ao utilizar ainda a multicampia, se pudesse capilarizar o alcance do ensino superior pelos territórios, afetando mais pessoas e estruturas sociais em diversos contornos, inclusive na intenção que os temas da esfera pública de diversas localidades pudessem ser tocados pelas agendas de pesquisa das respectivas instituições de ensino superior ali presentes.

É dentro desse movimento que foi criada em 2013, a Universidade Federal do Sul da Bahia, dentro da abrangência do território do Sul e Extremo Sul da Bahia, que guarda as marcas do processo de colonização do Brasil que aqui se iniciou, e é espaço da luta histórica de povos originários, na defesa de seus direitos, cultura e valores. A universidade pública brasileira, e em específico a UFSB são os meus principais sujeitos de pesquisa.

Ora, antes mesmo de adentrar em específico da proposta da tese, ao introduzir a minha pesquisa, acredito ser importante resgatar aqui quem é esse eu pesquisador, descrever o meu lugar de fala, o qual define e justifica o que me motiva a estudar o tema da universidade pública que afetou a minha vida como a de muitos. O que aqui trago será ampliado no capítulo que foca nas escolhas epistemológicas e metodológicas desta tese, mas acho adequado sumarizar aqui o que reconheço ser o primeiro motor da minha pesquisa.

Muito da minha vida foi direcionado para a universidade pública, pois na minha cidade de Feira de Santana-Bahia, maior cidade do interior do estado, havia uma única instituição de ensino superior durante toda minha infância e adolescência. A restrição de cursos e de vagas exigia cada vez mais, já durante a vida escolar, uma preparação voltada ao concorrido exame vestibular, como único meio de ingressar na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, e assim galgar oportunidades de melhoria de vida em todos os aspectos. Dessa forma, mesmo muito antes do meu ingresso na graduação, meu olhar estava direcionado à universidade, que devia ser obrigatoriamente a pública, dada a sua conhecida qualidade e a inexistência de recursos da família para financiar uma educação superior privada.

Esses foram os contornos iniciais de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional implicada e atravessada pela instituição universitária em vários aspectos. Desde toda minha formação acadêmica em universidades públicas, na graduação em Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, no mestrado em Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e agora no doutorado na Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB, dialoguei com temas de pesquisa correlatos à gestão pública e universitária, a destacar minha dissertação sobre a utilização de mapeamento e modelagem de processos para melhoria da gestão da UFRB. No mesmo sentido, minha atuação profissional, desde 2007 como servidor público federal, contador, de uma outra jovem IFES, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, me propiciou, sobretudo no cargo de direção como Auditor Chefe, experiências de participação nas dinâmicas de implementação e governança que regem a universidade pública federal, nas suas relações internas e externas. Por outro lado, atuei por mais de 10 anos como docente e coordenador de curso de graduação de Instituição de Ensino Privada, onde, ao atuar no âmbito da gestão acadêmica, pude conhecer de perto as especificidades que regem mais esse aspecto da educação superior. Em suma, de uma infância com sonhos de estudar na universidade pública, até o doutorado, onde me propus a qualquer mudança de escopo de pesquisa, exceto abandonar a temática da universidade pública, venho colocando minha energia em várias frentes na defesa e melhoria dessa instituição, que foi capaz de promover transformações sociais, na minha vida e de outros tantos, que por ela passaram e/ou ficaram. Na minha compreensão, em que nego a ideia de que essa instituição seja irreformável, esse potencial ainda tem muito a aperfeiçoar, mesmo diante do aumento de ataques que a instituição vem sofrendo, ou ainda frente aos contextos de crise institucional, de legitimidade e de autonomia

que a universidade vem enfrentando. Foi esse compromisso com a universidade pública, seu aprimoramento e continuidade, que me trouxe até o desafio de analisar o processo de implementação da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB.

Sumariamente, a proposta da Universidade Federal do Sul da Bahia corresponde a um projeto que se baseava na construção participativa de uma instituição universitária popular, pluriépistêmica e cidadã, que contribuísse para a formação crítica de cidadãos aptos à atuação local e planetária, através de uma instituição de arquitetura acadêmica, administrativa e pedagógica diferenciada. Nesta proposta destacam-se elementos quais: a escolha da formação por ciclos, a periodicidade quadrimestral, a interdisciplinaridade, o uso de tecnologias de informação e comunicação, o princípio do encontro de saberes, com o reconhecimento e a inclusão daqueles ditos não científicos, bem como o enraizamento no território do Sul e extremo Sul da Bahia, através da multicampia (declinada aqui como intercampia) e dos colégios universitários, com especial respeito à diversidade étnica, de gênero e social. Essas características específicas da proposta da UFSB, que eu chamo na tese de elementos estruturantes, foram descritos nos seus documentos oficiais, Estatuto, Regimento e sobretudo no Plano Orientador.

Entre outros motivos, tais propostas e a oportunidade de integrar a comunidade de uma IFES com um projeto declaradamente inovador dos padrões tradicionais do se fazer da educação superior, foram capazes de atrair servidores docentes e técnicos administrativos de vários locais do Brasil e até de outros países, redistribuídos de outras instituições ou mediante concurso, a somar esforços com discentes ingressantes na universidade. Esse período inicial da implementação foi marcado pelo entusiasmo de muitos diante da proposta e seus desafios, aglutinando esforços coletivos para materializar as intenções.

O funcionamento da UFSB já data hoje, 2022, de nove anos, e ao longo desse tempo a proposta inicial da universidade, descrita em seu Plano Orientador, já passou por rupturas e redefinições importantes. Veremos, ao longo do trabalho, que a implementação do projeto inicial da UFSB, no decorrer de sua operacionalização e diante de marcos críticos internos e externos, apresentou entraves, incongruências práticas, capazes de gerar inflexões do processo. As tentativas de solução adotadas para enfrentar tais entraves muitas vezes redundaram em novas problemáticas, eventos inesperados, indesejados e até perversos, algumas vezes contraditórios ao modelo original proposto. De forma não linear, tais dinâmicas promoveram aglutinação de vozes descontentes com o andamento do processo, na consolidação de grupos antagônicos, polarizados. Tal ambiente de tensionamentos diversos

potencializaram conflitos até de ordem pessoal, importando em uma crescente perda da capacidade coletiva de escuta e diálogo, prejudicando o tratamento dos obstáculos à implementação, redundando em rupturas e redefinições de rumos.

Diante do desdobrar deste contexto surge a questão de pesquisa que busco responder: **Como a análise da implementação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia pode contribuir para a compreensão de dimensões cruciais da implementação de projetos/políticas inovadores, sobretudo no campo da educação superior?**

Assim, essa introdução representa um convite para uma viagem à pesquisa que tem como objetivo **principal analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado (2013-2017) à luz dos estudos de implementação de políticas públicas (e tentando contribuir com eles), na perspectiva de aprendizagem com a experiência.**

Diante da grande complexidade da arquitetura institucional e pedagógica que o Plano Orientador da UFSB desenhou, surgiu, muitas vezes, a dúvida de se esta reconstrução e análise não seriam, afinal, demasiado idiossincráticas para interessar a muitos. Gosto de pensar, no entanto, que o percurso de pesquisa que aqui apresento possa ter pelo menos dois tipos privilegiados de leitores. Primeiramente um público interno, isto é a própria comunidade UFSBiana, talvez atraída pela possibilidade de percorrer, reflexivamente, a sua própria trajetória em busca de compreensões mais profundas e amplas da teia de acontecimentos que se desdobrou nestes primeiros anos de vida. Para este leitor/a assumo o compromisso de uma leitura aberta, não interessada na identificação de culpados, nem em identificar fracassos ou sucessos deste processo, buscando, em vez disso a multiplicação dos pontos de vista em coerência com a interpretação desta construção institucional enquanto sistema complexo. Assim, através da valorização da experiência dos atores, almejo aumentar a diversidade de explicações do fenômeno de implementação da UFSB para incrementar a capacidade de compreensão do ocorrido. Este primeiro tipo de leitor/a se encontrará à vontade com a descrição dos muitos e interligados dispositivos curriculares, pedagógicos e administrativos da UFSB.

Existe, no entanto, um segundo tipo de leitor/a sendo este o dos interessados ao tema da implementação de projetos complexos e altamente inovadores. Quantas vezes nos tornamos leitores fieis das crônicas e evoluções de projetos que renovam princípios orientadores, métodos de ação e percursos desenhados, nos mais variados campos, e ficamos torcendo para o seu sucesso ou decepcionados pelo seu esmorecimento ou recuo em trilhos mais tradicionais e consolidados. Para estes leitores aqui vai uma proposta para olharmos para

dimensões e aspectos comumente negligenciados na análise de processos de implementação, quais as experiências dos atores na densidade da sua trama, inclusive emocional.

Esse percurso de pesquisa, como a própria dinâmica de implementação, não seguiu um percurso linear, nem estava traçado de forma definitiva desde o seu início. Como uma dimensão que faz parte de minha escolha epistemológica, foi especial, na minha experiência como pesquisador, perceber como esse processo foi construído ao longo da caminhada, nas idas e vindas das consultas aos referenciais teóricos, em uma observação e interação intensa com a realidade com a qual eu dialogo, onde pouco a pouco foram agregadas camadas de leitura do fenômeno, como narro a seguir.

A ideia inicial da proposta nasceu da percepção de uma ausência, da não utilização de ferramentas do campo de implementação de políticas públicas no processo da UFSB, o que poderia redundar e contribuir para explicar as falhas desse processo. No avançar da pesquisa, isso se confirmou, mas restou claro que, ainda que ausente e necessário, o ferramental dos estudos de implementação não era suficiente para dar conta, sozinho, das complexidades do processo, e então, se ampliou a busca, em uma evolução progressiva que desse conta, inclusive, das nossas experiências na UFSB, enquanto pesquisadores membros desta comunidade.

Uma primeira e necessária complementação foi a que me levou a resgatar experiências de projetos que tentaram inovar na universidade brasileira em contornos similares à UFSB. Tratei, então, das experiências da Universidade do Distrito Federal-UDF, Universidade de Brasília-UnB, Universidade de Campinas-Unicamp e Universidade de São Paulo-USP e das leituras que, tradicionalmente, relacionam a distorção ou desmonte de tais propostas às resistências de forças políticas internas e externas à suas comunidades, de matizes conservadores ou reacionários, refratários à mudança. Essa leitura, macropolítica, ainda que tenha se tornado útil à reflexão do contexto histórico e conceitual em que a UFSB buscou referência, também se mostrou insuficiente, pela consciência de que essa análise pode ter deixado de abordar detalhes internos de tais projetos, estruturas de contextos locais e relacionais, que podem ter impactado no seu desenrolar tanto quanto a disputa de forças políticas.

É nesse ponto, já alicerçado no arcabouço mais recente de estudos de implementação de políticas públicas no Brasil, que valorizam o papel dos atores implementadores, que estendi o olhar para o papel desses sujeitos, no exercício da escuta ativa, oportunizado através da realização de entrevistas em profundidade. Assim, consideradas as limitações de tempo e

demais recursos, procurei colher olhares diversos de testemunhas privilegiadas do processo de implementação da UFSB, oriundas dos três segmentos internos, docente, discente e técnico-administrativo, considerando a própria diversidade presente nas atuações dentro de cada papel. Integrar visões sobre os elementos estruturantes da proposta da UFSB, de diferentes pontos de vista, congruentes, complementares e até mesmo antagônicos, representou o esforço na construção de uma polifonia que pudesse enriquecer as leituras sobre o processo.

Da escuta, entre outros ganhos, busquei, não apenas colher opiniões dos entrevistados que corroborassem ou refutassem minhas próprias hipóteses explicativas, mas fazer emergir detalhes de suas experiências, inclusive emocionais, que fossem indicativos de marcos críticos, tensionamentos decorrentes e inflexões do processo, que eu busquei mapear. Os marcos críticos, internos e externos, se referem a fatos/contextos que impactaram de forma significativa o processo de implementação. Já defino o conceito de inflexões, utilizado principalmente quando dos resultados da tese, como sendo elementos ou características estruturantes da UFSB que, no decorrer do processo, começam a ser interpretados de forma distinta da originariamente proposta pelo Plano Orientador, de forma que certo princípio ou característica (por exemplo o regime de ciclos ou o quadrimestre) se torna um ponto de inflexão, quando as interpretações do mesmo divergem, gerando, muitas vezes, tensionamentos e polarizações. Identificar tanto tais inflexões, como os marcos críticos internos e externos, bem como tensionamentos decorrentes é um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Paralelamente à constatação da insuficiência da leitura macro, política, no decorrer do processo de escuta, entre a elaboração dos roteiros de entrevista, sua realização e respectivas análises, emergiu e foi se consolidando a contribuição dos conceitos de Reconhecimento e Menosprezo¹. Agregar tal perspectiva se tornou interessante para avançar na compreensão de como um projeto, no início fortemente defendido e empreendido com entusiasmo por grande maioria da comunidade universitária, passa paulatinamente a receber críticas ferrenhas, por grupos internos à própria comunidade. Tais conceitos, que valorizam especialmente, o impacto das emoções dos sujeitos sobre suas condutas individuais e coletivas, representaram chaves de leitura para maior compreensão das alterações de percurso, das discontinuidades a partir da formação de grupos antagônicos, e da ampliação de conflitos e rupturas institucionais e do modelo inicialmente proposto.

¹ Apresentados na obra de Axel Honneth (2003)

Como meio de materializar esse trabalho, de forma correlata ao fluxo de sua construção, a tese foi estruturada em cinco capítulos da seguinte forma: Inicia-se pela presente introdução; segue pelo capítulo I, onde trago uma síntese das principais vertentes que tradicionalmente compõem os estudos de implementação de políticas públicas, assim como as mais recentes atualizações deles. O capítulo II, apresenta os resgates históricos de projetos de inovação da universidade brasileira, na tentativa de reconstruir esses projetos, como antecedentes da empreitada que a própria UFSB encarou e analisando criticamente as leituras consolidadas que levam a considerar o recuo e desmonte de tais projetos apenas a partir de uma leitura macro de cunho político. O capítulo III, apresenta a Universidade Federal do Sul da Bahia e sua proposta inovadora, buscando introduzir o leitor à compreensão dos seus elementos estruturantes e característicos. O capítulo IV, introduz as minhas escolhas epistemológicas e metodológicas, querendo explicitar os referenciais que dão conta da forma que esta pesquisa assumiu, assim como das suas ambições e do reconhecimento das suas limitações. O capítulo V, contém os principais resultados da escuta das entrevistas em profundidade e suas análises correlacionadas ao referencial teórico e; por fim as considerações finais, que ressaltam as possibilidades de continuidade desse estudo, que logicamente não se esgotam aqui.

Acredito que, com essa pesquisa, possa estar dando uma contribuição para uma leitura mais compreensiva do processo de construção da UFSB, que possa ir além das análises mais polarizadas e criar um espaço mais propício à escuta recíproca das partes, em uma perspectiva de aprendizagem com a implementação. Nesse sentido, o mapeamento de marcos críticos, tensionamentos decorrentes e inflexões, pode trazer uma capacidade a mais de analisar possibilidades e pontos críticos do processo. De forma mais ampla, indo além das fronteiras da UFSB, espero estar trazendo uma contribuição aos estudos de implementação e à análise de políticas públicas no geral, a partir da tentativa de ampliar o ferramental mais tradicional através da inclusão no campo de análise da dimensão emocional e da contribuição da escuta ativa, com vistas à reconstrução da polifonia das experiências dos sujeitos implementadores e em prol de maiores possibilidades de compreender e orientar escolhas e caminhos dos processos que observamos.

A partir de tudo isso, fica aqui o meu convite para me acompanhar nessa jornada de exploração e aprendizados.

CAPÍTULO I - ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO: DA VERTENTE NORMATIVA À PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

A presente tese tem como um de seus maiores objetivos se aproximar da experiência de implementação do projeto de Instituição de Ensino Superior empreendido pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, na tentativa de revelar aprendizados possíveis com tal experiência.

Tal busca colabora tanto para a literatura do campo de análise de políticas públicas quanto para expressar olhares diferenciados, e ainda pouco abordados, sobre a experiência da UFSB sob lentes que usem conceitos da implementação e outros associados.

Desde o início dos esforços de pesquisa, fiz a escolha por uma perspectiva da aprendizagem, para além da abordagem de diagnósticos do que deu “certo” ou do que deu “errado” com a implementação, frente aos objetivos originalmente definidos na documentação oficial.

Tal opção exige uma apropriação dos conceitos e das abordagens dos estudos em implementação trazidos por diversos autores desse campo, ao passo que os conceitos de implementação e seus modelos de análise se alteraram e aperfeiçoaram ao longo do tempo, fornecendo os subsídios teóricos e empíricos que contribuem para a presente empreitada na UFSB.

Não é minha pretensão esgotar o entendimento do que vem a ser implementação de políticas públicas, mas apresentar de que forma esse conhecimento pode ser útil à análise do referido processo na Universidade Federal do Sul da Bahia. Esse é um caso concreto de implantação de IFES, inserido na política federal de expansão e interiorização universitária, no entanto, meu foco não é na análise da política de expansão como um todo, e sim na análise micro do processo de implantação da UFSB. Logo, a teoria dos estudos de implementação, utilizada comumente para a análise de políticas, é aqui adaptada para a análise de um projeto específico de implementação, no bojo da política nacional, e suas alterações.

Assim, no presente capítulo, busco: apresentar os principais conceitos dos estudos de implementação de políticas públicas, com a localização desse campo de estudos na literatura; resgatar os principais entendimentos do que vem a ser implementação e sua problematização; apresentar as principais abordagens analíticas utilizadas ao longo do tempo; e identificar

pressupostos e focos de análise consolidados atualmente, onde, no decorrer do capítulo, cito os principais estudos de implementação, ao que se pretende que a presente tese contribua.

A justificativa para o resgate desses elementos fundamentais dos estudos de implementação, ainda que sem muitos aprofundamentos e detalhes, consiste nas possíveis contribuições para o processo da UFSB, na medida em que percebi como esse campo de estudos foi ignorado na operacionalização na IFES ao longo de seu processo de construção.

1.1 LOCALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO NA LITERATURA

Em 1973, na obra “Implementation- How great expectations in Washington are dashed in Oakland”, (que viria a ser revisada em 1979 e 1984, e considerada a obra fundante dos estudos de implementação) os autores Jeffrey L. Pressman e Aaron Wildavsky trazem um questionamento natural diante do desafio de estudar implementação: “Afinal o que é implementar?” ao que respondem: “É executar alguma coisa!” (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1984, p.133). Assim como a própria política pública, o conceito de implementação não é unívoco e tem definições variadas. Barret e Fudge (1981) consideram a “implementação como um contínuo política/ação em que um processo de interação e negociação toma lugar sobremaneira entre aqueles em busca de colocar política em resultado e aqueles em que as ações dependem” (p.25). Nesse contexto da diversidade de abordagens, cabe refletir que os próprios Pressman e Wildavsky falam de forma aparentemente banalizadora, mas a análise deles complexifica a compreensão da implementação à qual associam os conceitos de adaptação, aprendizagem, desenvolvimento.

Por mais simplista que pareça o questionamento (e mais ainda sua resposta), é sempre nessa transição entre o imaginado e o executado, entre o pensado e o materializado, que se localiza o desafio da implementação, quer seja na sua prática ou na sua análise. Lima e D’Ascenzi (2019) situam ainda essa análise nos interstícios entre o geral e o específico, o teórico e o empírico, o global e o local, como “luta para realização de ideias” (p.128)

Por se tratar de campo de estudos ligado a elementos encontrados na realidade concreta das políticas públicas, é comum verificar que muitos estudos citam “implementação de políticas públicas”, no entanto, como indica Gabriela Lotta (LOTTA, 2019, p.11), apenas

parte desses estudos utilizam o modelo analítico apresentado na literatura, recaindo sobre uma vulgarização do termo. Na opinião da autora, se tais estudos incorporassem elementos dos modelos analíticos de implementação poderiam contribuir para a literatura do campo.

Na localização desse eixo temático, os estudos de implementação se consolidaram como campo de estudo recentemente, e sua localização se dá a partir do posicionamento dos estudos de políticas públicas. Sumariamente, os estudos de políticas públicas surgiram da evolução dos estudos das relações entre Estado e Sociedade, sobretudo com características multidisciplinares e focos centrados na Ciência Política e na Sociologia, que mostraram insuficiência das abordagens macro para tratar de fatos concretos dentro da realidade complexificada. A abordagem evoluiu para uma dominância do modelo de Análise Racional de Políticas Públicas, ainda que também com suas limitações (FARIA, 2003; BOULLOSA, 2013; LIMA e D'ASCENZI, 2014)

Não como uma ruptura com a ciência política, mas com uma proposta analítica diferente, o campo se materializou através da realização de pesquisa mais empíricas e ensaios teóricos. Assim, o campo de políticas públicas utiliza elementos da Ciência Política agregados aos de Administração Pública, utilizando ainda conceitos e análises do Direito, da Sociologia e da Psicologia Social e Organizacional para tratar os objetos de seus estudos (RUS PEREZ, 2010; LIMA e D'ASCENZI, 2014; SANTOS, 2017; LOTTA, 2019)

O campo de políticas públicas abarca uma multiplicidade de objetos e interfaces, reflexo também da diversidade de interesses e atores envolvidos, e diante dessa complexidade, se dividiu em mais dois campos: da análise de políticas públicas e de gestão de políticas públicas.

De todo modo, observando a sua história e, especificamente o seu ingresso e institucionalização no Brasil, este campo se caracterizou por uma forte predominância racionalista, nomeadamente referendada na chamada Análise racional de Políticas Públicas (ARPP) (BOULLOSA, 2013).

Os estudos de implementação, estimulando um olhar mais empírico, superaram a ideia tradicional de que os problemas de implementação eram fruto de mal desenho das políticas, ao passo que se verificou que algumas políticas, mesmo bem projetadas e com infraestrutura ótima, não resultavam no esperado. Logo, observou-se que a implementação possuiria “estrutura e dinâmica próprias”, o que levou à exigência por um campo próprio de análise (LIMA e D'ASCENZI, 2014, p.51)

Em síntese, o campo de estudos em implementação representa uma escolha de pesquisa aplicada ligada às demandas de desenvolvimento de melhorias nos processos, quer sejam políticos e/ou administrativos, que permitam agregar valor às ações de materialização de políticas públicas.

Além desses interesses próprios do campo, busco utilizar tais conhecimentos como ferramental útil à análise compreensiva do processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado, de forma que tal análise possa fazer emergir perguntas úteis à aprendizagem com a experiência.

1.2 AS FASES DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O OLHAR SOBRE IMPLEMENTAÇÃO

A visão do que vem a ser implementação foi se alterando com o evoluir dos estudos ao longo de gerações, de noções de que esta seria o problema das políticas públicas e seu motivo de insucesso, até ser considerada explicação para os casos de sucesso e fonte de aprendizagem.

Grande parte das divergências de olhares dos autores e suas abordagens analíticas se devem à forma como trataram as interrelações entre as fases/etapas do ciclo de políticas públicas. O entendimento de tais fases e da visão sobre elas impactariam diretamente o campo de estudos de implementação e suas abordagens, haja visto que a implementação é apresentada comumente como uma das fases do ciclo.

Esta divisão em fases deveria ser uma ferramenta analítica *didática*, para que estudantes iniciantes do campo compreendam, conceitualmente, elementos constituintes do processo de políticas públicas em sua complexidade. O problema é quando se reifica algo que é apenas um modelo, mais uma vez uma visão mecanicista que acredita que as partes, uma vez juntadas, dão como resultado o todo. A prática nos confirma em dizer que não é assim e que as partes que nós criamos, são muito mais borradas e que não procedem linearmente de um começo para um fim, que tem vai e vem, que os atores supostamente envolvidos nos vários momentos, podem mudar, migrar, interagir de formas não previstas inicialmente. No mesmo caminho, a minha forma de observar o processo de implementação quanto à interação entre as fases do ciclo de políticas públicas pode influenciar toda a construção da tese, quer

seja me limitando a comparar objetivos com resultados, ou perceber a maior complexidade entre as fases desse processo.

Diversos autores (SOUZA, 2003;2006; CAPELLA, 2006; LIMA e D'ASCENZI, 2013,2014; HILL; VARONE, 2016; LOTTA, 2010,2019) resgatam os conceitos das fases do ciclo de políticas públicas e suas principais questões, que trago na seguinte síntese²:

AGENDA: É o momento de definição de temas prioritários a serem tratados pelo Estado. A questão central de análise dessa fase é: Que problema público é prioritário e porquê? As análises sobre essa fase buscam compreender como e por que determinados temas se tornam mais (ou menos) preferenciais da atenção governamental ao longo do tempo, entrando alguns na agenda e outros sendo ignorados.

FORMULAÇÃO: Momento de planejar e definir modelos e objetivos. A formulação é o momento em que as políticas serão objeto de desenho, de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos, de forma a traduzir os propósitos do governo em programas e ações que produzam resultados.

As análises sobre essa fase buscam compreender como as políticas públicas foram formuladas, quais atores estavam envolvidos nesse processo, em que medida a formulação é mais radical ou incremental, o papel das coalizões, entre outros temas.

IMPLEMENTAÇÃO: Momento de transformar os planos em realidade. As análises dessa fase buscam compreender as diferenças entre o que foi formulado e o que foi executado, e o papel que os diferentes agentes/atores tiveram nesse processo de materialização das políticas públicas, que geralmente sofrem transformações.

Busca ainda abordar quem decide e como se tomam as decisões na esfera prática da implementação, se de cima para baixo, de baixo para cima, etc. Por ser o objeto principal dessa tese, tal temática será mais aprofundada no decorrer do trabalho.

AVALIAÇÃO: Fase em que os resultados da política serão mensurados. As análises sobre essa fase buscam compreender os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, os

² Há que se ressaltar que Lima e D'Ascenzi (2014 p.51), colocam a fase da agenda implícita na fase da formulação, o que não é regra nos estudos de políticas públicas, dada toda a ênfase nos estudos dos processos políticos que formam a agenda, objeto mais próximo da Ciência Política, por isso, optei por incorporar as contribuições dos autores aos demais, fazendo apenas a ressalva a essa junção e me alinhando com a separação metodológica convencional em 4 fases do ciclo de políticas públicas.

resultados alcançados em suas várias dimensões (eficiência, eficácia, efetividade etc.), os atores envolvidos na avaliação, mecanismos de feedback, etc.

O processo de avaliação pode acontecer em diversos momentos da implementação (conceituada como monitoramento) ou pós-implementação de políticas. Pode possibilitar readequação ou realinhamento da política pública na busca dos impactos desejados. As discussões da literatura a respeito da fase de avaliação têm foco nas técnicas (qualitativas ou quantitativas) e como os resultados avaliados podem impactar em mudanças consequentes nas políticas públicas.

Há que se destacar que a abordagem consagrada de ciclo de políticas públicas, que o divide nas fases de: Agenda, formulação, implementação e avaliação, é considerada por autores como Souza (2003), Santos (2017), e Lotta (2019) como premissa metodológica necessária enquanto recorte de objeto para a análise de políticas públicas, mas não como ferramenta analítica, por simplificar a complexa realidade das políticas públicas.

Nessa discussão, Rus Perez (2010) situa a utilização dos ciclos enquanto uma escolha, que pode, a depender do analista, apresentar superficialidade (ao segregar as fases) ou uma aproximação problematizada (que reconheça as transições menos definidas e as interfaces de retroalimentação das fases). Lotta (2019) segue a mesma linha do reconhecimento da interação das fases do ciclo de políticas públicas, que devem ser vistas como processos contínuos e sobrepostos metodologicamente.

No caso do meu estudo, considerando os cuidados epistemológicos que busco manter, é importante destacar que a assunção da premissa de ciclos pode aparentar em si alguma contradição, pois representaria a escolha de uma estrutura conceitual, ou esquema teórico positivista, dentro de um trabalho que se pauta em posturas pós-positivistas quais, entre outras: o reconhecimento da complexidade inerente dos contextos, a agencia dos sujeitos, a escuta ativa dos mesmos, etc. De fato, a premissa de ciclos, quando considera as etapas ou fases como rigidamente definidas e independentes, implica em uma simplificação da realidade que empobrece as análises e o potencial de aprendizagem com os processos de materialização de projetos, programas e políticas públicas.

No entanto, é importante reconhecer que há uma diferença entre o se assumir um esquema de interpretação teórica enquanto explicativo da lógica de um processo, e aproximar a leitura/interpretação do mesmo processo buscando identificar as ferramentas analíticas/conceituais em uso. O fato de analisar o processo de implementação do plano orientador da UFSB, e usar assim o termo/conceito de “implementação”, não implica

obrigatoriamente que eu assumo todas as posturas analítico-epistemológicas de cunho positivista desse esquema de leitura dos ciclos. O fato de considerarmos o Plano Orientador como ponto de partida para essa análise, adere ao que observamos e vivenciamos ao longo da construção desta nova Instituição, ponto de partida que desdobrou em um processo complexo, não linear e até mesmo contraditório que, por certo tempo, buscou materializar o desenho previamente esboçado. Ao avançar na análise deste processo, me colocando dentro da etapa simplificada através do conceito de implementação, busco manter atenção às suas nuances, relações com outras fases, em especial com a formulação e (não) avaliação, e às suas fronteiras fluidas e difusas. Quanto a isso inclusive ousaria dizer que, no período analisado, houve certa reificação do Plano Orientador e uma tendência a não reconhecer a possibilidade de mudança dele a partir do fluxo de ação, da fluidez das práticas, o que se aproxima da crítica ao modelo de ciclos enquanto etapas estanques. Assim, ainda que critique o modelo de ciclos de políticas públicas, não posso deixar de reconhecer que há casos em que ele possa descrever processos concretos, podendo ser eventualmente utilizado descritivamente, mas não prescritivamente. Resumindo, é importante reconhecer que há casos em que ele possa descrever processos concretos, podendo ser eventualmente utilizado descritivamente, mas não prescritivamente. Defendo, portanto, que a minha escolha pelo uso do termo/conceito de implementação não invalida os demais esforços na utilização de metodologias que valorizem elementos para além da simplificação objetivadora da realidade.

Como apresento na seção seguinte, atualmente, os estudos empíricos e os posicionamentos teóricos avançaram para o entendimento da implementação como processo dinâmico em que há maior centralidade dos atores implementadores, que são considerados agora como “fazedores de políticas” (GOMES, 2019; LOTTA, 2019)

No entanto, nem sempre foi assim. Se apegar ou não à noção de fases, sequenciais, e linearmente encadeadas, entendê-las, sobretudo a de implementação, como segregadas ou interrelacionadas, é o cerne das divergências teóricas das análises desse campo de estudos que se apresentaram ao longo dos tempos, como apresento a seguir.

1.3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DOS ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Os estudos de implementação são recentes, sobretudo no Brasil. Nesta seção faço uma sumária apresentação da evolução dos estudos de implementação ao longo do tempo, no mundo e no Brasil, com a citação de alguns de seus principais autores e focos de análise.

O marco temporal inicial dos estudos de análise de política pública remonta a partir de 1950, na adoção desta análise como unidade de estudo, em que se verifica ênfase nas fases da agenda e formulação.

A obra “Implementation” de Pressman e Wildavsky em 1973 é considerada o início do campo de implementação na literatura de políticas públicas. Tal obra, que versou sobre o estudo de implementação de um programa federal na cidade de Oakland (no estado Norte-americano da Califórnia), mostrou empiricamente quanto a execução prática de um programa apresenta uma série de percalços e imprevistos, derivantes de situações específicas, teias de vínculos e oportunidades altamente contextuais, impossíveis de serem vislumbrados de antemão e a partir de um olhar sinóptico. Desta forma começa-se a desmistificar a ideia tradicional de implementação como “cumpra-se o plano” (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984; RUS PEREZ, 2010, LOTTA, 2019)

Resgato aqui a abordagem de gerações dos estudos de implementação utilizada por Rus Perez (2010) e aperfeiçoada por Lotta (2019), interessante por como sintetiza algumas grandes clivagens, apontando para transformações de abordagem e as dicotomias entre estudiosos que viam a implementação de forma diversificada.

A **1ª geração de estudos** de implementação situada em 1970 apresenta entre suas características:

Forte inclinação a matiz político de ideal democrático e weberiano. Nessa visão, a direção da política pública se conforma em decisão de cima para baixo, empreendida pelos políticos, como representantes eleitos da população. Nesse olhar, burocratas que alteram os objetivos na execução dos programas pervertem a política pública. Há forte preocupação normativa e prescritiva, ao que deu a esse tipo de análise a alcunha de top-down, em que se busca achar os “erros” de implementação (“gaps”), pontos críticos onde os burocratas alteraram os objetivos quando da execução. Tais estudos concluíram que políticas falham porque a implementação não segue a formulação. E porque razão não seguiria? As razões para esta discrepância seriam os objetivos mal desenhados, há muitos atores e valores distintos envolvidos. Como resolver esse problema? A visão dessa geração de estudos de implementação indica mais controle da execução, melhor definição de objetivos e menos discricionariedade dos atores burocratas implementadores.

Cita-se como autores em destaque dessa geração: Pressman e Wildavsky (1973), Eugene Bardach (1977), Gunn (1982), Sabatier e Mazmanian (1979) e Barrett (2004), entre outros.

A **2a geração de estudos** entre 1970 e 1980 apresentou como características:

A criação do modelo de análise bottom-up a partir de novos pressupostos: a) Implementação não é falha!; b) Se considera a decisão no olhar de baixo para cima, considerando não só o formulado no alto escalão de decisão mas com foco no que realmente acontece na materialização da política pública, cabendo observar “a política como ela é” (LOTTA, 2019); c) Interesse em descrever e analisar processos complexos e seus resultados; d) Valorização dos atores implementadores, com estudo diferencial dos burocratas de nível de rua; e e) Compreensão de que muitas decisões são tomadas na execução e é importante entender como são tomadas.

Essa geração apresenta como autores em destaque: Elmore (1979); Hjern e Porter (1981); Barrett (2004); Barrett e Fudge (1981) e Lipsky (1971,1980,2010), entre outros.

Após a definição da abordagem bottom-up, até o fim dos anos 80 ficou mercado no campo, os debates entre vertentes de análise top-down x bottom-up, e nessa fase boa parte da literatura ainda se dedica a estes debates com pouco diálogo entre as abordagens (GOGGIN et al, 1990)

A **3a geração de estudos** de implementação, em 1990, foi marcada por tentativas de achar alternativas ao binômio top-down x bottom-up. Há a preocupação central em elaborar modelos sintéticos de análise de implementação. Essa geração buscava sair da contraposição formulação (top-down) e implementação (bottom-up), na compreensão de que processos decisórios são contínuos.

Nessa linha, há que se destacar as críticas de Linder e Peters (1987) às duas vertentes, como limitadoras de contribuições de acadêmicos aos formuladores de políticas, exigindo visão mais ampla de sucesso e fracasso em políticas públicas. Também é importante o modelo de Matland (1995), que buscou observar os ambientes de implementação com olhar no binômio ambiguidade e conflito, na determinação da capacidade de prever ações. Nesse período, há destaque também para as coalisões de defesa, em que se busca entender processos de decisão a partir e dentro das coalisões (BARRETT, 2004; MATLAND, 1995)

A **4a geração de estudos**, a atual, é marcada por múltiplos modelos de análise de implementação de políticas públicas. Nessa geração nota-se maior influência de outros campos de estudos, sobretudo a Sociologia. A valorização de temas da participação pública no

início do século XXI realimenta o estudo da implementação com a abordagem democrática (RUS PEREZ, 2010)

Assim, emergem temas relacionados a novos modelos de ação estatal tais como “governança, instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação, entre outros” (LOTTA, 2019 p.17)

Tem-se como autores em destaque: Saetren (2014); Hill e Hupe (2003); Howlett (1991).

Há que se notar, que no âmbito da presente tese, trazer resumidamente a leitura por gerações de estudos em implementação é útil por como me permite identificar posturas clássicas, que podem parecer naturais e que, ao mesmo tempo considero inadequadas e pouco férteis para avançar na análise e compreensão do meu caso. Sem conhecer a evolução dos estudos de implementação, seria comum recair em atitudes clássicas como a identificada na obsessão pelo controle, por exemplo. Esse posicionamento, típico dos analistas da primeira geração, ainda é muito convidativo a todo pesquisador que se defronta com o desafio de analisar implementação. Esse posicionamento remete a uma posição epistemológica, qual seja, à postura tipicamente positivista de se achar que o teórico (e no caso concreto, o planejador/formulador) possa conhecer, controlar e prever completamente o desdobramento de sua visão no plano do real, o que se mostra uma idealização não verificada.

Também nessa linha, Boullosa (2013), dentro do movimento de mirada ao revés, aponta exatamente a questão da incapacidade das vertentes racionalistas em capturar o que mais interessa nas políticas públicas (e na ação social em geral), ao que propõe um olhar analítico a partir do problema público.

Essa reflexão guarda semelhança com o conceito de “desperdício da experiência social” de Boaventura de Souza Santos (2002), onde ao tratar da sociologia das ausências e emergências ele chama a atenção para o quanto perdemos da riqueza social por escolher um modelo de racionalidade que mais oculta do que revela, os estudos de implementação têm mais a oferecer quando buscam compreender a realidade, em sua dança com o plano, para além da qualificação do diferente como erro ou fracasso.

Assim, pareceria à primeira vista muito simples analisar a implementação da UFSB em busca de “erros”, quer sejam de formulação (no plano orientador, estatuto, regimento, etc.) ou de operacionalização. Tal escolha seria um desperdício, ao abrir mão da riqueza analítica que trouxe a evolução das gerações de estudos.. Desses estudos trago a busca do olhar

compreensivo sobre a complexidade do processo da UFSB, com respeito ao plano formulado, e ainda mais atenção ao impacto das decisões tomadas pelos implementadores, suas emoções, desejos e práticas dentro do contexto concreto, que constituem assim, riqueza da experiência social, enquanto indicativos da oportunidade de aprendizagem.

Retornando à evolução dos estudos de implementação, no Brasil, o marco temporal para a inclusão da análise de políticas públicas na agenda governamental se dá a partir de 1990. Mais especificamente, quanto aos estudos de implementação no Brasil, a produção nacional está alinhada com a 4ª geração (LOTTA, 2019 p.18), sendo tais estudos considerados ainda incipientes, mas com produção mais sistemática a partir de 2010.

Enquanto levantamento de produção em implementação no Brasil há destaque para a obra de Faria (2003) que compila os estudos no Brasil com os seguintes matizes: Estudos de burocracia e organizações de nível de rua (LOTTA, 2015; PIRES, 2009; LIMA, 2012), e mais adiante estudos sobre capacidades estatais, arranjos institucionais e instrumentos (GOMIDE; PIRES, 2014; SOUZA, 2016; BICHIR; BRETTAS; CANATO, 2017).

Sandra Gomes (2019 p.54-55) fez um apanhado recente de estudos de caso de implementação no Brasil com os seguintes autores e seus respectivos objetos: Arretche (2002) sobre a reforma de programas sociais; Abrucio (2005) acerca da coordenação federativa de programas; Gomes (2009) quanto a política nacional de educação; Lotta (2010) da atuação dos agentes de saúde comunitária; Bichir (2011), Eiró (2017) e Marins (2018) também sobre o programa Bolsa família; Oliveira e Carvalho (2017) sobre professores em sala de aula, entre outros.

Destaco ainda o trabalho de D'Ascenzi e Lima (2011) sobre implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica, que não foi citada por Sandra Gomes, mas que guarda relação direta com a proposta dessa tese por se tratar de tentativa de inovar no modelo dos Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs

A evolução que apresento acima levou à transformação e/ou dicotomia de abordagens da implementação que ainda hoje marcam o campo das análises de políticas públicas, com discussões que se mantêm bastante ativas, como apresento na seção a seguir.

A visão do que vem a ser implementação foi se alterando com o evoluir dos estudos ao longo de gerações, de noções de que esta seria o problema das políticas públicas e seu motivo de insucesso, até ser considerada explicação para os casos de sucesso e fonte de aprendizagem.

1.4 ABORDAGENS ANALÍTICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Na evolução dos estudos de implementação de políticas públicas através das gerações, mudaram as abordagens sobre como tratar a materialização das políticas e programas formulados, e como avaliá-los quanto aos resultados pretendidos e os alcançados.

Nesta seção trago as principais abordagens desenvolvidas, suas características, limitações e suas defesas. Esse aporte teórico e experiência acumulada na literatura é referencial para que, no campo da análise do processo da UFSB, se possa, através da escuta de atores que viveram o processo, alcançar mais matizes de aprendizagem, para além da visão tradicional de comparar o objetivo original com os resultados alcançados.

Para tanto, antes mesmo de entrar no vasto terreno das abordagens analíticas da implementação, cabe discutir alguns conceitos que originalmente levaram a tantas vertentes, pois apesar das diversas abordagens apresentadas a seguir, vários autores do campo de análise de políticas públicas, mais especificamente do campo de estudos de implementação, concordam em considerar a implementação um processo difícil e problemático.

Na obra que praticamente estabelece o campo de estudos da implementação Wildavsky questiona: porque os resultados das políticas públicas frequentemente frustram as expectativas? Tal questionamento acaba arrastando a outros tão importantes quanto na seara da implementação, que, por sua vez, levam a reflexões sobre expectativas dos estudos de implementação (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984)

Em simples observação empírica da execução de programas e planos é possível observar que em projetos maiores e mais ambiciosos, como indica Arretche (2001, p.45), é, “praticamente impossível que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores.”

Dessa forma, de antemão me afasto de qualquer expectativa de que seria possível que a implementação da UFSB, um projeto diferenciado e que se colocou com ambições revolucionárias, pudesse corresponder completamente ao seu desenho original.

Dada essa impossibilidade, o processo de execução dos planos formulados é afetado por tantos fatores que vários autores indicam como de “alta complexidade” o processo de implementação. Ainda que essa compreensão possa ser considerada um tanto óbvia, ao passo que todos os processos sociais contemporâneos guardam complexidade, essa assunção colabora para uma postura analítica que evite a superficialidade e simplificação da realidade. Existe uma distância entre planejamento e realidade, onde por melhor e mais iluminada que

seja a formulação, suas previsões e expectativas tendem a não se verificar concretamente na realidade, além do fato de que o contexto de implementação muda a todo momento (SANTOS, 2017).

Essa distância entre os objetivos e o desenho concebido diz respeito às contingências de implementação, muitas vezes oriundas de decisões tomadas na prática da execução das políticas, por uma rede de atores implementadores no contexto político, institucional e econômico em que atuam, que não necessariamente guardam (e geralmente não possuem) as mesmas características do contexto onde foi formulado o programa (LOTTA, 2010)

Ademais, na prática, a implementação é obviamente marcada pela alta complexidade, pois geralmente a formulação é vaga quanto ao enfrentamento de problemas cotidianos práticos. Na operacionalização do processo, há reorientação da implementação na busca de solucionar tais problemas concretos, cujas soluções podem estar de acordo ou não com os objetivos originalmente formulados. Por isso se confere forte influência aos atores implementadores em seus contextos locais de ação (SANTOS, 2017)

Podem ser indicados alguns exemplos destes problemas práticos, tais como pouca clareza nos objetivos, levando a diversas interpretações dos implementadores, falta de recursos ou corpo técnico, falta de organização entre várias instâncias implementadoras, problemas de comunicação/coordenação, imprevistos ou contingências, pressões de grupos sociais, usuários e implementadores que acolhem ou não a política por diferenças entre seus valores e motivações, contextos políticos e financeiros desfavoráveis, etc. (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984; NAJBERG E BARBOSA, 2006, LOTTA, 2010)

Dessa forma, as avaliações tradicionais de implementação de políticas públicas tendem, em sua maioria, a apresentar os resultados como insatisfatórios, uma coleção sistemática de problemas e fracassos, que chegam a configurar o que foi definida como uma postura pessimista dos estudos de implementação na visão tradicional normativa, de cotejamento entre objetivos formulados e resultados obtidos (LIMA e D'ASCENZI, 2019).

Bardach (1980 apud LIMA e D'ASCENZI, 2014,2019) chega a chamar de “exercício de pessimismo concentrado” a avaliação da implementação de políticas públicas, pois esta sempre levará à exposição dos problemas da política pública, gerando resistência de formuladores e políticos a essas análises.

Contudo, pelo que me parece, há uma tendência mais atrativa a estudos que busquem analisar a distância entre objetivo e resultado, o que pode simplificar o desafio do ponto de vista do procedimento metodológico, mas seguramente seria menos rico que outras

abordagens que revelem “os porquês” das diferenças e os ganhos e perdas dessa transformação do plano ao resultado.

Durante todo o trabalho busco lembrar a mim mesmo e aos outros sujeitos da pesquisa e leitores(as) da tese, que o que se busca é revelar, a partir da análise do processo, perguntas úteis sobre essa experiência de implementação da UFSB, de forma a ampliar as reflexões sobre o fenômeno, por mais complexo que ele sempre se apresente.

Como poderá ser visto nas abordagens analíticas dos estudos de implementação, cada vertente identifica os fatores determinantes do insucesso das políticas públicas de uma forma, atribuindo responsabilidade a esse ou aquele conjunto de fatores. Esse olhar, para uns, necessariamente normativo, prescritivo, ora controlador, ou para outros, descritivo, na busca de compreensão, cooperação ou mesmo de aprendizados, é o que expressa a riqueza desse universo da análise de implementação de políticas públicas.

Mas, o quanto podemos ser capazes de observar/analisar/aprender com a realidade e, a partir disso, adequarmos constantemente nossos planos buscando entender o que deve ser mantido e o que pode e deve ser readequado? Para responder a esse questionamento é preciso se situar em que abordagem de implementação o analista se aproxima, se mais voltado a um viés normativo, que valorize o controle e alcance dos objetivos prescritos, ou se busca verificar a efetividade da política pública através do impacto de seus resultados no público, independente do programado e observando ainda as decisões tomadas pelos implementadores, se estas podem ser consideradas criativas e inovadoras, o que pode ser considerado ganho do processo, ou se podem ser vistas como equivocadas, o que, ainda assim, constituem aprendizados para novas experiências.

Dentro das noções de complexidade, na abordagem explicada por Morin (2015), é notória a imprevisibilidade dos desdobramentos da realidade, em que planos, por melhor que possam ser formulados, podem ser sucedidos de efeitos imprevistos, desejados ou indesejados, cuja análise é importante, não já como sinais de fracasso, mas como uma das principais fontes de possível aprendizagem nos processos de implementação.

Enfatizo dessa forma que não observo o processo de implementação sob o olhar pessimista ou otimista. Sigo a linha de observar o processo como ele é, em sua dinâmica intrinsecamente multiatorial e multidimensional (Boullosa, 2013), entendendo que os desvios da programação original, ou do plano orientador da UFSB, só por serem diferentes do planejado não ensejam em si resultados positivos ou negativos do processo de implementação. Nem todo desvio pode ser encarado como criatividade ou inovação, assim

como essa hipótese não pode ser descartada, e nem todo desvio possa ser considerado uma disfunção do processo. É justamente para contribuir com essas análises que esta tese é desenvolvida.

A pergunta sobre de quem é a responsabilidade de sucesso ou fracasso das políticas públicas é outro questionamento que direciona as abordagens e suas iniciativas de enfrentamento da complexidade e imprevisibilidade da implementação. Atribuir responsabilidade a formuladores, implementadores ou beneficiários é uma manifestação da forte instância do controle na implementação, onde ainda se busca achar “erros” e “culpados” pela alteração dos planos. Logo, não busco obter, ao final da presente tese, culpados pelas diferenças entre o plano concebido e os resultados alcançados.

Além de não representar uma política pública em si, o que exige outro olhar, a UFSB como organização produtora de conhecimento nos possibilita buscar analisar o processo de sua implementação de forma mais aberta, destacando fatos e episódios marcantes, entraves, visões de mundo, sentimentos e soluções não previstas inicialmente, adotadas diante do desafio enfrentado.

Como apresentam D’Ascenzi e Lima (2011 p.44) a ausência do que Gramsci chama de “construção hegemônica”, ou “consentimento ativo” dos atores, em torno de um programa pode levá-los até mesmo a descontinuar a política, retornando até a uma matriz cognitiva anterior, usando soluções antigas para tratar problemas atuais.

De todo modo, como apresento a seguir, houve evolução conceitual nas abordagens que conduziram práticas analíticas mais complexas, reconhecendo a recorrente interação entre as fases do presumido ciclo, em uma formulação mais problematizada, e uma implementação que consiga se reorientar constantemente, de forma dinâmica, dialogada e participativa.

1.4.1 Os dois modelos analíticos clássicos e seus pressupostos: top-down x bottom-up

Dentre as principais abordagens a serem apresentadas escolho iniciar pelas vertentes analíticas que, como visto, dominaram por várias gerações os estudos de implementação. Utilizo principalmente a caracterização e posicionamento crítico de Lotta (2010;2019), D’ascenzi e Lima (2011), Farranha (2011) e Gomes (2019), para sintetizar os pontos dessas duas vertentes mais úteis à presente tese.

É preciso de antemão destacar que a definição do problema da implementação influenciará a escolha das variáveis, o foco de análise e as proposições decorrentes (LIMA e

D'ASCENZI, 2013), ou seja, a forma de trabalhar a questão da implementação da UFSB afeta quais dimensões de análise serão mais valorizadas diante dos objetivos traçados na pesquisa.

A abordagem Top-down (De cima para baixo), representa a primeira vertente analítica dos estudos de implementação de políticas públicas, fortemente ancorada na visão própria da Análise Racional de Políticas Públicas-ARPP, em que fundamentalmente os primeiros estudos tiveram foco nos problemas de implementação, considerados déficits, erros, “gaps” ou desvios de rota. O contexto de desenvolvimento dessa vertente implica e naturaliza a estrutura tradicional de governança, com divisão funcional entre política (responsável pela formulação) e administração (responsável pela implementação). Neste viés, expressa-se o conceito de implementação na perspectiva normativa prescritiva em que esta representa um “conjunto de ações realizados por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada para a consecução de objetivos mediante decisões anteriores (FARRANHA, 2011, p.65) É um conceito que, talvez intencionalmente, traga uma única visão, simplória do processo, na centralidade do ator que formula.

Outro conceito de implementação tipicamente top-down é o de que segundo Pressman e Wildavsky (1984), a implementação “é processo de interação entre o ambiente dos objetivos e as ações geradas para adquiri-los.” Nessa abordagem considera-se como problema de implementação ou desvio a não adesão de implementadores à formulação, com a sugestão de realinhamento aos objetivos previamente definidos (ideal normativo). Própria desta postura – assim como das muitas vertentes de cunho positivista, nas ciências sociais aplicadas – é a busca idealizada e geralmente infrutífera de controle que pode se tornar uma espécie de obsessão, na busca idealizada e infrutífera de, através de racionalidade, controlar toda a realidade, suas variáveis e atores envolvidos.

Nessa vertente, Pressman e Wildavsky olharam a implementação a partir da subversão dos objetivos originais, e Gun e Sabatier identificaram pontos críticos no processo, propondo condições necessárias para que a implementação tivesse resultados efetivos e acordo com o plano (LOTTA, 2010).

Para que a implementação ocorra plenamente conforme a vertente top-down seriam necessárias condições extremamente idealizadas, com atores de pleno acordo com os formuladores, e/ou totalmente controlados por estes. Ana Cláudia Farranha (2011, p.66) resgatou algumas dessas precondições ideais de implementação³:

³ Mazmanian e Sabatier já fizeram um esforço bastante parecido em 1983 ao elaborar um “*check list* das condições para uma efetiva implementação” como forma de “calcular a probabilidade” de um programa

1. Vinculação entre as decisões e as condições da ação.
2. Uso do recurso diretamente explicitado.
3. Disponibilidade dos recursos na execução.
4. Relação causa (problema) e efeito (solução proposta)
5. Minimização dos fatores intervenientes.
6. Existência de uma só agência implementadora
7. Compreensão e consenso em torno de objetivo.
8. Tarefas bem designadas.^{[L]_{SEP}}
9. Comunicação e coordenação entre os envolvidos.^{[L]_{SEP}}
10. Atores do comando em consonância com os atores comandados (minimização da autonomia de interesses).

Essa abordagem acima remonta nas entrelinhas a premissas positivistas já bastante criticadas, da possibilidade de alcance do controle pela racionalidade total, dentro da idealização de uma realidade mecânica em que os atores sejam homogêneos em suas intencionalidades e comportamentos, como autômatos respondendo a comandos.

Como pode ser facilmente observado, as condições acima dificilmente seriam encontradas na realidade, o que conduziu a conclusões de que a implementação é o cerne do problema das políticas públicas, dada a sua imprevisibilidade e complexidade. Há que se ressaltar ainda que, nessa abordagem, um dos problemas principais a ser considerado é a discricionariedade, ou seja, a liberdade/criatividade dos atores em tomar decisões para solucionar problemas, e isso é o que mais caracteriza o termo “de cima para baixo”.

No modelo analítico top-down a discricionariedade não deve ser ignorada, pelo contrário, deve ser reconhecida e evitada, mediante mecanismos de controle, supervisão e coordenação, pois planos devem ser implementados como foram concebidos.

A crítica ao modelo top-down, com seu desenho prospectivo, se manifesta justamente quanto à ideia de que os formuladores exercem controle sobre todos os fatores que condicionam a implementação. Esse controle, pretendido e idealizado, baseado na autoridade e legitimidade, não é questionado nessa vertente, ao passo que na realidade interesses diversos afetam as decisões dos implementadores e o controle se torna precário (D’ASCENZI e LIMA, 2011; LIMA e D’ASCENZI, 2013)

Logo apareceram os entraves e problemas de implementação, onde “uns pensam e outros executam” (Farranha, 2011, p.67), e emergem as dificuldades de coordenação, a assimetria de informações, diversidade de interesses e os problemas de continuidade das

atingir seus objetivos, ao que receberam críticas dos que as consideraram vagas do ponto de vista prático (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p.102).

políticas, dentre outros. Era necessário lançar mão de outro olhar sobre a implementação, preocupado em observar mais de perto a realidade dos processos de implementação os quais chegam a ser conceituados como contínuos, com alterações dinâmicas e constantes de modo a traduzir intenções em ações. A este tipo de abordagem veio a ser atribuído o nome de bottom-up (de baixo para cima), certamente também em contraste com a abordagem mais dominante e consolidada. (LOTTA, 2010)

O foco no modelo analítico bottom-up são os processos, onde Majone e Wildavsky (1995) citados por Gabriela Lotta (2010, p.31) apontam que nessa perspectiva há importância mínima de objetivos e de planos - o que importa são os processos, sendo, a partir desta ênfase, impossível se apegar nos resultados como algo firme e certo. Assim, resultados de sucesso ou fracasso não dependem de planos anteriores, e sim, do processo de implementação, tornando o padrão de sucesso condicional (LIMA e D'ASCENZI, 2013)

Por esse motivo, o foco também está nos atores implementadores pois, considerados como “fazedores de políticas”, são capazes de, no exercício de sua discricionariedade, alterar a execução das políticas públicas no sentido de resolver problemas práticos e alcançar outros resultados, previstos ou não pela formulação.

Nessa abordagem, negociação e barganha são fatores centrais de sucesso, ao passo que esses atores, chamados na literatura de “burocratas implementadores”, têm seus próprios interesses e agem por eles, o que confronta a ideia de neutralidade de executores que apenas seguem planos (top-down). A comunicação do plano e o convencimento dos atores passam a ser atividades de responsabilidade da implementação.

Nesse âmbito é imprescindível destacar a contribuição de Lipsky (1980) que chamou de “burocracia de nível de rua” o ambiente onde os atores implementadores, agentes do estado, se relacionam com os cidadãos, e na tomada de decisões, criam regras e estabelecem relações que influenciam e definem a política pública, de forma que é essa dinâmica que molda de fato como a política acontece na prática (LOTTA, 2010; LIMA e D'ASCENZI, 2013)

A rota de execução da política pública é desviada principalmente porque há diferença entre a realidade prática e o desenho institucional (formulação), podendo este desvio ser fruto até mesmo de desenho equivocado. Logo, percebe-se que essa vertente não responsabiliza apenas a implementação pelo insucesso de programas, que já podem ter sido prejudicados quando de uma formulação idealista e menos atenta das características de instituições, arranjos de governança e contextos concretos.

A perspectiva bottom-up também reconhece que ideias, valores e interesses dos atores podem ser diferentes do objetivo da política, daí o valor atribuído à comunicação, barganha e tentativas de cooptação de tais burocratas implementadores. Também se reconhece nesse âmbito o papel estratégico de processos de envolvimento participativo dos atores, para que além de cooptação aos objetivos, se possa enriquecer as propostas com o olhar de quem as materializa, o que pode contribuir para a efetividade dos programas e políticas.

Neste viés, o foco da análise muda da perspectiva do porque se desviam para como se implementa na prática o plano, é o “olhar o processo como ele é”, buscando identificar o que realmente acontece, como e porquê. Aqui aparece outra abertura analítica interessante, na ambiguidade potencial dessa ideia de “identificar o que realmente acontece”, que parece indicar eu poderia haver uma visão absoluta e objetiva do que “realmente acontece”. A reconstrução da política, e no meu caso, do processo de implementação, também remeterão a um observador, dotado de pressupostos, postos de vistas, explícitos ou implícitos, que negam a neutralidade e afetam o processo de análise. É importante destacar que ainda que eu acolha na presente tese, a ideia de observar o processo dentro de marcos críticos ocorridos, mais que a perspectiva normativa (da intencionalidade de quem formulou o plano orientador), reconheço a racionalidade limitada, a impossibilidade de abarcar toda a realidade com o olhar, e ainda, como aponta Boullosa (2013) reconheço minha responsabilidade no “olhar do observador”, como um implícito epistemológico que marca minha posicionalidade no recorte do que, com meu julgamento, entendo como mais útil ao processo de análise da implementação da UFSB.

Muda também o foco da agenda macro (objetivos normativos e formulação) para micro, na análise das ações, interesses, objetivos e valores de seus atores, implementadores e beneficiários, em seus contextos, visões e decisões.

Nesse contexto teórico, a discricionariedade, antes olhada como problema e estigmatizada, passa a ser reconhecida como inevitável, valorizada e até incentivada, ao passo que, no contexto local de implementação, os agentes implementadores geralmente são os que mais detêm condições de resolver os problemas práticos com os recursos que têm a seu alcance, e no tempo de resposta exigido, podendo até manifestar criatividade e inovação alcançando outros resultados pela política pública (LOTTA, 2010; D’ASCENZI e LIMA, 2011, SANTOS, 2017; BRAGA et al, 2018).

Uma crítica apresentada à vertente bottom-up é seu caráter fundamentalmente descritivo, em que um olhar exclusivo do processo em si pouco indica como reformular o

desenho institucional de forma a alterar o comportamento dos implementadores para aproximar resultados dos parâmetros desejados (D'ASCENZI e LIMA, 2011, 44-45)

Além dos esforços de caracterização e argumentação dos defensores dos dois modelos analíticos, que se colocaram como dicotômicos, foram empreendidas críticas a ambos e estabelecidas propostas de combinação das duas abordagens.

Nas críticas, há o questionamento primordial: O que interessa mais nos estudos de implementação, a prescrição ou a descrição? Esse campo de estudos serviria para desenhar políticas, adquirir maior controle dos resultados, ou buscar entendimento do que ocorre na prática?

Nessa linha a crítica à visão top-down é a falta de descrições profundas sobre os processos e suas complexidades, o que prejudica o foco de prescrição desse modelo. Já na visão bottom-up há maior interesse no entendimento e explicação da realidade, ao que se inverte a crítica, por esse viés não oferecer prescrições para a prática da política (LOTTA, 2010 p.32)

No âmbito das sugestões de combinação das duas abordagens destacam-se as contribuições de Lazin (1994) e de D'ascenzi e Lima (2013), na defesa da ampliação do olhar sobre a experiência de implementação.

Indica-se, por um lado, valorizar os objetivos prescritos na norma oficial (top-down) como uma disposição preliminar, dada a sua identificação inicial de atores, seus papéis, recursos, etc, porém não como uma prescrição determinante, e sim como uma abertura a possibilidades de alterações que certamente ocorrerão na realidade prática. O plano direciona a implementação e a implementação altera o plano.

Sem a pressão da conformidade, se permite melhor aproximação complementar na outra vertente, a de reconhecer as transformações que efetivamente ocorreram nos planos, considerando o contexto local, o aparato administrativo, os processos negociais e os interesses dos autores implementadores e dos beneficiários das políticas (bottom-up).

Dessa forma, na prática, os atores implementadores podem aproximar o que se espera do que pode ser feito, sendo que as condições do contexto afetam a percepção desses atores, como se interpreta o plano, e suas ações de implementação.

A empreitada proposta de combinação dos dois modelos analíticos é complexa, considerando ainda a atenção indispensável aos elementos de cultura, poder, comunicação, discursos e convencimento dos atores, que são retroalimentados a todo tempo, dada a fluidez das condições dos contextos locais de ação e das ideias dos atores.

De qualquer forma, a proposta de Lima e D'ascenzi ilumina um caminho para saída do binômio prescritivo x descritivo das abordagens top-down x bottom-up de forma que os ganhos dos dois modelos analíticos se somem na perspectiva da aprendizagem, que pode ser considerada a essência contemporânea dos estudos de implementação.

Como será apresentado na abordagem da proposta metodológica, as interfaces entre essas duas principais vertentes e as propostas de combinação de olhares afetarão os procedimentos metodológicos, que hão de considerar tanto os planos formulados para a implementação da UFSB, como a perspectiva dos atores, implementadores e beneficiários, a serem ouvidos em entrevistas em profundidade.

A seguir, apresento nas próximas seções outras abordagens paralelas de implementação, que embora sejam menos icônicas que as vertentes analíticas top-down e bottom-up, guardam correlações e enriquecem complementarmente as possibilidades de aproximação de uma implementação enquanto estudo de caso.

1.4.2 Visões complementares às abordagens analíticas de implementação: controle, interação e cognição

As visões apresentadas nessa seção revisitam conceitos e olhares sobre como se dá a implementação, suas relações complexas com outros momentos do processo, quais os objetivos e interesses dos formuladores, bem como podem se dar as interações com os implementadores. Dessa forma tais abordagens se complementam como arcabouço instrumental para análises de casos concretos de implementação.

Luciana Leite Lima e Luciano D'ascenzi publicaram em 2014 um artigo voltado para a estrutura normativa e a implementação de políticas públicas (LIMA e D'ASCENZI, 2014). Nesse artigo, apresentaram três abordagens de análise de implementação de políticas públicas nesse viés da estrutura normativa, sendo elas baseadas: no controle, na interação e na cognição.

Na sua tese de doutorado Gabriela Lotta apresentou em 2010 duas perspectivas de implementação que dialogam com Lima e D'ascenzi (2014) em que se discute a perspectiva do controle e a perspectiva da negociação.

No ano 2000, Silva e Melo trouxeram uma visão da implementação que classifica o olhar sobre o processo, distinguindo em três as visões: em visão tradicional, processo linear e

jogos de barganha. Essa categorização foi revisitada por Carolina Santos em 2017 (SILVA E MELO, 2000; SANTOS, 2017)

Com o foco na relação da implementação com os objetivos da política, em 2019 Lima e D'Ascenzi, apresentam três abordagens: da implementação como fruto do plano, do plano como primeiro passo para a implementação, e da implementação deslocada do plano formulado (LIMA E D'ASCENZI, 2019).

Por fim, em caráter um pouco mais diferenciado, também em sua tese Gabriela Lotta (LOTTA, 2010) apresentou uma perspectiva da implementação como conformação ou como performance, e Sandra Gomes (2019) apresenta a abordagem outputs e outcomes da implementação.

Logo, nesta seção observo alguns elementos úteis de tais visões buscando interfaces que colaborem com a proposta de ir a campo investigar o fenômeno de implementação do projeto de universidade da UFSB.

Nas perspectivas que enfatizam o aspecto do controle, o elemento chave de compreensão é a distinção entre as etapas do ciclo de políticas públicas e os atores das arenas. Nessa visão a formulação aparece como atividade política, na esfera da decisão, e a implementação como prática administrativa, na esfera da execução. Há ainda uma perspectiva idealizada da burocracia, ainda que se considere como variáveis as normas e suas lacunas. Há uma visão racional da implementação. A discricionariedade dos atores implementadores é indesejada, e se busca minimizar as lacunas normativas pra evitar “desvios”. E é nesse intuito de evitar a discricionariedade que aparece a dimensão do controle, para limitar e regular a liberdade de decisão dos implementadores. Logo, nessa abordagem, com argumentos congruentes com a vertente analítica top-down, o sucesso da política pública se deve ao alcance dos objetivos previamente formulados e o fracasso é encarado como fruto de falhas de controle e de comunicação. Essa visão também é, muitas vezes, marcada pela ideia, um tanto ingênua, da colaboração, constante e espontânea de todos os atores envolvidos.

Já no que tange às perspectivas de implementação baseadas na interação, negociação e jogos de barganha, há foco na adaptação e nas relações existentes entre os atores da política. Essa visão considera menos definida a fronteira entre as etapas de formulação e implementação, compreendendo que a implementação seja o resultado de um processo de interação, entre a normas norteadoras da política pública e as características dos contextos de execução dos planos, que reorientam os objetivos na prática. Inclusive critica avaliações que

responsabilizem apenas a implementação por insucessos, ao reconhecer que é possível a existência de formulações ruins. Quanto ao aspecto político, entende-se que a implementação também é parte do processo político e não apenas processo administrativo.

Nessa perspectiva, a implementação representa um processo contínuo de readaptação do programa à realidade encontrada, em que se reconhece o plano como passo inicial pela definição dos parâmetros de ação; no entanto agrega também o reconhecimento de que é no campo da execução que ocorre a adaptação necessária à viabilidade. Majone e Wildavsky (1984) chegam a definir a implementação como um processo de evolução, aprendizado e inovação. Assim, a implementação pode apontar erros e correções, podendo gerar o sucesso do projeto até mesmo no descumprimento do objetivo original, desde que haja impacto social positivo nos resultados alcançados com a adaptação.

É nesse viés que a discricionariedade é reconhecida e desejável, ao passo que atores implementadores (chamados de burocratas de nível de rua por tomarem, mesmo que num nível hierarquicamente inferior, decisões que impactam nas políticas) conhecem o contexto local e podem inovar no tratamento de demandas problemáticas, o que, apesar de dificultar a supervisão, pode contribuir para o sucesso do plano após o redesenho.

É perceptível nessa visão o valor atribuído aos burocratas de nível de rua (expressão cunhada por Lipsky em 1980), e como eles têm interesses próprios que podem impactar na execução da política, programa ou projeto. É nesse âmbito que se verifica a importância da negociação e dos jogos de barganha.

Bardach (1980, apud LIMA e D'ASCENZI, 2014, p.55) exemplifica jogos comuns: desvio de recursos, mudanças de objetivos durante implementação, evasão ou resistência de subordinados frente a tentativas de controle de seu comportamento pelos superiores, gasto energético mediante competição entre burocracias por autoridade, ou mesmo a não responsabilização de burocracias por atividades consideradas menores.

O próprio autor indica que tais problemas dos jogos de barganha podem ser tratados mediante a) mediação e persuasão, b) intervenção de agentes poderosos e c) medidas preventivas tomadas no desenho da política (idem anterior)

Por sua vez, a perspectiva diferencial da cognição apresentada por Lima e D'Ascenzi (2014, p.56-57) não deve ser desprezada, por enfatizar o peso da dimensão simbólica em que a visão de mundo e os valores dos atores definem as suas ações e por sua vez definem as políticas públicas.

Ainda que esse conceito se pareça com a abordagem da interação já apresentada, e também valorize a mediação como meio de cooptação dos atores à implementação, agrega valor específico ao desafio de analisar a implementação da UFSB, na medida em que essa abordagem além de reconhecer a participação de atores externos às organizações, discute as políticas públicas enquanto paradigmas e trabalham com o conceito de matrizes cognitivas.

O conceito de matrizes cognitivas (Muller e Surel, 2002) encaram as políticas públicas como paradigmas, reconhecendo dimensões como a cognitiva, a normativa e a instrumental, na perspectiva de referenciais locais e globais. Entendo que essa aproximação seja bastante útil a essa tese, na medida em que, a priori, uma parcela dos conflitos encontrados na UFSB possa estar ligada ao choque de paradigmas e referenciais entre um modelo de universidade tradicional e um modelo inovador.

Nessa vertente, são os paradigmas, enquanto conjunto de elementos cognitivos e operacionais, que estruturam a atividade dos atores, a tornando coerente e durável. Neste prisma, desde já é possível questionar se possíveis mudanças nos paradigmas dos atores afetaram a continuidade do projeto original da UFSB.

Outra perspectiva que apresenta uma dicotomia entre controle (viés normativo) e interação foi a proposta por Silva e Melo (2000) onde três visões (tradicional, processo linear e jogos de barganha) estabelecem as diferenças no olhar da implementação. Essa abordagem inclusive foi resgatada em trabalho de Carolina Santos (SANTOS, 2017)

Em outro trabalho mais recente, de 2019, Lima e D'ascenzi revisitam as abordagens de análise de implementação com um olhar direcionado a partir dos objetivos da política.

Na presente tese, sigo esse entendimento de que o plano é importante como primeiro passo e merece análise, não apenas para verificação de conformidade dos resultados, mas como indicador de como, na realidade prática, os atores implementadores o receberam, interpretaram, se adaptaram, resistiram, inovaram e obtiveram outros resultados além do previsto.

Há, por fim, uma outra perspectiva, em que se considera que o plano e a implementação são coisas totalmente diferentes. Nessa abordagem a implementação é considerada como uma espécie de anomalia, que combina ou não com o objetivo, tendo vida própria. Dentro dessa abordagem encontra-se também atenção a resultados da implementação totalmente diferentes do planejado. Nesse olhar se observa como elemento mais importante a ideia de que atores implementadores têm sua própria agenda e podem querer encaixar os seus interesses nos objetivos. Do ponto de vista próprio da pesquisa aqui apresentada, esse é um

elemento interessante dessa perspectiva, ao passo que tais incongruências podem ser notadas nos relatos de atores da UFSB, quando da escuta nas entrevistas e podem ser analisadas de forma cruzada com a perspectiva dos paradigmas dos atores.

Como demais perspectivas com menos ressonância na literatura, cita-se a proposta de Winter de analisar a implementação com base em output e outcomes que é resgatada por Sandra Gomes (2019), e tem por objetivo obter mais retorno das análises. Tais perspectivas, complementares, podem ser referenciais úteis à escuta de discentes, atores beneficiários da UFSB, dada a sua capacidade de apresentar visões diversas dos resultados, serviços oferecidos pela UFSB com a implementação do projeto.

Como será apresentado nos capítulos das propostas epistemológicas e metodológicas, o interesse na tese está em ir para além do diagnóstico de “erros” ou “desvios” de implementação, e se concentra na busca de aprendizado com a implementação do projeto da UFSB, tanto no apontamento de entraves ao processo de implementação como o destaque de possíveis ganhos inovadores com tal experiência, em que se alinha com o conceito de análise da implementação enquanto performance (LOTTA, 2010)

Nesta seção verificou-se que há diversas perspectivas analíticas da implementação de políticas públicas, o que é compreensível, dada a natureza complexa desse processo e desse campo de estudos, ainda recente. Ainda que muitas visões busquem a diferenciação teórica e empírica em seus detalhes, ainda há forte dicotomia entre as vertentes analíticas top-down e bottom-up, mais definidoras do campo.

O fato é que tantas tentativas de avançar nas visões da implementação permitiram que atualmente haja pressupostos e focos analíticos definidos, o que será apresentado a seguir.

1.5 PRESSUPOSTOS DOS ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Na presente seção utilizo como principal referencial uma das obras mais recentes que trata especificamente sobre implementação no Brasil, que é o livro “Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil” (ENAP, 2019). Esse livro é resultado da iniciativa da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) na realização de seminário dedicado exclusivamente à discussão do tema da implementação de políticas públicas, o que resultou no livro organizado por Gabriela Lotta, importante referência brasileira em estudos de implementação de políticas públicas dado o sucesso de seus estudos sobre os burocratas de rua, enquanto agentes de saúde implementadores das políticas públicas da área, junto a comunidades de onde são membros efetivos.

É justo no primeiro capítulo da obra, no artigo “A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para análise de políticas públicas” (LOTTA, 2019) que a pesquisadora atualiza os pressupostos dos estudos de implementação de políticas públicas. É importante a exposição de tais pressupostos, ao passo que esses pressupostos, ainda que não plenamente aplicáveis em sua totalidade, contribuem com meu olhar sobre o campo de pesquisa da implementação da UFSB e as escolhas epistemológicas e metodológicas, quer seja na aproximação da análise de planos de implementação na IFES, ou mesmo na escuta dos atores envolvidos quando das entrevistas em profundidade.

Da evolução das práticas, análises, estudos de casos de implementação e seus debates teóricos, Gabriela Lotta (2019 p.18-20) destacou cinco pressupostos dos estudos de implementação que mesmo não sendo todos totalmente pertinentes ao meu contexto, traçam uma orientação geral a qual me alinho e que levo em conta na presente tese:

1º pressuposto: “Formulação e implementação NÃO são fases distintas”. Os processos decisórios são contínuos e acontecem em uma cadeia decisória. “a separação real não é entre quem formula (e decide) e quem implementa (e executa), mas sim sobre quem decide com quem sobre o quê. E quais decisões são passíveis de serem questionadas, alteradas e “redecididas”.

2º pressuposto: “Compreender que processos decisórios são complexos”. Essa complexidade se apresenta em multicamadas e multiníveis. No olhar das multicamadas se considera várias camadas de decisão, ao passo que estas podem ser refeitas e alteradas, ou seja, é um ambiente onde não há mais subordinação que negociação e busca de consenso e adesão. No olhar multinível se reconhece que há vários níveis hierárquicos, há subordinação e os atores precisam coordenar suas ações através de incentivos e controles. As políticas públicas vivenciam a complexidade tanto em multicamadas como em multiníveis, exigindo o olhar complexificado do analista.

3º pressuposto: “O processo de implementação é altamente interativo” . Atores diversos interagem, defendendo diferentes perspectivas e valores. Não se deve descartar os atores não-estatais ainda que se observe a centralidade do Estado como ator. 4

⁴ Nessa proposição, Lotta (2019) abre a análise para uma possibilidade de não considerar, a priori, o Estado enquanto protagonista absoluto das políticas públicas. Como essa discussão, ainda que válida, não cabe no foco específico desta tese, não entrarei no comentário deste ponto.

4º pressuposto: “A implementação sofre influência multifatorial” – “A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas”. Regras são importantes, mas não suficientes.

5º pressuposto: “Os estudos de implementação se propõem a estudar a política como ela é” e não como deveria ser. O olhar é sobre o que realmente acontece para além do formal, oficial e normativo. É um olhar para a realidade de forma analítica, e não “condenatória”, e esta deve ser uma dimensão constitutiva dos estudos sobre implementação de políticas públicas. Há uma ressalva importante que faço a esse pressuposto, na medida em que, reconhecendo a complexidade de todo processo de implementação, não seja possível alcançar essa ideia de “estudar a política como ela é” na pretensão de observar sua totalidade, mas se aproximar ao máximo do entendimento de seus desdobramentos na realidade, no contexto e condições em que ocorrem.

Dessa forma, constato o alinhamento da presente proposta de pesquisa em parte dos pressupostos dos estudos de implementação, na medida que, voltado a análise do processo, reconheço na UFSB o peso da implementação, enquanto processo interativo e complexo, onde vejo seus atores como potenciais criadores de novos objetivos, compreendo a instituição como um sistema aberto que contém multiníveis e multicamadas decisórias, em contexto local e global, sofrendo influência de fatores múltiplos.

Ademais, destaco os atores implementadores como os principais referenciais de compreensão do fenômeno de implementação dessa universidade, da forma como ocorreu, para além do cotejamento com os objetivos do plano orientador, em uma perspectiva de aprendizagem com a experiência vivida.

À luz desses pressupostos, é meu interesse na presente tese, observar, sobretudo através da escuta ativa de atores implementadores e beneficiários da UFSB, como as dimensões e interações organizacionais afetaram práticas, interações e comportamentos dos atores e como por sua vez, estas podem ter influenciado resultados obtidos na implementação da UFSB.

CAPÍTULO II - RESGATES HISTÓRICOS DE PROJETOS DE INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SEUS ANTECEDENTES

O objetivo desse capítulo é resgatar projetos de inovação da universidade brasileira, partindo inicialmente de uma caracterização daquilo que é caracteristicamente tradicional nesta instituição, inclusive enquanto reprodução de seus antecedentes na universidade europeia, para na segunda parte do capítulo tratar de processos históricos marcantes, tanto para a criação da universidade no Brasil, quanto para apresentar o desdobramento de tentativas inovadoras que dialogam com a proposta da UFSB.

A utilidade metodológica de tal abordagem está vinculada à possibilidade de aproximação com elementos úteis à compreensão dos processos tanto de criação da UFSB quanto do seu desenrolar na fase de implementação. Como será apresentado nesse capítulo e ainda mais ressaltado no capítulo seguinte da tese, os projetos inovadores aqui resgatados possuem propostas que foram referências para o plano orientador da UFSB. Assim, será possível observar em que a proposta da UFSB se relaciona com seus antecedentes e como estes foram tratados em outros momentos históricos.

Para abordar a instituição universitária, preciso preliminarmente deixar explícito um recorte metodológico que adotei no decorrer da presente tese, qual seja, tratar aqui a instituição universitária propriamente dita, e não o ensino superior em sua totalidade.

A história da universidade, como acompanharemos a partir da segunda parte desse capítulo, aborda prioritariamente os processos da instituição universidade propriamente dita, e nosso enfoque, na abordagem do processo histórico, se centra mais propriamente na universidade enquanto instituição, não incluindo como tal as unidades isoladas de ensino superior. Destaco inclusive o grande hiato do começo da exploração do Brasil-colônia em 1550, passando pelo início dos cursos superiores após a vinda da Família Real para o Brasil, até a criação tardia da primeira universidade brasileira propriamente dita, já no século XX.

Sendo a Universidade Federal do Sul da Bahia uma universidade pública, nossa abordagem prioriza a análise da instituição universidade pública, sem desconsiderar, logicamente, os impactos das políticas governamentais nas facilidades para expansão de vagas através das autorizações de cursos e instituições de ensino superior privadas, bem como

seu financiamento público, e como isso reverbera, em retorno, sobre o ensino superior público.

Além dessa ressalva, cabe outra ainda mais importante no que se refere à leitura desses processos históricos aqui resgatados. Relembrando o recorte epistemológico da tese, o que busco é o cruzamento de múltiplas referências para buscar explicações mais abrangentes e menos reducionistas do processo de implementação do projeto da UFSB.

A leitura apresentada pelos autores evocados no presente capítulo tende muitas vezes a uma visão macro, estrutural, e mais distante dos projetos inovadores, sobretudo quanto a suas resistências e desmontes. Essa leitura muitas vezes remete a duelos entre forças políticas conflitantes e ao embate de valores reacionários e conservadores, de grupos que reagem diante de tentativas visionárias de inovação que ameçassem estruturas de poder tradicionais. Certamente, no interior de tais processos, elementos outros mais complexos, e não abordados, devem ter influenciado seus desdobramentos, e essa pode ser uma leitura reducionista quanto ao alcance e desmonte de tais projetos.

Considerar apenas essa leitura para explicar os processos da UFSB em sua implementação seria cair em uma armadilha epistemológica reducionista, que invalidaria inclusive a busca por outras referências como as do campo de implementação de políticas públicas, e também invalidaria o esforço de escuta de atores do processo através de entrevistas em profundidade que valorizam o olhar micro da experiência.

No entanto, além de figurar como referências de projetos correlatos, presentes na literatura, e que devo considerar, essa leitura pode contribuir parcialmente para ampliar, juntamente com outras leituras, a compreensão sobre conflitos presentes no processo de implementação da UFSB que também se manifestaram nesses projetos, a exemplo de tensões entre o novo e o tradicional, entre a arquitetura tradicional e a de ciclos, entre a formação geral e a hiperprofissionalizante, entre o disciplinar e o interdisciplinar, ou ainda entre formas de reconhecer e integrar os conhecimentos ditos científicos e os saberes tradicionais, entre outros exemplos.

É com esse olhar, de complementaridade, que apresento o presente capítulo a contribuir para o alcance dos objetivos da tese.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Para identificar os projetos como inovadores, seria necessário inicialmente distinguir em que esses projetos inovam frente ao que é tradicional na universidade brasileira. É por isso que a presente seção precede à narrativa dos projetos inovadores, em um esforço de caracterização da universidade em seus moldes tradicionais, o que colabora inclusive ao entendimento do porque a UFSB pode ser considerada também como iniciativa inovadora.

A universidade é uma instituição social, e assim, expressa as características determinadas de uma sociedade da qual faz parte. Aqui, trata-se de uma sociedade, a brasileira, marcada pela forte característica colonial, advinda de uma herança escravista, com predomínio do espaço privado sobre o espaço público, em uma sociedade hierarquizada com autoritarismo em todos seus níveis, reforçando em suas relações a cumplicidade e o clientelismo (CHAUÍ, 2001 p.13,35)

Como instituição parte dessa sociedade, a universidade apresentou características ao longo da história que reforçam o sentimento de que esta instituição esteja sempre aquém do seu tempo, carregada de imobilidade e incapacitada de reinventar-se diante de um mundo em constante mutação.

Das características da universidade brasileira levantadas por vários autores destaco algumas que podem se tornar úteis à compreensão dos processos históricos que serão tocados nesse capítulo e, muito provavelmente, da própria experiência de implementação do projeto da UFSB.

No aspecto conceitual, destaca-se o caráter colonizado e alienado de nossa universidade, que em vários períodos históricos se dedicou a copiar modelos estrangeiros de educação superior do século XIX, já superados, refletindo séculos de dependência econômica, política e cultural, porém sem reproduzir o melhor deles quanto ao cultivo do saber (BARRETO FILHO, 2019, p.54) (ALMEIDA FILHO, 2007, p.217,237)

Do ponto de vista social, verifica-se nela a reprodução do elitismo, com limitação histórica de vagas dos cursos de maior renome social aos mais favorecidos, em paralelo ao aumento de vagas no ensino privado de baixa qualidade, em uma distorção duplamente perversa, onde as famílias ricas, que investiram mais recursos na educação privada de seus filhos, ainda recebem do Estado o ressarcimento de parte de tais investimentos através da restituição do imposto de renda, e conseguem colocar seus filhos nas melhores universidades, públicas e gratuitas, ao passo que os menos favorecidos, que mais financiam o Estado através de tributos, sem acesso à melhor formação de base, precisam trabalhar durante a maior parte

do dia para ter acesso a cursos noturnos privados, muitas vezes carentes de qualidade (RIBEIRO, 1978, p.60-62) (ALMEIDA FILHO et al, 2019, p.146)

Esse contexto reforça o binômio carência-privilégio, tão marcante quanto ao discente do ensino superior, e a universidade assim passa, enquanto instituição, a servir mais a projetos individuais de desenvolvimento do que a uma aspiração da sua contribuição à formação de uma identidade cultural nacional que supere o utilitarismo, em uma universidade que sirva ao povo, na definição e revisão de sua cultura, onde não sirva apenas à uma velha elite oligárquica que se renova por gerações (TEIXEIRA, 1968, p. 21) (CHAUI, 2001 p.40) (BARRETO FILHO, 2019 p.55)

Implicada em um compromisso histórico com as elites, não é de surpreender que em suas estruturas e relações, a universidade brasileira apresente marcas tão fortes do pensamento colonizado, verificáveis na sua gestão centralizada, dirigida de modo patriarcal, com divisão em departamentos, e modelo pedagógico tradicional alinhado com uma visão de mundo monocultural. Esse modelo promove a exclusão de vários segmentos sociais a uma educação que seja de fato superior, em um contexto que tradicionalmente inibiu o reconhecimento e a inclusão de outros saberes considerados não científicos (TAVARES e GOMES, 2018, p.637) (ALMEIDA FILHO, 2007, p.170)

Essa visão monocultural impacta diretamente na vida discente, que fica marcada pela necessidade de escolher precocemente os caminhos acadêmicos e formativos a seguir, em uma seleção muito restrita para o ingresso na universidade, o que reforça a ideia de “monoformação universitária”, limitada a um único espectro profissional, que estreita currículos e afasta a graduação da pós graduação e não contribui como um todo para a formação geral cultural desse discente (ALMEIDA FILHO, 2007, p.240)

Assim, em suas estruturas, uma das características mais marcantes é a fragmentação histórica das instituições de ensino superior entre si, com forte isolamento da educação básica. Ocorre até mesmo distinção das unidades acadêmicas dentro da mesma instituição, o que se reflete em sua estrutura pedagógica e institucional, por muito tempo marcada por cátedras, e ainda por departamentalização, com a já citada rigidez curricular, limitada em sua maioria à uma formação técnica precoce, em cursos longos, e com pouca dedicação a uma formação cultural acadêmica em virtude de currículos fechados à inclusão de componentes curriculares voltados para a cultura desinteressada, não necessariamente profissionalizante (CUNHA, 2000 p.151) (BARRETO FILHO, 2019,p. 17,53) (TEIXEIRA, 1968, p.25)

Na obra “Escritos sobre a universidade” Marilena Chauí (2001, p.37-41) apresenta um panorama do prejuízo nas relações internas e externas da universidade nesse contexto. Das relações internas de trabalho, pode ser destacado que a moderna universidade brasileira, além de refletir a fragmentação de suas unidades acadêmicas, cursos, centros e departamentos isolados, ainda apresenta uma “divisão do trabalho intelectual” que separa em suas dinâmicas o trabalho administrativo, tido como manual, das atividades docentes e de pesquisa (CHAUÍ, 2001, p.56)

Tal contexto colabora para uma desvirtuação, inclusive do corpo administrativo de tais universidades, ao passo que se reforçam as estruturas de micro poder burocrático que secundarizam o interesse pelo serviço dedicado ao público.

No corpo docente, se manifesta o mesmo fenômeno entre privilégios e desigualdades, nas divisões hierarquizadas entre professores e pesquisadores, no acesso a recursos destinados ao financiamento de pesquisas, e outros fatos cotidianos que reforçam o autoritarismo, e a perda de identidade e de autonomia.

Tais características cotejadas mostram a heteronomia, que no pensamento de Chauí (2001, p.58) é a marca da universidade brasileira, quer seja uma heteronomia econômica, da multiplicidade de orçamentos, fontes de financiamento, disputa por recursos, etc., e ainda uma heteronomia educacional, pela multiplicidade de instrumentos curriculares, de critérios de avaliação, etc. A autora destaca uma heteronomia também cultural e por fim política e social, ao tocar no ponto da falta de autonomia da comunidade universitária, limitada na definição de suas próprias ações, de seu público e da sua forma de lidar com este.

Neste aspecto, as crises da universidade também foram tratadas por Boaventura de Sousa Santos (2011), em uma aproximação mais aprofundada que já abordamos no decorrer da presente tese. Mais especificamente, no que se refere à crise de autonomia, cabe entrelaçar essa busca com o entendimento de Naomar de Almeida Filho (2007) de que a missão social da universidade diz respeito à conquista dessa autonomia, em uma negociação com a sociedade, na oferta de uma universidade academicamente excelente e competente quanto à sua gestão, democrática e cidadã, com acolhimento de todos os saberes, inclusão e respeito à diversidade social da qual é parte e deve ser reflexo; um ambiente que se converta em espaço de formação e oportunidade de crescimento integral e não mero local de treinamento.

Tal alcance depende de uma constante busca pelo novo, da revisão dos processos universitários pela própria universidade, e do enfrentamento de uma das maiores dificuldades da universidade, qual seja a sua própria auto avaliação.

Manuel Tavares e Sandra Gomes (2018, p.647) contribuem para a análise de que “há distância entre o que é a universidade, o que quer ser, e o que realmente poderá ser”, constatação essa que se apresenta em diversos dilemas, da análise teórica e da práxis cotidiana. Tais distâncias dialogam com as tensões entre expectativas e frustrações, entre o novo e o velho, entre o idealizado e o concretizado.

Como veremos no decorrer desse capítulo em suas próximas seções, em vários momentos históricos da universidade brasileira houve desejo de inovação, iniciativas e oportunidades de mudar para melhor o ensino superior, que foram afetadas por forças de resistência a tais mudanças, e possivelmente por outros aspectos internos pouco abordados pela literatura.

Almeida Filho sustenta que “o medo da novidade constitui uma traição ao verdadeiro espírito universitário, por definição comprometido com a transformação do mundo” (2007 p. 22). No entanto, o que se verifica na história da universidade brasileira é que grandes projetos que buscaram modificar as bases da educação superior e da própria sociedade brasileira foram alvo de resistências e combates.

Assim passo a perseguir de agora em diante no presente capítulo o objetivo de apresentar um breve panorama histórico da universidade no Brasil, bem como resgatar alguns desses processos históricos marcantes, de forma a observar os anseios e oportunidades de inovação, identificar quais forças de resistência atuaram de forma mais intensa e os resultados, possíveis ganhos e perdas desses processos.

2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

Normalmente os estudos ocidentais sobre as instituições universitárias atribuem as primeiras universidades à idade média no século XI, em escolas elementares e superiores, geralmente ligadas a uma instituição religiosa, voltadas à formação do clero, também chamadas de escolásticas.

No entanto, como indica Barreto Filho (2019 p.23) para se considerar o caráter universal da instituição universitária há que se considerar que em 859 antes de Cristo ocorreu a criação da Universidade de Karaoine, no Marrocos, considera então a primeira no mundo.

Porém, como dito, no ocidente, a universidade surge na idade média ligada à Igreja Católica Romana. O desenvolvimento das cidades europeias contribuiu para o surgimento de tais universidades, e no Século XI surgiram também as primeiras corporações de ofício,

designadas de “universitas”, onde já se notava um modelo de ensino profissional (SOUZA, 2012, p. 42)

A universidade teve um papel unificador da cultura medieval, unindo teologia e filosofia, para construir, como indica Anísio Teixeira, “a obra intelectual dos séculos XII, XIII e XIV”, em uma universidade em busca do conhecimento. Começa a decair no século XV, por se tornar uma universidade da “retórica, das regras do comportamento humano e das formas utilitárias desse pensamento”, sem a busca de criar um novo conhecimento, com perda de autonomia e mais agregação ao Estado. Só vem a renascer no início do século XIX, onde através de suas redefinições enquanto uma universidade científica, também colabora para o processo de consolidação dos Estados Nacionais (TEIXEIRA, 1968, p.2) (MENDONÇA, 2000 p.131) (SOUZA, 2012 p. 45)

Há que se destacar que a mudança dos paradigmas empreendida no século XVII por nomes como Kepler, Newton, Descartes e Galileu impactaram o universo do conhecimento, introduzindo o método experimental. Porém, ainda assim, as universidades do século XVII e XVIII resistiram mantendo métodos e tradições.

O renascimento da universidade no século XIX está diretamente ligado à atuação de Wilhelm Von Humboldt que reformou a educação na Alemanha no início desse século e gerou o chamado modelo humboldtiano que influencia universidades no mundo inteiro.

Para esse modelo de universidade, a base da verdade para o ensino deveria ser a pesquisa científica, integrada com o ensino, a disciplinaridade, autonomia e liberdade de administração da instituição e do conhecimento por ela produzido, gestando a ideia e o sistema de gestão de cátedra, onde para cada disciplina haveria um líder intelectual autônomo responsável pela gestão acadêmica, e até administrativa, daqueles conteúdos curriculares (ALMEIDA FILHO, 2007 p.213) (PEREIRA, 2009 p. 31) (TEIXEIRA, 1968, p.2)

O modelo humboldtiano até hoje marca muito do que se entende por essência universitária quanto ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

O surgimento, declínio e renascimento da universidade durante tais períodos históricos dos séculos XI a XIX remontam à discussão sempre atual de “para que universidade”. Essa foi uma discussão que a universidade fez após sua criação para fins clericais e profissionais, passando por seu declínio, ao que sucedeu o seu renascimento na universidade da pesquisa ou científica. Para Chauí (2001 p.63), houve aceitação da cultura com um viés instrumental para construção de soluções utilitárias dentro do mito modernizante.

Já Anísio Teixeira (1968) resgata nessa discussão o conceito de Newman do Séc. XIX, de que o sentido de existência da universidade seria a universidade da cultura geral, para elevar a intelectualidade da sociedade, aperfeiçoar e qualificar as ideias da época, para purificar o gosto nacional, etc. (p.4) Essa era a universidade de cultura geral, literária e humanística que influenciou a Universidade de Paris, de Oxford e de Cambridge. Havia então a tensão entre dois conceitos de universidade, a universidade da cultura geral e a universidade da pesquisa.

Fato é que, essa nova universidade, que surge a partir do modelo Humboldtiano e da Universidade de Berlim, e que serve de modelo às universidades atuais no mundo não tem repercussão no Brasil da época, que não incorpora na sua criação nenhum dos dois modelos.

2.2.1 O Brasil e sua resistência histórica à universidade

Para tratar de Universidade no Brasil é importante retomar a distinção entre unidade de ensino superior e universidade propriamente dita, pois resgatarei a tardia institucionalização da universidade no Brasil, que demorou 4 séculos do início da exploração colonial até o século XX, quando se criou de fato a primeira universidade duradoura no Brasil.

É preciso fazer a diferenciação, pois antes mesmo de pontuar os motivos dessa institucionalização tardia, é importante lembrar que antes dela houve ensino superior no Brasil, inicialmente através dos colégios Jesuítas e depois através dos cursos superiores isolados de formação profissional.

Os colégios jesuítas foram criados em 1534 como uma resposta da igreja católica aos pensamentos reformistas da época, porém mantendo parte da formação medieval, em ensino médio e superior (sem todos os privilégios dos enviados a Coimbra).

Tais colégios não formavam exclusivamente sacerdotes, e tinham entre seus estudantes filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado, artesãos e mineradores. (CUNHA, 2000 p.152). A expulsão dos jesuítas se deu através da crítica e combate do Marquês de Pombal, que em 1759 confiscou os bens e fechou os colégios em Portugal e no Brasil.

Por outro lado, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores no Brasil, isolados, serviram à qualificação das elites agrárias e da classe dominante.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, os cursos de ensino superior agora eram criados para atender às novas necessidades do império, na formação de seus burocratas, especialistas na produção de bens de consumo e de profissionais liberais, seguindo o modelo napoleônico. Mais uma vez o interesse era a qualificação da elite para o exercício do poder, com transplante de modelos estrangeiros baseados na concentração de saber e profissionalização operacional (SOUZA, 2012, p.47-48)

Como o que trato na presente tese remonta à análise da implementação de uma instituição universitária, esse é meu foco primordial, e cabe destacar o que os diversos autores consultados entendem como explicações para um hiato de 4 séculos até a institucionalização da primeira universidade no Brasil, ao passo que na América Espanhola, logo em seus primeiros séculos, criaram-se cerca de 27 universidades com funcionamento igual ao da metrópole e que elas já empreendiam, no século XX, a reformas para se adequar às mudanças universitárias do mundo. Já Portugal nos deixou acesso apenas às universidades de Coimbra e Évora, da metrópole.

Luiz Antonio Cunha (2000, p.152-153) apresenta elementos de alguma forma explicativos da diferença entre o processo de criação de universidades nas colônias portuguesa e espanhola. De forma sumária, além do interesse da dependência da colônia portuguesa à metrópole, Cunha chama a atenção ao fato de que: a) na Espanha havia oito universidades famosas enquanto Portugal só possuía duas, o que dava à Espanha mais facilidade na transferência de docentes sem prejudicar o ensino na metrópole; e b) a Espanha teria encontrado em suas colônias uma população com uma cultura mais robusta e difícil de colonizar, o que exigiria mais esforços culturais, ao passo que no Brasil, bastou o apelo dos religiosos.

Ademais, Anísio Teixeira levantou que durante todo o período monárquico 42 projetos de universidade foram apresentados e recusados, o que demonstra que havia interesse de alguns pela criação, mas também uma resistência que se tornou histórica.

Essa resistência não era infundada, e possuía sua racionalidade, em um pensamento antiuniversitário, que como disse Anísio Teixeira (1968), era fundamentado na crítica à universidade medieval. Era uma elite burocrática e intelectual, formada nessa velha universidade, que via no Brasil o novo, desconhecia a nova universidade do mundo (já que Coimbra seguia o padrão medieval de apenas revisar o conhecimento já existente) e negava a necessidade dessa universidade velha no Brasil.

Na ideia da classe dominante brasileira, essa sociedade seria de trabalho e de serviços, utilitária, ao que não interessaria uma educação ornamental. Bastava então a criação de cursos superiores para formação profissional e o envio de membros das elites para a Universidade de Coimbra. São os traços de conservadorismo moldando uma cultura antieducação, antiuniversitária e antipopular, de uma sociedade que explorou a escravidão de semelhantes por mais de três séculos.

Por motivos outros, mais políticos, abriam-se as portas da Universidade de Coimbra aos brasileiros da colônia, onde membros da elite eram tratados na universidade portuguesa como “portugueses nascidos no Brasil que podiam até ensinar!”. Assim, buscava-se evitar que os estudos universitários dessem suporte a movimentos de independência, sobretudo a partir do século XVIII e do iluminismo, ao passo que a dependência da Universidade de Coimbra (liderada pelos Jesuítas) à metrópole portuguesa marcava forte vínculo do pacto colonial (BARRETO FILHO, 2019 p. 26) (CUNHA, 2000 p.152) (MENDONÇA, 2000 p.132)

Entre o período de criação de cursos superiores, com a chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808, e o advento da primeira universidade brasileira há fatos que demonstram a força do modelo de cursos e escolas isoladas no Brasil, o que viria a impactar outros momentos da evolução universitária no Brasil e consolidar a característica fragmentação, já apresentada e verificada até os dias atuais.

Era uma tradição europeia reunir os estudantes em torno de uma formação única preparatória à posterior matrícula nas faculdades, para garantir uma certa unidade. Já Dom João VI, no Brasil, optou por institutos isolados, o que levou à gênese da desarticulação brasileira entre ensino secundário e superior, com a criação do inédito exame vestibular (MENDONÇA, 2000 p.134).

Desse modelo de escolas isoladas cresceu a distinção entre carreiras consideradas de “alto prestígio” (a do médico, cirurgião, do jurista e do engenheiro) e as “escolas de segunda classe”, o que impacta até hoje nas escolhas dos jovens, suas expectativas e frustrações. Do ponto de vista do ensino dessas escolas isoladas, esse se mostrava enciclopédico, fechado no ramo profissional e de formação teórica sem especialização para a prática, que se buscava após a formação (TEIXEIRA, 1968, p.12)

Reforço o impacto desse modelo ao lembrar o entendimento de Anísio Teixeira (1968 p.7-13) de que nesse isolamento também se notava em uma dupla alienação: uma educação voltada ao entendimento do passado, e a segunda alienação que era a transmissão da

cultura europeia, alienada da cultura nativa, local e brasileira, sobrevalorizando a cultura universal, em atendimento a uma classe alta.

Esses cursos criados por D. João VI, e mantidos exclusivamente pelo Estado mesmo nos governos imperiais, deram origem às escolas e faculdades profissionalizantes que representam o ensino superior brasileiro até a república. A pressão e a resistência pela constituição de uma universidade no país persistiam na república.

A institucionalização da universidade no Brasil seguirá o fluxo de agregação de escolas isoladas e apresenta quanto às primeiras universidades um forte caráter de dualidade entre formalidade x efetividade, fugacidade x permanência.

Especificamente quanto a criação de universidades, o registro é de que teria sido criada a primeira universidade brasileira em 1920, a universidade do Rio de Janeiro (surgida da aglutinação de escolas politécnicas). (BARRETO FILHO, 2019 p. 28)

Fato é que, historicamente, algumas universidades foram criadas mesmo antes dela, mas não conseguiram continuar. É o caso da Universidade de Manaus, criada em 1909, que encerrou suas atividades em 1926 por falta de alunos e recursos estatais (SOUZA, 2012, p.51)

Outro caso foi o da Universidade de São Paulo, particular, criada em 1911, adotando métodos de ensino moderno e criticando as escolas superiores existentes, o que provocou a reação do Governo do Estado, que aprovou uma lei que só permitia o exercício da profissão a formados em faculdades oficiais. Ela desapareceu por volta de 1917.

Também em 1911 foi criada a Universidade do Paraná, em Curitiba, que desapareceu em virtude de impeditivo legal de 1915, que proibia a manutenção de escola superior em capital com menos de um milhão de habitantes.

Assim, seguindo a linha mais aceita, independente da narrativa do porquê de sua criação, a Universidade do Rio de Janeiro assume em 1920 o papel de primeira universidade brasileira criada que sobrevive, iniciando um período de criação de outras tais como: Universidade de Minas Gerais (1927), Universidade do Rio Grande do Sul (1928), etc. (CUNHA, 2000 p.162) (SOUZA, 2012, p.51)

Esse período é marcado por debates de diversas forças quanto ao papel das universidades brasileiras, que ainda funcionavam como meros conglomerados de escolas, sem articulação entre elas, sem alteração de seus currículos ou de suas práticas, apenas subordinadas a uma autoridade comum burocrática. Há que se destacar que em 1937, a Universidade do Brasil é criada, rebatizando a Universidade do Rio de Janeiro, com a

atribuição de servir de modelo para o controle e padronização do ensino superior do país (MENDONÇA, 2000 p.135) (BARRETO FILHO, 2019, p.28)

A partir da década de 30, evolui a política de numero clausus, ou restrição drástica de matrícula. A resposta à demanda crescente e que é mais uma marca do processo universitário brasileiro é a criação de novas universidades. As universidades existentes resistiram à sua própria ampliação, ao que Anísio Teixeira (1968 p.14) atribui “resistência à mudança” pela manutenção dos poderes oligárquicos de professores que poderiam ser afetados pela ampliação.

Em boa parte, se criaria mais do mesmo e há, no plano de fundo, um constante embate no pensamento entre os objetivos da universidade, se mais voltada à formação de mão de obra ou à formação de uma cultura nacional. Esse embate marcará tanto o perfil das “novas” universidades criadas como a experiência de universidades que buscaram retomar a ideia de um alinhamento com um projeto nacional, que do ponto de vista pragmático, sequer existia.

2.2.2 Experiências diferenciadas da USP, UDF e Unicamp

Inicialmente, devo destacar nessa linha histórica que há um hiato entre 1920 e 1946 na criação de universidades federais, no entanto, nesse mesmo período, em meados dos anos 30 surgem duas experiências diferenciadas na criação de universidades, a Universidade de São Paulo-USP e a Universidade do Distrito Federal-UDF. Mais tarde, em 1966, é criada a Unicamp, que também pode ser inserida nesse recorte.

Assim como Osvaldo Barreto Filho (2019) defendo a importância de destacar essas três experiências, e mais adiante também a da UnB, como diferenciais que se ligam à gênese da história da implementação da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB.

Assim como a UFSB, essas quatro universidades buscaram romper com os modelos hegemônicos de instituição universitária, investindo em firmes definições de missões institucionais, mudanças administrativas, acadêmicas e de modelo formativo, entre outras. Tais iniciativas também enfrentaram resistências, internas e externas, que de alguma forma mudaram o curso de suas implementações ou continuidade. É por isso que com a referência de autores como Anísio Teixeira (1968), Souza (2012), Mendonça (2000), Cunha (2000), Barreto Filho (2019) e outros, resgato essas experiências com maior foco na iniciativa inovadora, resistências encontradas e resultados alcançados.

A Universidade de São Paulo foi criada em 1934 por membros das famílias da elite paulista, aglutinadas em torno do jornal “O Estado de São Paulo”, com o interesse de resgatar

pela intelectualidade a hegemonia paulista perdida pelas armas para o Governo Federal, em um modelo de universidade que se pretendeu liberal desde sua criação. Mesmo com projetos inovadores na formação, a USP não esteve fora do hábito brasileiro de criar universidades pela junção de escolas isoladas, sendo assim a junção de 7 (sete) faculdades já existentes, unidas à criação de mais 3 (três) novas, e um diferencial, a aglutinação com mais órgãos, sendo 5 (cinco) institutos de pesquisas, um museu e o serviço florestal. Essa estrutura dava pujança científica e de pesquisa à USP.

A USP buscou introduzir inovações em seu modelo, em alinhamento do que havia em outras universidades do mundo, com a experiência catalisada por docentes seus que haviam estudado em universidades europeias durante reformas de modelos. Também inovou com a contratação de professores estrangeiros. O prestígio da USP foi alcançado tanto na formação de personalidades culturais como Castro Alves, quanto de ministros imperiais e da maioria dos presidentes da república velha, lá diplomados.

Mas a principal inovação da USP que pretendo destacar foi sua preocupação com uma formação geral, se empreendendo até a iniciativa de criação de um primeiro ciclo de formação básica de 3 anos para engenharia (explicitando um enfrentamento da deficiência da educação básica) e a iniciativa da criação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFICH).

O projeto era de que o IFICH deveria articular as outras faculdades, com a passagem por esse instituto de todos os estudantes que ingressassem na USP, em uma formação básica, de cultura geral, desinteressada e integradora, localizada em um prédio determinado, antes de serem encaminhados às várias faculdades específicas. Essa proposta seria revolucionária, por romper com o histórico isolamento profissional, acadêmico e pedagógico já citado.

Houve forte resistência a essa medida, com amparo no decreto de criação da USP que previa autonomia plena das unidades, que rejeitaram a proposta não aceitando a precedência e centralidade do IFICH. O instituto nunca chegou a ser localizado em um único prédio, como proposto. Nem o ensino e nem as pesquisas realizadas nas escolas profissionais se interligaram através do instituto. O IFICH acaba se transformando em um centro de formação de professores para a educação básica, e que mesmo com o desvirtuamento do projeto, acaba tendo sucesso na formação de intelectuais brasileiros. Vence assim a característica histórica do isolamento de escolas profissionais, impedindo a implantação de um eixo central do projeto original da USP, qual foi a centralidade do IFICH.

Também é importante destacar que em outros espaços universitários ocorre esse movimento das faculdades de filosofia, que mesmo na universidade medieval tinham um

papel central na formação universitária, e que seguiram no Brasil um caminho de desvalorização, perda dessa centralidade e deslocamento para uma função de formação docente da escola básica.

A Universidade do Distrito Federal-UDF, foi criada pelo governo municipal no mesmo período que a USP, em 1934, sob a liderança de Anísio Teixeira. Assim como na USP, havia na proposta da UDF um compromisso com a alta pesquisa, porém, com formação também integrada com a cultura geral, desinteressada, como um alicerce para a formação profissional, que deixava de ser a única formação.

Dessa experiência também se destaca a busca de materializar na UDF os princípios defendidos pelo próprio Anísio Teixeira, na preocupação da integração entre a universidade e demais níveis da educação, através da formação docente e da discussão dos problemas nacionais.

Nesse sentido, é forte vetor do pensamento de Teixeira e da proposta da UDF a criação de uma universidade que promova a união, a socialização e o direcionamento do pensamento coletivo através da cultura, em contraponto a uma construção individualista que isola o cidadão em lutas e ganhos pessoais. É a visão de Anísio da escola como lócus de qualificação cultural, na contribuição da universidade para a construção de um sistema integrado de educação e/ou mesmo de um projeto de nação.

Assim, a estrutura administrativa e acadêmica da UDF contou com um desenho mais simplificado, ainda que com unidades autônomas, mas com cursos voltados ao magistério secundário, com vistas a dar suporte a oferecer educação básica de qualidade (com conteúdo específico, cultura e artes) sobretudo para segmentos populares menos favorecidos. Era uma proposta de educação de massa e dirigida para incluir o povo.

Quanto às resistências a esse projeto ousado, destaca-se a Igreja Católica e setores conservadores, com viés educacional elitista, e o Governo Federal, no contexto da Ditadura no Estado Novo, a quem interessava controlar a formação das elites; forças para quem a UDF representava uma ameaça, com suas ideias de formação de uma sociedade superior até mesmo ao Estado.

Utilizou-se então de uma estratégia jurídica para atacar a UDF, pois sendo ela criada pelo poder municipal, em tese estava em desacordo com a constituição, que definia a exclusividade dos governos estaduais e federais para a criação de universidades.

Mendonça (2000) chama de “eufemismo legal” (p.140) o expediente utilizado, pois em 1939 (apenas 3 anos após sua criação) decretou-se a “incorporação” da UDF à

Universidade do Brasil-UB, criada por Capanema para ser a “universidade-padrão” nacional. Era a extinção prática da UDF.

Como destacarei mais a frente, os princípios da UDF serão resgatados em parte na experiência da Universidade de Brasília-UnB pelo próprio Anísio Teixeira, por Darcy Ribeiro e outros.

A terceira experiência que decido destacar aqui com um parêntese (por estar um pouco mais à frente no tempo, em 1966, próximo ao período de criação da UnB) é a experiência da Universidade de Campinas-Unicamp, cujo projeto guardou semelhanças com o projeto inicial da USP e mesmo com o projeto da UnB.

Um diferencial da Unicamp era a arquitetura física da universidade, em sua proposta de um campus único, em disposição circular, a integrar todos os níveis de formação, a partir de um centro onde haveria a formação básica e geral, de entrada, na “Sede do Estudo Geral”, por onde passariam todos os estudantes por dois anos, que após esse período poderiam ingressar em cursos de graduação. O círculo seguinte seria destinado aos institutos, o seguinte abrigaria as escolas e o último, os órgãos auxiliares. Pelo projeto original o campus deveria abrigar todas as unidades.

Longe do destino trágico da UDF, mas à semelhança com a USP, ocorre na Unicamp o desmonte parcial da proposta de integração acadêmica cultural e pedagógica, com a resistência inicial da Faculdade de Medicina, que já funcionava fora do campus idealizado, em Campinas, e ao ser incorporada resiste, se recusando a ser transferida para o campus e para perto de institutos de física, química e biologia, onde poderia desenvolver mais as suas pesquisas.

Desse movimento há o início do desmonte do projeto, com o envio dos estudantes diretamente para a graduação, liquidando essa principal inovação do projeto da Unicamp.

Mais uma vez destaca-se como a característica do isolamento entre as unidades acadêmicas se impõe contra movimentos inovadores de integração rumo a uma universidade mais orgânica, integrada e com interesse em uma formação geral, de cultura desinteressada e de base para uma sociedade direcionada para sua própria evolução coletiva.

Voltando ao entendimento sobre a criação da Universidade do Brasil-UB em 1939 e seus propósitos, Mendonça (2000, p. 141) alerta que o tal papel de modelo presente no discurso se refere mais à necessidade de um instrumento de controle e padronização dos cursos existentes do que alguma busca pela melhoria significativa de qualidade do ensino

superior. Tal controle se materializa fortemente pela já citada absorção da UDF, que encerrou aquele projeto inovador.

Ao longo das décadas de 50 e 60, o ensino superior sofreu impacto inicial com a política populista, que gerou um primeiro surto de expansão, considerado utilitário e imediatista, marcado pela multiplicação por 7 (sete) do número de universidades, que ainda nasciam sob o processo de agregação de escolas independentes, mas agora também sob o manto da federalização. Ou seja, surgiam ali universidades federais fruto de “federalização” de universidades estaduais ou particulares, o que marcou a gênese da maior parte das universidades federais que temos hoje (MENDONÇA, 2000, p.142)

Quanto ao tema, o governo de Getúlio Vargas foi marcado pelo que Barreto Filho (2019, p.42) chama de “um deserto para a área de ensino superior federal”, dado o fato de que apesar de ter investido em modernização de setores do país, não tenha criado universidades. O autor credita essa escolha possivelmente à aliança de Getúlio com a Igreja Católica e demais setores conservadores, opositores à criação de universidades públicas, contando ainda com a reserva parcial de tal poder de criação de universidades à Igreja Católica.

Considerando como a educação superior não é isolada do contexto geral da educação e, muito pelo contrário, sente diretamente os impactos da educação no nível básico, fundamental e médio, cabe o resgate da dura crítica de Marilena Chauí à ditadura, em um projeto de destruição da educação pública para privilegiar donos de escolas particulares.

A autora nos enumera as ações da ditadura nesse sentido: a perseguição dos melhores professores, a precarização da formação de professores da educação básica, a invenção da licenciatura curta, a mudança para pior dos currículos, com valorização do conhecimento descartável e da avaliação em múltipla escolha, a retirada de recursos materiais das escolas e a lapidação do salário dos professores. Materializava-se assim um projeto de alfabetizar e formar mão de obra barata para o mercado de trabalho, que por certo impactaria de forma negativa a universidade, que receberia estudantes ainda menos preparados para uma cultura geral, e mais interessados em uma formação pseudo-especializada e profissionalizante acelerada (CHAUÍ, 2000 p.36)

Desse período inicial, após a era Vargas, é importante destacar o papel indutor da pesquisa para melhoria dos padrões de ensino superior. Se, como já dito, a universidade brasileira seguia em muito o padrão medieval de discussão e conhecimento do passado, se desvinculando (desde Coimbra) da visão da universidade-pesquisa de Humboldt, por outro

lado a criação de instituições de pesquisa, nesse período da década de 50, seria fundamental para alavancar algum avanço à universidade brasileira.

Destaco assim, como marco, a contribuição dos militares na criação do Instituto de Tecnologia e Aeronáutica-ITA em 1947, que continua sendo uma referência mundial em estudos. O ITA inovou à época, na ausência de cátedras, utilizando um formato departamental, com foco na pós-graduação, currículo mais flexível e a utilização diferenciada do regime docente de dedicação exclusiva.

Nessa linha, é em 1948 que se consolida a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC, permitindo congregar reflexões quanto à formação e produção de conhecimento acadêmico nacional, com viés mais politizado frente às demandas de melhoria da educação nacional.

Destaco ainda a criação de fundações de pesquisa pujantes, principalmente a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo-FAPESP em 1950, e a criação de instituições avaliadoras da qualidade dos cursos e das produções de pós graduação no Brasil, no caso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (sob o comando articulador e mediador de Anísio Teixeira) e o Conselho Nacional de Pesquisas-CNPQ em 1951 (CUNHA, 2000, p.173-174) (MENDONÇA, 2000 p.142-144)

Entre outros vetores, a criação do ITA e seu sucesso, influenciado por padrões universitários norte-americanos, fomentou a criação da Universidade de Brasília, um importante marco da universidade brasileira que passo a tratar de agora em diante.

2.2.3 A criação da Universidade de Brasília- UnB e suas contribuições

Em 1964, vinte e cinco anos após a extinção estratégica da UDF através de sua absorção pela UB, empreendida pela ditadura, foi criada a Universidade de Brasília-UnB, mais uma vez sob a liderança de Anísio Teixeira e o papel decisivo de Darcy Ribeiro.

Essa universidade nascia em um contexto histórico desenvolvimentista que exigia reformas de base que suportassem o grande processo de industrialização, onde foram criadas 13 (treze) universidades, nos períodos dos governos de Juscelino Kubitschek e de João Goulart. Infelizmente tais universidades, mesmo em um momento tão propício a mudanças, não ofereciam inovações comparáveis a movimentos universitários internacionais.

Por outro lado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro observaram as características dos modelos americano, inglês, alemão, francês e até soviético, e perceberam que tais modelos em si, sem alterações, não serviam ao Brasil, pelo seu caráter rígido, hierarquizado e elitista.

Influenciado pelo modelo flexneriano dos EUA e pelo pragmatismo de John Dewey, Anísio se junta a Darcy e outros para compor a proposta diferenciada da UnB, fundada na nova capital do país, planejada com critérios revolucionários de arquitetura e urbanismo, logo, um ambiente muito propício.

Quanto aos propósitos de sua criação, Cunha (2000 p.175) e Souza (2012, p. 55) chamam a atenção para a necessidade de uma reserva de especialistas de alta qualificação para a burocracia governamental, porém não no modelo arcaico de universidades anteriores, já que o desejo era seguir o modelo do ITA e o ampliar, de forma a contaminar positivamente até mesmo as universidades consideradas “arcaicas”.

Porém, destaca-se ainda um ousado interesse na formação cidadã de pessoas para buscar soluções democráticas para os problemas do povo brasileiro, na busca de desenvolvimento econômico e social. Era o resgate da proposta inicial da USP e da UDF quanto a uma universidade cultural, enquanto busca de superar o utilitarismo universitário tão presente nas demais universidades brasileiras, permitindo mais liberdade formativa aos estudantes, em um processo de alcance de um patrimônio cultural que permitisse à universidade servir à sociedade em geral, e não apenas às velhas elites.

Resgato as contribuições de autores como Mendonça (2000), Barreto Filho (2000), Cunha (2000) e Almeida Filho (2007) para cotejar características inovadora da Universidade de Brasília em seus aspectos administrativos, acadêmicos e pedagógicos.

De início, tal universidade inovou em seu formato jurídico de fundação de direito público, em busca de flexibilidade burocrática, sem perder seu caráter público. Essa fundação mantenedora, com patrimônio próprio, garantiria sua autonomia, e a governança se daria por meio de órgãos colegiados em diversos níveis, que substituiriam as cátedras já no nascimento da universidade, inclusive ampliando a participação estudantil nas decisões.

Além das cátedras serem transformadas de cargo para grau universitário, a vida docente tinha o diferencial dos professores serem contratados pela legislação trabalhista. Na vida discente, era também diferencial a possibilidade do estudante ser regular ou especial, para o qual havia uma reserva de vagas.

Na sua estrutura, a UnB se organizava pela união de três institutos centrais de ciências, artes e letras, destinados ao ensino do saber fundamental, a faculdades profissionais dedicadas à pesquisa e ensino das ciências aplicadas. A universidade formatou programas de ensino com ciclos de formação geral, estruturados em centros definidos por grandes áreas de conhecimento, e não por faculdades superiores. Além disso, cada unidade dessas, instituto e

faculdade profissional, contariam pelo menos com um centro interdisciplinar de pesquisa. Também foram criados órgãos complementares, sobretudo como forma de servir a comunidade universitária e criar laços com a comunidade de Brasília, promovendo extensão e um campo de práticas.

O modelo pedagógico, formativo, era um diferencial a parte, já que em seu percurso o estudante ao ingressar seria matriculado e encaminhado para os cursos básicos nos institutos centrais. Após dois anos dessa formação geral, o estudante teria as seguintes cinco opções: a) seguir na faculdade profissional, por mais dois ou três anos; b) e com um ano a mais estudando no instituto central receberia o título de bacharel; c) preparar-se para a carreira de professor secundário ou de especialista em educação, d) após alcançar o bacharelado poderia buscar a formação avançada de pesquisador no próprio instituto central e) buscar nova formação profissional diversificada da inicial, combinando disciplinas.

Tantas inovações atraíram os melhores professores de todo o país a um projeto sedutor, enquanto radicalmente inovador.

No entanto, mais uma vez um projeto inovador foi desestruturado pela elite conservadora quando do golpe militar de 1964. Em todo um processo desastroso de anos de intervenção governamental, que não extinguiu, mas desconfigurou o projeto original da UnB pela repressão militar, além da destituição e exílio do Reitor Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro destaca dois dias como marcantes, o dia da vergonha e do dia da diáspora. O dia da vergonha, em 1964, é marcado pela invasão do campus da UnB, em que diversos professores foram presos, colocados nus e humilhados em um pátio militar. Um ano depois, em 1965, após o expurgo de 15 professores, mais 210 docentes deixariam a universidade, a cidade e muitos o país; era, segundo Darcy Ribeiro, o dia da diáspora.

Pela própria sobrevivência, dado o desmonte com o expurgo de seus principais professores e idealizadores, a Universidade de Brasília teve que se moldar à estrutura administrativa e curricular comum no país. Era mais um projeto inovador da universidade brasileira, se não o maior, mais uma vez combativo e destruído pelas forças conservadoras e elitistas.

2.2.4 Expansão e reformas nas décadas de 60 e 70

O golpe militar de 1964 não imprimiu sua marca violenta e negativa apenas sobre a UnB em específico, mas através da intervenção nessa instituição e em tantas outras, houve

uma forte inibição do debate que se apresentava nas universidades, muito prejudicado pela expulsão de docentes e pela repressão violenta do movimento estudantil a ser desarticulado. Nessa seção trato do contexto anterior a esse golpe militar, para demonstrar tal impacto sobre as reformas que viriam em 1968.

Havia uma pressão social da classe média pela ampliação da oferta de vagas, já que havia o “problema dos excedentes” de estudantes oriundos da ampliação do ensino médio público, interessados no ingresso na vida universitária, contexto paralelo à necessidade de modernização econômica que se buscava para o país.

Anísio Teixeira foi contundente na exposição de dados que dessem conta do volume de expansão de tal período, ao passo que comparando o período entre 1930 e 1967, a matrícula de estudantes passou de 14.000 para mais de 200.000 em 1967, um aumento de mais de 14 vezes (TEIXEIRA, 1968, p.27)

Teixeira ampara uma crítica que infelizmente poderia ser considerada perene quanto aos processos de expansão de vagas na universidade brasileira; de que não se deve confundir expansão com reforma. Nessa crítica chega a tratar esse movimento inicial de expansão de “caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia”, pela inexistência de padrões mínimos de exigência para a criação de novas unidades de ensino superior, sem alteração dos parâmetros qualitativos de ensino, multiplicando o erro e “fazendo um mal muito maior”, no aumento do número de instituições cujo padrão devia era ser reformado, a bem da sociedade brasileira. Além do mais, segundo a visão crítica desse autor, o processo de expansão vem a trabalhar justamente contra as reformas ideais, por consolidar o “estabelecido”, tornando a reforma efetiva mais difícil.

Há que se destacar o papel de outros atores que não o governo militar nesse contexto de pressão por reformas, notadamente o movimento estudantil e o movimento docente.

O movimento estudantil organizado em torno da União Nacional dos Estudantes-UNE e seus congressos aumenta ao longo do tempo a elaboração de suas reflexões críticas e propostas para a universidade brasileira. O congresso da UNE que a criou em 1938 já apresentava uma série de críticas ao ensino superior brasileiro, que obviamente não possuíam ambiente político para serem acolhidas à época, mas que já eram sementes das reivindicações estudantis pelas reformas na década de 60, que seriam retomadas agora lado a lado com outros atores, o movimento docente e pesquisador.

Como já destaquei, com o sucesso do ITA e da criação de instâncias como a CAPES e CNPQ (em 1951) e sobretudo a SBPC, a categoria pesquisadora passou a influenciar

diretamente e de forma organizada as lutas pela modernização do ensino superior brasileiro. Tempos depois, em 1970, há que se destacar o papel do movimento docente com a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-ANDES, que viria por se consolidar nas universidades públicas.

Porém, enquanto pressão para as reformas de 1968 não há como separar o movimento estudantil desse protagonismo. Com suporte principal de Mendonça (2000, p. 145-146) e Cunha (2000 p.175-177), resgato entre momentos cruciais do movimento estudantil reformista na década de 60, a realização pela UNE do I Seminário Nacional de Reforma Universitária em Salvador, que gerou a chamada “Carta da Bahia” que sintetizava as conclusões do evento, que giraram em torno de diretrizes básicas da reforma universitária em vários pontos.

Como uma síntese das profundas diretrizes indicadas aponta-se:

Quebra das barreiras entre as faculdades da mesma universidade, criação de institutos de pesquisa, organização do regime departamental, trabalho docente e discente em tempo integral, extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência aos estudantes, como bolsas alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade; incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica (CUNHA, 2000 p. 176)

As estratégias pensadas pelo movimento estudantil para alcançar tantas transformações envolveriam a luta pela autonomia das universidades com maior flexibilidade orçamentária, curricular e de gestão ou governança.

Houve um segundo seminário em 1962, em Curitiba, onde ainda que já com disputa de paradigmas antagônicos internos ao movimento, se conseguiu consolidar propostas mais voltadas à ideia de revisão de currículos e programas, com percepção mais ampliada do movimento estudantil quanto ao papel da reforma universitária para o painel geral de reformas de que precisava a sociedade brasileira. Em um terceiro seminário, em Minas Gerais em 1963, a discussão das correntes girou em torno de como deveria atuar o movimento, quanto à participação nos espaços constituídos.

As reações ao movimento estudantil foram moderadas, já que o movimento estudantil ainda fazia parte da sustentação do governo, porém não era possível a este acatar todas as demandas estudantis sem promover instabilidade política.

Assim, o governo seguiria nesse momento dialogando com os reitores das universidades através do MEC, o que resultou na proposta de comissões locais e nacional para

a reforma, com a criação de um fórum de reitores, com participação de representantes da UNE.

Na continuidade, a criação do Conselho Federal de Educação - CFE em 1961, indicou um movimento de enfraquecimento do MEC e direcionamento de esforços a esse órgão na direção do ensino superior, o que iria se reforçar inclusive após o golpe militar de 1964.

O fato é que após o início repressivo do regime de 1964, o governo precisaria se voltar a políticas de desenvolvimento científico-tecnológico que dessem suporte ao desenvolvimento econômico almejado e por isso empreendeu uma mudança no viés da reforma universitária, ao que Mendonça (2000 p.147) chama de “uma mudança de eixos”, da reflexão sobre a responsabilidade da universidade em um projeto global de desenvolvimento para outro âmbito, da racionalidade administrativo-econômica.

Anísio Teixeira (1968 p.125) deixou clara a crítica a essa mudança, que no seu entender, não se efetiva como deve, “de dentro da universidade pelo debate e consenso”, para ocorrer de fora pra dentro, mediante “atos legislativos que impuseram a reestruturação”.

É nesse contexto, e dado o movimento de pressão por ampliação de vagas e o interesse desenvolvimentista, que se nota a emissão pelo governo militar de 1966 de dois decretos-lei que direcionaram a reestruturação das universidades federais em ares de prenúncio da reforma anunciada a partir de 1968.

Em si a reforma universitária de 68 foi regulamentada pela Lei 5.540/68 da qual cito algumas modificações relevantes: a) extinção da cátedra vitalícia, já decadente na prática, b) instituição do departamento como sendo a menor unidade estrutural para fins de organização universitária administrativa, pedagógica e acadêmica, c) criação do sistema de créditos por disciplinas, e d) oferecer dedicação exclusiva aos docentes para ensino e pesquisa. Essa implantação deveria ocorrer a critério das universidades.

Tais elementos foram fortemente inspirados na experiência do modelo flexneriano dos Estados Unidos da América. Apesar de não serem a única inspiração, os acordos MEC-USAID de 1967 representavam para a reforma mais um esforço de copiar modelos estrangeiros para aprimorar o ensino superior brasileiro, e que pelo contexto de embates da época acabaram por criar uma mistura no padrão brasileiro, de superposição de modelo anglo-saxão de departamentos com o modelo franco-alemão de cátedra (SOUZA, 2012 p.56) (ALMEIDA FILHO, 2007 p.223)

Para além dessas disposições, Souza (2012 p. 55) faz questão de chamar a atenção para o impacto da departamentalização para criação de campi universitários fora dos centros

urbanos, e Almeida Filho (2007 p.225) apresenta como aspecto positivo da reforma a criação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação, fortalecendo mecanismos de avaliação de programas e a criação de agências de apoio a pesquisa no Brasil.

O ambiente autoritário não permitia a efetivação da autonomia da universidade, já que a universidade se mantinha sob rígido controle de recursos centralizado no governo federal; por outro lado, diante do fim das cátedras e o surgimento de novas interfaces de poder, a gestão da universidade se transformou nos mais diversos arranjos de exercício desse poder, que preservassem tanto velhos titulares e abarcasse novos segmentos, o que não necessariamente privilegiava os interesses acadêmicos-pedagógicos (MENDONÇA, 2000)

Se Teixeira (1968) criticava a forma autoritária e por decreto das reformas, defendendo uma reforma gradual e por setores da universidade, mais à frente na história, Almeida Filho (2007 p.225) destaca que a maneira como a reforma foi concebida fez com que se perdessem os pontos positivos da mesma, criando uma espécie de monstro híbrido, um “frankstein acadêmico”, que juntasse o pior do velho modelo com critérios menos interessantes do modelo norte-americano. A criação do mestrado brasileiro é um exemplo dos esquisitos resultados do hibridismo das reformas de 1968.

Da continuidade da implantação fragmentada e híbrida das medidas da reforma, sucedeu a partir dos anos 70, outro fenômeno importante para a história da universidade brasileira: a massificação, através da multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada. O aumento do número de matrículas nessas instituições particulares era muito superior ao incremento de vagas nas públicas, que ocorria pela criação de universidades estaduais.

Crescia aí mais fortemente uma distinção interna do ensino superior nacional, entre as públicas e particulares, que muitas vezes sequer atendiam a um conceito de instituição universitária, respondendo apenas a traços de unidades de ensino superior, muitas vezes com qualidade aquém das instituições públicas.

Essas instituições de ensino superior privadas foram através desses anos 70 e 80 buscando se transformar em universidades, dado o prestígio e os privilégios desse status, tais como a capacidade de criar ou extinguir cursos, bem como aumentar ou diminuir vagas neles sem autorização prévia do Ministério da Educação.

Por pressão de organizações profissionais contrárias à expansão, havia momentos de maior regramento que dificultava a criação de instituições de ensino superior, porém, na outra ponta, com o acesso politicamente qualificado, havia momentos de facilitação para essa

criação. Cunha (2000 p.181) indica que essa oscilação entre facilitação e dificuldade na criação perdurou até meados da década de 90.

2.2.5 Da timidez das mudanças nos anos 80 à precarização dos anos 90, alinhados ao Banco Mundial

Nesse período dos anos 80, também ficou marcada uma reestruturação importante, a superposição dos centros às faculdades, escolas e institutos. Assim, a partir desse momento a estrutura ficaria definida em torno da agregação de departamentos em alguns poucos centros, unidades administrativas estas ligadas diretamente à administração superior.

Cunha (2000 p.182) também ressalta o fortalecimento do impulso de transferência para campi afastados dos centros urbanos, que é uma tendência seguida e criticada até hoje. Exceto no que tange às críticas específicas à essa opção quanto à UFSB, não me cabe me alongar nessa discussão, mas devo ressaltar que ela existe com um corpo de argumentos contrários. Ironicamente, nesse período as organizações privadas faziam o movimento inverso, buscavam cada vez mais edificações verticalizadas localizadas nos centros urbanos, buscando acessar estudantes trabalhadores, que pagavam suas mensalidades para estudar a noite.

Marca-se novamente nesse período dos anos 80 a importância dos programas de pós-graduação para as universidades, sobretudo por conta de intercâmbios com universidades dos EUA e Europa, através da vinda de professores visitantes, como também pela ida de brasileiros a estas instituições, em programas de doutoramento e estágio. Era esse também um mecanismo de resistência à repressão, que valorizou os profissionais mais experientes e impactou mais uma vez nas cátedras, que acabaram gradualmente por todos os contextos que já resgatei.

Nos anos 90, a partir do início do Governo Fernando Henrique Cardoso, observa-se um novo momento do ensino superior brasileiro, por conta da sua política de estado mínimo, alinhada com as prerrogativas do Banco Mundial-BM e do Fundo Monetário Internacional-FMI.

Barreto Filho (2000 p.46) faz uma interessante síntese das três principais teses do Banco Mundial quanto à educação brasileira: a) recomendação de aplicação prioritária de recursos na educação fundamental, e depois no ensino médio b) ensino superior é privilégio e

não deve ser bancado pelo Estado, com sua oferta devendo ser responsabilidade de entes privados e c) o sistema universitário federal deveria se dedicar a pesquisa concentrada em apenas algumas universidades e a maioria prestar ensino sem pesquisa.

Como resultado, no âmbito público, notou-se uma política de subfinanciamento com o congelamento dos salários dos servidores docentes/técnicos administrativos das universidades federais e cortes de verbas, tanto para pesquisas e programas de pós-graduação, quanto para o funcionamento ordinário das universidades. Há redução de 51 % do custo/aluno e o investimento do PIB em financiamento das IFES cai de 0,88% em 1995 para 0,61% em 2002 (MENDONÇA, 2000 p.149) (BARRETO FILHO, 2019, p.47) São muitas as consequências desse contexto, com redução do quadro de pessoal, caos administrativo, desvalorização social e o desgastante processo de longas greves discentes, docentes e de servidores técnicos administrativos (ALMEIDA FILHO, 2007). E mesmo assim, as universidades federais conseguiram aumentar suas matrículas em 37%.

Já no âmbito privado, haveria uma expansão de 112% de vagas, devido a um processo de desregulamentação que abriu ainda mais o espaço para investimentos privados. Como é sabido, tal expansão não foi acompanhada nem pela melhoria da qualidade de ensino e muito menos pelo aumento da produção de pesquisas em pós-graduação.

Por outro lado, argumentando busca de melhoria de qualidade, esse governo empreendeu inovações em normatização e avaliação, tais como a criação do Exame Nacional de Cursos (que ficou conhecido como “provão”), incentivo a mecanismos de auto avaliação e o credenciamento periódico das universidades, mediante pareceres de docentes de outras instituições. Seriam suas únicas contribuições positivas efetivas (CUNHA, 2000) (ALMEIDA FILHO, 2007).

Neste ínterim, mais uma vez a pós-graduação contribuiu para a evolução da vida universitária e da produção acadêmica, pois começa a haver vinculação da progressão docente à qualificação docente em pós-graduação. Ademais, dada a restrição de recursos, novos programas de pós-graduação buscaram simplificação administrativa através da contratação direta de professores, e do recebimento e prestação de contas diretamente a agências de fomento. Se esse movimento foi positivo, também aumentava a fissura entre a pós-graduação e os departamentos de ensino. O fato é que a liderança docente, exercida sobretudo por pesquisadores(as) da universidade pública, onde quase a totalidade da pesquisa era desenvolvida, aliada ao movimento estudantil, buscou botar algum freio ao interesse de desmantelamento do sistema público de ensino superior no país.

No final do Governo FHC, por atos mais normativos que de organização, foram criadas as únicas quatro universidades desse governo, já no último dos 8 anos de mandato. Criação “no papel, no diário oficial” pois de fato estas universidades só seriam implantadas a partir do ano e do governo seguintes.

2.2.6 O advento dos governos progressistas de esquerda na América Latina e o ciclo virtuoso de Lula e Dilma no ensino superior

No século XXI há uma mudança no painel político que influencia diretamente a evolução das políticas de ensino superior. Em países latino-americanos (Brasil, Bolívia, Equador, Venezuela, Argentina e outros) ocorre a eleição de governos progressistas e de esquerda, ligados a movimentos sociais, culturais e étnicos resistentes ao neoliberalismo. Há um novo fortalecimento da destinação de recursos à educação e a criação de políticas afirmativas de inclusão e de permanência na universidade de povos historicamente excluídos da educação superior. Também há, nesses países, reações de resistências a tais movimentos, como é de se esperar do exercício da herança colonial.

Por outro lado, a mercantilização da educação superior avançava, inclusive com o fenômeno da internacionalização de grupos econômicos que comercializam a educação superior como mercadoria. A disparidade entre economia e educação de qualidade é um traço a que Almeida Filho (2019 p.145) se refere como uma contradição enorme, de que a diminuição da desigualdade econômica, que permitiu maior acesso das classes populares à educação superior privada, tenha gerado maior desigualdade social com a concentração social de direitos, reforçando o acesso de classes privilegiadas ao ensino superior público de melhor qualidade.

No Brasil, os governos de Lula e Dilma contribuem para o que se chama de “ciclo virtuoso da universidade pública brasileira”, de 2003 a 2013. Tais medidas envolveram a ampliação de recursos financeiros, tanto para a criação de novas universidades federais como para a reestruturação das já existentes, através da aquisição de equipamentos, construção de edificações, laboratórios, etc. Esses esforços são bem definidos nas linhas do programa de Reestruturação das Universidades Federais –REUNI, ofertado a universidades que quisessem aderir, o que juntamente com as rodadas de discussões com os reitores para formatação do programa, pode ter sido considerada uma boa estratégia para diminuir resistências.

Também é parte fundamental do programa a autorização para realização de muitos concursos docentes e técnico administrativos e o aumento de salários, a reestruturar a carreira e o quadro de pessoal das universidades, tão prejudicado pelo arrocho de décadas anteriores.

Numericamente, houve a criação de 18 (dezoito) novas universidades federais, espalhadas por todas as regiões brasileiras, marcadas ainda pelo caráter multicampi e em sua maioria localizadas no interior do país e de seus próprios estados-sede. Há assim ampliação de vagas, de 113 mil em 2003 para 246 mil em 2013, e também ampliação do número de campi, que mais que dobrou, de 148 para 321, inclusive com campi em universidades já existentes. Na pós-graduação o número de matrículas passou em 10 anos de 48.925 para 203.717.

Além da criação de novas universidades, respeitando a crítica ao mero aumento do número de instituições, destaco que o diferencial desse momento estava no perfil pretendido para tais novas universidades. Qualitativamente, o que se destaca é o interesse na criação de universidades populares, inovadoras, que através de políticas afirmativas de acesso e permanência (com destaque especial às cotas) estivessem abertas a novos públicos, dos povos tradicionais a segmentos sociais historicamente excluídos como os negros, quilombolas, indígenas, camponeses pobres, sem-terra, entre outros. Interiorização, diversificação da oferta de cursos, flexibilização curricular, mais igualdade social no auxílio ao ingresso e à permanência, qualificação docente com incentivo a uso de novas tecnologias e expansão da oferta são alguns dos pilares dessa iniciativa do REUNI apontados por Barreto Filho (2019 p.51,67)

Essa abertura incentivada ao novo também contemplava o interesse de oportunizar iniciativas diferenciadas na arquitetura acadêmica, pedagógica e curricular, o que teve acolhimento em universidades novas diferenciadas, a exemplo da Universidade Federal do ABC-UFABC e a própria UFSB, que investiram esforços em novos modelos universitários, influenciados sobremaneira por ideias do projeto universidade nova, que trato na seção seguinte, junto com uma melhor caracterização do diferencial da UFABC.

Antes disso, preciso destacar que os governos Lula e Dilma também promoveram políticas que geraram grande expansão da rede privada de ensino superior, através de programas como o Programa Universidade para Todos-Prouni e o programa de Financiamento do Ensino Superior-FIES (BARRETO FILHO, 2019, p.50) O Prouni se estabeleceu como um programa de incentivo fiscal para disponibilização de vagas por IES particulares. E o FIES ofereceu crédito de recursos financeiros para pagamento de mensalidades nas mesmas IES privadas. A união desses dois programas manteve a expansão de vagas em IES privadas no

período, o que é bastante criticado por defensores de que tais investimentos tivessem sido alocados exclusivamente em instituições universitárias públicas.

De volta ao REUNI, abordo suas críticas, pois é de se esperar que sua proposta muito ousada de transformação de estruturas da universidade encontraria resistências. Esse histórico de resistências que abordo em destaque nesse capítulo da presente tese não foi considerado pelo decreto do REUNI.

Um fator de crítica é a expectativa um tanto ingênua de que o programa fosse implementado de forma similar ou até homogênea em várias universidades distintas, cada uma com suas histórias específicas, peculiaridades internas de posicionamento político histórico e seus arranjos de poder. O decreto assim representa parcialmente mais um dos movimentos brasileiros de reforma de gabinete, mais estrutural-normativa que conceitual, que em contornos ideias deveria incluir mais a participação dos atores das universidades.

Houve resistência articulada do movimento estudantil e de professores, convergindo com setores de esquerda e setores conservadores das universidades, em uma crítica de que estaria havendo quebra de autonomia das universidades e que se estaria exigindo mais resultados das universidades sem garantia do investimento prometido. Tais movimentos de resistência resultaram em movimentos de invasão de 14 (quatorze) reitorias e muitos conflitos (BARRETO FILHO, 2019, p.69-70) (ALMEIDA FILHO, 2007) Ainda assim, 54 (cinquenta e quatro) universidades federais aderiram ao programa REUNI.

Para além dessas críticas, onde mais uma vez os governos brasileiros buscam empreender reformas por decreto, devo defender que o programa REUNI e seus resultados representam de fato uma amortização da dívida histórica do ensino superior brasileiro de gênese elitista.

Em alinhamento com o que indica Marilena Chauí (2001), defendo que o problema da universidade brasileira nunca esteve circunscrito à questão do acesso, no entanto, é possível perceber que, com mais acesso a mais pessoas, e mais cuidado também com sua permanência, há mais possibilidades da luta por direitos, permitindo, em tese, uma maior qualificação da sociedade brasileira. Ao inserir novos cidadãos, e mais que números, novos perfis, novos públicos, com novas caras, novas cores, novos jeitos, e novos saberes, se abre uma possibilidade e porque não, uma necessidade, da revisão das práticas e dos conceitos universitários nacionais, que não podiam mais se manter no padrão secular europeu colonizado de formação/manutenção das velhas elites.

O projeto Universidade Nova, e universidades como a UFABC, a UFSB, e algumas experiências de outras IES são uma tentativa de adequação a esses novos desafios que ainda nos acompanham.

2.2.7 Projeto Universidade Nova e a experiência exitosa da UFABC

Dentro do contexto oportuno criado pelo ciclo virtuoso dos Governos Lula e Dilma, sobretudo no alinhamento do REUNI no incentivo a novos desenhos curriculares, destaca-se o projeto Universidade Nova, liderado pelo Professor Naomar de Almeida Filho. Para tratar desse tema, nessa seção utilizarei principalmente os textos de Almeida Filho (2007, 2017, 2019) e as críticas de Roberto Leher (2011) ao projeto.

A base do projeto universidade nova é o conceito de universidade popular, em um viés da teoria crítica, onde para além de uma referência de povo, se almeje o protagonismo dos sujeitos, a emancipação das classes populares e a transformação radical da sociedade. Nesse objetivo é de fácil percepção o resgate de antecedentes de Anísio Teixeira, quanto a seus conceitos de uma universidade popular que contribuísse para a cultura nacional, e seu legado de experiências com a Universidade do Distrito Federal-UDF e Universidade de Brasília-UnB, já citadas na presente tese.

Nessa base conceitual, é opção paradigmática, epistemológica e política do projeto universidade nova a rejeição do determinismo, da ideia de neutralidade científica, do positivismo, amparando uma luta contra a exclusão social e a herança colonial. Essa colonialidade é reconhecida para além de uma referência histórica do passado, enquanto colonialismo, mas como um sistema atual, vigente mesmo depois da independência, se mostrando na economia, na política, na cultura e na religiosidade. Assim, o projeto universidade nova assume esse compromisso decolonial em bases ousadas, da busca pela transformação prática do território local, regional, global. Essa compreensão da importância do conceito de território e de sua transformação, incorporará de Milton Santos conceitos que na experiência da UFSB gerará frutos positivos quanto à materialização do conceito de “enraizamento no território”.

Ainda que implicada e direcionada a um paradigma específico, essa proposta evoluiu de forma bastante ambiciosa, o que em ideias iniciais colocadas por Almeida Filho em 2007 (p.16), expõe um desejo até mesmo contraditório, de uma universidade apartidária, política, porém ampliada, comprometida com “valores como os iluministas ampliados, a supressão da

miséria, a redução da desigualdade, a melhoria da qualidade de vida.” E que essa meta possa ser alcançada tanto por uma agenda socialista como liberal. Entendo como fortemente idealizado esse desejo, na medida de que a desigualdade e distinção de classes e de pessoas seja base pragmática do neoliberalismo e mesmo do conservadorismo crescente. Durante essa tese, sobretudo no presente capítulo, me esforço por mostrar como as resistências mudam ao longo do tempo e das circunstâncias, mas sempre tem algo da herança colonial, tão citada e combatida nos textos da universidade nova.

Nesse contexto, Almeida Filho resgata uma contradição já trazida por Paulo Freire, de que a educação possa ser tanto elitista como libertária. Paulo Freire, que também influencia em muito a proposta da universidade nova e depois da Universidade Federal do Sul da Bahia, mostrou por sua obra, sobretudo “Pedagogia do oprimido” como não há, nem nunca houve educação neutra. Assim Almeida Filho reconhece que a educação pode ser tanto elitista, excludente, alienante, individualista, reprodutora dos padrões de desigualdade, ou pode ser popular, em propósitos libertadores, que respeite as diversidades, democrática. (2017, p.41)

Assumir essa segunda proposta é no contexto da universidade nova assumir um compromisso com a inclusão na universidade de classes, categorias e segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior público.

Esse compromisso remonta a outra ideia já exposta em 2007, da construção de uma universidade que seja, além de um espaço de formação (instrução técnica e profissional), um espaço de crescimento pessoal em suas diversas dimensões, pessoais, culturais, emocionais, intelectuais espirituais, cognitivas, etc. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.23)

É um dos possíveis alcances da presente tese, verificar como essa proposta, poderia ter atraído tantas e tantas pessoas para o projeto de implementação da UFSB e até incentivado algumas destas para o exercício de metodologias ativas, pós positivistas, de reconexão com os sentimentos e outros saberes.

Por outro lado, é importante destacar que a simples presença do discurso no referencial do projeto universidade nova, e mesmo no plano orientador da UFSB, não se mostram suficientes para superar todo um complexo de conflitos e disputas, teóricas e práticas, em torno da materialização de tais propostas, que ainda hoje se manifestam.

Assim, na sua base conceitual, a universidade nova é um projeto que busca unir a proposta Anisiana de universidade popular à proposta freiriana de educação emancipatória do cidadão, utilizando de referenciais da arquitetura acadêmica e curricular do modelo Flexneriano e do processo de Bolonha.

Da proposta Anisiana, adapta-se a busca de retomar a articulação do ensino superior com o secundário através de colégios universitários, onde se vivenciassem bacharelados de pré-graduação, como período de formação geral já dentro da vida universitária. A proposta freiriana havia de nortear o cerne pedagógico, quanto a modelos de ensino-aprendizagem e metodologias que permitissem um fomento à conscientização crítica, exercício da cidadania e autonomia dos sujeitos. Como dito, em modelos de arquitetura acadêmica se buscou a junção de elementos do modelo norteamericano (de origem flexneriana) com o modelo unificado europeu do processo de Bolonha. De forma sumaríssima, o processo de Bolonha se refere ao compromisso de líderes europeus assinado em 1999, na busca da compatibilidade entre seus sistemas universitários. Tal processo envolve um esforço de revisão no sentido de adotar critérios comuns de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil entre os países da União Europeia.

A arquitetura dessa universidade nova é um desenho que visa permitir o alcance desses objetivos no plano acadêmico e pedagógico, e foi concebida principalmente com os seguintes elementos: ciclos de formação, bacharelados interdisciplinares, e diplomação sequenciada em liberdade formativa.

Quanto aos ciclos de formação, a proposta inicial da universidade nova foi de um primeiro ciclo com formação universitária geral em bacharelados interdisciplinares-BIs, pré-requisito para os ciclos seguintes, que são formação profissional em licenciatura e carreiras específicas no segundo ciclo, e pós graduação no terceiro ciclo. Nessa proposta, o BI teria componentes curriculares de cursos tronco, formação geral e formação específica. Os componentes de formação geral privilegiariam a cultura humanística, artística e científica. Ao final do BI, após sua conclusão o egresso receberia um diploma de bacharel em nível superior, que na tese inicial do projeto universidade nova “lhe daria maior flexibilidade no acesso ao mercado de trabalho”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.268).

Há que se destacar que não havia nesse texto nenhuma previsão de gestões junto a órgãos representativos de profissões ou mesmo iniciativas de reconhecimento desse diploma em algum nível, de mercado, concursos públicos, etc. É uma lacuna prática que depois se mostrou um item de crítica e resistência a esse elemento do modelo, que apenas serviria como um instrumento simbólico para o ingresso nos próximos ciclos de formação, esses sim habilitadores a alguma prática profissional.

O modelo de formação dos BIs pretendia uma série de ganhos da formação do estudante, tendo a possibilidade de ampliar a base de conhecimentos, cada vez mais estreitada

e especificada na formação tradicional. Também se buscava assim a maior liberdade estudantil na escolha de componentes curriculares, sendo estes também mais promotores de integração interdisciplinar.

Em tese, o problema da escolha profissional precoce seria enfrentado por essa maior liberdade formativa, que permitiria, pela experiência, uma maior condição de fazer escolhas que minimizassem futuros prejuízos pessoais, formativos e profissionais, incluindo a possibilidade de reduzir a evasão.

Como demonstrarei no próximo capítulo da tese, essa proposta foi aperfeiçoada no projeto orientador da UFSB, incluindo a licenciatura interdisciplinar e outros elementos melhorados, sendo mais útil detalhar a proposta que se tentou implementar na UFSB, que detalhar aqui a proposta teórica inicial.

No âmbito das resistências, o Professor Naomar Almeida Filho, dada sua experiência acadêmica acumulada enquanto estudante, pesquisador, docente e gestor acadêmico, não deixou de prever, já em 2007, as resistências que o projeto universidade nova poderia enfrentar. Em publicação desse ano, Naomar centrou sua “profecia” a resistências no campo docente, apenas olhando para o passado, de “grupos que tem quatro gerações de intelectuais formados nessa realidade atual e que não conhecem outra realidade.” (2007, p.282) Vislumbrou também alguma resistência do setor privado do ensino superior, dada a capacidade do modelo de universidade nova ampliar o número de matrículas públicas, e o interesse pela manutenção da cultura do vestibular, mais forte à época e atualmente enfraquecida pelo modelo de ingresso do Sisu – Sistema de seleção unificada para o ensino superior, através dos resultados do Enem. No entanto, ele volta a valorizar mais a resistência paradigmática ao papel de universidade, com apego aos valores de universidade como ambiente conservador, de velhas práticas de ensino, a um público que já não é mais o mesmo, mas o trata como se fosse o antigo, querendo formar profissionais no século XXI como se estivéssemos no século XIX.

Fato é que mesmo antes da materialização de experiências fundamentadas no projeto universidade nova, em 2011 surge um texto especificamente dedicado a criticar essa proposta. É o artigo: “Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capitalismo dependente” do professor Roberto Leher (LEHER, 2011)

Nesse artigo, Leher taxa o projeto universidade nova e as iniciativas do REUNI como educação superior minimalista, em tentativas de aligeirar a formação universitária, como uma estratégia de ampliação de número de vagas. (2011, p.4)

O autor vincula essa crítica de que o REUNI e o universidade nova seriam estratégias neoliberais estrategicamente gestadas dentro das universidades para inibir resistências. Para ele a chamada nova arquitetura curricular deve ser considerada mais como uma reestruturação gerencial para aumentar produtividade.

Leher acusa ainda esse modelo de segregar estudantes por maior ou menor aptidão e gerar extrema competição entre discentes (2011 p.12). Nesse contexto de competitividade, Almeida Filho (2007) chamava a atenção para o fato de que “diploma não garante mais uma profissionalização em lugar preciso e [...] muitos vão acabar exercendo sua atividade profissional fora da área em que se diplomaram” (p.15).

O fato é que essa crítica de Leher é analiticamente útil, dada a possibilidade, não explicitada por Almeida Filho em 2007, mas reconhecida depois na prática, de que haveria forte disputa estudantil interna entre os discentes, que saídos do primeiro ciclo buscariam com fortes expectativas as limitadas vagas nas formações profissionais de histórico prestígio social de medicina e direito, por exemplo.

A crítica mais dura e talvez mais superficial de Leher em 2011 seja de considerar a proposta pedagógica da universidade nova como o que ele chama de “interdisciplinaridade epidérmica”, em uma prática de “indisciplina”, ausência de rigor e relativismo epistemológico” (p.7-8)

Essa crítica se mostra bastante precoce, primeiro porque a esse tempo de 2011 (destarte o sucesso da UFABC), não havia ainda uma experiência de aplicação consolidada do projeto universidade nova que permitisse avaliar em que termos seria possível ou não a interdisciplinaridade pretendida.

Assim, o tempo e a história mostraram a superficialidade dessa crítica, e a continuidade da busca interdisciplinar, que nos acompanha até hoje enquanto desafio, sendo este não utópico, mas já parcialmente alcançado em algumas oportunidades na UFSB, iniciativas que convivem ao mesmo tempo com um palco real de disputas entre os discursos e as práticas, entre pretendido e alcançado.

Por outro lado, como será mostrado no capítulo das entrevistas, testemunhas ouvidas apontaram elementos da proposta da UFSB como neoliberais (sobretudo no que se refere ao regime quadrimestral), mostrando que a crítica de Leher não era de todo isolada nem foi esquecida, mas persistiu na visão de alguns atores da UFSB, durante sua implementação e até os dias atuais.

Em 2019, já após a experiência da UFSB, Almeida Filho (2019) destacou como forças de resistência as organizações estudantis, sindicatos de funcionários e docentes formados em universidades convencionais de elite.

O fato é que no plano da prática, o projeto universidade nova interessou a reitores no fórum da Andifes e influenciou experiências em sua totalidade, como nos casos da UFABC e UFSB, como também em experiências parciais em IFES como a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.

Sem a pretensão de esgotar a riqueza da experiência exitosa da Universidade Federal do ABC, destaco alguns elementos dessa experiência criada em 2005 e iniciada em 2006, que obteve sucesso na materialização de conceitos do projeto universidade nova, representando importante tentativa de inovar na universidade brasileira. Para essa síntese recorro principalmente a Tavares e Gomes (2018) e Barreto Filho (2019).

A UFABC descartou o modelo departamental, e, estruturada em três centros de ensino, adotou as seguintes diretrizes:

- a) mobilidade internacional, b) novas demandas da sociedade versus profissões não regulamentadas, c) especificidade da demanda de mercado versus perfil do profissional, d) organização curricular com ênfase nas ciências básicas e oportunidade de negócios versus perfil do profissional (UFABC, 2006, p.9-10)

Em uma universidade bastante mais voltada à engenharia e tecnologia, nos seus documentos oficiais, a UFABC rompe com a ideia de efemeridade do conhecimento, investindo na perenidade do conhecimento da ciência básica, porém com flexibilidade para atender a demandas situacionais do mercado de trabalho e da demanda por produção científica. Defende como princípios a “excelência acadêmica, interdisciplinaridade e a inclusão social”. Assim, propôs investir em formação básica robusta, formação profissional atualizada, com liberdade formativa e flexibilidade da matriz curricular para maior adaptabilidade. Também se dedicou a contribuir com a educação básica na formação de professores das áreas de ciências naturais.

Como citado, utilizou em sua arquitetura acadêmica a formação em ciclos, em um ciclo inicial de 3 anos, no bacharelado em ciência e tecnologia, depois podendo o estudante ingressar em um ciclo complementar de mais um ano para licenciatura ou bacharelado específico (física, química, matemática, computação, biologia) ou ainda ingressar no ciclo

profissional de dois anos para engenharia, podendo seguir adiante para pós graduação em mestrado e doutorado em engenharia. (UFABC, 2006, p.12)

Essa arquitetura apresenta um diferencial inovador no diálogo da UFABC com conselhos profissionais de engenharia, arquitetura e agronomia, para alinhamento quanto ao reconhecimento dos diplomas oferecidos. Também é diferencial a valorização da prática com estágios supervisionados e a inserção de profissionais de experiência reconhecida como professores na condição de conferencistas.

A formação crítica com foco na interdisciplinaridade foi um valor colocado como explícito e fundante dessa necessidade de adaptação frequente dos currículos e métodos de ensino, como forma da universidade acompanhar as mudanças na contemporaneidade em área de veloz atualização tecnológica e estreitar o relacionamento da universidade com empresas.

Os rankings de universidades, ainda que discutíveis como critério único de validação do sucesso de instituições de ensino superior, reconhecem a UFABC, com pouco mais de uma década, em que esta se consolidou como uma das melhores universidades do Brasil, e já no mundo. Na avaliação do MEC através do Índice Geral de Cursos (IGC), a UFABC atingiu a nota máxima, 5 (cinco), em todas as últimas edições. E a UFABC ainda está entre as primeiras na publicação de artigos internacionais.

Como um contraponto a todos esses indicativos de sucesso, o artigo de Tavares e Gomes (2018) contribui no levantamento de desafios ainda vivos na UFABC, sobretudo quanto a diferença entre discursos e práticas da interdisciplinaridade, onde em alguns pontos a prática pedagógica tradicional se mantém firme, demandando mais projetos interdisciplinares a ampliar o exercício dos princípios fundantes da UFABC. (p.646)

Assim é possível pensar que o enfrentamento desse desafio da interdisciplinaridade, com todas as suas complexidades e contradições, seja parte da explicação do sucesso da UFABC, porém, como na UFSB, o desafio se mantém vivo e dinâmico. Esse desafio é complexificado pelos autores em relação à dificuldade dos docentes formados no modelo tradicional romperem com esse paradigma na adoção do modelo interdisciplinar, ao que apontam a necessidade de educação docente continuada, com vistas à adequação das práticas pedagógicas aos princípios institucionais. (idem p.648)

Encerrando essa breve apresentação da experiência da UFABC e retomando o projeto da Universidade Nova, no entendimento de Barreto Filho (2019 p.75) há méritos do projeto, em avançar em uma proposta inovadora com detalhamento pedagógico. Como já citado no decorrer do presente capítulo muitas foram as “reformas por decreto” que alteraram estruturas

administrativas e até acadêmicas, porém sem alterar o cerne pedagógico quanto aos métodos de ensino-aprendizagem.

Esse aspecto do projeto universidade nova teve o mérito de fomentar o debate sobre o tema na Andifes, com realização de seminários que por si só contribuíram para a reflexão dos modelos tradicionalmente adotados, e incentivaram universidades a romper, ainda que pontualmente, com tais modelos tradicionais. Por fim, o Projeto Universidade Nova influenciou o REUNI, que foi, enquanto política pública, o principal vetor do chamado ciclo virtuoso da universidade brasileira.

Devo ressaltar também que, além da experiência da UFSB, que por motivos óbvios destacarei em detalhes no próximo capítulo da tese, houve outras experiências de aplicação de conceitos do universidade nova em algumas outras universidades, tais como a criação de bacharelados interdisciplinares na UFBA e na UFRB, por exemplo. Sendo bastante superficial e simplista, tais iniciativas se viram prejudicadas pela já exaustivamente citada defesa da divisão profissional, onde a preferência por cursos específicos, como de medicina, desviou a proposta inicial para mecanismos de entrada direta nos cursos de formação profissional.

2.2.8 “Tempos de balbúrdia” - Pessimismo no advento dos governos de Direita e ataques à universidade pública brasileira

O momento atual, nos presentes anos de 2021/2022, incorpora reações de luta na defesa da universidade pública, diante dos desafios de superação das dificuldades e contradições internas para fazer frente a um “inimigo externo”.

Tavares e Gomes citaram em 2018 (p.641-642) que um certo pessimismo atravessava o mundo acadêmico progressista em relação ao aprofundamento de novos modelos de universidade, dada a onda de direita que atingia a América Latina e em especial o Brasil, movimento à época afetado inclusive pela eleição de Donald Trump nos Estados Unidos.

O que foi visto desde 2018, com a eleição do Presidente Jair Bolsonaro, foram anos de declarados ataques à universidade pública brasileira, dos quais cito alguns sem a pretensão de esgotá-los, dada a infelicidade de sua frequência.

É possível lembrar das declarações na imprensa que buscavam desqualificar a universidade pública, onde o atual governo chamava de “balbúrdia” universidades responsáveis pela quase totalidade da pesquisa científica do país, ou mesmo seus membros,

taxados de docentes “esquerdopatas e comunistas inimigos da juventude” a discentes “drogados e desocupados”.

O discurso recorrente da desqualificação do ensino e pesquisa em ciências humanas e sociais foram ostentados por ministros da educação que se sucederam dizendo que “quem quiser estudar filosofia que pague”, reforçando o tão citado conceito de privilégio de algumas profissões a que se historicamente atribuiu o prestígio social e a destinação de vagas a elites.

A escolha de tais ministros da educação também demonstrou claramente essa escalada do interesse mais voltado ao privado que ao público, na nomeação do ministro anterior, Milton Ribeiro, que possui experiência exclusiva no setor privado da educação e que acabou preso pela polícia federal, diante de denúncias de negociatas e propinas cobradas por particulares, os “pastores do MEC”, com livre trânsito no Ministério da Educação. Ele foi escolhido para suceder a outro, Abraham Weintraub, que mesmo oriundo da carreira do magistério superior federal, apresentou no projeto “Future-se”, ironizado como “Frature-se”, iniciativas de cunho neoliberal para sustentação de pesquisas exclusivamente em viés utilitarista e mercantil, demonstrando descrédito a carreiras de produção de conhecimento humanista e crítico, que possam nos tirar da situação atual em que vivemos, agravada pela pandemia do coronavírus. A pandemia e sua condução inclusive, representaram diversos momentos onde a comunidade científica e os estudos acadêmicos foram negados, enviesados ou invisibilizados, em uma postura negacionista até hoje pouco compreendida.

Esse mesmo governo utilizou órgãos de controle interno do poder executivo, a Controladoria Geral da União-CGU, para promover constrangimento administrativo jurídico a docentes, como uma forma de inibir a expressão do livre pensamento crítico que é valor universitário de base.

Dos discursos aos cortes de verbas, nas quais a UFSB se tornou um exemplo estatisticamente destacado, reinicia-se assim o processo de precarização da universidade pública tão fortemente executado apenas nos anos dos governos de FHC, e agora atuante em várias frentes.

Como mais um exemplo, o projeto de lei de reforma administrativa atualmente em curso no Congresso, e travado pela força da pressão da sociedade civil organizada, afeta todo o serviço público, mas, em específico, afeta a carreira universitária, dada a proposta de carreira limitada a apenas dez anos, com proibição de continuidade, o que interromperia as contribuições acumuladas ao longo do tempo por servidores de carreira, de técnicos a docentes pesquisadores.

Por outro lado, o processo de pandemia, com a interrupção das aulas presenciais e a necessidade de utilização da metapresencialidade para continuidade dos cursos e programas, tem complexificado e aproximado cada vez mais as instituições universitárias e seus membros, possibilitando ações e reflexões na busca de uma outra universidade, partindo inicialmente da defesa da atual.

Os desafios dessa nova universidade desejada, que trato a seguir, coexistem com a luta organizada de setores universitários pela sua própria sobrevivência institucional, em múltiplas dimensões de aprendizagem, conflitos e mudança.

2.2.9 Novos públicos, ampliação dos desafios e dificuldades de romper com o modelo

Os processos de democratização dos países e as políticas para criação de novas universidades abriram possibilidades de novos públicos discentes. No Brasil, em específico, desde o empreendimento dos governos progressistas, que utilizaram as políticas afirmativas como bandeira, sobretudo em novas universidades, essa abertura se manifestou de forma ainda mais clara.

As universidades, historicamente espaços de utilização das elites, viram uma diversificação de seu público de diversas maneiras, quanto a gênero, etnia, classe social, culturas, etc. Essa abertura não trouxe apenas novos atores com a mesma atuação dos anteriores no mesmo cenário, mas trouxe consigo a racionalidade desses novos públicos, que já acessam a universidade com novos critérios e com isso trazem outras expectativas que, por sua vez, trazem novos desafios institucionais. Há expectativas quanto à democratização das universidades, ao desenvolvimento de novos modelos pedagógicos, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, promoção das interculturalidades e à descolonização das relações de poder e conhecimento. (TAVARES E GOMES, 2018, p.641)

Sendo o Brasil um país territorialmente extenso, multicultural e diverso, essa necessidade é ainda maior, porém o modelo tradicional de nossas universidades, historicamente napoleônico/humboldtiano não atende ainda a essa demanda à altura de suas expectativas.

Marilena Chauí em “Escritos sobre a universidade” (2001) em capítulo sobre a universidade atual, chama a universidade de “organização administrada”, onde fica claro como há uma perda de autonomia da universidade em ideia e em prática, dada sua busca de

gerenciar despesas e receitas como uma empresa (p.183), presa em um enredo burocrático que sufoca as iniciativas criativas necessárias ao atendimento das expectativas citadas dos novos públicos. Como já citei em outros momentos dessa tese, Boaventura de Souza Santos também aborda essa crise de autonomia, no dilema quanto à razão de ser da universidade e sua sobrevivência.

Almeida Filho (2007) coloca a questão da eficiência administrativa como “UM” entre os elementos da excelência necessária a uma (re)conquista da autonomia da universidade pública, sendo esse “MAIS” um elemento necessário, juntamente com a excelência acadêmica, a produtividade útil à sociedade, em uma universidade engajada com a transformação para melhor em âmbitos diversos. Assim ele nega a incompatibilidade absoluta entre mérito, democracia e eficiência (p.125) Inclusive quanto à questão territorial, em 2019, em um texto claramente inspirado em Boaventura de Souza Santos e em Milton Santos, Almeida Filho deixa claro o desafio da contribuição da universidade no âmbito local, regional, extrapolando para o global em movimento contrahegemônico (p.170).

Essa expressão da globalização contrahegemônica foi especialmente tratada por Boaventura de Souza Santos e dialoga com a necessidade da universidade incluir e valorizar outras racionalidades, em um movimento em busca de outras epistemologias, que interagindo entre si, possam inclusive fazer frente à pasteurização da educação superior, mais explícita na mercantilização da educação superior privada, que agora atinge proporções transnacionais e é capaz até de influenciar o padrão geral de formação universitária (SOUZA SANTOS, 2002,2008) (ALMEIDA FILHO, 2017)

A universidade precisa mudar para alcançar novos significados nesse acesso de novos públicos. É uma oportunidade de romper com uma universidade que foi se transformando ao longo dos tempos em instrumento representativo da distinção em classes sociais. Inicialmente representou lugar de privilégio assegurado às elites, depois bem cultural das mesmas, para depois servir ao “adestramento de mão de obra para o mercado”, ou seja, ainda servindo à separação das classes sociais (CHAUÍ, 2001, p.52)

Sua migração de serviço público para mercadoria só pode ser combatida com a universidade que faz sentido para as pessoas e para a sociedade da qual faz parte. A estrutura organizacional rígida, ainda fragmentada em faculdades, escolas, centros e departamentos, ainda promove elitismo e alienação apesar das políticas afirmativas presentes. Será preciso “superar o marasmo, os bloqueios internos e os impasses externos” em busca de exercer a

missão social da universidade com excelência, atendendo às demandas sociais tanto quanto as qualificando (ALMEIDA FILHO 2007 p.124,127,139; 2019, p.144)

A contribuição de Marilena Chauí (2001, p.53,195) ao situar a universidade como “um foco permanente de frustrações e ressentimentos” e um “palco de conflitos entre prática concreta e especulação abstrata” me parece fundamental para uma aproximação com a compreensão das resistências externas e internas a processos inovadores. Nos aspectos macros, como aponta a autora, a perda parcial da função política e ideológica diante da supremacia da universidade instituição administrada, e a falta de um sentido econômico, com a crescente formação de mão de obra pelo próprio mercado, lançam à comunidade universitária e à sociedade um sentimento de que esta seria uma universidade sem função, “um peso morto nas costas do estado, um elemento irracional e não um fator de racionalização”.

Acredito que esse sentimento percebido aprofunda sensações da trajetória universitária como uma jornada individual, em busca de instrução e de diplomas que sequer fazem tanto sentido frente às demandas mercadológicas e de serviços da era da informação. Nesse diapasão mais egóico, como haveria energia para lutar pela coletividade e por melhores configurações sociais, se esse sentimento não for elevado à altura das lutas por reconhecimento de segmentos sociais, saberes e de valores mais dignos a todos?

Por outro lado, é fundamental retomar a discussão inicial desse capítulo, reiterando que apenas o olhar macro das lutas por reconhecimento das categorias ou mesmo as mobilizações políticas de grupos e governos não bastam para explicar as nuances de um processo complexo de implementação de uma universidade, ou a construção da universidade brasileira idealizada. Tais lutas, sentimentos e contradições também se manifestam nos processos individuais de construção cotidiana dos membros da comunidade universitária, que vivem de fato a experiência de implementação, a ser observada de perto pela escuta daqueles que a experimentaram.

Mas no plano geral, que universidade ideal é essa que se deveria buscar então?

Para sintetizar, no discurso, o que é bastante complexo de materializar, essa universidade que se busca deveria ser competente, justa e igualitária, socialmente comprometida com a redução das diferenças sejam elas quais forem, democrática e transparente.

Nessa universidade o compromisso com a produção crítica do conhecimento deve abraçar o diálogo intrauniversidade e interuniversidades, respeitando as diferenças e

diversidades. Nessa perspectiva deve inserir e valorizar todos os saberes, tanto os científicos como os ditos não científicos, em uma ecologia de saberes, e até mais, em um encontro de saberes, onde a abertura intertransdisciplinar e multiepistêmica permita a presença de mestres de saberes tradicionais e o diálogo entre paradigmas que se somem para o crescimento conjunto de todos.

Nessa universidade, o negro, o quilombola, o índio, a diversidade de gênero, já incluídos como novos públicos, deixam de ser objeto de pesquisa para serem sujeitos de pesquisa, protagonistas da produção de um conhecimento que ninguém melhor do que eles podem tratar.

Mais que gratuita, essa universidade deve ser pública e popular, voltada à discussão dos problemas da sociedade que é parte e deve ser razão de sua existência, no cumprimento de uma missão intelectual, cultural e social. Para tanto deve oferecer mais formação que instrução ou treinamento, onde esta não pode ser tão extensa e enciclopédica, mas valorizadora de habilidades que permitam aprender a aprender como solucionar os problemas de um mundo fluido.

Reverter injustiças, desigualdades e o crescimento sem sustentabilidade e excludente são exemplos desses problemas. É papel desejado da universidade atuar como entidade transformadora na prática, inclusive podendo assumir o compromisso decolonial, dada essa herança ser a principal fundação dessas características negativas a serem superadas pela sociedade brasileira (ALMEIDA FILHO, 2017)

É pelas diferenças que podemos encontrar nossas oportunidades de valorização da universidade, em uma contraposição do paradigma modernizante que dominou toda a vida universitária brasileira, na busca cansativa de padronização de formas de pensar e ver o mundo, na pretensa racionalidade objetiva, linear, lógico-dedutiva, da separação de corpo e mente, da cisão entre pesquisador e objeto de pesquisa, bem como da separação de disciplinas e áreas de conhecimento.

Mais que incluir outras epistemologias para “estudar novos objetos”, somos nós, comunidade universitária do século XXI, oportunizados a aprender com a abertura pluriépistêmica, encontrando nos novos públicos, sentidos para nossa própria vida acadêmica, na ampliação de desafios e metodologias que incluam dimensões até então desprezadas, da emoção e até da espiritualidade, que a muitos dão sentido no exercício do cotidiano. Citando o Professor José Jorge de Carvalho, que se destaca no estudo do encontro de saberes, podemos optar por uma universidade do “cosmos vivo”, e não da esterilidade da descrição dos

“objetos” de pesquisa como matéria morta. Essa energia talvez possa vencer o marasmo e a mesmice.

Como indica Cunha (2000), “É fácil errar nas previsões sobre universidade”, e concordo com Tavares e Gomes (2018) na medida em que há sempre “uma diferença entre o quer ser a universidade, o que é e o que pode ser” (p.647).

Enumerar as críticas à universidade do passado e do presente, e juntar a isto as idealizações de futuro não é suficiente. Corremos o risco de pensar a universidade sempre como pensamos o Brasil, como “o país do futuro”.

Essa universidade que queremos deve ser fruto de lutas, tanto individuais, na revisão de nossos próprios paradigmas, ainda atravessados por pensamentos colonizados e ultrapassados, como também coletivas, dentro das universidades, das salas de aula, laboratórios, auditórios e espaços de convivência, e ainda fora das universidades, em uma instituição não aberta apenas ocasionalmente à “visita da sociedade”, ou disposta a “excursionar” fora dela, mas viva e interagindo além de seus muros.

Como disse Chauí, a universidade é uma instituição integrante da sociedade, e para mudar a universidade, deveremos continuar lutando pela transformação dessa sociedade, e vice-versa. Não desconheço que para promover mudanças sempre encontraremos resistências, e espero ter cumprido com esse capítulo o objetivo de resgatar um pouco da evolução da instituição universitária no Brasil e seus antecedentes, com um olhar mais detido ao fato que, apesar das características apontadas na primeira seção parecerem perenes ou até eternas, sempre houve tentativas de inovação ao longo do pequeno histórico de apenas um século de universidade no Brasil.

Tentei resgatar que na leitura dos autores, em sua análise macro, ainda que limitada e distante do bojo das experiências e suas complexidades, essas iniciativas inovadoras foram repetidamente prejudicadas por movimentos de forças conservadoras, elitistas, portadoras de heranças coloniais e em muitas vezes contrárias a elementos de inovação, que estarão presentes novamente nas propostas da Universidade Federal do Sul da Bahia, que apresentarei no capítulo seguinte.

Apesar do respaldo histórico da resistência a essas experiências pretensamente inovadoras, me coloco claramente contra a ideia simplória de reduzir toda e qualquer resistência a processos inovadores em universidades como apenas o exercício do velho conservadorismo, na busca da preservação dos privilégios e da distinção.

Sem dúvida acredito que tal resgate histórico possa contribuir para a compreensão de sentimentos, expectativas e frustrações do processo de implementação, que possam ter levado a escolhas individuais e coletivas frente à continuidade do projeto, no entanto, declaro desde já que seria extremamente frágil concluir que as resistências ao projeto da UFSB poderiam representar apenas novas ações da mesma velha postura.

Para tanto, inclusive nem seria preciso optar pela metodologia que escolhi, de escuta sensível e prolongada de diversos atores que viveram o processo. O resgate histórico e suas leituras, a busca de compreender tais processos ao longo do tempo, é mais uma racionalidade a incluir, junto com outras aproximações epistemológicas, a exemplo daquelas amparadas pelos estudos de implementação de políticas públicas já apresentadas, a avaliação do valor da experiência dos atores no caso concreto, com o olhar sobre reconhecimento e menosprezo, e outras que se somam nessa busca de compreensão do fenômeno da UFSB.

Ademais, acredito que o presente capítulo é útil para entender porque o projeto da UFSB é considerado inovador e até pretensamente revolucionário. Como ela busca enfrentar os problemas históricos da universidade descritos nesse capítulo, e como ela na prática buscou se projetar para o alcance dessa universidade idealizada como a universidade dos séculos vindouros. Essa é a proposta para o próximo capítulo, conhecer o projeto da UFSB, seus elementos estruturantes e um pouco de sua implementação.

CAPÍTULO III - A UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA E SUA PROPOSTA INOVADORA

Nos capítulos anteriores, foi apresentada uma introdução do que está em jogo na presente tese, e em seguida recortei algumas iniciativas inovadoras da universidade no Brasil, suas características, seus alcances, e as resistências que tais movimentos encontraram. Tais experiências se relacionam com a proposta da UFSB, em diversos pontos.

No presente capítulo, trato em específico da Universidade Federal do Sul da Bahia, objeto-sujeito da tese, tendo como objetivo específico: apresentar uma caracterização mais detalhada de seus diferenciais inovadores, acadêmicos, pedagógicos e administrativos. Resgato as matrizes conceituais desses diferenciais, e como, aparentemente, se deu a busca de materialização de tais inovações, seus alcances e limitações.

Esse capítulo contribui, junto com os outros, para o alcance de objetivos específicos da tese, tais como analisar o plano orientador, carta de fundação, e demais documentações que nortearam o processo de formulação da política de implementação da UFSB, analisar variáveis que contribuíram ou limitaram a efetivação de tal projeto de implementação, e identificar oportunidades de aprendizado e inovação com a implementação ocorrida, independente do seu alinhamento com o plano proposto.

Esses achados, oriundos da documentação oficial e da literatura já presente sobre a UFSB, tendem a ser melhor compreendidos a partir das entrevistas, que compõem o capítulo seguinte da tese, onde os atores expressam como, de fato, perceberam essas propostas e sua operacionalização.

Em síntese já citada, trata-se aqui da proposta da UFSB enquanto universidade popular, multiepistêmica e interdisciplinar, com uso de metodologias ativas para abertura ao encontro de saberes, enraizada no território do Sul e extremo Sul da Bahia, através de sua organização multicampi/intercampi e dos seus Colégios Universitários, integrada com a educação básica, e voltada para uma formação crítica e cidadã, de seres humanos capazes de atuar na realidade local, regional e global.

Como principais fontes para o capítulo, utilizo o plano orientador da universidade (UFSB, 2014), o olhar do próprio ex-Reitor Naomar de Almeida Filho (2017, 2019), a tese de Osvaldo Barreto Filho (2019), que trouxe um rico relato histórico de momentos da criação da

universidade e sobretudo, o livro “Universidade Popular e encontro de saberes” de Rosângela Tugny e Gustavo Gonçalves, que, lançado em 2020, apresenta enfoques de vários autores sobre o projeto, e a vivência de implementação da UFSB, esmiuçando em relatos de experiências e análises, os elementos antes trazidos enquanto propostas. Para além de apenas hipóteses pedagógicas, esse livro traz experiências concretas, primeiros resultados, com toda a sua carga de problemas, reflexões e desafios.

É importante destacar que reconheço na literatura disponível e utilizada, sobretudo no livro organizado por Tugny e Gonçalves (2020), que há um alinhamento claro com a defesa acadêmica, e até mesmo política, da proposta original da UFSB, o que constitui um viés. Por outro lado, no viés da defesa da reestruturação da universidade, levada a efeito em processos normativos, administrativos e acadêmicos, não foi possível encontrar literatura de porte similar a recorrer para a tese.

Inclusive, é meu interesse contribuir, na tese, com algum preenchimento dessa lacuna, através da escuta ativa de sujeitos de perfis diversos, que possam argumentar em torno dos dois vieses. A expectativa é de que as coletas e análises de relatos das entrevistas apresentem resultados que possam extrapolar a evidente polarização, e ampliar as possibilidades de compreensão de diversos aspectos da experiência de implementação da UFSB.

Antes mesmo de apresentar a estrutura do capítulo, aproveito esse preâmbulo para indicar alguns fatos históricos e marcos de concretização da UFSB, que foram importantes para o desenrolar de seu processo de implementação.

A UFSB foi criada por lei em 05 de junho de 2013, no entanto, em seu processo de idealização e proposição, muitos anos antes, já em 2005, há registros de tratativas locais, abaixo assinados e diálogos entre autoridades municipais da região do Sul e extremo Sul da Bahia, para encaminhamento, ao pleito executivo federal, da demanda de criação de uma universidade no território.

No tempo da realização desse desejo, entre novembro de 2011 e a aprovação do Plano orientador em 2014, houve uma ampla realização de audiências públicas e reuniões intersetoriais, em um processo inicial da universidade marcado pela participação (BARRETO FILHO, 2019, p.83)

Em 2012, já havia portaria do MEC/SESU n. 108/2012 que instituía a comissão de implantação da UFSB. Antes mesmo da lei, essa portaria materializa, de fato, o encaminhamento para criação dessa universidade federal, no âmbito do Ministério da Educação, com definição de elementos materiais da futura implementação.

Há que se destacar que, nesse movimento participativo, houve até seminários realizados com outras instituições de ensino superior, no intuito de evitar duplicidade e unir forças complementares na oferta de formação disponibilizada pelas IES no Sul da Bahia (BARRETO FILHO, 2019, p.83)

Nesse processo, a primeira versão completa do Plano Orientador foi divulgada em dezembro de 2012 e teve cinco versões preliminares. O plano orientador é

Documento institucional utilizado como balizador das ações iniciais da UFSB que traz o organograma e o arcabouço teórico-metodológico do modelo da universidade, em termos curriculares, pedagógicos, acadêmicos e administrativos. [...] Nesse documento, portanto, não só o formato institucional é descrito e contextualizado como sobretudo os princípios que deram forma a um modelo de ensino universitário de percurso interdisciplinar e comprometido com a formação de uma consciência cidadã e planetária são amplamente discutidos. (CAMACHO et al, 2020)

A minuta com a última versão do plano orientador foi encaminhada ao Conselho Superior Universitário- Consuni, e discutida em três seminários/oficinas, que trataram fundamentalmente da operacionalização do projeto pedagógico.

Enfim, a UFSB foi, de fato, criada por lei em 05 de junho de 2013, com um Conselho Superior Universitário instalado em apenas três meses, composto inicialmente pelo Reitor e Vice Reitora, nomeados Pro Tempore pelo Ministro da Educação, e pelos pró-reitores e decanos dos IHACs e centros de formação, todos nomeados pela Reitoria, sem a participação de discentes e docentes. Ficam definidos três campi: Campus Jorge Amado, em Itabuna, também sede da Reitoria, Campus Sosígenes Costa, localizado em Porto Seguro, e Campus Paulo Freire, localizado em Teixeira de Freitas.

Em fevereiro de 2014 o plano orientador foi aprovado por unanimidade pelo Consuni. Essa aprovação unânime levantou uma indagação interessante de Barreto Filho (2019, p.86), ao passo que a tal unanimidade se deve provavelmente ao fato de o Consuni ter sido composto exclusivamente por docentes ocupantes de cargos de gestão da própria administração superior da UFSB. Como Barreto pondera, essa decisão teve tantos reflexos positivos, como potencializadores de conflitos no processo de implementação. Por um lado, a condução integral do processo, pela equipe gestora da própria UFSB, afastaria um volume maior de discussões, do que se este trâmite corresse pela tutoria da UFBA, o que agilizou o processo burocrático de aprovação. Por outro lado, a aprovação em tal Consuni, sem participação discente, e de docentes, fora os da gestão superior, gerou críticas, e resistências a elementos do plano orientador, que perduram até hoje.

Há que se destacar que, durante esse período inicial de implementação da UFSB, foi realizado o seu I Fórum Social, onde além da participação ampla de vários segmentos da sociedade civil, que em diálogo estabeleceram diretrizes para o futuro da universidade, foram eleitos conselheiros do Conselho Estratégico Social – CES. Essa estrutura inovadora de governança, de caráter consultivo, foi pensada para integrar a universidade à sociedade a que deve servir, nos interesses das coletividades do território do Sul da Bahia. Tratarei mais especificamente dessas realizações no decorrer desse capítulo, no tópico da integração social.

Caminhando para o recorte temporal definido para a presente tese, limitado entre sua criação e até a saída do Reitor Naomar, a UFSB enfrentou nesse período uma série de desafios de implementação tais como: a) prazo curto para o início das aulas; b) a necessidade de se preparar a estrutura física; c) a formação de quadro técnico administrativo e docente com as limitações definidas pelo MEC; d) a ousadia de compor, em tempo muito curto, um quadro docente, por redistribuições, e por um concurso em formato diferenciado, de acordo com o plano orientador, bem como e) a difícil preparação da estrutura de tecnologia de informação e comunicação, necessária para operacionalizar a intercampa e a metapresencialidade, ambas essenciais ao projeto, por conta das atividades distribuídas em três campi e nos colégios universitários (BARRETO FILHO, 2019, p.131; GONCALVES e TUGNY, 2020, p.10)

Ao passo que a UFSB tinha seu projeto exposto e admirado em várias instâncias acadêmicas, nacional e internacionalmente, enfrentava, no seu cotidiano interno, a série de desafios acima, que acirraram os conflitos e tensões. Tais processos geraram fortes embates em todas as esferas institucionais, que culminaram, em 02/10/2017, com a saída do Reitor Dr. Naomar de Almeida Filho, a que se sucedeu a continuidade da gestão com a vice-reitora Dra. Joana Angélica Guimarães da Luz, até a realização de nova consulta pública à comunidade universitária, para indicação do reitorado em novembro de 2017. O período que inclui esta primeira etapa de implementação, até a saída do Reitor Naomar é o recorte temporal de minha tese.

Barreto Filho (2019), em sua tese, já fez extensa descrição de fatos históricos, aos quais recorro, mas não cabendo mera repetição, escolho nesse capítulo cotejar elementos destacados da proposta da UFSB, e alguns fatos marcantes, que possam ter impactado no processo de implementação, cuja percepção, nuances e complexidades, são verificadas na escuta das pessoas entrevistadas, na etapa seguinte da pesquisa.

Finalizando esse preâmbulo, indico que a estrutura do presente capítulo, se constitui por esse resgate inicial de marcos históricos importantes, seguida da organização por tópicos

que apresentam os principais diferenciais inovadores do projeto, cuja materialização foi buscada no processo de implementação da UFSB. Tais diferenciais e seus desdobramentos, respaldados pelos seus referenciais conceituais, dão subsídios para as análises dos relatos de atores ouvidos em entrevistas.

Esse é um convite não só a mais um elemento da tese, mas a conhecer, mais de perto, a jornada de construção de um projeto tão ousado, que encantou e desafiou a tantos de nós, com seus ideais, alcances, tensões e conflitos.

3.1 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PROPOSTA DA UFSB: QUAL SEU DIFERENCIAL?

Nos tópicos que seguem, apresento os elementos que, para além de uma proposta conceitual, muito comum nos documentos oficiais e veículos de comunicação institucional, representam, na prática, os diferenciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, enquanto modelo de instituição de ensino superior. Tais elementos aparecem, na práxis, com a natural e já citada dificuldade da transposição de ideias para a materialidade de uma atividade universitária complexa, multifatorial, multidimensional, e afetada por diversos sujeitos e seus interesses.

Tais sujeitos são imprescindíveis a essa materialização, não como peças de uma máquina ou simples marionetes a cumprir funções mecânicas do processo, e sim, enquanto atores (atrizes) que efetivamente afetam e são afetados(as) no decorrer da implementação, sujeitos que, por sua vez, não podem ser considerados(as) como empecilhos ou obstáculos ao processo, quando questionam ou não cumprem a risca o que lhes foi determinado. Como ficará mais explícito no decorrer do capítulo, o desdobrar das iniciativas inovadoras, dos fatos ocorridos, e sobretudo, a compreensão de “como” ocorreram, é um complexo panorama das relações entre esses atores, docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade externa.

O parâmetro central, que justifica a escolha desses elementos, é o potencial inovador dessas iniciativas, frente ao modelo tradicional de universidade, largamente explorado no capítulo anterior. A proposta diferenciada foi o motivo determinante da escolha de estudar, na presente tese, a implementação da UFSB, e não de outra jovem universidade. Cada um desses elementos possui relevância no projeto original, graças ao seu potencial inovador, o

que atraiu interesse nacional, e até internacional à UFSB, e ampara até hoje a defesa dessa proposta, por muitas pessoas.

Por outro lado, talvez até mais importante, os mesmos elementos inovadores são também os mais polêmicos, pois trazem as complexidades de compreensão de concepções diversas, e muitas vezes até antagônicas, frente a desafios concretos de implementação, que tanto permitem aprendizados, quanto geram conflitos e entraves, acirrando disputas internas, ainda presentes na realidade atual da UFSB. Os obstáculos à materialização de tais propostas inovadoras são o elemento central da defesa da reestruturação da UFSB, constituindo viés oposto à defesa do projeto original, em franca polarização, quanto aos rumos da instituição.

Diante do exposto, enumero os elementos inovadores que selecionei como mais impactantes, tanto na concepção do projeto da UFSB, como na sua experiência de implementação: arquitetura acadêmica, formação geral crítica cidadã, Colégios Universitários (Cunis), Integração universidade-escola, Licenciaturas Interdisciplinares- LIs, metapresencialidade e uso de TICs, integração social e encontro de saberes.

3.1.1 Arquitetura acadêmica: Das formas originais de ingresso nos ciclos aos quadrimestres

Este foi, sem dúvida, um dos elementos que mais chamaram atenção para essa IFES em termos de diferenciais. Ainda que semelhante a projetos pioneiros, já citados, como o da UnB, e principalmente, o da UFABC, ou similar mesmo à experiência de bacharelados interdisciplinares na UFBA, a UFSB apresenta ainda mais diversidade nessa arquitetura.

O plano orientador, e sua busca de materialização, apresentaram o que Reis e Lima (2020 p.312) definem como “problematização de pilares tidos como imutáveis: cátedra, especialização do saber, pré-requisitos entre uma disciplina e outra, linearidade da organização curricular”. Assim, a arquitetura original da UFSB foi um arranjo com vistas à abertura a novas práticas, alinhadas com novos conceitos, considerados necessários à atualização do modelo universitário brasileiro.

Assim, a arquitetura acadêmica da UFSB utiliza o sistema de ciclos de formação, que prefigura a existência de três ciclos: o primeiro, generalista, já leva à obtenção de um diploma de ensino superior em grandes áreas de conhecimento; o segundo é o ciclo profissionalizante; enquanto o terceiro é o ciclo dedicado à pós-graduação. O percurso formativo do primeiro

ciclo, formado por 9 ou 10 quadrimestres, era composto de uma formação geral, comum a todos os estudantes, e seguia na possibilidade de cursar uma etapa de formação interdisciplinar em grandes áreas de conhecimento. É importante elucidar que essa arquitetura referente à formação geral já não é a mesma desde 2021, após reestruturação.

Essa etapa de formação interdisciplinar corresponde à oportunidade discente de, ainda no primeiro ciclo, cursar Bacharelados Interdisciplinares-BIs e Licenciaturas Interdisciplinares. Assim, foram oferecidos: quatro BIs nas quatro grandes áreas das Humanidades, Saúde, Ciência e Arte, e mais cinco Lis: em matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, linguagens códigos e suas tecnologias e artes e suas tecnologias.

No segundo ciclo, de caráter profissionalizante, os estudantes poderiam escolher cursos de graduação, nas diversas áreas de conhecimento, concorrendo por vagas, a partir de seus índices de rendimento acadêmico.

Já no terceiro ciclo, de pós-graduação, há no projeto a oferta de mestrados, doutorados e residências profissionais, cuja implementação vem ocorrendo paulatinamente.

Quanto aos mecanismos do percurso acadêmico, oferecido originalmente pela UFSB, o/a discente poderia ingressar no primeiro ciclo nos campi sede da UFSB, ou na área básica de ingresso-ABI, nos colégios universitários-Cunis, em seu próprio município. Sendo o primeiro ciclo de formação, de responsabilidade dos IHACs (Institutos de Humanidades, Artes e Ciências), situados nos três campi, o/a estudante ingressante se matricularia em um dos IHACs, podendo ingressar diretamente nos cursos de BIs ou Lis, ou ainda partir das ABIs para os cursos interdisciplinares, através do Enem/Sisu. Essa possibilidade de ingressar em quaisquer dos 3 campi, e ainda nos Cunis, representa outro diferencial da proposta da UFSB, a intercampa, cuja defesa e complexidade tratarei mais adiante, para não interromper o raciocínio, quanto ao possível percurso de formação discente.

Assim, após terminar a área básica de ingresso - ABI nos Cunis, o/a estudante poderia ingressar em uma LI, ou concorrer para ingresso em um BI. E, em seguida poderia buscar, se desejado, cursos de graduação profissionalizantes no segundo ciclo, e depois a pós-graduação no terceiro ciclo. Também existe a possibilidade de pular diretamente do primeiro ciclo (BI ou LI) para o terceiro, concorrendo para o ingresso em um mestrado.

A vida acadêmica transcorre, nesse modelo de ciclos, em uma periodicidade quadrimestral, de forma diversa ao tradicional semestre universitário, largamente adotado na maioria das universidades.

O modelo de ciclos, assim como outras propostas tratadas nesse capítulo, é diferencial e polêmico, sendo objeto tanto de defesas, quanto vetor de intensos tensionamentos. Uma das principais críticas, é quanto à extensão da formação geral, criticada pela repetição de conteúdos e abordagens, e de como o modelo de ciclos tende a aumentar a duração dos cursos. Critica-se ainda a oferta, na metade de seu período, de um diploma de formação interdisciplinar, esvaziado em seu reconhecimento social, e que não atende às expectativas discentes. Há que se destacar ainda, que mesmo no plano orientador, ficam evidenciados os critérios de progressão do I para o II ciclo (UFSB,2014), o que resumo como um coeficiente de rendimento, obtido através da média aritmética entre as notas de componentes e a nota de um exame padronizado, chamado de “CCX”. Na prática, esses critérios tensionaram fortemente o processo de implementação, com aumento de competitividade, e até resistências discentes, que culminaram no abandono do exame padronizado (ainda no início da implementação), e a manutenção da progressão baseada apenas na média de rendimento dos componentes, o que por sua vez tensionou o processo por diversos aspectos, a serem tratados.

Por outro lado, são muitas as defesas quanto ao modelo de ciclos, por dialogar com o modelo de formação e outros diferenciais pretendidos pela UFSB. Nessa linha, passo agora a resgatar, tanto posicionamentos defensores, quanto críticos, desse modelo, que servem de subsídio para a análise posterior, do conteúdo oferecido pelos entrevistados.

Na etapa de formação geral, já se apresenta um primeiro diferencial marcante pois, além dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) oferecidos por outras instituições, a instituição avançou com a oferta de mais cinco Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) ainda como parte do primeiro ciclo. A opção pela criação das LIs na UFSB assume também um caráter político pedagógico, na abordagem interdisciplinar, intercultural, que busca promover, na formação generalista, o encontro de saberes e o enraizamento no território. É uma escolha que pretende impactar diretamente a sociedade regional, através da formação de novos docentes com um perfil diferenciado, o que vamos tratar na seção seguinte.

Também há, no projeto original, a Área Básica de Ingresso-ABI, na rede de colégios universitários-Cunis, que permitiria que os estudantes começassem sua formação de primeiro ciclo nos Cunis, em seus próprios municípios, sem ainda se deslocarem aos campi universitários. Adiante, também trato de forma mais específica da proposta dos Cunis.

Especificamente, a ABI tem o diferencial de atender ao compromisso da UFSB com a inclusão social, na busca de selecionar, em sua maioria estudantes de escolas públicas e grupos sociais, tradicionalmente excluídos da universidade, no Sul e Extremo Sul da Bahia

(REIS e LIMA, 2020) Com o decorrer da implementação, a proposta da ABI foi desvirtuada pela competitividade discente, no acesso a cursos de prestígio social, sobretudo medicina, servindo de artifício a esse acesso, representando uma inflexão para o modelo. Assim, na prática, ao ser transformada em alternativa, para aqueles que não se classificaram no BI saúde, a ABI teve sua nota de corte muito elevada, prejudicando o acesso daquele público priorizado, que poderia seguir pelas licenciaturas, promovendo melhorias na educação local e regional.

Retomando a questão da intercampia, essa se refere a um modelo diverso da multicampia encontrada em várias universidades do Brasil, novas e tradicionais, onde a IFES funciona em centros parcialmente autônomos, mais dispersos no seu território de influência, coordenados por uma administração central na sede das universidades; esse é o modelo adotado pela UFBA, UFRB, UFCA, entre outras.

Na UFSB, o modelo proposto, e implementado nos primeiros anos, não é apenas multicampi, com três campi em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, mas intercampi, na medida que a formação ofertada nesses locais deveria ser concomitante e igual.

Assim, uma das propostas mais ousadas da UFSB prometia que o estudante poderia ingressar em quaisquer dos campi, e percorrer a mesma formação geral, cursar os mesmos cursos de I ciclo, de caráter interdisciplinar, em qualquer local que escolhesse. É a ideia de que o mesmo curso seria replicado em três campi, possuindo um mesmo planejamento, compartilhado entre professores dos três campi, como forma de manter uma unidade de formação.

Ademais, mesmo que não previsto no plano orientador, na prática, inicialmente, buscou-se que os componentes curriculares desses cursos fossem ofertados de forma síncrona, entre os 3 campi, de forma a permitir, pelo uso da metapresencialidade, que discentes tivessem mais acesso a essa oferta, ainda que estivessem em outro campus.

A intercampia seria assim defendida, como uma ampliação das possibilidades de formação dos discentes, em um território mais vasto, de forma equânime, em que o estudante poderia ingressar em qualquer lugar da universidade, obter a mesma formação, e seguir para a formação profissionalizante em II ciclo pretendida, incluindo as carreiras socialmente prestigiadas da Medicina e do Direito. Ainda que não necessariamente escrito, surgia assim o conceito de equidade, na formação intercampi.

Mesmo que, no capítulo seguinte, trate de forma mais detida das complexidades, inflexões e conflitos, gerados a partir da implementação dessa concepção de equidade intercampi, já destaco que esse conceito desconsidera o valor dos contextos, que emerge da

convergência de sujeitos diferentes, com formações diferentes, seus desejos e suas idiossincrasias, além de menosprezar os contextos estruturais locais específicos de cada campus, e as reais limitações do uso de tecnologias da informação e comunicação. Desconsidera ainda, o peso simbólico do desejo de alcançar carreiras de renome social, como da Medicina e do Direito. Assim, com visão ingênua, ou extremamente simplificadora, a universidade que defende o valor da subjetividade, do contexto local, do multiculturalismo e da pluralidade, empreende, na prática, esforços de homogeneização da formação oferecida em espaços diferentes, entre sujeitos diferentes, como se fossem iguais. Essa contradição, unida a outros fatores que tratarei, renderá conflitos práticos, quanto a outros elementos fundantes da proposta, tais como a interdisciplinaridade, a equidade intercampi, a progressão entre ciclos, entre outros.

Outro elemento polêmico da arquitetura acadêmica da UFSB se refere à amplitude de cursos ofertados. Quanto a isso Barreto Filho (2019) faz um resgate reflexivo importante, ao lembrar que um grupo de trabalho da Academia Brasileira de Ciências criticou, em 2004, a prática comum no Brasil, de oferecer cursos de todas as áreas de conhecimento, ao se criar uma universidade. Barreto Filho se alinha com essa crítica, ao constatar, em sua tese, que essa arquitetura robusta da UFSB aumenta em muito a complexidade da implementação do projeto, o que abarca formação geral concomitante em 3 campi, e mais Cunis, ABIs, BIs e LIs, cursos de graduação e pós-graduação. Na opinião de Barreto Filho (p.92), essa implementação exigiria grande esforço de articulação, com a gestão estadual e municipais, além de forte integração interna, intercampi, e com a rede Cuni. Cita também, a necessidade de formação de uma equipe docente qualificada para enfrentar desafios multidisciplinares, e alcançar mobilização da comunidade universitária, para acolhimento da proposta.

Há que se destacar ainda, que o modelo exige esforços de múltipla natureza, como por exemplo, quanto ao processo seletivo nos Cunis, que ocorrendo através de nota no Enem, mas não pelo Sisu, por limitações do sistema oficial do MEC, exigiu da UFSB a criação de um software interno de seleção, chamado de “Sisu UFSB”, a ser novamente abordado à frente, no tópico das inovações em Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs.

Argumentando especificamente sobre o modelo da arquitetura acadêmica da UFSB, Santiago, Gonçalves e Jesus (2020) defendem que a integração entre os ciclos é fundamental, pois dinamiza o processo formativo interdisciplinar, e potencializa a existência da UFSB no território, com o aprofundamento de pesquisas sobre esse lócus, e com a formação em LIs que

envolvem a educação no território em diversos níveis, em contato com as escolas, seus docentes e discentes.

Já Reis e Lima (2020) demonstram como a arquitetura de ciclos é fundamental para a possibilidade do que veremos no tópico a seguir, a oferta de uma formação generalista em uma organização curricular interdisciplinar, intercultural e interepistêmica.

Esse modelo de arquitetura acadêmica alega colocar o discente no centro do processo, pois seu percurso é definido por suas escolhas, e não pelo seu encaixe em uma estrutura tão tradicionalmente rígida, que, não por acaso, em muitas universidades é chamada de “grade curricular”. Apesar de tantos argumentos a favor dessa arquitetura, a própria literatura já existente sobre a experiência da UFSB mostra que houve resistência e crítica, tanto docente, quanto discente ao modelo.

O desconhecimento de tal modelo, e das próprias vocações do território, fizeram com que, mais uma vez, se estabelecesse a dualidade expectativa-frustração, ao passo que Barbosa e Tuttmann (2020, p.151) apontam como críticas dos discentes: que os cursos ofertados deveriam ser outros que não os de fato implementados, e que os estudantes deveriam poder entrar diretamente em um curso profissional, sem passar antes por uma formação generalista. O fato de o diploma de bacharelado interdisciplinar não ser aceito em muitos concursos, ou não possuir um perfil profissional definido, aumentou ainda mais essa tensão entre expectativa e frustração, ao que alguns discentes passaram a diminuir o valor do primeiro ciclo, apenas o considerando uma etapa para o segundo ciclo profissionalizante, o que por consequência logo diminui o valor da formação generalista, que é parte do I ciclo . .

No âmbito docente, Tugny e Gonçalves (2020) colocam o tensionamento entre o novo e o tradicional, no desafio de adequação de docentes, formados em maioria absoluta nos modelos tradicionais, lineares e disciplinares, agora diante da perspectiva inovadora da proposta interdisciplinar e interepistêmica. Barbosa e Tuttmann (2020, p.155) chegam a cogitar o quanto pode ser confortável a muitos manter o modelo tradicional de docência, ainda que este modelo muitas vezes se mostre superado pelas demandas do novo perfil socioeconômico estudantil, mudanças que segundo os autores “não parecem inquietar” alguns docentes na busca de novos modelos, mais eficazes para o alcance desse novo público e de suas, também novas, demandas . Essa desconexão de muitos docentes com o projeto da UFSB, inclusive, é relatada por discentes em Pimentel e outros (2020), onde os próprios estudantes percebem essa dualidade, entre novo e tradicional, na luta entre a proposta interdisciplinar e o

condicionamento rígido disciplinar, vivido por tanto tempo, ao que os estudantes chamam de “doutrinados” aqueles condicionados. No tópico seguinte, volto a tratar dessa dualidade.

Ademais, o modelo quadrimestral de períodos letivos também é um diferencial da UFSB. Este é visto, na prática, como bastante problemático, tanto na gestão administrativa, acadêmica, quanto em relação a um ritmo de formação, que afeta tanto a discentes como a docentes, havendo 3 quadrimestres em um ano letivo, ao passo que, tradicionalmente, outras IFES se organizam em dois semestres por ano.

A justificativa oficial para adoção do regime quadrimestral consta do plano orientador da UFSB (2014 p.61-62), em que se alega a “sobrevalorização do princípio da eficiência em que os cursos podem ser mais rápidos, intensivos e focalizados, com uso otimizado de tempo, recursos docentes, equipamentos pedagógicos, instalações físicas e energia institucional.” O plano orientador ainda apresenta uma defesa de que “o regime quadrimestral permite anualizar a distribuição de atividades letivas, dando aos estudantes, e aos servidores docentes e técnico-administrativos, e às instâncias de gestão acadêmica, maior flexibilidade na montagem dos respectivos planejamentos pessoais e institucionais.” Nessa defesa, também é importante indicar que o modelo quadrimestral funcionou em outras instituições no Brasil e no mundo.

Na UFSB, as críticas apontam, conceitualmente, para um modelo pedagógico afetado pelo neoliberalismo, em uma busca de se acelerar a formação, e para a prática de prazos curtos, que desrespeitam o tempo de aprendizagem, pressionam processos administrativos, e prejudicam a qualidade de vida da comunidade universitária.

Essa organização do tempo segue gerando críticas e reivindicações de mudanças até hoje, e é por esse motivo que, ainda que abordada aqui conjuntamente com a categoria da arquitetura acadêmica, a problemática dos quadrimestres é tratada em destaque nas entrevistas, de forma a colher mais percepções, de como esse elemento impacta, de forma complexa, diversos elementos da vida universitária na UFSB.

No plano geral, destaco que, desde 2017, vem ocorrendo movimentos de reestruturação, que modificam o modelo de ciclos na UFSB. Tais modificações ainda estão em curso, e não fazem parte do recorte temporal da tese, motivo metodológico pelo qual não me aprofundarei em tais análises. No entanto, a título de informação, destaco que os ciclos resistem na UFSB, ainda sob fortes críticas. As formas de ingresso agora contam com a entrada direta, em alguns cursos profissionalizantes de segundo ciclo, o que afeta diretamente o percurso originalmente proposto no plano orientador. Os movimentos de mudança também

envolvem tentativas de redução da carga horária da formação geral, que atendem, em parte, à crítica à longa duração dos cursos. Por outro lado, aparentemente, essa mudança tem afetado a proposta de formação, para um perfil mais instrumental, de nivelamento aos/as ingressantes na vida universitária, em um novo estilo de formação geral, ainda não plenamente consolidado. O transcorrer do tempo e dos processos, bem como novos estudos futuros, para além da conclusão da presente tese, poderão elucidar os efeitos dessas mudanças na UFSB.

Já quanto a esse modelo conceitual de formação generalista mais ampla, que consta no plano orientador, é do que trato na seção a seguir.

3.1.2 Formação Generalista: Crítica e cidadã, humanista e interdisciplinar

Quando trata da perspectiva das crises da universidade, Boaventura de Souza Santos enfatiza os conflitos entre esta instituição e a sociedade, da qual faz parte, mostrando que a superação das crises envolve o reconhecimento da sociedade, quanto ao valor que a universidade possa agregar a ela. Por outro lado, uma das questões mais complexas da crise da universidade, está mais relacionada à sua própria comunidade interna e suas interrelações. Se trata do próprio sentido de universidade, quanto à formação que oferece, seus modelos, seus valores, práticas e resultados.

A UFSB idealizou o modelo de arquitetura acadêmica, que tentei sumarizar na seção anterior, para dar suporte ao que é essencial na sua proposta: ser uma universidade que, além de popular, seja multiepistêmica, com encontro de saberes, e para isso, seja interdisciplinar, com o uso de metodologias ativas, para a formação de um cidadão crítico apto a atuar na realidade local, regional e global. Ou seja, tudo que trago nesse capítulo, enquanto propostas mais destacadas da UFSB, convergem para o ideal de uma formação, que rompa com os paradigmas tradicionais rigidamente disciplinares, lineares, sem liberdade de escolha, assemelhando o processo formativo a uma linha de produção industrial, voltada a uma hiperespecialização, de caráter apenas profissionalizante.

Essa seção tem uma ênfase na formação generalista, parte da formação geral do primeiro ciclo, como uma matriz fundamental desse ideal de formação no projeto da UFSB; no entanto, esses objetivos e escolhas perpassam toda a formação, do primeiro ciclo à pós-graduação, trazendo seus ganhos e muitos desafios. Um primeiro elemento é tratar da formação generalista, com objetivo não profissionalizante, enquanto etapa inicial, que todos os estudantes ingressantes devem passar, independentemente de suas escolhas, presentes ou

futuras, se pelo BI ou pela LI, em todos os campi e nos Cunis, com conteúdos similares, como um tronco comum a todas as formações subsequentes.

Essa etapa é marcada pela busca da interdisciplinaridade, em conteúdos e abordagens metodológicas que, desde o início da formação, possam permitir ao estudante, um exercício de abertura a diversos pontos de vista e culturas, que reconheçam a existência de uma episteme dominante, mas que também reconheçam e valorizem outras epistemes. Fica assim evidenciada a necessidade de cruzar os diálogos e as visões de mundo de vários saberes, os considerados científicos e os ditos não científicos, de forma a preparar os estudantes, para lidar com currículos baseados em interpretação e solução participativa de problemas, o que vem a ser uma demanda contemporânea diante da complexidade que vivemos.

Almeida Filho (2007) chama a atenção que a formação generalista não é uma novidade, pois estava presente nos primeiros momentos da universidade medieval europeia; no entanto, com o crescimento do alinhamento da universidade com o propósito de ser ambiente de formação de mão de obra, foi se reforçando a ideia de que a formação universitária seja, em sua essência, formação profissional, como testemunha a indagação recorrente: “professor onde vou usar isso no mercado de trabalho?”

Assim, a formação generalista pretendida pela UFSB, em seu projeto original, está para além de um uso meramente instrumental, ou utilitarista, na profissionalização, e concorre para uma formação humana, ética, política, crítica e sensível ao mundo a nossa volta. No plano orientador da UFSB, assim foi definido esse perfil de formação: “[...] processo comum de ensino-aprendizagem, oferecendo visão intertransdisciplinar do mundo, da sociedade e do sujeito humano, a partir do ambiente universitário objetivando cidadania planetária.” (UFSB, 2014, p.50)

Enquanto dispositivo pedagógico, a formação geral na UFSB foi concebida através de uma proposta de dois eixos, o de formação cultural e o eixo vocacional. Sendo ministrados no eixo de formação cultural, componentes de língua portuguesa, linguagem matemática e seminários interdisciplinares. Já no eixo vocacional se apresenta, segundo o plano orientador, uma visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento, incluindo domínio instrumental da língua inglesa (ou outra língua estrangeira), e orientação na escolha do percurso formativo. A formação inicial abarca também, componentes de raciocínio computacional, pensamento lógico interpretativo e cidadania planetária (idem, p. 322-330) Ao estudante ainda é oportunizado discutir sobre o papel da universidade no mundo ocidental, a

partir de componentes como: universidade e sociedade, universidade e desenvolvimento regional, e universidade e contexto planetário.

Para abarcar essa diversidade de abordagens, desde sua proposta inicial, o projeto da UFSB buscou valorizar o uso de metodologia ativas, sobre as quais resgato a síntese de Reis e Lima:

Metodologias ativas de aprendizagem implicam mudanças curriculares, passagem de perspectiva disciplinar para (inter)(trans)disciplinar e descentralização dos processos de ensino-aprendizagem da figura do professor. Enquanto concepção educacional que assume a tríade freiriana ação-reflexão-ação, procura desenvolver nos(as) educandos(as) atitude ativa perante o próprio aprendizado e questionar práticas pedagógicas marcadas pela centralidade do professor, de onde parte todo o saber. Ao invés da educação bancária, amplamente problematizada por Paulo Freire, uma relação de parceria entre estudantes e professores acaba por tornar ambos os atores educacionais aprendizes com papéis distintos nos processos de ensinagem, dentro do qual o despertar da curiosidade, o aprendizado prazeroso e a construção coletiva de conhecimentos, saberes e práticas são a tônica. (REIS e LIMA, 2020, p.304)

É fundamental, para o exercício efetivo dessas metodologias ativas, resgatar que é princípio do projeto original da UFSB, uma indissociabilidade entre teoria e prática, uma busca de quebrar ou minimizar essa dicotomia que, inclusive, é fundante do próprio paradigma positivista, com uma constante hipervalorização da teoria, em detrimento da prática, uma postura facilmente naturalizada por todos nós. Sempre chamando a atenção para a possibilidade de materialização dos princípios contidos no Plano Orientador, verifica-se que, no âmbito das LIs, essa indissociabilidade obteve mais êxitos, por conta dos estágios e dos projetos ligados aos Cunis e Centros integrados de Educação-CIES. Como trato em detalhes dessas experiências nas próximas seções, cabe aqui apenas a citação desse pilar da formação pretendida na UFSB.

Em outra perspectiva, devo destacar, também como um diferencial da FG, a presença do componente de “Experiências do Sensível”. Essa iniciativa pode representar uma tentativa de curricularização da oportunidade de vivenciar a expansão do ensino-aprendizagem, para além da racionalidade padrão, hegemônica da ciência moderna e defendida no positivismo que separa o corpo da mente, a razão da emoção, a teoria da prática; que defende uma pretensa neutralidade e objetividade de um modelo de raciocínio lógico linear; o qual tem se mostrado superado e inadequado diante da realidade cada vez mais complexa que nos toca. O componente de Experiências do Sensível permite vivenciar o sentir, e o refletir sobre as sensações, incorporando a/ao discente e a/ao docente, as dimensões do afeto, da dor, da alegria, do sentimento e do ressentimento, tão relegados dentro da racionalidade tradicional,

que busca a anestesia dessas dimensões. Essa oportunidade transcende o momento do componente, ao passo que sua vivência e a reflexão, sempre coletiva e dialogada, permitem exercitar a postura mental, necessária à materialização de outros ideais fundantes do projeto de formação da UFSB, tais como a abertura multiepistêmica, a interdisciplinaridade e o encontro de saberes. Assim, buscou-se manter, durante a formação, aceso o questionamento sobre estar aberto/a ao outro/a, ao diferente, ou estar preso/a dentro de uma racionalidade, e de um discurso, limitado pelo paradigma moderno. Essa abertura, propiciada pelo componente, e que pode transbordar dos diários de bordo, e demais relatos desta experiência, prepara o/a estudante, para uma capacidade de expressão da sua própria subjetividade, e de observação empática do outro, necessária ao desejo da UFSB, de formação de cidadãos humanos, e capazes de atuar na resolução de problemas complexos, encontrados na realidade.

Tugny e Giannella (2020, p.427) além de contribuir para toda uma revisão da prática de tal componente curricular, explicam que ele

se desenvolve numa série de exercícios individuais e coletivos executados semanalmente ao longo do quadrimestre. Esses conhecimentos [...] consistem em gestos simples a serem realizados por cada estudante, que impliquem seu corpo e a observação atenta aos fenômenos associados a cada gesto, bem como a coleta das informações que decorrem dele. [...] Essas experiências individuais e as informações coletadas são, em seguida, narradas e debatidas na turma, possibilitando um compartilhamento e uma abertura ao reconhecimento mútuo dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se outra contribuição fundamental desse componente curricular, que é a abertura com relação às culturas de origem dos(as) estudantes, oportunizando a conexão entre tais saberes de origem, e aqueles próprios da formação acadêmica (Idem, 2020). Essa oportunidade pode, inclusive, contribuir para o que Alain Coulon (2008) chama de afiliação à vida universitária, na medida que, no início da vida acadêmica, a partir de trocas, acerca de suas próprias experiências progressas, há possibilidade de redução do estranhamento da vida universitária. Esse momento discente é marcado pela ruptura dos paradigmas do cotidiano, para adaptação a novas formas de pensamento, relação e comunicação, impostas pelos signos, significados, regras e ritos próprios do ambiente acadêmico.

Quanto às temáticas abordadas, os autores indicam que

Podem ser abordadas questões relativas ao território, ao pertencimento, às conexões entre os sujeitos e o ambiente, às plantas, aos corpos, aos fenômenos luminosos, às cores,

ao gosto, à visão, à escuta do mundo e à escuta mútua, à memória, aos saberes científicos, aos saberes tradicionais, etc. (idem p.428)

No que toca à sempre polêmica questão da avaliação, os professores ressaltam que esse componente curricular não é submetido a qualquer avaliação em forma de nota, o que é pedido ao discente são: frequência e presença ativa, anotações, impressões, e demais registros a serem organizados em um “diário de bordo” seja material ou digital (caderno ou blog, idem p.428-429) . Essa metodologia reforça o valor da experiência subjetiva, o que por sua vez também pode colaborar para a “afiliação”, e a diminuição do “estranhamento” no ingresso na vida universitária, como já citado, uma perspectiva analisada por Alain Coulon (2008) e referenciada pelos autores, professores que ministraram tal componente na UFSB.

Logo, a existência do componente de experiências do sensível, na formação geral do primeiro ciclo da UFSB, representa tentativa concreta de materialização de princípios fundadores desse projeto, para além do discurso. Esse componente oportuniza a realização de práticas, em uma formação que ultrapasse os limites da racionalidade convencional, onde muitos saberes são acolhidos, onde a escuta é experienciada e valorizada e, no geral, onde é instigado o despertar dos sentidos, o olhar para si e para o entorno, superando a costumeira anestesia e abafamento.

Ademais, no que já citei do modelo de formação, este representa também uma opção política, sintetizada em um compromisso decolonial. Não se trata apenas de práticas pedagógicas diversas que valorizem as subjetividades, são práticas que estão comprometidas com o re-conhecimento dos corpos, das emoções, das vivências únicas e irrepetíveis, que marcam a produção de conhecimento, chegando à revisão e crítica do paradigma dominante da epistemologia moderna ocidental, fortemente eurocêntrica, cujas dicotomias e limitações já citei.

Em um belo diálogo, com outras vozes potentes desses povos do território, um dos seus interlocutores, o líder indígena Edson Kayapó, chega a citar a proposta de que “os corações colonizadores tem que ser amansados” (Oliveira et al, 2020, p.638). Assim, através das propostas de formação generalista e interdisciplinaridade, da adoção de metodologias ativas e de conteúdos multiepistêmicos, e abrindo espaço para outras epistemologias historicamente subalternizadas, a UFSB concorre para o desafio de amansar tais corações, colonizados e colonizadores, lutando pela superação do racismo epistêmico, tradicionalmente encontrado nas universidades. A própria mudança de público, com o advento das cotas, e

demais ações afirmativas, exigem a descolonização das universidades, ao passo que tal público, tanto discente como docente, vem a trazer outros horizontes de discussões, temáticas e pesquisas. É um esforço de descolonizar a universidade para, a partir desse esforço, contribuir para a descolonização da sociedade, da qual faz parte. Assim, a UFSB assumiu, no seu plano orientador, o compromisso de ser uma universidade popular e “enraizada”, um conceito que tratarei de forma mais detida em seções posteriores, mas que coloca como prioridade estabelecer um pacto com os povos tradicionais da região, se transformando a IFES em um campo de diálogo com esses povos, na perspectiva de encontro de saberes, relação que terá uma seção específica ainda nesse capítulo.

É possível observar que toda a proposição aponta para um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a um campo disciplinar, e sim, são transversais e interdisciplinares por essência ao requerer, para seu alcance, essa interação entre diversas áreas de conhecimento. Quanto à interdisciplinaridade, recorro, com adaptações, às distinções entre multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade trazidas por José Jorge de Carvalho, que permitem perceber melhor o alcance da proposta da UFSB. Nesse sentido:

- Multidisciplinaridade: não fortalece a cooperação, com divisão de faculdades e centros a partir do isolamento disciplinar;
- Pluridisciplinaridade: existe uma cooperação na realização de uma ação, sem necessidade imperiosa de uma coordenação, cada área faz seu papel;
- Interdisciplinaridade: há presença de uma coordenação, em busca de compatibilidade de conceitos de alta elaboração; e
- Transdisciplinaridade: para além da interdisciplinaridade, se situaria na complexidade máxima da integração, na soma da compatibilização construída. (CARVALHO, 2020, p.24-25)

Logo, enquanto proposta do projeto da UFSB, esta se colocou na busca de uma formação intertransdisciplinar, onde docentes e discentes, oriundos de várias formações e experiências de vida, possam interagir, compatibilizando saberes, em busca de olhares, que tanto revejam de forma mais abrangente o conhecimento já produzido, como possam criar novos conhecimentos, para resolução de problemas, a partir de tais elaborações.

Mais uma vez trilhando o caminho das diferenças, entre o planejado/idealizado e o praticado/efetivado, apesar do discurso bem construído, de que a formação em todos os ciclos da UFSB perseguiria esse ideal, sempre houve na UFSB uma polêmica acirrada, sobre os significados da interdisciplinaridade. Muitas vezes ocorrendo questionamentos e reduções

desse conceito, inflexões que conviveram, lado a lado, com tentativas de operacionalização do ideal interdisciplinar.

Ademais, em termos de titulação, há que se destacar, que a formação geral leva ao recebimento de um certificado, ao seu término: o “Certificado de Formação Geral Universitária”. Este habilita o discente, ao percurso regular de um BI ou uma LI, com mais dois anos de formação, para terminar o primeiro ciclo.

Segundo Puig e outros (2020), as dificuldades de adaptação dos sistemas acadêmicos informatizados, às singularidades dos percursos de cada estudante, e a falta de divulgação interna e externa, levaram a um enfraquecimento do valor atribuído a esse certificado, que se viu esvaziado de função social, em trocas simbólicas, que lhe garantissem um reconhecimento. De certa forma, esse fato também pesa sobre um outro valor, que é dado à formação geral, a considerando apenas como mero pré-requisito ao ingresso no BI e LI, o que, por sua vez, muitas vezes também foi entendido como mero pré-requisito ao segundo ciclo. É importante citar que esse esvaziamento do valor do certificado do I ciclo também reflete construtos sociais arraigados, preexistentes à vida de cada estudante, em que, muitas vezes, a formação universitária é socialmente encarada como objetivo de promoção social, sobretudo em algumas áreas de maior prestígio, onde se espera anunciar que o filho se tornou médico, advogado, etc. Tal contexto contrasta com a realidade da certificação dessa etapa de formação, ainda não vinculada a carreiras profissionais específicas. São ícones antigos e difíceis de desconstruir, sobretudo em uma sociedade que, em geral, desconhece e está pouco interessada nos fluxos da vida universitária.

Abordo, a partir daqui, a questão das dificuldades práticas e paradigmáticas de implementar esse modelo de formação, e em específico, esse momento da formação generalista, que no projeto original da UFSB deve ser comum a todos os estudantes ingressantes, e composto por conteúdos mais abertos. Relembro que essa iniciativa reinterpreta tentativas similares anteriores, buscadas e frustradas em IES como a UnB, Unicamp e UDF. Como mostrei no capítulo anterior, o modelo de formação geral de todos os estudantes juntos sob uma mesma gestão pedagógica e conteúdo sempre enfrentou dificuldades reais, incompreensões, resistências e sabotagens.

Seja entre discentes ou docentes, a literatura sobre essa experiência específica da UFSB já apresenta relatos de resistências, dificuldades operacionais e incompreensões do modelo.

Por um lado, há belos relatos discentes, de como a formação geral muda vidas na UFSB, e quanto a isso, em especial, cito Reis e Lima (2020), onde uma das autoras, estudante formada na LI da UFSB, declara que sempre viveu no território, e mesmo tão perto, nunca antes teve acesso a tantas riquezas materiais e imateriais, de saberes que uma formação diferenciada nessa universidade lhe proporcionou.

E, por outro lado, essa mesma literatura demonstra a crítica discente, pontuada quanto ao modelo acadêmico de liberdade no seu percurso formativo, onde se questiona a extensão dos ciclos, a pouca valorização do 1o ciclo, visto apenas como bilhete para o segundo ciclo, e as dificuldades de articulação do curso interdisciplinar à realidade profissional. (PIMENTEL et al, 2020)

Além disso, tal crítica estudantil se refere, também, a docentes que, na opinião de parte deles, de fato não se mostram alinhados com esses valores fundamentais da UFSB, colocados em seu plano orientador. Os próprios estudantes apontam as diferenças entre teoria e prática, nas contradições do cotidiano, com aqueles docentes, formados no paradigma tradicional, e tantas vezes resistentes, ou ainda sem compreensão da proposta de formação multiepistêmica e intertransdisciplinar. Os autores colocam que essa contradição, aguda, terminou por prejudicar a implementação do modelo da UFSB. Discentes reconhecem que eles mesmos, estudantes, muitas vezes foram “doutrinados” no modelo tradicional, querendo “só chegar, ouvir e depois fazer prova”. Apontam ainda que, para ter êxito, o modelo da UFSB precisa enfrentar problemas que estão além da universidade, tais como as temáticas disciplinares (idem, 2020)

Já Puig e outros autores, colocam como importante, para a sustentabilidade dos cursos e o fortalecimento gradual do modelo de formação, a compreensão das bases conceituais, por estudantes, docentes, servidores técnicos e gestores, em movimentos de reavaliação coletiva, para solução de problemas internos e externos. (PUIG et al, 2020)

Assim como na seção anterior, destaco que o modelo de formação geral está sendo reformulado, e talvez siga outra tendência, diversa da proposta original aqui descrita. Há elementos polêmicos, como a assunção de um perfil mais instrumental de formação preliminar; a convivência com os mecanismos de entrada direta; a demanda por reelaboração de programas políticos pedagógicos de todos os cursos; a discussão acerca das formas de diálogo/definição do que/como deve ser alterado; entre outros processos que problematizam e complexificam esse momento atual de mudanças, ainda em curso. Reitero que dada a limitação de tempo e recursos, e dada a fluidez desses elementos, tais análises extrapolam o

recorte metodológico da presente tese, definido no período de implementação da UFSB, até a saída do Reitor Naomar.

3.1.3 Integração Universidade-Escola e enraizamento no território - Colégios Universitários - Cunis - Maior potencial inovador da UFSB?

Um dos aspectos mais importantes e diferenciais do projeto original da UFSB é o enraizamento no território. Por meio de diversas frentes, a universidade se propôs a oferecer uma formação cidadã, crítica e global, porém valorizadora dos elementos especiais da cultura e do povo do sul da Bahia.

Esse conceito de “universidade enraizada” é explorado por José Jorge de Carvalho, ao passo que, para ele, a UFSB se coloca na vanguarda, por se pretender uma universidade popular, que se enraíza no território pelo seu modelo institucional, abordagem interdisciplinar e no pacto com os povos da região (CARVALHO, 2020, p.14)

No decorrer de todo esse capítulo, apresento como o conceito de enraizamento do território, sustentado pela assunção de uma postura decolonial, é um guarda-chuva que abriga práticas quais: a inclusão de mestres dos saberes tradicionais - materializando o encontro de saberes, a realização do fórum social, e a criação do conselho estratégico social, entre outros elementos.

No entanto, além dessas iniciativas, em termos de enraizamento no território, há um destaque à iniciativa dos colégios universitários-Cunis, e a transformação de alguns deles em Complexos Integrados de Educação-CIEs. Dessa forma, a proposta de Anísio Teixeira para uma melhor integração universidade-educação básica-sociedade foi buscada na UFSB, com seus ganhos e desafios.

Segundo o Plano Orientador, os Cunis representam locais de formação acadêmica, situados nas sedes de escolas da rede pública estadual da região Sul da Bahia. Ofereciam originalmente componentes curriculares da formação geral, para estudantes da Área Básica de Ingresso (ABI), dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), advindos do ensino médio público da região, buscando integração curricular com a realidade escolar e cultural local. É importante destacar que a já mencionada reestruturação da UFSB reconfigurou essa oferta, afetando as possibilidades de percurso formativo. Como essa reconfiguração extrapola o recorte temporal da tese, deixo aqui o destaque informativo, sem maiores análises dos contornos e impactos dessa mudança, ainda em curso.

Barreto Filho (2019) chega a considerar a rede Cuni como “o projeto mais inovador e pioneiro no contexto da universidade brasileira” (p.94) Essa mesma visão é colocada oficialmente no estatuto da UFSB, em que o Cuni é colocado como “principal inovação institucional”, em um papel de “dispositivo estratégico nas políticas de integração social e territorial da universidade” (UFSB, 2014a, p.19). A seguir destaco elementos que sustentam essa opinião, seguidos das limitações ou entraves à implementação dos Cunis.

Enumerando, de forma sumaríssima, a rede Cuni busca: promover aumento da influência da universidade no território, inclusão social pelo acesso, impacto na permanência estudantil, integração com a escola (educação básica e ensino médio), e possibilidade de realização de parcerias intersetores educacionais.

O aspecto de enraizamento no território, e aumento da influência da universidade, se apresenta no fato dos colégios universitários serem situados em pequenos municípios do Sul da Bahia. No plano orientador, o projeto era de instalação de 36 Cunis, em 29 municípios da região, devendo estes possuir mais de 20.000 habitantes. e um mínimo de 200 estudantes concluintes do ensino médio. A realidade é que, desde o início da UFSB, são mantidos oito Cunis, vinculados a seus campis-sedes: dois vinculados ao campus Paulo Freire, em Teixeira de Freitas; dois ao Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro; e 4 vinculados ao Campus Jorge Amado em Itabuna, localizados nas cidades de Coaraci, Ilhéus, Ibicaraí e Itabuna. Há que se destacar os impactos possíveis dessa instalação, ao passo que esse movimento levaria à presença da universidade, em municípios onde não existem universidades locais, o que pode dialogar com o desejo (do projeto original) de adaptar os conteúdos ministrados, a temas de interesse local, bem como fazer do Cuni um ambiente de difusão de ciência e cultura, tais como pontos de cultura, a exercer influência local (UFSB, 2014, p.57-58)

Outra interface importante do enraizamento no território, é a articulação com escolas de ensino médio e possível influência na educação básica. Sendo os Cunis sediados nas escolas de ensino médio, era manifestado o interesse não apenas na utilização dos espaços, e no compartilhamento de recursos, mas que se buscasse a troca pedagógica entre universidade e escola. Essa interface, poderia inclusive, contribuir para melhorias da educação local, com a criação das licenciaturas interdisciplinares, o que acabou ocorrendo de forma mais específica na experiência dos CIEPs e seus projetos, a serem mais detalhadas na continuidade dessa seção.

Ademais, no viés da vida discente, o que mais se destaca, são os impactos positivos ao estudante do município, nos elementos de acesso, permanência e diminuição do estranhamento com a vida universitária.

No elemento do acesso, o fato do estudante passar por um processo seletivo específico, em edital próprio, e aplicado no seu município, destinado principalmente a estudantes de escolas públicas, representam diferenciais de inclusão, que abrem mais possibilidades do que os processos mais gerais, tradicionais em grandes centros urbanos. Por exemplo, é comum, nos processos seletivos tradicionais, que deslocamento e a concorrência geral se tornem impeditivos excludentes de muitos candidatos, de comunidades mais periféricas.

Quanto à inclusão, há que se destacar ainda, a assunção de uma política de ações afirmativas, que prevê reserva de 85% das vagas para egressos da escola pública, incorporando o recorte étnico-racial, com metade dessas vagas destinadas a membros de famílias de baixa renda, contando ainda, com vagas supranumerárias para indígenas, quilombolas e, a partir de 2018, para transexuais, travestis e transgêneros.

Além de acessar a universidade dessa forma, no aspecto discente, estudar nos Cunis colabora com a permanência estudantil, ao passo que o (a) estudante não precisa (no início de sua formação universitária), se deslocar a outro município, e arcar com todos os investimentos (não apenas financeiros) de deslocamento, moradia, alimentação, tempo, qualidade de vida, etc. comumente exigidos.

Além do aspecto material, o início da formação universitária nos Cunis, tende a diminuir o que Alain Coulon chama de “estranhamento da vida universitária”, ao passo que o estudante permanece em seu município de origem, perto de sua família, iniciando sua formação em uma escola onde geralmente já estudou, com pessoas da sua mesma região/localidade. Tal oportunidade pode colaborar para o que o mesmo autor chama de “afiliação”, quando o estudante após um processo de “assimilação”, enfim se adapta às regras da vida universitária (COULON, 2008)

A importância dos fatores acima foi confirmada em levantamento de 2017, elaborado pelos professores Regina Soares de Oliveira e Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, onde, através de uma enquete feita com ingressantes dos Cunis Ibicaraí e Coarací, os respondentes apontaram como motivações para a escolha da UFSB:

o acesso facilitado, o ingresso menos concorrido, a possibilidade de estudar mais perto de casa, a possibilidade de abrir acesso ao curso de medicina, a possibilidade de conciliar com

o trabalho, métodos de ensino inovadores e professores qualificados (Oliveira e Gonçalves, 2020 p.346-347)

Nesse mesmo texto, os autores trazem relatos de estudantes, que apontam para a consciência e reconhecimento dos ganhos da formação inicial, no seu local de origem, destacando elementos já apontados, e positivando ainda, a identificação de grupo e percepção de oportunidades de intervenção na realidade local.

Do ponto de vista institucional, pelo fato dos Cunis serem situados em escolas de ensino médio, geralmente estaduais, localizadas em municípios, essa iniciativa pode promover oportunidades de cooperação intersetorial, entre as esferas governamentais federais, estaduais e municipais, no compartilhamento de recursos, e alinhamento de políticas públicas.

Logicamente, uma proposta tão ousada apresentaria muitos desafios em sua implementação, o que passo agora a detalhar, enquanto elementos que entravaram, ou limitaram a operacionalização dos Cunis, no modelo proposto.

O formato de acesso diferenciado reforça um elemento já citado, que envolve a inserção de um novo público na universidade, o que exige dos docentes, e de toda a comunidade acadêmica, uma outra postura epistemológica, mais aberta a saberes diversos, e outros dispositivos pedagógicos.

Um outro elemento central percebido na implementação da universidade, e crítico para a concretização de diversas iniciativas, foi apontado por Barreto Filho (2019 p.163), e teve forte impacto nas dificuldades encontradas pelos Cunis. Se trata do fato de que, apesar do valor do plano orientador, como direcionador conceitual para a criação da UFSB, a universidade não possuiu um plano mais detalhado de implementação, que tratasse das questões mais operacionais, necessárias à materialização das ousadas propostas.

Tratando mais especificamente dos Cunis, a metapresencialidade⁵ é elemento fundamental para a manutenção de um modelo, que é capilarizado pela multicampia, e ainda mais complexificado pela interconexão entre os campi, e com os Cunis, a intercampia. Quanto às demandas para materializar a metapresencialidade, Barreto Filho levantou os seguintes pontos críticos:

- Exigência de uma base estruturada de tecnologia da informação e comunicação

⁵ De forma sumariíssima a metapresencialidade envolve a construção de um ecossistema tecnológico e humano que permita a interface digital entre a comunidade universitária através de ambientes e dispositivos virtuais de aprendizagem, meios interativos de comunicação por meio de redes digitais ligadas em tempo real. (UFSB, 2014) Mais detalhes serão explicados adiante no presente capítulo na seção correspondente.

- Exigência de profissionais qualificados, envolvendo docentes especializados e pessoal técnico com formação diversificada na área de TIC;
- Distância e isolamento do estudante do Cuni da Universidade e como essa questão seria tratada; e
- Necessidade de tutoria e de que perfil teria esse tutor (BARRETO FILHO, 2019, p.163)

Tais parâmetros necessários para uma implementação ideal do projeto, esbarraram na realidade dos Cunis, também apontada por Barreto Filho: baixa qualidade de infraestrutura; internet precária, falta de comunicação da universidade com os Cunis; desinteresse de alguns professores; falta de acesso à biblioteca; e dificuldade de acesso de pessoas com deficiências às instalações do CUNI (idem, p.177)

Assim, dificuldades de implantar a metapresencialidade (e a tutoria), marcaram parte dessa implementação, em aspectos considerados essenciais para o funcionamento do Cuni. Oliveira e Gonçalves (2020) são claros em destacar as ambiguidades docentes, na implementação da UFSB e dos Cunis, da forte adesão de alguns, ao inverso, chegando ao ponto de docentes se recusarem a lecionar nos Cunis, negando adotar práticas pedagógicas alinhadas ao proposto no plano orientador.

É importante destacar, que o exercício da docência nos Cunis, principalmente dentro de uma periodicidade quadrimestral, exige esforços além de uma simples adesão ou rejeição ao conceito, o que seria uma análise extremamente simplista. No plano da realidade concreta, diante das falhas da metapresencialidade, para lecionar nos Cunis, os(as) docentes também deveriam se descolar (a depender dos casos), para municípios relativamente distantes, em boa parte das vezes, por meios próprios, para realização de aulas em turno noturno, etc. Tal contexto chegou a incentivar a escolha, de alguns docentes, em residir na localidade do Cuni, e se especializarem no ensino nesse local.

O mesmo texto apresenta um marco crítico dessa inflexão, quando se aponta que, nos anos de 2014, 2015 e 2016, a Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica buscou realizar seminários pedagógicos, nos intervalos dos quadrimestres, para discutir a questão pedagógica na UFSB, e obtiveram pouca adesão. Obtive, nas entrevistas, mais informações do porquê desse desinteresse, quanto a um elemento polêmico, mas importante ao exercício docente. De antemão, essa inflexão aponta para a perda crescente da capacidade de diálogo coletivo, no decorrer da implementação.

É preciso evidenciar a necessidade da retomada de espaços de discussão das escolhas da UFSB, para sua continuidade. É possível observar no ambiente interno da universidade

profundas divergências, ao ponto da existência de argumentações contra a multicampia, escolha aparentemente pacificada, mas que é colocada como fator de impermanência e insustentabilidade (FELIPE, 2020). Logo, há que se amadurecer os diálogos, na escuta de variados pontos de vista, também quanto à distribuição geográfica dos Cunis, seus resultados possíveis, dentro da realidade concreta, e suas implicações na vida da comunidade universitária, e do seu entorno.

Outros desafios correlatos envolvem a relação dos Cunis com a comunidade das escolas-sede, algo desejado no projeto original. À exceção dos CIEs, que constituem uma experiência à parte, com resultados distintos, os mesmos autores identificaram que, quanto aos dois Cunis observados, não se observa uma inserção efetiva da comunidade acadêmica, na realidade escolar. Os Cunis ficam fechados na maior parte do dia, sem utilização pela comunidade das escolas-sede. Também se levantou que, nesse contexto, há pouca interação entre docentes do nível médio e superior (OLIVEIRA e GONÇALVES, 2020)

Ademais, se, como citei, por um lado é perceptível como o Cuni potencializa as parcerias interinstitucionais, por outro lado, docentes que viveram o processo de implementação apontam o pouco diálogo com as prefeituras municipais, dos locais-sede dos Cunis que não viraram CIEs, ocorrendo parcerias pontuais, mas não projetos a longo prazo. (SANTIAGO et al, 2020)

Quanto à análise dos desdobramentos da proposta dos Cunis, Oliveira e Gonçalves (2020 p.354) apontam que a estratégia destes ainda carece de maior debate dentro da instituição, quanto a “sua função, alcance e modos de funcionamento”.

Concluindo essa seção, a proposta original dos Cunis foi colocada como uma das maiores iniciativas inovadoras, capazes de transformar a educação brasileira; Por outro lado, busquei resgatar os ganhos e as limitações/desafios de implementação, já apontados na literatura.. No meio desse caminho, podem ter se obtido ganhos tais como: a) ampliação de consciências da possibilidade de uma formação geral diferenciada; b) se permitiu acesso a pessoas de grupos e localidades tradicionalmente desprestigiadas; c) transformação de alguns Cunis em Complexos integrados de educação, CIEs, onde a proposta original se materializou de forma mais completa; na d) comprovação que os Cunis podem ser aperfeiçoados, e alcançar resultados ainda mais qualificados, com sua proposta redesenhada, e uma implementação mais detalhista, quanto aos obstáculos agora reconhecidos. Para além dos ganhos, os relatos das entrevistas, no próximo capítulo, enriquecem a perspectiva de como foram sentidos os entraves à operacionalização dos Cunis.

3.1.4 Complexos Integrados de Educação – CIES: um alcance além do plano original

Deste ponto em diante, nesta seção, apresento como os Complexos Integrados de Educação- CIEs, criados a partir de Cunis, representaram um marco positivo da implementação da UFSB; ao passo que sequer estavam previstos na proposta original, no plano orientador. Tal projeto foi elaborado depois, pelos professores Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, Dr. Daniel Fils Puig e Dra. Denise Maria Barreto Coutinho.

Em 2015, a UFSB buscou apoio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia- SEC/BA, para colaborar na transformação de três colégios estaduais em complexos integrados de educação, nas cidades de Itabuna, Itamaraju e Porto Seguro, a funcionar em tempo integral, das 7:30 da manhã, até as 17 horas, utilizando novas metodologias. (LAGO et al, 2020)

É evidente o desafio de querer promover tal interligação, ao passo que, pelos CIEs, se une: o ensino superior, na colaboração de uma instituição federal (a UFSB): à educação em colégios estaduais mediante cooperação. Realiza-se um esforço, no intuito de contribuir com a educação básica, de forma a impactar na formação de professores, que também atuam na educação básica nos municípios da região. Assim, nos CIEs se apresenta o ensino superior na presença dos Cunis, se promove a formação continuada de professores da rede estadual, atuantes nos complexos, que ainda se tornam ambiente de estágio supervisionado, de estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares – LIs.

Essa experiência dos Complexos Integrados de Educação iniciou-se em 2016, com uma jornada pedagógica de 15 dias, 110 horas de formação continuada dos professores dos CIEs de Porto Seguro, Itamaraju e Itabuna, onde participaram 120 professores da rede estadual, 30 professores da UFSB de diversas áreas, 20 técnicos(as) da UFSB e 6 técnicos(as) da SEC(PIMENTEL, 2020, p.235)

Foram discutidos os pressupostos da educação freiriana, onde além de materializar a base conceitual do plano orientador da UFSB, quanto a uma educação libertadora e emancipadora do sujeito, os docentes, através de oficinas, rodas de conversa, experimentos didáticos e grupos de trabalho puderam se alinhar à proposta pedagógica, a ser desenvolvida, na prática, nos CIEs.(LAGO et al, 2020)

É fundamental ressaltar que, além de práticas pedagógicas, capazes de destacarem-se no âmbito da educação, a experiência dos complexos integrados de educação representa diferencial em outros âmbitos, tais como do direito e das políticas públicas. Muitas vezes, nas

peças normativas, nos planejamentos e estatutos de instituições, constam intenções da interação entre esferas governamentais, de forma a gerar alguma sinergia nas políticas públicas. No entanto, muitas vezes, tais intenções se manifestam como ideias genéricas e superficiais, o que difere bastante da construção de um instrumento jurídico, elaborado especificamente, para estabelecer as diretrizes e papéis da UFSB, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e até da comunidade local na vivência do CIE. Tal materialização representa inovação no Direito, por representar um modelo normativo intersetorial, a ser utilizado e analisado, bem como representa iniciativa contínua de parceria interinstitucional, visando a manutenção de políticas públicas, conjuntamente desenvolvidas, para além de parcerias pontuais.

Destacando os CIEs, e em especial, o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro – CIEPS, essas iniciativas não se trataram, apenas, de uma experiência de ofertar educação integral, mas buscaram materializar um formato de educação, aproximado dos padrões ideais da UFSB, com busca de valorização do enraizamento no território, da interdisciplinaridade, e das subjetividades dos atores educacionais, mediante o uso de metodologias ativas, através do desenvolvimento de projetos.

Dentro dessa proposta, após a realização da jornada pedagógica, os docentes passaram a elaborar e gerir projetos, dentro de três eixos temáticos, identificados pelos discentes do CIEPS: Patrimônio e turismo; Sustentabilidade e meio ambiente; e Alimentação e Saúde. Dentro desses eixos, se manteve projetos antes existentes no colégio se desenvolveram projetos da SEC-BA e projetos novos desenvolvidos por docentes da UFSB. O texto de Lago e outros (2020), contém um registro detalhado dos projetos desenvolvidos no CIEPS, ao que me cabe apenas pontuar alguns deles, e suas interfaces interdisciplinares. Assim, posso destacar o projeto “Chá de Memórias” (área de linguagens com participação de moradores em terceira idade de Porto Seguro); “Semana de arte moderna”; projeto “África Real e contemporânea”; “Projeto de Aulas para o Enem”; o projeto “Paulo Freire de mobilidade internacional”, com intercâmbio no Uruguai, e em especial, o projeto Estações dos Saberes.

Se todos os projetos acima são importantes, por buscarem o exercício da interdisciplinaridade, e novos fazeres na educação, o projeto estações dos saberes se destaca, pelo alinhamento a outro ideal fundamental da UFSB, que é promover o encontro de saberes. Assim, buscou-se privilegiar a educação interdisciplinar, incluindo novos conhecimentos, sem prejuízo da carga horária prevista para os conteúdos formais. Esse projeto também permitiu a interação entre dois complexos integrados, de Itabuna e Porto Seguro. O projeto foi

apresentado na jornada pedagógica de 2017, e colocado em prática no mesmo ano, por docentes, discentes, membros da comunidade e servidores técnicos, através da realização de oficinas variadas, durante todo o ano letivo, onde os estudantes escolhem quatro estações por trimestre, e lhes era indicado, que passassem por oficinas das três áreas de conhecimento diferentes.

Para dar uma mínima noção da diversidade, e riqueza de tais oficinas, cito:

Do barro ao cinema com os povos indígenas; jogos esportivos e recreativos; química sustentável no cotidiano; espaço de convivência; artes visuais; jogos pedagógicos; oficina: horta e paisagismo; grafismo; fotografia: a arqueologia da paisagem; turismo e globalização: inglês; Maracatu; primeiros socorros; e banda de música (LAGO et al, 2020, p.246)

O relato é de que a vinculação com o cotidiano, juntamente com a motivação para exercício de novas abordagens, gerou empolgação e envolvimento dos participantes.

Devo destacar que, à primeira vista, o diálogo continuado sobre os projetos e metodologias adotadas, através de jornadas pedagógicas, e reuniões quinzenais, parece ser um diferencial para os resultados alcançados. Tais resultados podem ser minimamente aferidos, na avaliação de docentes e discentes, sobre a experiência e seus projetos. Para tanto, recorro ao levantamento feito pela equipe pedagógica do CIEPS, no final de 2018, que teve o objetivo de avaliar os três anos do complexo. Alguns pontos dessa avaliação, a que eu recorro, estão colocados no texto de Lago e outros (2020). De forma sumaríssima, na visão dos estudantes, houve ampla aprovação dos projetos, em que reconheceram contato efetivo com a UFSB no CIEPS, e mais vida na escola. Por outro lado, nessa avaliação, os docentes, além de destacarem, como positivo, o exercício de novas metodologias, demandaram mais apoio da SEC, e da UFSB, para formação continuada. Os autores destacam que a credibilidade docente, seu engajamento e protagonismo, foram elementos fundamentais para os alcances do CIEPS (idem, p.249-250)

Como o projeto estações de saberes era desenvolvido durante o dia (em uma manhã, e em outra tarde, dedicadas exclusivamente às oficinas), havia o desafio de implementar o projeto no noturno, considerando a necessidade de redistribuir a carga horária, dentro da realidade do noturno. Apesar das dificuldades, até onde consegui apurar, essa experiência também foi considerada de sucesso.

No âmbito dos entraves, Pimentel ainda destaca que a implementação dos CIEs não transcorreu isolada de conflitos, onde aponta o peso da “cultura política autocrática instalada nas escolas, nas instituições participantes, e na sociedade como um todo”. Tal fator impactou

sobretudo, no CIE Itamaraju, onde o autor relatou as dificuldades de formação da equipe gestora local, e restrições orçamentárias graves, que suspenderam temporariamente o funcionamento da unidade, como Complexo Integrado de Educação (PIMENTEL, 2020, p.238)

Apesar disso, o projeto dos Cunis e dos CIEs representaram, como citado por Pimentel (2020), uma virada paradigmática e epistemológica das interações entre universidade e escola, na busca de novos modos de ver e fazer, pelo compartilhamento de tempos e espaços mediante a cooperação entre a UFSB e a SEC-Ba, fundando, até juridicamente, o embrião de novas institucionalidades e pedagogias intersetoriais. Permitem ainda, de fato, a vivência de princípios fundantes da UFSB: a abertura aos povos e comunidades do seu entorno, a materialização do encontro de saberes, e a contribuição para melhoria da educação brasileira.

A partir de tantos elementos teóricos colocados em prática, parece razoável afirmar que, ainda que se requeira mais diálogo interno, estudos e publicações sobre o tema, as experiências dos Cunis e dos CIEs, podem ser consideradas como um dos maiores diferenciais materializados do projeto original da UFSB. O que apresentarei, no capítulo seguinte, como desdobramento do tema, na perspectiva das entrevistas, é que o elemento dos Cunis também dialogou com outros elementos fundantes da UFSB, em contextos pragmáticos capazes de gerar incongruências práticas, entraves à implementação, cujas saídas adotadas aprofundaram tensionamentos e conflitos, indutores de rupturas.

Também resgato aqui, de forma mais pontual, mas não menos importante, que as iniciativas da UFSB, na integração da universidade com a escola e educação básica apresentadas, renderam outras contribuições interinstitucionais, além da relação com a SEC-BA. Trato especificamente da participação da universidade, na composição do Conselho Municipal de Educação de Itabuna, para o qual foi convidada, e depois chegou a assumir a presidência (SANTIAGO et al, 2020). Assim, a universidade teve condições de, não só executar seu papel, como um dos aparelhos das políticas públicas de educação, mas também contribuir para o desenho dessas políticas, para além do ensino superior, o que inclusive era uma demanda explicitada no I Fórum Social da UFSB (tema que tratarei ainda nesse capítulo).

Outra demanda importante, destacada no Fórum Social, foi pela formação docente, para todos os profissionais da educação básica. Em parte, esse desafio colocado para a UFSB foi enfrentado, pela criação e desenvolvimento das licenciaturas interdisciplinares-Lis, que trato a seguir.

As licenciaturas interdisciplinares também representam um marco importante da integração entre a universidade e a educação básica, na medida em que essa formação foi pensada no diálogo entre tais espaços: primeiro através dos Cunis, depois pela parceria com a SEC-Ba nos CIEs, e também atravessada pela mobilidade internacional, no intercâmbio em Montevideu (Uruguai), pelo Projeto Paulo Freire.

Essas iniciativas representam resultados de uma formação buscada em torno de temas como: inclusão, interculturalidade, encontro de saberes, enraizamento no território e inovação pedagógica, a ser implementada em cinco cursos, que foram, inicialmente, replicados nos três campi da universidade. Quanto à estrutura geral dos cursos, resumidamente posso destacar a natureza interdisciplinar, a formação geral com 900 horas, contendo componentes curriculares obrigatórios, optativos, atividades complementares e estágio supervisionado.

Na opinião de Santiago, Gonçalves e Silva de Jesus: “As LIs consistem no principal eixo articulador da aproximação da UFSB com as instituições de educação básica do entorno da universidade.” (SANTIAGO et al, 2020, p.282) Já para Reis e Lima (2020, p-303-304), além de proporcionar uma formação marcada pelo diálogo interepistêmico e intercultural, com saberes do meio acadêmico, e outros do território, as LIs enfrentam problemas curriculares históricos, representados pela “especialização excessiva dos saberes escolarizados em disciplinas estanques”, promovendo possibilidades de reflexão crítica do modelo educacional do país.

Também pode se tornar a LI, um campo fértil para utilização de metodologias ativas e pesquisa sobre as mesmas, permitindo a materialização de intenções previstas no plano orientador, quanto a melhorar a educação básica, a partir da revisão de suas metodologias, da realização de uma nova práxis, justamente nas escolas da educação básica, através dos Cunis, CIEs e estágios em demais escolas. Na UFSB, além do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, em outros programas de pós-graduação existentes, a exemplo o PPGES, tem se apresentado pesquisas, que investigam as práticas político-pedagógicas, na educação básica da região.

No capítulo das entrevistas, apresentarei como, do grande potencial das Licenciaturas Interdisciplinares, no percurso de implementação, a desvirtuação do mecanismo de acesso pela Área Básica de Ingresso-ABI, utilizado como artifício para acesso por migração a medicina, pode impactar na formação em LIs, prejudicando todo um modelo formativo, organizado desde o plano orientador. Esse é mais um exemplo da necessidade de uma visão pragmática, dos contextos concretos, no decorrer da implementação.

Assim, na presente seção, fiz esse esforço de resgate, em torno das diversas iniciativas de integração da universidade com a escola/educação básica, promovidas pela UFSB. Busquei assim, demonstrar que a proposta original de “revolucionar a educação brasileira”, de certa forma foi perseguida, para além do discurso. Foram resgatadas nesse sentido as experiências dos colégios universitários, sua evolução e sucesso com os Complexos integrados de educação, a criação das Licenciaturas interdisciplinares, a participação no Conselho Municipal de Educação de Itabuna, e as pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFSB, sobre os temas da educação.

Também destaquei, que os desafios e obstáculos conceituais/materiais a essas políticas, representam sempre um risco de continuidade às mesmas, que já podem ser consideradas como contribuições históricas da UFSB, apesar de seu curto período de existência.

Em se tratando de ideais, desafios e dificuldades para materialização do projeto original da UFSB, tratarei, na seção seguinte, de um tema crucial: a metapresencialidade e o uso de TICs. Tais aspectos são fundamentais, pois sempre foram colocados em evidência, como resposta, diante dos desafios próprios de uma instituição, que se quer articulada em diversas unidades, na prática da intercâmpia, tanto como instrumento de gestão, quanto para o funcionamento adequado dos Cunis.

3.1.5 Metapresencialidade e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – avanços e entraves estruturais

Desde sua concepção original, alguns dos diferenciais da proposta da UFSB eram bastante desafiadores. Trata-se não só de se estabelecer enquanto uma universidade interiorizada, mas expandir sua influência de forma capilarizada pelo território, através de um desenho multicampi, o que já é desafio para a maior parte das novas universidades. Mas além disso, há a proposta de materializar a intercâmpia, enquanto interação plena entre os campi e os colégios universitários, através de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação- TICs, o que se mostrava um desafio grande, a amparar outras propostas. Cada abordagem de TICs, para resolver possíveis dificuldades práticas, abarca outras complexidades, como por exemplo: ofertar o mesmo curso de forma concomitante em vários espaços, com o mesmo quantitativo de pessoal técnico e docente, bem como permitir ampla

liberdade de escolha do percurso formativo do estudante, em qualquer dos campi sede; etc. Todos os exemplos exigem esforços de vários níveis institucionais.

Assim, mais do que multicampi e interiorizada, com o desafio de manter suas atividades em vários locais, com infraestruturas diferentes, o desafio da UFSB era elevado a outro nível, da intercampia, onde além de dotados de recursos informatizados, e pessoal técnico adequado a seu funcionamento em paralelo, as unidades universitárias deveriam poder estar conectadas entre si, de forma a interagir efetivamente, na metapresencialidade. Esse é outro conceito que, correlato e complementar à intercampia, foi apresentado como saída para as dificuldades práticas do modelo, e nem sempre entendido na prática cotidiana.

Assim, um dos entraves, já reconhecidos pela literatura, no processo de implementação da UFSB, foi a dificuldade de entendimento do conceito de metapresencialidade. Ainda que não materializado explicitamente como um conceito no plano orientador, esse documento oficial estabeleceu da seguinte forma os contornos desse ecossistema tecnológico e humano, apontado comumente como solução, para alcance dos resultados planejados no plano orientador:

A UFSB produzirá materiais e tecnologias de ensino-aprendizagem a fim de garantir educação de qualidade em todos os ciclos de formação. Com esse objetivo, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tendo Dispositivos Virtuais de Aprendizagem (DVA) como instrumentos pedagógicos privilegiados, articulam tecnologias de interface digital (games, sites, blogs, redes sociais, dispositivos multimídia) e meios interativos de comunicação, por meio de redes digitais ligadas em tempo real, superando o ambiente escolar tradicional mediante espaços não-físicos e situações metapresenciais. (UFSB, 2014, p.8-9)

Mais adiante no plano orientador, se detalha quais seriam esses meios interativos de comunicação, a saber:

O AVA-Campus contará com câmaras e microfones, equipamentos de projeção, caixas de som, quadros digitais, monitores de grande tela, unidades de conectividade, propiciando que suas paredes possam representar “janelas-murais” hiperconectadas com outros AVAs da Rede CUNI, propiciando ubiquidade nos processos pedagógicos metapresenciais.(idem p.63)

Essa metapresencialidade pretendida, muito além de um conceito superficial de “educação a distância”, se mostraria, desde o plano orientador, como crucial para o funcionamento dos colégios universitários-Cunis, onde se coloca no plano orientador que, para estes, se buscava manter um “um ambe formado por um conjunto de até 50 computadores, com configuração a ser estabelecida, conectados em rede entre si e com a Central Tecnológica do campus respectivo.” (idem, p.63) Ou seja, de fato, no plano original, o

cuni deve atuar conectado ao campus, de onde os docentes ministram as aulas, e interagem, em tempo real, com estudantes do cuni, via ferramentas de TICs.

Ademais, o elemento humano não é desconsiderado na proposta da metapresencialidade, ao passo que, na proposta original, “cada estudante nos cursos presenciais também cumpre a função de facilitador, mediador e tutor para colegas que se encontram em situação metapresencial (na Rede Cuni)” (idem p. 67, 69) O conceito também foi em parte explorado na capacitação de servidores técnicos administrativos.

Como consta nos documentos oficiais, sobretudo estatuto e plano orientador, no início da implementação da universidade, boa parte das respostas apontadas para os dilemas práticos sinalizavam para o potencial do uso das tecnologias de informação e comunicação-TICs, sob o formato de metapresencialidade. Nesse período inicial, muitos desafios foram vencidos, graças às melhorias promovidas pelo uso e desenvolvimento de novas TICs, a ponto de terem sido criados novos sistemas, e ter se buscado saídas locais, para problemas estruturais. Por outro lado, foram manifestadas dificuldades no entendimento do conceito e prática da metapresencialidade, o que pode ter pesado negativamente na implementação do projeto da UFSB.

Para tratar do tema, utilizo fundamentalmente dos registros trazidos por Barreto Filho (2019), em sua tese, e de texto da autoria de Raimundo José de Araújo Macêdo, Alírio Santos de Sá e Sérgio Gorender (Macêdo et al, 2020), que sendo respectivamente Pró-Reitor e coordenadores da pioneira Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação-Protic (primeira dessa natureza nas universidades brasileiras), apresentam uma visão bem próxima dessa experiência da implementação.

Nesse texto, há um relato dos principais desafios enfrentados, que os autores enumeram, quanto à “ausência de infraestrutura de banda larga na região, dificuldade de formação imediata de equipe de TIC, diante de curto tempo para colocar, em prática, a metapresencialidade intercampi e na rede de colégios universitários-Cunis” (MACEDO et al, 2020, p.130)

Os autores enaltecem as iniciativas de enfrentamento à falta de estrutura de internet, através da contratação da associação de pequenos provedores, para localidades onde não há grandes provedores, capazes de atender às demandas exigidas. Essa estratégia foi utilizada enquanto a Rede Nacional de Pesquisa-RNP não possuía condições técnicas de interconectar os campi da UFSB. À exceção da saída para os Cunis (onde foram contratados links individuais suscetíveis a falhas e baixa qualidade), o texto não é claro, quanto à qualidade e

constância desses sinais de internet de provedores locais pequenos, elemento fundamental para manutenção de aulas, e demais usos da metapresencialidade.

Outro ponto positivo dessa implementação das TICs na UFSB, foi apresentado quanto à seleção docente, ao passo que, para realização de concurso docente, que intencionava atrair pessoas de todo o país e até de fora dele, utilizou-se as TICs, tanto para oferecer mais locais de prova, nas etapas iniciais, quanto para facilitar o controle e correção dos exames. Foi desenvolvido para isso um software inédito, de apoio à realização da prova escrita, bem como sua correção, com a garantia ética do anonimato do avaliador (idem p.131-132)

Na mesma linha, relembro que já citei que, para a seleção dos estudantes nos Cunis, via Área Básica de Ingresso-ABI, também foi desenvolvida uma ferramenta própria, o chamado “SISU UFSB”. Tal mecanismo de seleção por notas do Enem, foi utilizado para vencer as limitações do instrumento de seleção do MEC, que não atendia à especificidade da seleção nos moldes da UFSB (BARBOSA e TUTTMAN, 2020) Assim, as TICs da UFSB contribuíram em um momento que é um denso filtro de exclusão social nas universidades, que é o processo seletivo de entrada.

No entanto, os desafios de implementação das TICs na UFSB se confundem com os da própria implementação da UFSB, em seus contornos concretos e também nos conceituais/culturais. Além da ausência de infraestrutura de banda larga adequada, os autores do texto citado destacam como um dos desafios principais, o próprio processo de implantação da universidade. Foram apontados os seguintes entraves de implementação da UFSB, que afetaram diretamente no âmbito das TICs: a) A ausência de antecedentes para o modelo diferenciado de funcionamento da UFSB, que pudessem orientar o desenho da infraestrutura de TIC; b) o aumento constante de demandas de TICs; c) o quadro reduzido de pessoal; d) sendo o pessoal disponível desprovido das especialidades necessárias. Para enfrentar tais demandas, os autores relataram que buscaram estabelecer princípios e práticas, em torno da necessidade de alinhamento estratégico ao modelo descrito no plano orientador, a busca por eficácia e eficiência, e a necessidade de planejamento de curto e longo prazos (MACEDO et al, 2020)

Em relação aos sistemas gerais de gestão administrativa e acadêmica, por exemplo, o fator equipe se mostrou impactante, na medida que, à semelhança com outras universidades recentes, a UFSB optou pela utilização dos Sistemas Integrados de Gestão - SIG/UFRN, desenvolvidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A implementação e customização desse sistema, à realidade de cada universidade, é uma demanda que exige uma

equipe bem composta, tanto no quantitativo, com um mínimo de 20 (vinte) pessoas (a UFSB tinha oito), assim como perfil qualificado, para programação, comunicação e outros aportes técnico-específicos. Entre as saídas apresentadas para tal entrave, apresentou-se o apoio da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFBA, universidade tutora, que colaborou para a implantação do SIG e seus subsistemas.

Um elemento especial de desafio para essa implantação dos sistemas SIG na UFSB, foi o fato do SIGAA (parte acadêmica do sistema) não contemplar mecanismos específicos da liberdade de escolha do processo formativo, típicos no modelo da UFSB, tais como as transferências entre cursos, intercampi, da ABI para BIs e LIs, etc.

Quanto aos resultados apresentados pela Protic, e por toda a gestão de TICs da UFSB, há entendimentos diversos e mais complexos. Por um lado, o diagnóstico apresentado por Macedo, Santos de Sá e Gorender (2020) apontou para “sucesso no processo de implantação das TICs da UFSB” (p.146)

É fato que, nos entraves previstos para o processo de implementação, da concomitante oferta de mesmos componentes em 3 campi e Cunis, a resposta, desde o plano orientador, seria de que o uso intensivo de TICs e a metapresencialidade seriam as respostas, não só para alcançar os objetivos acadêmicos, mas também para compensar o déficit de pessoal (técnico e docente), e de demais recursos, frente a desafios tão ousados. Colocando a metapresencialidade como a saída, sem maiores detalhes de como isso funcionaria na operacionalidade, ainda mais se tratando de região com ausências estruturais de tecnologia e de pessoal, o plano orientador colocou na implementação em si, a necessidade não só de operacionalizar esse uso-chave para o projeto, mas também projetou, para a frente, o tratamento cultural de tal questão.

Ainda que possamos reconhecer claramente os êxitos parciais de uma implementação às pressas de TICs na UFSB, e que os próprios autores-gestores fechem seu diagnóstico, alegando superação de conflitos/desgastes, e sucesso da implantação das TICs, os mesmos levantaram problemas com “falta de cultura geral de planejamento e alinhamento institucional [...]com repercussão negativa na eficiência e eficácia no uso das TICs [...] causando retrabalho e prejuízos institucionais” (idem anterior, p.146)

Adicionalmente, Barreto Filho (2019) foi mais profundo, em outros elementos da complexidade do peso atribuído às TICs na implementação da UFSB, em uma linha crítica que caminha, lado a lado, com o valor atribuído pelo próprio plano orientador à metapresencialidade. Para ele, depois da aposta do plano orientador nas TICs e

metapresencialidade, como chave para o modelo a ser implementado, “as intervenções de gestores da área não apontaram para a apresentação de soluções que pudessem colocar em perspectiva os meios que seriam mobilizados para a viabilização dessa tarefa” (p.162) Além dessa primeira lacuna apresentada por Barreto Filho, o autor chama a atenção para outro elemento crucial, que eu já citei, a cultura de TICs, e a compreensão do que é a metapresencialidade, no modelo proposto, e na prática cotidiana. O autor fala de consolidação de uma “visão reducionista” da metapresencialidade, e por reconhecer esse como um dos marcos críticos que persigo da análise da implementação da UFSB, aqui resgato, na íntegra, o trecho:

O fato é que, com o aporte de um corpo docente pouco familiarizado e até refratário com a utilização de TIC, foi se consolidando uma visão reducionista sobre a metapresencialidade, em que pese o esforço da administração superior da Universidade em dotá-la de estrutura organizacional específica para tratar dessa questão. (BARRETO FILHO, 2019, p.162)

Barreto Filho resgatou ainda outro marco específico, de que, em 23 de janeiro de 2014, havia sido realizado um seminário com a Secretaria de Educação Superior do MEC - SESU/MEC, sobre a implementação da UFSB; neste, o secretário, o professor Paulo Speller, entre outros pontos, apresenta um diagnóstico da “inexistência de um projeto formal, com cronograma, com custos, com os números que se pretende alcançar.”(p.158-163)

Os pontos de crítica giraram, sobretudo, em torno da proposta dos Cunis, e sua dependência da gestão de TICs, a enfrentar as seguintes questões enumeradas por Barreto Filho:

A primeira é a exigência de uma base estruturada de TIC; a segunda é a exigência de pessoal técnico com formação diversificada na área de TIC; a terceira é a distância e o isolamento do CUNI da Universidade e como essa questão será enfrentada, não estando clara a relação do docente com o estudante; e finalmente qual o perfil que teria o tutor. (BARRETO FILHO, 2019, p.163)

Esse diagnóstico acima, eu já trouxe na questão dos pontos críticos dos Cunis, já abordados em seção anterior, e os resgato aqui para mostrar como a gestão de TICs, sobretudo na questão da metapresencialidade, foi impactante para a principal proposta inovadora da UFSB, que foram os Cunis.

Não é fácil identificar o quanto essa dificuldade de compreensão, quanto à função, importância e papel prático da metapresencialidade, juntamente com as dificuldades de praticar metodologias ativas e uma abertura epistêmica intertransdisciplinar, podem ter pesado

nas resistências de alguns docentes, a lecionar nos Cunis, e participar de outros projetos. A escuta ativa de docentes, durante as entrevistas, permitiu agregar mais elementos sobre essa (in)compreensão dos conceitos de intercâmbio e metapresencialidade, e de seu impacto na operacionalização de propostas do plano orientador da UFSB.

Como apresentado na primeira seção desse capítulo, os desafios culturais, enfrentados pela implementação de tal modelo de universidade nova, eram também internos, na adaptação de docentes, técnicos e até estudantes, formados em modelos tradicionais. Esses sujeitos, comumente acostumados a aulas exclusivamente expositivas, baseadas na oralidade, no isolamento acadêmico, na hierarquia verticalizada entre docente e discente, eram agora convocados ao uso de metodologias ativas, com uso intensivo de TICs, forte interação, e alcance territorial ampliado pela metapresencialidade, possivelmente mal confundida com a “educação a distância”, tantas vezes massificada e de baixa qualidade. É um desafio que se mostra assim multidimensional, muito além de técnico instrumental, e ainda presente.

3.1.6 Integração Universidade-Sociedade – a inovação na governança com o Conselho Estratégico Social e a realização do I Fórum Social da UFSB

É do conceito consolidado de universidade o tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo esse último, tradicionalmente entendido como o movimento da instituição universitária, de ir ao encontro das demandas da sociedade, oferecendo a ela algo de sua expertise, dentro de seus códigos e linguagens próprias do meio acadêmico. Essa visão tradicional, de “mão única”, vem sendo paulatinamente substituída por uma outra visão, mais inovadora, da co-produção de conhecimento entre a universidade e a sociedade.

A UFSB, em sua proposta original, de universidade popular, se colocou como uma universidade extensionista em essência, assumindo explicitamente, um compromisso de contribuir efetivamente com a sociedade, em âmbito local, regional, nacional e global. Esse compromisso foi expresso em diversas abordagens, compreendendo a escolha do perfil das temáticas de ensino e pesquisa, ao respeito a uma ecologia de saberes, que pudesse evoluir para o encontro de saberes (tema melhor dialogado na seção seguinte a essa), entre outras formas.

Mas, sem dúvida, há dois aspectos da experiência de implementação do projeto da UFSB que ultrapassam uma proposta extensionista tradicional, e elevam as relações de

integração universidade-sociedade nessa instituição e nesse território, podendo representar um exemplo para outras IFES no âmbito nacional. Trato das experiências de constituição do Conselho Estratégico Social-CES da UFSB, e da realização do I Fórum Social-FS da UFSB. Tanto a primeira experiência é pioneira no que se refere à governança pública, como a segunda representa um movimento plural, diverso, que, quando da sua realização, afetou tanto a universidade como os povos do território.

Para tratar dessas iniciativas utilizo fundamentalmente os documentos oficiais, plano orientador, estatuto e carta de fundação da UFSB, bem como do texto de Menezes e Góes (2020), autores participantes dessas vivências, do auge da composição do CES, passando pelo FS e pelo arrefecimento dessas estruturas.

A integração social é um valor explícito dos documentos constitutivos da UFSB (carta de fundação e estatuto), que definem a busca pela “promoção da educação superior com integração social e a plena abertura à comunidade transacadêmica”. Assim, o Conselho Estratégico Social e o Fórum Social representam movimentos, não de ida da universidade para os espaços da sociedade da qual faz parte, mas, em sentido inverso e mais profundo, representaram uma abertura da universidade, não só à presença de representantes dessa sociedade, mas a garantia da voz, do reconhecimento dos saberes, e da escuta das reivindicações dessas pessoas (UFSB, 2013, p.9)

Nessa perspectiva, além de conter em sua estrutura de governança a Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social-Prosis, que foi destinada a tratar tanto da inclusão/permanência estudantil, como também da articulação com a comunidade do entorno, destaca-se, em termos de governança, a criação do Conselho Estratégico Social -CES.

O Conselho Estratégico Social é um colegiado de poder consultivo, opinativo, reconhecido como instrumento de integração da universidade com a sociedade, previsto na estrutura de governança da UFSB, e apresenta as seguintes competências previstas no estatuto da instituição:

Art. 18 – Compete ao Conselho Estratégico Social: I. Promover, anualmente, o Fórum Estratégico Social, com a participação ativa da sociedade, para apreciar questões relativas às relações entre a Universidade e a sociedade em geral; II. Opinar sobre políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão da Universidade; III. Recomendar ao CONSUNI criação, modificação ou extinção de cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão em função de necessidades e demandas sociais da conjuntura regional; IV. Propor alterações no Estatuto, Regimento Geral e outras normas da Universidade, acompanhada de estudos prévios e exposição de motivos; V. Opinar sobre tendências de longo prazo referentes a processos macrossociais ambientais e

políticos, pertinentes ao desenvolvimento da Região; VI. Promover iniciativas de captação de recursos financeiros e apoios políticos e institucionais para o desenvolvimento das atividades da Universidade em benefício das populações da Região. (UFSB, 2013, p.28)

O Conselho Estratégico Social teve posse dada pelo Conselho Superior Universitário, em setembro de 2014, em uma composição pro-tempore, que representava a articulação de instituições, movimentos sociais e organizações do território, mobilizados para a implantação da UFSB. Sendo o CES um conselho de caráter consultivo, seu peso deliberador, no Conselho Superior Universitário-Consuni, se dá pela indicação de um de seus componentes, como membro com voz e voto. Também foi incentivada, na documentação oficial, a participação de membros do CES em outros colegiados e instâncias da UFSB.

Como transcrito, uma das primeiras responsabilidades do CES é a organização do Fórum Social-FS da UFSB, e assim ele atuou, primeiramente estabelecendo os princípios e funcionamento do FS, quanto à definição de objetivos, estratégias para angariar participantes, e metodologia a ser aplicada durante o evento participativo. Com o apoio da Prosis e da Reitoria, o CES organizou a estrutura necessária para a realização do I Fórum Social da UFSB, ocorrido já no segundo ano de existência da nova universidade. Assim, no nexo entre o CES e o FS, durante o Fórum foi realizada a eleição de representantes do CES por cada segmento, para mandatos de dois anos.

Previamente ao evento, adotou-se uma estratégia de mobilização para o fórum social, levando a temática: “Universidade e sociedade em diálogo”, aos três campi da universidade, e a encontros em escolas, universidades, aldeias indígenas e outras comunidades tradicionais, meios de comunicação, movimentos culturais sócio ambientais, sindicatos, câmaras de vereadores e demais espaços coletivos nos municípios de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas (sedes de campi da UFSB). Essa abordagem foi aceita com entusiasmo, gerando grande presença nos eventos.

O Fórum Social ocorreu em três reuniões regionais, realizadas entre julho e agosto de 2015, com presença de mais de 2 mil pessoas, de 18 segmentos sociais. A etapa geral, foi realizada de 16 a 18 de setembro, no Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, com a reunião de mais de 300 porta-vozes, dos segmentos presentes nas etapas regionais anteriores. Nas etapas regionais, a metodologia envolvia oficinas de diálogo e escuta de participantes, em rodas de conversa, facilitadas por servidores docentes e técnicos da UFSB, com a proposta de cada segmento apresentar três prioridades para a atuação da universidade no território, e ainda eleger representantes para o encontro geral, em Porto Seguro. Essas prioridades regionais dos

segmentos foram apresentadas nos encontros finais das regionais, demonstrando o alcance de resultados palpáveis, e sínteses que traduzissem um painel das necessidades das regiões. que pudessem ser tocadas pela atuação da UFSB.

Já no encontro geral, em novas oficinas, geridas pelos próprios participantes ou facilitadas por servidores, as prioridades regionais foram integradas, e sintetizadas em diretrizes gerais e linhas de ação, construindo a base de uma proposta de agenda de atuação conjunta, universidade-sociedade. Além disso, foram eleitos os representantes de cada segmento, para composição do CES para dois anos de mandato (MENEZES e GÓES, 2020)

Os autores ainda destacam que, após o Fórum Social, mais uma vez o CES atuou de forma decisiva, ao passo que ficou na sua responsabilidade organizar, e direcionar as linhas de ação que emergiram no FS, em uma síntese complementar, que evitasse repetições, e assim, mais de 70 linhas de ação foram reintegradas, em 16 ações, a serem empreendidas pelo binômio universidade-sociedade, e a serem somadas, com mais outras 11 ações, já em andamento, ou já planejadas pela UFSB.

O CES ainda se reuniu novamente, em abril de 2016, para capacitação de conselheiros, conhecimento dos documentos oficiais da UFSB, e organização de agenda de trabalho e mobilização no território. Se reuniram novamente, em julho de 2016, durante encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC, no mesmo campi de Porto Seguro.

Outras realizações do CES aconteceram quando, no final de 2016, o seu regimento interno foi aprovado pelo Consuni, e suas linhas de atuação foram mais aproximadas dos programas acadêmicos, no congresso da UFSB. Esse cenário parecia animador, com a possibilidade de destinação de recursos e infraestrutura, para mobilização no território, em busca das linhas de ação definidas.

É possível perceber que tais realizações da UFSB repercutiram na sua credibilidade, de forma especial junto à sociedade do território, e até mesmo ao sistema político, ao passo que, em breve parêntese, repetimos que a UFSB, com apenas dois anos de existência, foi chamada a participar do Conselho Municipal de Educação de Itabuna, que depois presidiu, podendo atuar na formulação de políticas públicas de educação no âmbito local (SANTIAGO et al, 2020)

Dentro da busca dessa tese em detectar marcos críticos do processo de implementação da UFSB, vejo um desses momentos, nos fatores de “interrupção e mudança de rumo”, apontados por Menezes e Góes (2020), que destacam que, tanto fatores externos como internos, ameaçaram a consolidação da Universidade Federal do Sul da Bahia.

No âmbito externo, a instabilidade política com impedimento da Presidente Dilma Rousseff, e o posterior, e grave, aumento do contingenciamento de recursos para a UFSB, são fatores de maior destaque.

Internamente, os autores destacam que

as ações necessárias para dar vida ao CES não foram acompanhadas por investimento adequado para sua estruturação e financiamento, impedindo que este se consolidasse com a necessária autonomia e importância na instituição. Os seguidos impedimentos colocados pelos setores administrativos responsáveis pelo planejamento e execução orçamentária da universidade já eram sinais de oposição e resistência ao efetivo papel estatutário do CES e de sua função estruturante na UFSB (MENEZES e GÓES, 2020, p.184)

Dessa forma, os autores atribuem a ausência de investimento a alguma resistência ao papel do CES. Não restam claros os motivos possíveis de tal resistência, ou se esta se configura apenas como consequência do forte corte de recursos, que afetou toda a UFSB, e demais universidades federais nesse período. Como apresentarei no capítulo seguinte, a entrevista com servidor técnico administrativo mostrou que o contingenciamento de recursos impactou no balanço de prioridades, o que seguramente afetou a estrutura de suporte ao CES.

Ademais, os autores ainda identificam a diminuição do interesse das categorias discente, docente e técnico administrativa, quanto às atividades desenvolvidas pelo CES, de forma que, com o tempo, nem a atuação do conselho, nem a realização de um novo congresso universitário, fossem colocados como prioridade (idem, p.185) Nas entrevistas, foi possível notar que nenhum dos dois discentes entrevistados conheciam o CES e sua atuação.

Nesse aspecto, mais uma vez, destaco o papel crucial dos elementos da cultura e da comunicação, para a materialização dos planos de implementação. Já que em diversos momentos e documentos, desde o expresso no plano orientador, estatuto e regimento interno, até a materialização do FS, o CES já tenha possuído função, objetivos e resultados oficialmente definidos, é complexificada essa incapacidade de apreensão do valor fundamental do CES para a proposta geral da UFSB, ou mesmo o entendimento das escolhas que implicam em radicais mudanças de rumo, na composição e atuação desse conselho.

Desse contexto, resultou a não realização do II Fórum Social e a desmobilização do CES, que, por sua vez enfraquece, em parte, o debate em torno da integração universidade pública e sociedade na UFSB. Digo em parte, pois como veremos na seção seguinte, as iniciativas do encontro de saberes têm promovido alguma inserção dos povos tradicionais, seus valores e demandas na comunidade acadêmica.

Assim como nas seções relativas à arquitetura de ciclos e a formação geral, é importante informar que, mais recentemente, houve mudança no modelo de composição do CES, agora com a utilização do instrumento de chamada pública, para retirada de conselheiros representantes da sociedade civil, o que, de fato, reduziu seu quantitativo, e a inserção de conselheiros oriundos da gestão superior da UFSB. Sem maiores aprofundamentos na análise, ao passo que esses fatos tem acontecido após o recorte temporal definido da tese, há ainda o que se refletir, sobre os impactos dessa mudança, na presente atuação do conselho, e no cumprimento de suas atribuições estatutárias, o que requer novos estudos.

Por fim, mas não menos importante, os autores Paulo Dimas e Eva Dayane colocam uma problemática adicional. O futuro da UFSB se confunde com o futuro da universidade pública brasileira, em uma disputa de paradigmas entre a universidade popular, que a UFSB não só quis ser, mas busca se tornar, e a universidade corporativa, direcionada por segmentos acadêmicos internos e seus antigos interesses (MENEZES e GÓES, 2020)

Novamente utilizando as palavras dos autores, a Universidade Federal do Sul da Bahia conseguiu ser “mais que uma universidade extensionista, uma universidade extensa”, provando que, para além dos discursos, a universidade brasileira (e a UFSB em específico), podem contribuir bastante para a sociedade brasileira. Ao criar o CES, e incluir 18 segmentos em suas representações, ela foi popular, ao realizar o Fórum Social, ela foi extensa, e os seus resultados traduzidos nas linhas de ação prioritárias estão, de fato, ainda vivos, como belamente destacam os autores: “como sementes adormecidas que aguardam o clima propício, o ambiente adequado e o momento certo para germinar” (idem, p.184,186)

Ademais, é importante relatar que, apesar das discontinuidades, essas sementes também sobrevivem nos corações de muitos, que acreditaram nessa universidade diferente. Membros das comunidades tradicionais e organizações sociais, de jovens que depois ingressariam na UFSB, a mestres tradicionais, que foram acolhidos e valorizados ao longo da história da UFSB, representam ainda essa universidade, que se busca aberta e mais integrada. Assim, além da presença na estrutura de governança ou nos formatos de extensão, tais ideais também puderam ser recanalizados, em uma também rica perspectiva integrativa, a do encontro de saberes, que trato na seção seguinte.

3.1.7 Da proposta de ecologia de saberes à materialização do encontro de saberes – avanços transversais, e pontuais, da UFSB

Não seria possível um projeto de universidade nova, popular, e com a ousadia de pretender revolucionar a educação brasileira, empreender avanços sem uma revisão de si mesma, e do papel da universidade como validadora de conhecimentos. Assim, se essa universidade se pretende popular, deve incluir o povo, e junto com ele, seus conhecimentos. A UFSB, desde seus documentos de constituição, carta de fundação e estatuto, e mais tarde, com o lastro teórico exposto no plano orientador, afirmou a sua disposição institucional, de se tornar uma universidade aberta, enraizada no território, em um pacto com os povos da região, com abertura epistêmica, a conhecimentos diversos.

Em tais documentos, houve explícita referência a conceitos e obra de Boaventura de Souza Santos, na perspectiva da subalternidade, a ser reconhecida, para a construção de epistemologias do sul, materializadas em estudos, que superassem as ausências de uma sociologia dos dominantes, países centrais e colonizadores, cujo modelo científico silencia os conhecimentos tradicionais e outras formas de ver, viver e sentir (SOUSA SANTOS, 2002)

No plano orientador, fundamentada sob o conceito de ecologia de saberes, estava expressa a perspectiva de reconhecimento, valorização e convivência com esses outros conhecimentos, tradicionais, que foram e são frequentemente menosprezados, por não serem científicos, isto é, não balizados pela mesma racionalidade, linear e panorâmica, própria do paradigma dominante da ciência moderna, o positivista.

Esse conceito é amparado, e ampara, outros conceitos fundamentais da UFSB, tais como a abertura epistêmica, a interdisciplinaridade e o uso de metodologias ativas. São todos elementos de uma dança circular, que pretende manter o ritmo de uma roda, porém, com a abertura para entrada constante de novos participantes, da comunidade acadêmica, e da sociedade da qual ela faz parte, com suas diversidades, culturas, valores e contribuições.

No entanto, como em muitos aspectos, a Universidade Federal do Sul da Bahia foi além do estabelecido e, como mostrado fundamentalmente pelo Professor José Jorge de Carvalho em dois textos (CARVALHO, 2020, 2020a), esta universidade conseguiu alcançar algum enraizamento no território historicamente rico onde está situada, o que impactou no tocante aos saberes. Esse espaço, da região sul e extremo sul da Bahia, é rico tanto na sua história, de palco inicial da colonização do Brasil, como pela presença de povos tradicionais,

atores protagonistas, marcados por essa história, em uma luta secular, pela manutenção e ressignificação de valores históricos, culturais, espirituais, etc.

O meu desafio nessa seção é demonstrar, com amparo de vários autores, como a UFSB conseguiu não só respeitar, em várias situações, uma ecologia de saberes, mas também caminhar para materializar o encontro de saberes, uma perspectiva mais ampla, que dialoga com vários fundamentos do projeto original dessa universidade.

Inicialmente é preciso resgatar algo que já tratei no capítulo anterior da tese, específico sobre os resgates históricos de projetos inovadores da universidade brasileira, e seus antecedentes. A tardia institucionalização da universidade brasileira é um marco acompanhado de outro fator crítico à perspectiva do encontro de saberes: nossa universidade incorporou os paradigmas da universidade eurocêntrica, advindos das reformas napoleônica e humboldtiana, que apenas reconhecia os saberes escritos e um modelo unívoco de racionalidade, excluindo a oralidade, a espiritualidade, o que é uma total dissociação da nossa realidade brasileira, marcada por tantas tradições indígenas e de descendência africana, baseadas na história oral, e com conteúdos espirituais impactantes, na visão da realidade (CARVALHO, 2020, 2020a)

Algo pior, que o professor José Jorge de Carvalho demonstra, é como a universidade brasileira contribuiu para a desqualificação dos saberes tradicionais, em uma clara perda da oportunidade, de incluir as diversas contribuições de uma sociedade com a presença de tais conhecimentos dos povos originários. O autor revela que a universidade brasileira começou eurocêntrica, mas poderia ter abandonado essa perspectiva ao longo do tempo. Para ele, isso não ocorreu pelo fato dela ser “racista na essência, refletindo, mesmo pós-escravidão, os valores de uma elite branca colonizadora (extermínio, genocídio étnico, preconceitos de classe, etc.), agora representados também, na forte presença de um racismo epistêmico, que desperdiçou o potencial original de uma universidade brasileira, que poderia ser pluriépistêmica”. (CARVALHO, 2020, p.21-22,47)

É essa oportunidade que se busca resgatar através do encontro de saberes, que representa uma contribuição para superar o racismo epistêmico nas universidades, pela inclusão, com “hibridização”, dos saberes tradicionais indígenas, negros, quilombolas e outros, com os conhecimentos ocidentais, em uma combinação (CARVALHO, 2020)

Inclusive, no decorrer da obra organizada por Tugny e Gonçalves (2020), vários autores destacam um marco, que faz do encontro de saberes mais que uma oportunidade, uma demanda à instituição universitária. Trato do fato de que a política de cotas para acesso ao

ensino superior, insere, na universidade, os povos originários, tradicionalmente excluídos, produzindo uma ruptura da reprodução da exclusão, e estes estudantes indígenas, negros e quilombolas, ao adentrar esse espaço, passam a questionar o modelo monoepistêmico da universidade. 6

Gestou-se assim, uma primeira crise epistêmica, onde os discentes reagiram a ausência de autores de seu perfil étnico-cultural, ao modo como suas comunidades foram retratadas por autores da monoepisteme, demandando dos docentes, novos perfis, novos olhares de pesquisa, novas abordagens e novos autores, onde além da inclusão das pessoas, se exige a inclusão dos saberes delas. (CARVALHO, 2020) (OLIVEIRA et al, 2020)

Rosângela de Tugny (2020) indica que, a partir de iniciativas de encontro de saberes em várias universidades, estudos decoloniais tem demonstrado a carência do perfil docente com essa matriz de pensamento, capaz de atender à demanda posta, um reflexo do que ela chama de “histórico epistemicida das universidades brasileiras”. Segundo a autora, os estudos mostraram as lacunas nos currículos, em uma encruzilhada, cuja saída aponta para o encontro de saberes, com a inclusão dos mestres dos saberes tradicionais, aptos a atender às demandas discentes (p.442) Nesse sentido, José Jorge de Carvalho indica que o futuro das universidades é um modelo pluriespistêmico, que acolha mais facetas do ser humano, deixando a atual epistemologia do cosmos inerte, para vivenciar a “epistemologia do cosmos vivo” (CARVALHO, 2020 a, p.481, 503)

Os registros de Tugny (2020) e de Carvalho (2020) são muito importantes aos ainda não familiarizados com o histórico do encontro de saberes, na medida em que demonstram como essa abordagem não é um privilégio da UFSB, e pode ser encontrada em outras universidades. De forma sumaríssima, extraio abaixo algumas informações dessas experiências.

A UnB deu início ao programa encontro de saberes em 2010, com forte produção acadêmica decolonial e questionadora dessa realidade brasileira. Na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, em 2014, foi instituído um programa transversal de saberes tradicionais, que incluiu mais de 46 mestres e aprendizes, ministrando mais de 20 cursos, de 2015 até 2018.

Além dessas duas universidades, mais dez outras tem vivenciado a proposta de incluir mestres na docência. É o caso da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade

⁶ Para conhecer mais sobre o perfil estudantil da UFSB comparado à população da Bahia quanto ao quesito raça/cor ver Joel Pereira Felipe (FELIPE, 2020)

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A autora destaca ainda a experiência da Universidad Javeriana, da Colômbia, e as propostas em andamento da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O encontro de saberes é mais que uma ideia, que um mero conceito teórico, e representa um conjunto de práticas, cuja articulação com fundamentos teóricos definidos representa a sua metodologia. Sintetizando, tais fundamentos envolvem a busca pela intervenção descolonizadora, onde os sujeitos são colocados como atores/atores, e não objetos de pesquisa. Sem desvalorizar as iniciativas que contemplam, na extensão, a presença eventual de mestres dos saberes, nas atividades acadêmicas, o encontro de saberes se propõe a incluir os mestres dos saberes como docentes de disciplinas, com creditação dentro dos currículos. Esse é um diferencial, incluir os mestres, com sua oralidade e cultura, geralmente não escritas, cujos valores geralmente foram silenciados e historicamente deslegitimados. Assim, dada a diversidade de conteúdos e de abordagens, e para a valorização da diversidade, as ementas dos componentes devem ser construídas em uma metodologia de diálogo, adaptada a cada necessidade epistêmica. De forma diversa da tradicional, não é o(a) mestre, e seus saberes, que se encaixam em uma grade disciplinar monoepistêmica, na verdade, os conhecimentos trazidos pelo(a) mestre colaboram para que demais docentes (geralmente oriundos da formação eurocêntrica), possam se adaptar à abertura transdisciplinar, em diálogos interculturais, mediante customização de metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação e até mesmo registro administrativo acadêmico. (CARVALHO, 2020)

Essa proposta traz diversos desafios, mas em especial há a questão dos mestres dos saberes, cuja certificação, enquanto docentes, devem gozar de reconhecimento e prerrogativas iguais aos docentes tradicionais. Isso representa não uma concessão, mas uma validação necessária, inclusive do ponto de vista jurídico, na creditação dos componentes e cursos oferecidos.

Mas afinal o que define um mestre do saber? Vejamos essa contribuição do professor José Jorge de Carvalho:

Todos os sabedores e sabedoras não eurocêntricos vinculados às culturas orais tradicionais brasileiras se encaixam no significante “mestra” ou “mestre”: pais e mães de santo, os xamãs, rezadores ou pajés indígenas, os líderes das religiões de matriz africana, os mestres dos grupos de cultura popular, os mestres de ofício, as raizeiras, parteiras, benzedeiras, os mateiros, os mestres de capoeira, luthier de instrumentos, entre outros. (CARVALHO, 2020, p.34-35)

A materialização do encontro de saberes representa respostas a anseios, tanto pessoais como institucionais. No âmbito das subjetividades destaco, dentre tantos, um relato pessoal, marcante do poder do encontro de saberes, tanto no que se refere à melhoria de vida das pessoas, quanto ao enraizamento da universidade no território:

Morei a minha vida inteira nesse território e nunca tinha tido acesso a tantos saberes, emanados da comunidade local. E me senti muito à vontade, porque recebemos índios, caciques, anciões, matutos, capitães do mato, mães de santo, quilombolas, e assentados de movimentos sociais. Todos santos de casa, oriundos desse território. Impossível, antes da UFSB, jamais ter percebido tantas riquezas materiais e imateriais assim tão pertinho de mim. (Alessandra Neves Reis, egressa de LI em matemática e suas tecnologias na UFSB) (REIS e LIMA, 2020, p.306)

No entanto, mais que uma experiência pessoal, o encontro de saberes representa um movimento que promove diversas rupturas elencadas por Carvalho (2020), que busco sintetizar abaixo:

Ruptura étnica-racial: os mestres têm cor e história, em geral não brancos, afetando o perfil docente historicamente esbranquiçado;
Ruptura política: é uma demanda das comunidades para as universidades, assim como a luta pelas cotas, é uma reivindicação;
Ruptura pedagógica: pois inova nos modos de ensino-aprendizagem, apostando na diversificação e não na padronização, na autonomia dos sujeitos, no diálogo horizontal no lugar da hierarquia incluindo sensações e emoções além de métricas e raciocínios lógicos;
Ruptura epistêmica: que se mostra desde a concepção do encontro de saberes e busca estimular o diálogo entre diversas epistemes, tanto a tradicional ocidental como as demais, buscando interação e não reforçar as divisões pelas diferenças;
Ruptura linguística: muitos mestres falam outros idiomas, de línguas indígenas às de matriz africana; e
Ruptura de ordem constitucional: a certificação de mestres do saber rompe com o único caminho anterior para a titulação docente mediante diplomas conferidos pelo trânsito na carreira acadêmica formal, são necessários ainda novos conteúdos com novos métodos de ensino que exigem ementas em formatos não utilizados, bem como avaliações novas. (CARVALHO, 2020, p.36-37)

Há que se ressaltar que, especificamente quanto à UFSB, o encontro de saberes atendeu a reivindicações, expressadas e formalizadas, por segmentos sociais, durante o I Fórum Social em 2015, onde em diversos encontros, materializaram-se demandas similares à

seguinte, das comunidades afrodescendentes, no Campus Jorge Amado: “Os saberes dos povos tradicionais devem ser reconhecidos e equiparados nos currículos, tais como os saberes científicos/acadêmicos, para além dos temas transversais.” (UFSB, 2015)

A título de destaque, a inclusão de 14 mestres e mestras na área básica de ingresso-ABI, ou seja, já no início da formação acadêmica, ministrando em componentes específicos (Campo da Educação: saberes e práticas), bem como a criação de componentes curriculares transversais e múltiplos, em cursos como BI e LI em artes e suas tecnologias (que introduziram o encontro de saberes como obrigatório), ou mesmo as inclusões no BI de Saúde (área de conhecimento tão marcada pela hiperespecialização disciplinar), representam exemplos de como houve, em parte, e por um tempo, curricularização do encontro de saberes na UFSB (TUGNY, 2020)

É notório que os processos de rupturas, descontinuidades e mudanças de rumos do projeto da UFSB, comparados ao plano orientador, podem impactar nas experiências do encontro de saberes. As já mencionadas mudanças na formação geral e na área básica de ingresso, por exemplo, podem afetar o ambiente já agregado pela presença dos mestres e mestras dos saberes tradicionais.

De qualquer forma, o encontro de saberes conseguiu transcender, na UFSB, os conceitos de ecologia de saberes, previstos no plano orientador, incluindo mestres e mestras da região e seus saberes tradicionais, de forma a atender, ao menos que em parte, as demandas de um novo público indígena, negro e quilombola, tão representativo nas novas universidades, e em especial na UFSB, localizada em um território tão marcado pela colonização, que aqui teve seu início, na região sul e extremo sul da Bahia, e que ,ainda hoje, conta com a resistente presença dos povos originários, suas lutas, culturas e saberes.

Encerro o presente capítulo com o resgate dos elementos centrais da proposta da UFSB com que o iniciei, a busca pela construção de uma universidade nova, popular e multiepistêmica com enraizamento no território.

Os elementos aqui apresentados, longe de esgotar os elementos inovadores da proposta e da experiência, demonstram que a arquitetura acadêmica e curricular diferenciada, a busca de uma formação horizontalizada, interdisciplinar, intepistêmica e decolonial, que possibilite o encontro de saberes e a inclusão de seus mestres e mestras, nos ambientes da universidade, dos colégios universitários e dos complexos integrados de educação com seus projetos de olhar local, respondem a essa busca, que deve ser propósito da universidade, e

também demanda da sociedade da qual faz parte, como restou evidente nas prioridades estabelecidas no I Fórum Social da UFSB.

Demonstra-se assim, que as propostas do plano orientador, ainda que bastante ousadas e em muitos casos pioneiras, foram alcançadas em alguma medida, descartando a possibilidade de alguns atores minimizarem a complexidade do processo, ao considerar a experiência de implementação da UFSB, no período de recorte dessa tese, como um fracasso. Também não caberia a outros atores, em outro viés, definir tal processo como sucesso, apenas a partir dos resultados alcançados, desconsiderando os conflitos, as marcas e as indefinições de rumos, que até hoje se manifestam. O processo é muito mais que uma sentença de sucesso ou fracasso, e esse capítulo contribui para essa visão, já que cada elemento pensado enquanto inovador/encantador, teve um percurso próprio, marcado pelo contexto específico, contingências, atuação das pessoas envolvidas e demais peculiaridades dinâmicas. Esse processo também é marcado por tensões, limitações e desafios próprios de um processo de implementação. Alguns desses marcos críticos já foram apontados na literatura recente sobre a experiência, e aqui tocados no decorrer do capítulo, outros aparecem mais nos relatos das entrevistas, a serem analisados no próximo capítulo.

Assim, é possível observar que há alcance de resultados, apesar de tantos conflitos e problemas, e esses resultados não podem ser ignorados, diante dos desafios de implementação e continuidade, assim como que, por sua vez, os problemas não devem ser invisibilizados, em função do alcance efetivo de resultados parciais.

No atual momento, e prosseguimento da tese, o desafio que persigo é aprofundar esse olhar sobre a experiência, na escuta de atores que vivenciaram esse processo em diversos papéis, incluindo tanto as dimensões técnicas da implementação, as dificuldades de ordem prática, e o plano das emoções dos envolvidos, de forma a valorar os alcances e suas limitações, frente às experiências vividas, e ao tratamento/significado, a elas atribuído.

Essa busca de aprofundamento das análises do processo de implementação, é algo que acredito que valha a pena empreender, até mesmo por todos os ganhos alcançados e resgatados no presente capítulo, que muitos sonham que possam ser preservados e aprimorados, nos diversos rumos futuros que a UFSB possa tomar.

CAPÍTULO IV - ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

No presente capítulo apresento a minha abordagem epistemológica e as escolhas metodológicas, que tem seu fundamento na primeira. Na primeira parte do capítulo, trago relatos da minha experiência com a universidade pública, campo da tese, bem como meu posicionamento epistemológico a partir dos referenciais teóricos apontados.

Tal posicionamento epistemológico influenciou diretamente as escolhas metodológicas que apresento na segunda parte do capítulo, motivo pelo qual optei pela apresentação interrelacionada entre epistemologia e metodologia no presente capítulo.

4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB

O meu aproximar com a discussão epistemológica tem o papel não de definir certezas da pesquisa, quando, muito pelo contrário, tem o efeito de buscar as perguntas, de forma que, junto com elas, possam se estabelecer mais possibilidades de caminhos a trilhar em busca dos objetivos nessa tese.

Parto de uma compreensão do esforço que é investigar um processo amplo como a implementação de um projeto de universidade, onde esta, longe de assumir o papel de um sujeito único, é de fato uma estrutura moldada a partir das visões de mundo de tantos outros sujeitos, que atuam isolada ou coletivamente. Tal aproximação exige vigilância epistemológica, por ser a universidade, enquanto detentora do título de principal produtora de conhecimento, um campo do anúncio de muitas verdades. Se a renovação da universidade exige esse despir, quanto mais o processo de a analisar exige um olhar dinâmico, na busca de ver e rever.

Assim, no estudo da universidade no momento contemporâneo me disponho a colher e acolher a complexidade do fenômeno de implementação de uma universidade, que se manifesta em uma rica trama de relações que compõem o processo.

Em termos de definições de complexidade, Lukosevicius e outros (2016), apontam o fato de que é mais fácil reconhecer a complexidade do que a definir, e que no senso comum a

sua ideia é correlacionada com o complicado, difícil de compreender, em um emaranhado cheio de muitas partes conectadas.

Há definições que consideram a complexidade como a característica de um programa, projeto ou seus ambientes que torna difícil seu gerenciamento, como um exemplo de abordagem de caráter um tanto utilitarista e voltada ao controle.

Por outro lado, dado o interesse na visualização dos efeitos imprevistos, indesejados e até perversos do processo de implementação, considere mais útil a definição de Morin (2005) de que a complexidade se refere ao conjunto de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados em uma imensa quantidade de interações e interferências, em um tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, e até acasos que moldam a realidade.

A teoria da complexidade é abordada por fragmentos em revisões de literatura, mas tem sido abordada de forma crescente, com interesse tanto na economia como na academia. Em um contexto onde a velocidade das mudanças é maior que a capacidade de compreendê-las (TAYLOR, 2003), esses estudos surgem para colaborar com a compreensão dos mecanismos que regem a complexidade, sendo aplicados em diversas áreas de conhecimento. Ao analisar a realidade pela teoria da complexidade, há um encaminhamento para novas perspectivas, soluções diferentes e abordagens inovadoras. É a escolha por se afastar de uma visão mecanicista do mundo para o entender pela ótica dos sistemas complexos. Segundo Maylor e outros (2008), nos sistemas complexos os diversos elementos interagem produzindo resultados imprevisíveis e não lineares. Essa perspectiva me pareceu muito útil aos estudos de implementação, que no seu escopo buscam analisar o processo que vai dos planos até sua materialização na realidade concreta, muitas vezes com resultados imprevistos, e até indesejados.

A Teoria da complexidade apresenta duas correntes principais, o pensamento complexo, também chamada de complexidade geral e as ciências da complexidade, chamada de complexidade restrita (Lukosevicius et al, 2016). Sendo a primeira corrente mais subjetiva, relacionada com a filosofia e as relações humanas, tem como seu principal expoente o filósofo, sociólogo e epistemólogo Edgar Morin. A segunda corrente é mais voltada às ciências naturais, física, química e computação, com destaque para a contribuição de cientistas como o biólogo Stuart Kauffman, os físicos Philip Anderson e Murray Gell-Man e o economista Brian Arthur.

Nessas abordagens, para estudar o fenômeno de implementação de uma universidade, me interessa mais a perspectiva do pensamento complexo, no intuito de evitar a simplificação

que divide a realidade em partes que eliminam a contradição. Assim, segundo Morin (2005) o pensamento complexo se aproxima mais da realidade ao articular princípios de ordem e desordem, união e segregação, autonomia e dependência, elementos que acabam por se complementar, concorrer ou antagonizar. Assim o pensamento complexo incorpora a incerteza e a contradição, em várias dimensões, tais como a do comportamento humano, comportamento do sistema ou estudo da ambiguidade.

Portanto, acolho no meu estudo essa abordagem da complexidade do “objeto” universidade. Essa minha concepção mesmo de objeto de pesquisa, precisou evoluir para o olhar de sujeito de pesquisa, na abertura a essa complexidade, que eu não conseguiria abraçar dentro dos padrões da análise racional de políticas públicas, considerando a racionalidade limitada. A implementação da UFSB é tão dotada de detalhes, que resta claro que o olhar que eu apresento e a perspectiva de análise que construo é uma dentre tantas perspectivas em jogo.

Na mesma linha proposta pela abordagem da *Mirada ao Revés* (BOULLOSA, 2013) considero o processo de implementação da UFSB como um processo não orquestrado, com especial atenção aos atores envolvidos. Ainda que haja a ressalva de que na presente tese, a implementação da UFSB não represente em si uma política pública, e sim um plano específico desenvolvido dentro da política nacional de expansão do ensino superior, é importante a definição de “política pública como um constructo analítico, funcional ao olhar do observador, que identificaria um fluxo de ações resultantes de uma multiatorialidade ativada pelo interesse em (ajudar a) governar um problema de pública relevância”. (idem p.8)

É Interesse, e escolha metodológica, observar pelo meu próprio olhar enquanto analista, como dentro da realidade complexa, os eventos esperados ou não, se converteram em marcos críticos ao processo, e como dentro dessa evolução, os diversos atores interagiram em tensionamentos e criação de inflexões capazes de mudar os rumos da história institucional. Como na abordagem do *Mirada ao Revés*, na perspectiva construída na tese, não há o reconhecimento de um único ator dominante, a instituição UFSB e seus planos e normas, ao que busco como alternativa valorizar a multiatorialidade e a pluralidade de papéis, intenções e interações, de pessoas que se ativam/movem por interesses diferentes no processo de implementação.

É o desafio de reconstrução do fluxo de implementação que percebi tanto na leitura dos documentos oficiais, como na escuta nas entrevistas em profundidade, amparado no referencial teórico consultado. Reconheço nesse trabalho a recomendação de Boullosa (2013

p.15) de que “é preciso reconhecer que a verdade que emerge de tal construção é sempre artificial, parcial, subjetiva, incerta e interdependente de outras verdades”. Foi a partir do meu olhar, e suas limitações, que foram selecionados como prioritários os elementos estruturantes da proposta da UFSB, e as correlatas interações entre atores, tensionamentos e fatos ligados a esses temas centrais, que fizeram sentido analisar enquanto vetores de inflexões do processo de implementação.

Desta forma, o meu objetivo de investigar o processo de implementação da Universidade Federal do Sul da Bahia, foi trilhado dentro de um fluxo que se iniciou com o reconhecimento da ausência de qualquer ferramental ligado aos estudos de implementação no processo da IFES. Dessa busca de compreender as contribuições possíveis do campo de estudos de implementação, reconheci também a necessidade de revisitar os projetos de universidades com contornos de inovação similares à UFSB e sua trajetória, para após caracterizar a UFSB quanto aos elementos estruturantes e diferenciados de sua proposta, que fossem capazes de impactar no processo de implementação. A culminância desse processo se deu através da escuta ativa de atores em entrevistas em profundidade, que permitiram o reconhecimento dos marcos críticos, inflexões e tensionamentos, analisados sob a ótica dos estudos de implementação de políticas públicas e os conceitos de reconhecimento e menosprezo.

No presente capítulo, na seção 4.2 apresento minha implicação com o tema universidade , em que também exercito o esforço constante de me reconhecer e me colocar como sujeito no âmbito dessa pesquisa, cabendo nesse ponto me colocar quanto aos meus paradigmas e meu lugar de fala, na valorização de minhas experiências com o “objeto”, e na busca de exteriorizar as possíveis contribuições dessa vivência na busca dos objetivos da pesquisa.

Tal exposição se mostra relevante, dado o entendimento de que os lugares de fala e as escolhas epistemológicas do pesquisador estarão afetando a todo tempo o caminhar das pesquisas, ao reconhecer que não existe neutralidade na produção do conhecimento, e que a inclusão/exclusão de abordagens teóricas, escolhas metodológicas e análises dos achados se mostram afetadas por quem somos e pelos almejos que trazemos conosco ao pesquisar. Assim, me reconheço, no que indica Boullosa (2013), um analista/observador na construção de uma “verdade” a partir de uma problematização que me interessa, mas que é dependente de outras “verdades” trazidas por outros sujeitos que trazem as suas problematizações do processo estudado.

Na seção 4.3, busco resgatar as disputas de racionalidades advindas de posicionamentos epistemológicos de autores do campo de estudos da implementação de políticas públicas, com os quais dialogo, enquanto premissas para aproximação com o campo de pesquisa na UFSB.

Na seção 4.4, trago um gancho entre algumas escolhas metodológicas e os paradigmas apresentados, na busca de oportunidades de escuta ativa das vivências dos sujeitos selecionados para a pesquisa.

Já na seção 4.5, apresento as contribuições dos conceitos de reconhecimento e menosprezo à ampliação de visões sobre o processo de implementação da UFSB, incorporando as dimensões da emoção e as intencionalidades dos atores implementadores.

Esse gancho já introduz por si só a segunda parte do capítulo, que se concentra na apresentação das principais escolhas metodológicas, apresentadas na seção 4.5, que contém explicações tais como o recorte temporal, a pergunta de pesquisa, os objetivos, justificativas e procedimentos metodológicos gerais definidos para a realização da tese.

4.2 DE ONDE FALO? DO DESAFIO DE INTEGRAR MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS COM A UNIVERSIDADE

Minha busca de empreender pesquisas sobre a universidade brasileira se encontra respaldada pela presença constante dessa instituição em minha vida, em múltiplas experiências vividas com o ambiente universitário, propiciando a ampliação do olhar sobre esse “objeto”.

Remonto a minha primeira lembrança da Universidade a uma experiência de infância que até hoje carrego com forte valor simbólico. No início da alfabetização, naquele momento em que buscava ler de tudo como um curioso que descobre o mundo através da leitura, ao ver no letreiro do ônibus aquelas letras que juntas não pareciam ter significado algum, perguntei a meu pai “o que é isso, UEFS?”, ao que ele respondeu com uma capacidade toda sua de imprimir sonhos: “UEFS é Universidade Estadual de Feira de Santana, um lugar onde você vai estudar quando crescer.” E assim, como toda criança nesta idade que acredita em todas as palavras do pai (tido como herói), eu segui pela vida dando como certo meu destino de um dia adentrar aquela instituição que anos depois eu vim a conhecer em uma excursão de escola.

De fato, em 1998, eu adentrava a Universidade Estadual de Feira de Santana para cursar o Bacharelado em Ciências Contábeis, podendo vivenciar diversas experiências de aprendizagem emocional, política e profissional.

Da participação política como membro do Diretório Acadêmico do curso a candidato integrante de chapa do Diretório Central de Estudantes da ainda viva legenda de esquerda “Ousar”, à experiência de ingressar no mercado de trabalho pelos programas de estágio existentes, ampliava meu olhar em um curso que, à época, além do conhecimento técnico profissional, surpreendentemente ainda disponibilizava conhecimentos como sociologia, ciência política e filosofia, o que me dava a certeza de estar vivendo em um ambiente privilegiado de crescimento pessoal e intelectual.

No meu tempo de graduação na UEFS, a participação em diversas greves de estudantes e demais lutas marcaram minha vivência como discente em busca da luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade.

Sem condições financeiras de seguir a indicação dos professores para cursar imediatamente o mestrado, cursei uma pós graduação *latu sensu*, de especialização em Auditoria e Controladoria, de perfil extremamente profissionalizante, onde me causava estranheza que apenas as técnicas fossem consideradas importantes, e que o pensamento crítico, a mim tão caro, fosse pouco considerado.

Entre experiências profissionais diversas, optei por prestar concurso para buscar melhores condições de vida, e ao me deparar com o concurso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, em 2006, encontrava ali a possibilidade de aliar a estabilidade financeira ao campo de trabalho e de estudo desejado, o que poderia facultar condições de cursar um mestrado e um doutorado, me habilitando à carreira docente, desde aquela época já um sonho.

Em fevereiro de 2007 ingressei como servidor técnico administrativo da UFRB, no cargo de Contador, trilhando uma trajetória que dura até hoje em defesa do aperfeiçoamento da universidade como instituição transformadora de vidas. Durante mais de 10 anos, pude ocupar diversas funções na atividade administrativa desta universidade, ocupando por mais de 8 anos uma posição de cargo de direção, Auditor Chefe, onde na convivência com a administração superior e demais atores da governança, pude observar e interagir com os desafios internos e externos de gerir uma organização complexa.

A UFRB, só por existir, ofereceu um capítulo à parte na experiência da universidade brasileira, ao ser criada como a primeira Universidade Federal do Interior da Bahia, no auge

do Programa REUNI, em uma ousada política de ampliação do acesso engendrada pelo Governo Lula, e que fora enfraquecida com o passar dos anos e governos, com as dificuldades orçamentárias e políticas subsequentes a que pude ver e combater.

Paralelamente a essa experiência, iniciei outro contato com as instituições universitárias, ao iniciar minha carreira docente, em uma Instituição de Ensino Superior Privada, com sérios problemas de gestão, que acabaria por ser comprada por outra IES, mais estruturada, onde eu haveria também de lecionar e ainda ocupar cargo de coordenador de curso de graduação.

As vivências como docente e como coordenador de curso, participante de reuniões de grupo gestor, me habilitaram a observar de dentro de uma IES Privada como este tipo de organização se coloca diante das políticas de acesso, concorrência por estudantes e por linhas de financiamento público, avaliações institucionais e políticas de regulação promovidas pelo Ministério da Educação.

Também dessa experiência foi possível perceber o equívoco de generalizar a falta de compromisso por parte de todas as instituições privadas, pois essa faculdade situada no Recôncavo da Bahia agora galgada ao status de Centro Universitário, surpreendentemente apresenta de fato o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, com a oferta do primeiro programa de mestrado privado do interior da Bahia, hoje com disponibilização de mais um programa de mestrado.

Apresenta ainda extensão universitária nas áreas de educação, saúde e gestão, e articula o ensino entre graduação e pós-graduação, onde eu mesmo cursei gratuitamente a pós graduação em metodologia da pesquisa, como uma política interna de valorização docente.

Neste ínterim, tive a oportunidade de concorrer e cursar o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB, onde minha dissertação mais uma vez materializou minha experiência de não só estar na universidade, mas buscar sua evolução, o que defendi através da pesquisa sobre mapeamento e modelagem de processos para melhoria da gestão da UFRB.

Atualmente, defendo nessa tese uma investigação da experiência de implementação da Universidade Federal do Sul da Bahia, onde curso o Doutorado em Estado e Sociedade, em que na condição de discente do programa, e também no exercício do estágio docente, tenho podido conviver com um modelo diferenciado de universidade, quer seja tanto no seu modelo acadêmico, quanto no estrutural e sobretudo, paradigmático.

Dessa forma, compreendendo que é a partir de uma visão crítica da epistemologia de base positivista, ainda dominante, mas evidentemente em crise, que se torna crucial observar a relação entre o pesquisador e seu objeto, ou melhor, sujeito de pesquisa, reconhecendo com isso: 1) a inevitável posicionalidade do pesquisador e 2) a insuficiência de uma visão objetivante da rede de relações e fluxo de significados que constroem cada sujeito das nossas pesquisas.

Essa minha posição é o que demonstro com o presente relato da minha vivência com a universidade brasileira. A apresentação extensiva de tantas experiências remonta ao conceito de que o que vemos depende do nosso ponto de vista, e para ver diferente devemos mudar o ponto de vista (GIANNELLA, 2015).

Logo, tantas mudanças de perspectiva podem ter enriquecido meu olhar do sujeito/objeto ao tocá-lo de tantas formas, em diversos matizes, o que certamente pode colaborar para minha busca em observar também diversos discursos e lugares de fala a serem emitidos por “outros sujeitos” na pesquisa.

Destaco o “outros” pois me considero sujeito ativo da proposta, na continuidade dos esforços que sempre orientaram a minha vida, na busca da defesa da universidade como um espaço de transformação social e cidadã, um espaço do crescimento crítico e da melhoria da qualidade de vida de seus membros e da sociedade a quem deveria servir.

Na seção 4.4, ao apresentar minha seleção de demais sujeitos da pesquisa, discentes, docentes e servidores técnicos administrativos, a serem entrevistados, será possível entender em mais detalhes os motivos que me levaram: à escolha do método (entrevistas em profundidade), e os critérios de seleção de entrevistados quanto à articulação deles por segmentos, localização, campo de conhecimento, etc.

Durante a escuta ativa dos entrevistados, percebi esse tensionamento entre os conceitos de empatia e exotopia (da etimologia ex- que significa fora e topos cujo significado é lugar). Ciente da impossibilidade de “ver com os olhos do outro”, busquei a compreensão de sua fala, por meio da exotopia, enquanto “lugar capaz de impulsionar aquele que vê a enxergar do lugar do outro que está sendo visto” (FARIAS, 2017 p.1) A ideia não é que as vivências dos entrevistados, ainda que guardem alguma similaridade com as minhas, viessem a confirmar minhas visões anteriores do processo, e sim agregar uma pluralidade de visões, a partir da polifonia de pontos de vista distintos, a oportunizar análises diversas do fenômeno, influenciadas pelo meu próprio olhar.

Resta declarar que a universidade pública é uma organização que vem sendo duramente atacada ao longo dos anos e é na defesa implicada que concentro meus esforços de colaborar na luta contra os argumentos de que a universidade pública é irreformável e que se deve transferir parte de suas funções a outras entidades, desistindo de contar com esse poderoso ambiente de redução das desigualdades, fomento da democracia e construção de uma nova globalização solidária (SOUZA SANTOS, 2004)

Meu desejo é contribuir para que outros acreditem como eu que podem chegar à Universidade Pública e mudar suas vidas como eu mudei a minha e que à época de nossos filhos e demais descendentes, ainda haja uma universidade pública de qualidade a buscar.

4.3 ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS EM ESTUDOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Após apontar bases epistemológicas que influenciaram minha postura diante do estudo, tanto nos conceitos de complexidade, multiatorialidade e papel do pesquisador, e relatar minha vivência e implicação com o tema universidade, julgo importante apresentar a contribuição dos estudos de implementação na formação dessa postura. Os estudos de implementação foram primeiramente selecionados como lentes de análise do processo de implementação da UFSB, pois empiricamente verifiquei que esse arcabouço não foi explicitamente utilizado quando da operacionalização da implementação na IFES. Acredito que esse uso poderia ser diferencial no processo, e que ainda pode contribuir para a análise do ocorrido, de forma a extrair aprendizados e reativar reflexões sobre a dinâmica institucional específica da UFSB, bem como contribuir para estudos similares do campo de políticas públicas.

Como já apresentei, a adoção ou crítica a ferramentas analíticas quais a de fases do ciclo de políticas e seus atores marcaram o campo de estudos de políticas públicas em dicotomias teóricas, sobretudo com debates entre os defensores dos modelos analíticos top down (prescritivo) e bottom up (descritivo), o que já parece um tanto antigo e ultrapassado nas pesquisas mais contemporâneas, que investem em abordagens mistas, como demonstram Lima e D'ascenzi (2013)

Esse debate não é apenas entre duas visões de como operacionalizar planos, pois representa em si mesmo um embate entre posicionamentos epistemológicos, um confronto entre racionalidades.

Na perspectiva top-down, substancia-se claramente uma epistemologia de cunho positivista, sinóptica, onde o formulador pretende observar do alto, isento de interferências e panoramicamente, as realidades e problemas objetos de intervenção e produzir, em seguida, tudo o que é o conhecimento necessário para prover, no plano, meios de se prover, no plano, as instruções (regras/processos) para a solução de problemas. Assumir que pode existir uma racionalidade que permita esse alcance é uma escolha epistemológica inicial dessa abordagem da implementação. Essa escolha por sua vez redundará em outras escolhas, da valoração e reação aos acontecimentos durante a implementação, até a obsessão pelo controle, que caracteriza a postura positivista no âmbito da implementação. (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984; NAJBERG E BARBOSA, 2006, LOTTA, 2010; D’ASCENZI e LIMA, 2011, LIMA e D’ASCENZI, 2019) Na outra perspectiva analítica, bottom-up, posso compreender, nesta perspectiva de leitura, o reconhecimento que não existe essa racionalidade linear e sinóptica, capaz de tudo controlar e prever, estabelecendo assim um claro discriminante epistemológico. Se compreende, portanto, que toda e qualquer tentativa de produzir planos, ainda que de formas participativas, sempre vai encontrar discrepâncias, quando da sua operacionalização na realidade concreta, situações que, como visto na literatura sobre implementação, exigem autonomia de decisão e discricionariedade de quem implementa, independente do que o formulador pensou em sua concepção original. (LOTTA, 2010; D’ASCENZI e LIMA, 2011, SANTOS, 2017; BRAGA et al, 2018)

Assim, há um confronto entre racionalidades, no posicionamento epistemológico da implementação, entre as racionalidades de quem constrói as políticas, programas e projetos e a racionalidades de quem vai implementar tais planos, considerando sempre a grande distância que há entre os dois lados.

Se há esse confronto, no sentido de tensionamento, há a exigência de um exercício de raciocínio crítico sobre as formas de racionalidade em jogo, de forma que reconhecer essa disputa representa uma postura necessária para a minha compreensão do fenômeno da implementação na UFSB.

Dessa forma, se é premissa do meu esforço de pesquisa buscar suscitar reflexões acerca das experiências vividas no processo de implementação do projeto UFSB, com vistas ao aprendizado, é importante lembrar a mim mesmo e para quem acompanha essa empreitada, que a suposta neutralidade do pesquisador, defendida no paradigma moderno da ciência, não pode encontrar respaldo em minha postura de investigação e no meu olhar sobre a própria atuação dos sujeitos frente ao processo dinâmico de implementação

Como exemplo da influência e não-neutralidade do analista sobre o estudo de implementação há o fato de que “a definição do problema da implementação influencia a escolha das variáveis, o foco da análise e as proposições decorrentes.” (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p.102). Essa realidade também é apontada por Boullosa (2013) quando defende o conceito de constructo analítico, ou seja, a reflexão construída a partir do olhar do pesquisador, na problematização que lhe é pertinente, e que vai encontrar as outras “verdades” trazidas pelos outros atores, a partir de suas próprias problematizações.

Ou seja, a postura epistemológica do analista pode mudar todo o percurso analítico e os ganhos deste, quer seja voltada a uma ideia de neutralidade, onde formuladores desenham e implementadores executam sem interferir, ou se, por outro lado, seja voltada ao reconhecimento da interação frequente entre todos os atores e contextos que implementam a política.

É preciso lembrar, de antemão, que o percurso de pesquisa que desenhei rejeita/evita a presumida alternativa entre as abordagens top-down e bottom-up, ambas consideradas insuficientes para capturar a complexidade dos processos concretos de implementação de projetos/planos/políticas. A noção de combinação analítica proposta por Lima e D’ascenzi (2013) retrata melhor a minha construção analítica, assim como a postura epistemológica assumida, sempre enaltecendo a perspectiva do aprendizado. Assim, busco compreensões da interação entre a intenção (manifestada no plano orientador da UFSB e outras fontes) e os elementos dos contextos locais de ação (das condições materiais até as ideias, valores e emoções dos atores), dentro da perspectiva de aprendizado com o processo de implementação.

Nessa intenção, busco um olhar para além da verificação de conformidade entre os objetivos propostos no plano e os resultados alcançados (modelo análise meta), buscando observar o processo como ele é, em sua dinâmica de alta complexidade, o que é um pressuposto consagrado dos estudos de implementação (RUS PEREZ, 2010; LOTTA, 2010)

A literatura aponta ainda na implementação e na sua análise “o perigo de ignorar o sistema vigente e suas culturas”. Portanto, parto do reconhecimento de que cultura, ideias, valores e concepções dos atores são variáveis cognitivas que juntamente com a estrutura normativa da política e as condições dos espaços locais ligam o plano até a sua apropriação (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p.103-107).

Inclusive, nessa perspectiva, a formulação dos planos se abre à possibilidade da participação, para, desde já, incluir as racionalidades de quem irá implementar e ser afetado pela implementação. Ainda assim, mesmo que se amplie como desejável a participação

quando da formulação, o confronto entre racionalidades também se manifestará na operacionalização, dada a distinção entre os tempos e as diversas leituras da realidade pelos atores implementadores.

Não posso partir da ideia, chamada de “fantasiosa” por Lima e D’ascenzi (2013) de que implementadores fazem ou deviam obrigatoriamente fazer o planejado. “Eles se adaptarão ao que se espera ser feito, ao que conseguem (ou querem) fazer” (p.107) Logo, haverá tempos distintos, o tempo da formulação, com sua realidade e leituras do momento, e o tempo da implementação, com outras realidades, novas demandas e interpretações do contexto atualizado. Tais diferenças impulsionam o aparecimento das discrepâncias entre o planejado e o implementado, que materializam o confronto entre as racionalidades.

Tais resultados distintos por si só não exigem, pelo simples fato de serem diferentes do plano, a valoração como positivos ou negativos, o que nos convida a análises e reflexões mais elaboradas, sobretudo a partir do olhar dos implementadores e outros sujeitos afetados pelo processo.

Assim, minha defesa da perspectiva da aprendizagem com o estudo de implementação, para além de diagnósticos pessimistas que apenas apontem “o que deu errado” é respaldada no posicionamento de vários autores, desde o clássico Wildavsky até os tempos atuais, que indicam como a implementação deve enfatizar elementos de aprendizagem, evolução, adaptação e a visão da implementação como decisão política (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984; SILVA e MELO, 2000; LIMA E D’ASCENZI, 2013, 2014; LOTTA, 2010, 2019)

Logo, é importante me despir de premissas e expectativas do que encontrar no campo, ao passo que, na escuta dos atores implementadores, mediante as entrevistas em profundidade, cada experiência (e interpretação) tende a trazer nuances e olhares que se complementem, a ponto de identificar congruências e especificidades do processo. Como apontam Lima e D’ascenzi (2013): “Os atores veem o plano por lentes específicas” (p.106), e perceber tais lentes e olhares é o esforço primordial.

Ademais, reconheço a necessidade de lidar com o conflito nesta empreitada, ao passo que me alinho ao pensamento de Faria (2003) de que “políticas públicas são disputas de ideias, sentimentos e discursos” (p.8). No capítulo dos resultados das entrevistas, faço uma explanação mais pontuada da abordagem de conflito adotada.

As ideias, valores, emoções e percepções de mundo são tão importantes no universo dos estudos de implementação, que é importante destacar a presença de conceitos como

“matrizes cognitivas”, enquanto sistemas de representação do real que direcionam a ação dos atores, ou mesmo a utilização de conceitos de Gramsci(2002) como “construção hegemônica” e “consentimento ativo” dos atores, para explicar como a adesão e convencimento dos atores implementadores, os “fazedores de política”, impactam na “política como ela é” (D’ASCENZI e LIMA, 2011; LIMA e D’ASCENZI, 2013; SCHLEICHER e MARQUES, 2017)

Portanto, reitero a disposição de buscar observar e compreender o tensionamento e os conflitos, mas buscar olhares e compreensões sobre os mesmos que conduzam a reflexões e aprendizagem com o processo e que, por sua vez, sirvam como uma referência analítica para a própria UFSB e para outras experiências de implementação.

Por fim, mas não menos importante, se na implementação as práticas mudam o plano, e este se reorienta mudando as organizações que o programaram, em um fluxo de interação contínua, devo reconhecer de antemão que o meu próprio olhar tendeu a mudar no decorrer das análises dos planos e nas escutas das entrevistas em profundidade.

Se assim como as condições dos contextos locais de ação, as ideias, valores e concepções de mundo dos atores passaram por mudanças no decorrer do período estudado, e além deste para o momento presente, me abro à mudança constante de meu olhar, o que reconheço como postura necessária à perspectiva de aprendizagem tão defendida na literatura de implementação, de forma a evitar o que Pressman e Wildavsky (1984) chamaram de “débeis explicações estáticas que mais se assemelham a uma foto explicando um filme” (p.18)

4.4 EPISTEMOLOGIA PARA A METODOLOGIA: ESCUTAR PARA APRENDER SOBRE A EXPERIÊNCIA

Ainda que os estudos de implementação comportem um arcabouço útil à análise do processo, como visto, a mais recente abordagem analítica de implementação de políticas públicas aponta para uma valorização integral do processo. Há um olhar atento ao plano e seu caráter prescritivo, de passo inicial do processo, unido ao olhar sobre o processo como ocorre, no seu decorrer no contexto prático, sobretudo valorizando as perspectivas dos atores implementadores. É nesse sentido que não restou dúvida da importância de aliar aos estudos de implementação a dimensão da escuta de determinados sujeitos implementadores, através das entrevistas em profundidade, com foco em suas experiências no contexto da universidade.

As universidades representam instituições complexas, um sistema aberto de múltiplas relações, com limites territoriais cada vez mais difíceis de serem definidos e cujo alcance é exponencial com o uso das tecnologias de informação e comunicação. Apresentam multiplicidade de atividades e funcionalidades, que interagem com uma grande quantidade de atores, sujeitos internos e externos.

Dessa forma, para fins de análise, em estratégia comumente adotada, poder-se-ia resumir os sujeitos da comunidade universitária a grupos sociais reduzidos a segmentos tais como docentes, discentes, servidores técnicos e comunidade externa. É fato que, para o recorte da presente tese, é preciso diferenciar os atores internos da comunidade externa, haja visto a forma diferenciada como estes podem observar e interagir com a implementação da UFSB, objeto da tese.

Quanto a esse recorte, escolho utilizar a escuta do público interno da UFSB, docentes, discentes e técnicos administrativos, dada a sua experiência específica como sujeitos do processo de implementação do projeto dessa universidade. Meu olhar é sobre elementos bem definidos e específicos da experiência de implementação, incluindo vivências administrativas e/ou acadêmicas às quais membros da comunidade externa teriam pouco ou nenhum acesso, fato esse que me leva a privilegiar a escuta dos atores internos. A escolha por tal recorte se justifica pelos níveis de compreensão alinhados ao objetivo da tese, ao passo que ao ouvir a comunidade externa, a leitura, ainda que importante, teria outros contornos e elementos que mudariam totalmente a proposta da pesquisa, para discussões sobre a relação da universidade com o território, participação, entre outras. Defino o recorte no público interno com o fim de permitir diálogo razoável do que queremos observar do processo de implementação, seus entraves e aprendizados, com a profundidade que só atores internos podem oferecer, dada a experiência vivida e sentida no cotidiano.

Sem hierarquização das falas entre segmentos da universidade, também reconheço que há, dentro destes, experiências diversas que diferenciam as pessoas e seus pontos de vista, enriquecendo suas contribuições, que devem ser valorizadas.

No seio do segmento docente, o tipo de formação de cada docente, a escolha política de cada um(a), seu exercício de funções de liderança formais ou informais, o local de atuação e suas condições, são primeiros exemplos de muitas nuances que podem afetar como cada sujeito percebe a experiência de implementação da UFSB.

Da mesma forma, entre os(as) técnicos(as) administrativos(as), vinculações à gestão da época ou atual, sucessos pessoais dentro do modelo, experiências em outras instituições,

tempo de trabalho ou conhecimento dos princípios do projeto podem igualmente influenciar perspectivas.

Por fim, no ambiente estudantil, também o perfil de formação discente vinculado a grandes áreas, se de ciências, humanidades, saúde, artes ou linguagens, o lócus de estudo e suas condições, bem como a participação ou não, de mais ou menos atividades da vida universitária, podem influenciar sua visão.

Portanto, para além da existência da complexidade de diversas formas de ver o fenômeno em cada segmento, há que se destacar que os sujeitos são entidades sociais, que se alteram no contato umas com as outras, quer seja na relação com seus pares no seio de suas “categorias” como no contato com outros, em que falas se agregam, se contradizem e se confirmam. Essa interação, por si só gera novos conteúdos necessários a uma construção coletiva sobre a experiência de implementação da UFSB no período selecionado. No capítulo das entrevistas, retomo a importância desse olhar, ao apresentar em seção própria o recorte e as justificativas das pessoas selecionadas à escuta, com detalhes quanto à preservação de seu anonimato, mas com o cuidado de ampliar ao máximo o perfil dos entrevistados, com vistas a agregar maior diversidade de experiências e visões sobre o fenômeno estudado.

Busco assim ver os sujeitos não como meras fontes de confirmação de verdades teóricas ou como objetos de pesquisa, e sim vê-los como sujeitos ativos, com emoções, valores e formas de se expressar no mundo, contribuindo cada um a seu modo e através de suas interações para os contornos do fenômeno estudado.

Surge então o desafio de lidar com esse universo de falas possíveis no âmbito da pesquisa. Entendo que o caminho seja considerar a diversidade de sujeitos, valorizar a escuta de diversas vozes sobre o fenômeno da implementação da UFSB, na construção de uma polifonia sobre o processo, considerando esse momento como uma oportunidade microcós mica de observar os olhares que de fato existem, e com suas interações, ruídos e conflitos, moldam a realidade prática da instituição.

Para tanto, defendo a utilização de entrevistas em profundidade como meio de oportunizar uma escuta ativa que valorize as nuances contextuais, vivências e reflexos emocionais/conceituais das experiências vividas por sujeitos selecionados de forma a oferecer pontos de vista diferenciados acerca do fenômeno. Além dos pressupostos epistemológicos já apresentados aqui, a abordagem escolhida para escuta, enquanto ativa, bem como seus referenciais teóricos, são melhor apresentados em seção própria do capítulo das entrevistas, de forma a aproximar mais esse olhar aos resultados alcançados.

Ademais, a seleção das testemunhas privilegiadas a serem ouvidas, mais detalhada no capítulo das entrevistas, abarca a seleção de atores cujas biografias se relacionem com pontos de vista diversos da experiência, enquanto docentes (transferidos de outras IFES ou selecionados na UFSB), discentes (de diferentes áreas de formação) e técnicos-administrativos (de localidades e atuações distintas).

A perspectiva da experiência aqui adotada segue o conceito usado pelo filósofo John Dewey, especificamente como analisado em *Arte como Experiência* (2010 [1980]). Sendo a “experiência” aquela vivência representada pela total integração das dimensões intelectual, emocional, estética, de interconexão com o contexto, de significado simbólico da própria ação desempenhada, de autonomia e autodeterminação na seleção dos objetivos e da definição dos modos e formas de identificação de fins e meios. Assim para ele, e para a minha abordagem, na experiência, não há separação entre meios e fins, entre intelecto e emoção, sendo esses elementos potenciais indicadores de escolhas e condutas dos atores implementadores.

Diante do desafio apresentado, o primeiro compromisso epistemológico que assumo é de me aproximar de tais falas me despidendo de uma pretensão de já estabelecer previamente alguma verdade imutável, e buscar confirmá-la de alguma forma nas falas dos sujeitos (BRANDÃO, 2002) É, por outro lado, a busca de uma construção coletiva a partir da polifonia, resultado do conjunto de falas de várias pessoas e sua análise.

O tema da tese é um fenômeno recente e ainda não estudado sob tal ótica, portanto, acreditar que se poderia deter alguma pré-ciência de verdade sobre o caso, além de desconsiderar que não existe uma verdade, mas várias verdades, denotaria falta de compromisso com uma das principais posturas epistemológicas desse trabalho, a busca pelo aprendizado com a experiência.

Se é objetivo fundante da pesquisa buscar, na perspectiva dos sujeitos, experiências que indiquem aprendizados sobre a implementação da UFSB no modelo de universidade nova, é fundamental uma vigilância epistemológica de minha própria atuação como pesquisador, na tentativa de não ceder a tantos impulsos de “análise racional linear-instrumental” (GIANNELLA, TAVARES E MACHADO, 2011, p.1) buscando ampliar o leque das racionalidades contempladas, incluindo as dimensões das emoções e dos valores.

Busquei não operar uma avaliação dicotômica relativa a como o modelo de universidade projetado “deu certo ou não”, entendendo que isso não me levaria para muito longe. Em vez disso busquei alcançar o valor do não-dualismo da experiência (SOUZA

SANTOS, 2008) e a valorizar como indicativo de possibilidades para a própria UFSB e outras universidades no Brasil e no mundo.

A seleção do procedimento de entrevistas em profundidade, consiste em uma escolha por ouvir, e, no andamento dos diálogos, permitir o desarme de discursos e resistências, de forma a estabelecer empatia e exotopia durante as entrevistas, tensionamento necessário para a perspectiva do aprendiz. Não se busca “ver pelos olhos do entrevistado”, mas oportunizar sua fala, sua reflexão da vivência, na busca da compreensão de seus entendimentos e sentimentos, bem como alcançar alguma explicação de como tais fatores direcionaram de certa forma sua conduta, individual e coletiva. Esse tempo maior de fala e a oportunidade de abordar diversos vieses, constituem possibilidades de facilitar o emergir de visões, com conteúdos emocionais mais afastados do politicamente correto e mais próximos da realidade percebida pelos sujeitos, que é o que mais interessa.

Sem um roteiro rígido que impeça a fluidez do diálogo, inicialmente as entrevistas contiveram apenas provocações mais gerais, em torno dos elementos estruturantes da proposta da UFSB, sobre como os sujeitos vivenciaram a experiência da implementação da UFSB, com destaque para o apontamento de marcos críticos, tensionamentos e as inflexões geradas no decorrer do processo. Não se trata assim de uma coleta de opiniões apenas, mas de uma observação de pontos de vista e sentimentos quando dos marcos críticos, com um olhar para seu reflexo sobre condutas marcantes, individuais e coletivas. É também uma oportunidade de retomar reflexões após o vivido, como forma de arejar as análises.

Como indiquei ao iniciar este capítulo, a experiência de estudos epistemológicos traz inicialmente mais dúvidas que certezas e compreendo que assim deva ser para que, com uma predisposição de abertura de consciência, possamos estar sempre dispostos a perceber novos olhares sobre o estudo, sejam eles oriundos dos sujeitos da pesquisa ou de mim mesmo como mais um sujeito ativo.

4.5 A CONTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS DE EMOÇÕES, RECONHECIMENTO E MENOSPREZO NA AMPLIAÇÃO DAS ABORDAGENS ANALÍTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

A escolha de utilizar o arcabouço de estudos de implementação na perspectiva da abordagem analítica mista e de associar a este a prática da escuta ativa, em entrevistas em profundidade, me colocou diante de um material quente, retrato, certamente parcial, mas,

ainda assim, denso e complexo das experiências vivenciadas pelos e pelas entrevistadas ao longo da implementação da UFSB. Mesmo sendo frequentemente considerado um tópico intratável, no campo das análises das ciências sociais, a dimensão emocional emergia com força, no âmbito das entrevistas, além de poder ser lida permanentemente, em todo relato que, ao longo da elaboração desta tese, fui coletando e agregando.

A inclusão da subjetividade e das emoções, enquanto ângulo dela, na construção de uma nova forma de se pensar a produção de conhecimento científico, longe do paradigma positivista e já construindo novas referências e formatos, é certamente um desafio enorme posto para quem estiver comprometido com esta empreitada. Ora, aqui estava eu, diante da necessidade de abarcar e abraçar esta dimensão, comumente invisibilizada, para abrir um espaço, de fato novo, nas análises deste e, possivelmente de outros processos de implementação.

A análise do componente emocional é comumente negligenciado no campo das políticas públicas, dada a hegemonia de uma visão *mainstream* não por acaso denominada de Análise Racional de Políticas Públicas (ARPP), que assume o vigorar da racionalidade linear/instrumental como base necessária de políticas eficazes/eficientes. Ainda que se reconheça que essa racionalidade seja limitada por faltas na capacidade cognitiva, limites informacionais, constrangimentos situacionais (SIMON, 1990; JONES, 1999), no modelo racional a emoção é considerada vetor de desvio dessa racionalidade que se deseja estabelecer e ampliar. Assim, enquanto no prisma positivista as emoções são consideradas fonte de distúrbio à produção de conhecimento/ação, tendo como condição o estabelecimento de métodos que as neutralizem, nós precisamos da resignificação das emoções, em nossa contemporaneidade. Conforme Jaggar, (1989) reconhecemos uma “hostilidade para com as emoções” (p.154), e a busca de controle e supressão das mesmas, consideradas como “alienígenas” a repelir, úteis, eventualmente, apenas como instrumento de definição inicial de hipóteses. Esta construção foi necessária para reforçar o “mito da investigação desapaixonada”, (JAGGAR, idem)

No entanto, mais recentemente os estudiosos de políticas tem se voltado para o estudo das emoções (CAIMEY e WEIBLE, 2017), com estudos que em sua maioria recorrem a um modelo dimensional de emoção, comumente descrito como afeto (RUSSEL, 1980), que pode na opinião de Pierce (2021) ser considerado “inadequado para compreender as experiências emocionais subjetivas, contextuais e com efeitos variados” (p.3). Assim o modelo dimensional, que planifica e condensa as emoções em rótulos mais gerais, limita insights

possíveis no modelo de análise por categorias, onde, segundo Russel (1980) as duas perspectivas dimensional e categórica devem ser integradas. Jaggar (1989) também já havia colocado como uma dificuldade metodológica e epistemológica a variedade de emoções, e como há confusão entre sensações físicas e emoções, com correntes que separam esses elementos. Para a autora, “as emoções são epistemologicamente indispensáveis mas não são epistemologicamente indiscutíveis” (p.163)

Neste caminho, as pesquisas de políticas pela perspectiva de categorias, ainda que mais interessantes pelo detalhamento das análises, são consideradas exceções à regra, com destaque para exemplos de pesquisas em categorias como medo, raiva ou vergonha. Jaggar (1989) destaca que para tratar de emoções é preciso seguir alguns passos, tais como: a) delimitar as emoções, b) ter claro que a percepção é limitada e não total, c) que não se pretende uma teoria das emoções, mas que d) é possível reconhecer aspectos negligenciados da emoção na construção do conhecimento. A autora destaca ainda que usa um recorte ocidental, enfatizando que as categorias dicotômicas são construções euroamericanas.

Já Russel (2015) defende uma teoria construtivista da emoção que integre as duas perspectivas, dimensional e categórica, em que as emoções são construídas a partir de linguagem e conceitos para dar sentido ao afeto, e assim transformar estados afetivos em experiências e percepções emocionais. Essa conceituação é muito relevante para a presente pesquisa, pois há um questionamento de fundo que é perseguido nas análises e possivelmente mesmo depois da conclusão da tese, qual seja compreender como ocorre a transformação dos estados afetivos de excitação, raiva, medo, frustração, etc. dos atores implementadores da UFSB até sua “decodificação” como experiências individuais e coletivas que validadas pelas percepções emocionais direcionem comportamentos diversos observados no decorrer da implementação. Esse salto compreensivo é talvez o maior desafio analítico que persistirá e deve ser valorizado.

Assim, como as emoções são tão diversas e complexas como os atores e os contextos observados no processo de implementação da UFSB, é preciso recorrer a alguma tipologia das emoções para evitar a armadilha simplificadora de achatar as emoções como apenas uma repercussão um tanto quanto homogênea daquilo que nos afeta no processo. Nesse sentido Pierce (2021) ao tratar das perspectivas dimensionais e por categorias faz um resgate interessante das perspectivas de teorias da emoção que permite mais recursos na aproximação das emoções nas análises. Já Scherer (2009) aponta para três grandes teorias da emoção:

emoções básicas, da avaliação e construtivista, onde as duas primeiras apresentam uma perspectiva mais essencialista da emoção e a última mais constitutiva.

Na perspectiva clássica, na teoria das emoções básicas, se assume que um tipo específico de evento provoca um conjunto específico de estados emocionais correspondentes a uma das emoções básicas. (EKMAN, 1992)

O que Pierce (2021) coloca e que é útil a essa tese, é que a perspectiva clássica apresenta limitações na medida em que as emoções não são separadas e distintas, sendo muitas vezes concomitantes e difusas, pois como cita Barrett (2017, p.16) “as emoções são construções do mundo, não reações a ele”. Essa perspectiva abre uma janela de pensamento para a perspectiva construtivista, que pode ser útil às análises da implementação da UFSB, que é entendida como um processo que se desdobra ao longo do tempo em contextos dinâmicos.

Assim, a teoria da emoção construída, ou teoria construtivista das emoções, apresenta três conceitos integrados:

neuroconstrutivismo, construção e construção social. No neuroconstrutivismo, a experiência conecta o cérebro a processar sinais do corpo para produzir respostas dimensionais de prazer ou desprazer, excitação ou calma. A construção psicológica é o processo de como as emoções emergem com base na memória, previsões e conhecimentos incorporados, para dar sentido a essas respostas e orientar nossas ações. Por fim, a construção social é como essas emoções são influenciadas por papéis sociais e valores compartilhados entre a sociedade e a cultura. (PIERCE, 2021. p.4-5)

Particularmente me interessa o argumento central da teoria construtivista das emoções de que estas são construções baseadas em experiências que emergem para guiar nosso comportamento e dar sentido ao estado afetivo em situações específicas (BARRET, 2017) A perspectiva construtivista reconhece que as emoções são categorias difusas e interligadas, e que as pessoas experimentam múltiplas emoções simultaneamente, que vem à tona para dar sentido a essas experiências (PIERCE, 2021). Esse olhar é analiticamente enriquecedor, ao passo que, na escuta ativa dos atores implementadores, é necessária uma atenção às emoções múltiplas, diversas, correlacionadas e até contraditórias, que seguramente não apresentam uma rota linear de explicação dos fatos complexos da implementação e das vivências de cada um em contextos distintos. Observar as congruências e também a diversidade de emoções é o que tende a valorizar a análise dos relatos enquanto uma polifonia, evitando a simplificação ou generalização das emoções vivenciadas pelos entrevistados.

Outro ponto muito importante que Pierce (2021) resgata é como a teoria da inteligência afetiva aplicada às políticas públicas correlaciona as categorias emocionais de entusiasmo, raiva e medo com a forma como as pessoas processam as informações, fazem julgamentos e tomam decisões, inclusive no âmbito da participação política. Para a presente tese, essa correlação (ainda que limitada segundo o próprio Pierce) contribui para as análises de como (re)sentimentos diversos podem ter influenciado a criação de grupos polarizados, antagônicos, com participação política materializada em debates que importaram na crescente perda de capacidade coletiva de diálogo. Pierce destaca que nessa perspectiva teórica, do salto entre o individual e coletivo, o coletivo é um fenômeno de nível macro, não necessariamente um sentimento psicológico compartilhado, ou seja, obviamente, não necessariamente as emoções dos sujeitos da UFSB tenham as mesmas leituras para gerar emoções coletivas similares, mostrando ser essa uma construção mais complexa e diversificada que inibe explicações simplistas. Pierce aponta ainda para a influência mútua e desenvolvimento de senso de identidade de grupo, que por sua vez podem motivar um comportamento coletivo.

É importante destacar que, ainda que se tenha avançado nas teorias das emoções aplicadas aos estudos das políticas, trata-se de uma questão que ainda exige bastante aprofundamento, sobretudo com vagas interpretações de modelos de indivíduo que precisam melhorar em evidenciar quem (ou o que) motiva a ação ou mudança, de forma que os estudos não apresentem apenas descrições, mas apontem porque os atores agem e com que efeito (PIERCE, 2021) Nessa mesma linha, seguramente serei questionado pela minha limitação de não apontar de forma inequívoca o que fez com que os atores reagissem dessa ou daquela forma às experiências vividas no processo de implementação da UFSB, faltando com o estabelecimento de relações determinadas de causa e efeito.

A teoria da construção das emoções pode colaborar na explicação de como as emoções emergem, como são categorias complexas com limites difusos e como elas variam entre pessoas que experimentam os mesmos estímulos. (PIERCE, 2021) E é justamente nesse sentido que contribuo com a presente tese, no apontar de direções de análise, em um panorama do processo, a ser melhor aprofundado caso a caso, considerando as interrelações e as fronteiras difusas dos acontecimentos, suas leituras e repercussões nos atores e comunidade.

Refletindo a respeito de como me aproximar melhor dessas transições de processo de implementação cheguei nos conceitos de Reconhecimento e Menosprezo, como apresentados na obra de Axel Honneth (2003), enquanto contribuição interessante para avançar na

compreensão, de como um projeto, no início fortemente defendido e empreendido com entusiasmo por grande maioria da comunidade universitária, passa paulatinamente a receber críticas ferrenhas, por grupos internos à própria comunidade. O reconhecimento de marcos críticos, inflexões e tensionamentos dentro da evolução do processo, um dos meus objetivos específicos desde o começo, foi sustentado pelo diálogo com esta dupla conceitual, me permitindo maior compreensão das alterações de percurso, das descontinuidades a partir da formação de grupos antagônicos, e da ampliação de conflitos e rupturas institucionais e do modelo inicialmente proposto.

A contribuição de Honneth é importante na correlação entre a coesão do início da implementação, ao passo que ele indica que as relações intersubjetivas de reconhecimento colaboram para a compreensão das relações sociais. O autor explica como a experiência de reconhecimento recíproco (em relações amorosas, jurídicas e de estima social) poderia fazer avançar a interação na reciprocidade dinâmica, com a aquisição intersubjetiva de consciência, autoconfiança, autorrespeito, auto estima e o desenvolvimento de sociedades. No presente estudo, observo, sobretudo a partir das entrevistas em profundidade, como esse autorreconhecimento mútuo pode ter sido decisivo para o primeiro momento de implementação.

Por outro lado, Honneth aborda o menosprezo, que é definido como uma violência, na negação dos valores de dignidade e integridade individual das pessoas. É vivenciado na esfera individual pela violação de sentimentos em formas de desrespeito o que, muitas vezes, se torna motivador de lutas coletivas por reconhecimento. Na experiência da UFSB, foi observado que enquanto a proposta, em sua abordagem mais abstrata e teórica, gozava de ampla divulgação externa, aprovação e admiração, os entraves da implementação, os empasses vivenciados diante da complexidade do projeto institucional e os desgastes que isso gerava no cotidiano concreto, estavam afetando os sujeitos implementadores, provavelmente sendo parcialmente negligenciados no que, a partir de outra camada desta realidade, podiam parecer minúcias, gerando o sentimento de menosprezo nesses sujeitos. Honneth coloca que muitas vezes essa perspectiva do menosprezo pode fortalecer movimentos coletivos de resistência e de reconhecimento, que o autor enxerga como uma busca de resgate da dignidade, como um ideal de justiça. Essa perspectiva pode ser útil à explicação do levante de vozes descontentes com os andamentos do processo, e sua aglutinação em grupos que polarizaram os entendimentos quanto à continuidade do projeto original da UFSB. Assim, a análise das emoções é importante para o objeto da tese, na medida em que as emoções podem

ser consideradas motivadoras, tanto de implementar o projeto inicialmente proposto como também modificar o originalmente colocado ou tentar abandonar o projeto.

Logo, essa é uma lente que nos parece útil para a escuta dos atores que vivenciaram a implementação da UFSB em seu primeiro reitorado, de ampla adesão a momentos de forte resistência e descontinuidades. E ainda mais, é uma contribuição analítica potencialmente útil a outros processos de análise de políticas públicas, mais comumente empreendidos em torno da análise de cunho linear, lógico-dedutivo, eminentemente instrumental e funcionalista. Como aponta Boullosa (2013) o modelo de análise racional de políticas públicas e suas variações dominaram o estado da arte dos estudos de políticas públicas no Brasil. Incorporar às análises o valor da experiência e os conceitos de reconhecimento e menosprezo importa em valorizar a atuação dos atores implementadores, com um olhar mais sensível, mais atento e mais integral, que observa os elementos macro, sem descuidar de detalhes que podem ser determinantes das condutas e continuidade de programas, projetos e planos em geral. No capítulo dos resultados das entrevistas em profundidade, a justificativa dessa escolha é retomada, correlacionando como marcos críticos, inflexões, tensionamentos e seu tratamento podem ter gerado sentimentos de menosprezo e podem ter impactado em antagonismos, polarizações e rupturas.

É fundamental destacar que não aponto essa escolha epistemológica, da junção da perspectiva dos estudos de implementação, com a valorização da experiência integral, considerando sentimentos de reconhecimento e menosprezo, como a única, ou a melhor explicação para o fenômeno de implementação da UFSB. Tenho clareza de que há múltiplas camadas na leitura da implementação de um projeto complexo, e deste projeto complexo em particular da UFSB há a camada macro, da leitura política, e as leituras mais contextuais, da realidade local e regional até as mais microlocalizadas, nas individualidades e subjetividades.

Nesse sentido, de fato reconheço a abordagem da teoria da complexidade de Edgar Morin (2005), de que não há possibilidade de abarcarmos a realidade de um sistema complexo, como a UFSB, ou a implementação de um projeto de qualquer IFES, a partir de uma visão unívoca, em perspectiva reducionista do fenômeno; assim, a multiplicação de visões é um esforço com vistas ao aumento das chances de compreensão dos acontecimentos, ações, interações, etc., o que pode, por sua vez, ampliar as possibilidades de ação relevante e de contribuição a estudos de outros programas, projetos e políticas.

4.6 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ESTUDO DE IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB

No decorrer da tese, após a apresentação das principais vertentes e evolução conceitual dos estudos de implementação de políticas públicas, do resgate de projetos inovadores da universidade brasileira e suas resistências, dos elementos estruturantes da proposta da UFSB, e da exposição de meu posicionamento epistemológico diante do objeto de estudo e do contexto teórico apresentado, nesta seção apresento os principais elementos da proposta metodológica desenvolvida para alcance dos objetivos da tese.

Antes de mais nada, faço questão de afastar qualquer pretensão exagerada, ao lembrar as palavras de Pressman e Wildavsky de que nenhum exercício intelectual seria capaz de abarcar todos os matizes e nuances de um processo de implementação (SCHLEICHER e MARQUES, 2017). Como indica Gabriela Lotta (2019) os processos relacionados à implementação de políticas públicas são “inesgotáveis”, podendo variar quanto a suas prioridades, no uso de instrumentos diversos, nos atores e sua atuação, etc. (p.33). Diferentemente da análise macro de políticas públicas ou programas a elas relacionados, ao tratar da implementação de um projeto de universidade, ou seja, ao analisar a tentativa de materializar um modelo específico de educação superior (que se pretendeu inovador), e sendo esta proposta implementada concomitantemente com uma nova instituição (que é o próprio aparato administrativo da nova universidade), a complexidade tão indicada na literatura fica ainda mais evidente.

Essa proposta assume, além do já difícil desafio de estruturar administrativamente uma organização do conhecimento em tempos de crises da universidade, os desafios da interdisciplinaridade, da intepistemicidade, da revisão da matriz curricular tradicional, estimulando a liberdade acadêmica através do sistema de ciclos de formação, bem como estruturar a organização em intercampia, ao invés da tradicional multicampia. Esses e outros desafios fazem da UFSB um caso privilegiado quanto à observação da complexidade do processo de implementação.

Assim, a tese assume o caráter de estudo de caso, com o lócus na Universidade Federal do Sul da Bahia, e se coloca enquanto pesquisa qualitativa e exploratória, com procedimentos a serem esmiuçados no decorrer dessa seção.

O método de estudo de caso é consagrado em pesquisas de implementação de políticas públicas⁷ e, como destacado na literatura, essa é a escolha metodológica natural, ao passo que cada experiência de implementação guarda um universo próprio, marcado pelas condições dos contextos locais onde as iniciativas são empreendidas, sobretudo pelas ações dos atores, influenciados por múltiplos fatores, vínculos, oportunidades, interesses, conflitos, valores, incluindo, eventualmente, distintas cosmovisões. Dada a complexidade comum a ambientes de implementação, e notadamente marcada na experiência da UFSB, esse é o recorte adequado para busca do entendimento sobre as formas de executar a implementação, seus desafios e aprendizados, podendo gerar novos insights para próximos estudos e para observação crítica de casos similares, por serem os estudos de casos “análises intensivas” (BRAGA, PLANK e NETO, 2018; MARIZ et al, 2005, p.7) Ademais, Luiz Alberto Mariz e outros (MARIZ et al, 2005) ainda apresentam enquanto características do estudo de caso que se alinham ao intuito da tese: “peculiaridade e complexidade do objeto; relato rico e holístico, com intrincada relação com o contexto e frequente deficiência teórica sobre o tema.” (p.7)

Tal escolha colabora com a possibilidade de aprofundamento do entendimento sobre o acontecido na UFSB, quando, ainda que represente fenômeno recente, e com repercussões ainda em curso, o processo de implementação ocorrido no período do primeiro reitorado tende a deixar marcas e contribuições relevantes na identidade e rumos institucionais. Por outro âmbito, mais amplo, o campo de estudos de implementação de políticas públicas é recente e vem se reforçando no Brasil, e todo estudo, ainda mais quando agrega abordagens complementares, pode contribuir teoricamente para o campo.

Portanto, dada a complexidade anunciada, é importante de antemão reconhecer minhas limitações e demarcar qual o problema de pesquisa e os objetivos da tese para, a partir desses elementos, poder direcionar os procedimentos metodológicos propostos à luz da literatura e dos estudos precedentes em implementação de políticas públicas e outros referenciais adotados.

Sempre ao enunciar a proposta de realizar o presente estudo sobre a Universidade Federal do Sul da Bahia, quanto a seu processo de implementação de um projeto de ensino superior público, fui alertado pelos contornos problemáticos de tal escolha, dada a vastidão do campo de pesquisa, a multiplicidade de fatores e variáveis, bem como a complexidade da dinâmica dos atores e o impacto do tempo sobre as análises.

⁷ O estudo de caso é consagrado no estudo de políticas públicas e Teoria das organizações a ponto de Luiz Alberto Mariz e outros titularem um artigo como “O reinado dos estudos de caso na Teoria das organizações” (MARIZ et al, 2005)

Reconhecendo tais noções, as encontrei na literatura de estudos de implementação de políticas públicas como típicos elementos encontrados no ambiente de tais processos, a serem observados como variáveis analíticas e vetores de reflexões acerca da realidade encontrada.

Também pude encontrar na literatura, o processo de evolução do pensamento do campo que coaduna com um propósito claro desde os primórdios da minha proposta: abandonar qualquer ideia de realizar um trabalho diagnóstico, com vistas a apresentar elementos do “que não deu certo” no processo de implementação da UFSB, de forma a assinalar checklists de condições ideais de implementação já ultrapassados ou estabelecer “culpados” (FARRANHA, 2011; LIMA e D’ASCENZI, 2013)

Diferentemente, o problema e o objetivo dessa tese se confundem com um dos escopos principais da própria análise de implementação, qual seja identificar aprendizados com a experiência a partir dos resultados reais da implementação, que é vista como um processo de evolução, adaptação, aprendizado e cuja análise pode colaborar para a teoria de implementação e para processos similares futuros (MAJONE E WILDAVISKY, 1984; GOMES, 2019)

É nessa perspectiva que busco responder ao seguinte questionamento principal: **Como a análise da implementação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia pode contribuir para a compreensão de dimensões cruciais da implementação de projetos/políticas inovadores, sobretudo no campo da educação superior?**

Manifesto nesse questionamento o objetivo principal de **analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado (2013-2017) à luz dos estudos de implementação de políticas públicas (e tentando contribuir com eles), na perspectiva de aprendizagem com a experiência.**

Para tanto proponho como objetivos específicos da presente tese:

- analisar o plano orientador, carta de fundação e demais documentações que nortearam o processo de formulação da política de implementação da UFSB;
- Realizar entrevistas em profundidade com atores docentes, discentes e técnicos-administrativos que vivenciaram a experiência em objeto (da implementação da UFSB) a partir de distintos pontos de vista;
- Identificar marcos críticos, inflexões e tensionamentos que contribuíram ou limitaram a efetivação do projeto de implementação da UFSB;

- Identificar oportunidades de aprendizado com a implementação ocorrida, independentemente de seu alinhamento (ou não) com o plano originalmente proposto;
- Propor reflexões sobre o processo de implementação da UFSB que guardem interface e contribuam com os estudos do campo de implementação de políticas públicas e com a própria instituição no atual momento de revisão de seus objetivos

Com tais posicionamentos, manifesto meu interesse na análise qualitativa da experiência no lócus de estudo, que extrapole a comparação entre objetivos propostos X resultados alcançados, para uma aproximação mais problematizada, alinhada à proposta de análise combinada dos modelos analíticos de implementação (LIMA e D'ASCENZI, 2013), que observa tanto o viés normativo (quando da análise do plano orientador e demais instrumentos normativos) bem como o viés descritivo, quando da escuta ativa de atores que vivenciaram o processo em diferentes posições e momentos institucionais, em análises que se somam em triangulação de dados secundários (análise documental) e os dados primários (oriundos das entrevistas).

Esse modelo metodológico de triangulação entre dados teóricos, análise documental e entrevistas e/ou observação participante foi utilizado em outros estudos de implementação, a exemplo de Braga, Plank e Neto (2018), sobre implementação de políticas educacionais no ensino médio de Minas Gerais; D'Ascenzi e Lima (2011), sobre política nacional de educação profissional e tecnológica (com lócus em um campus de Instituto Federal), e Gabriela Lotta (2010), sobre agentes de saúde do Programa Saúde da Família; entre outros.

Poderia ser questionado porque analisar o plano se já é do consentimento da mais recente literatura de implementação que esse processo se desenrola na prática de operacionalização, sobretudo na perspectiva de ação dos atores, sendo esta visão condicionada sobretudo pelos seus valores e pelas condições dos contextos. É útil analisar o plano orientador e demais referenciais normativos da implementação da UFSB, pois como indicam autores de implementação a exemplo de Schleicher e Marques (2017) e Lima e D'ascenzi (2019) o plano é o primeiro passo, pois tais normativas “criam expectativas, geram interpretações e dinâmicas diversas de reação dos atores quando da implementação” (SCHLEICHER e MARQUES, 2017, p.106)

Dessa forma, é importante definir mediante análise das normativas quais parâmetros iniciais foram demarcados, até para se ter direcionamento de como estes foram sentidos, recepcionados, decodificados, negociados, revisados e interpretados pelos diversos atores. Também é importante observar se, e como, esse plano se readaptou frente à realidade, além das implicações de comunicação, participação e convencimento dos atores mediante as dinâmicas de implementação, onde como exposto, o plano ou programa afeta a organização que, ao buscar a implementação, se altera em processo de retroalimentação, exigindo a readaptação do plano à realidade.

No entanto, é ponto pacífico que os estudos de implementação busquem sempre ampliar as variáveis observadas, além das normativas, para incluir os diversos atores concretos e suas experiências, de forma a explorar elementos como ideias, valores e concepção de mundo destes, suas estratégias, normatividades e intencionalidades próprias frente às condições reais do ambiente, já que é desse conjunto dinâmico de fatores e influências, e na interação entre diversos agentes, que se materializa a ação dos atores implementadores, servidores docentes, técnico-administrativos e discentes, aqui reconhecidos como “fazedores de políticas” (FARIA, 2003; LOTTA, 2010;2019; LIMA e D’ASCENZI, 2013; 2014; SCHLEICHER e MARQUES, 2017)

“Mas como construir conhecimento a partir da prática dos atores envolvidos na implementação?” Eu adapto essa pergunta de Schleicher e Marques (2017, p.399) à necessidade de minha tese e busco respondê-la mediante a utilização do dispositivo de entrevistas em profundidade.

Após refletir sobre outros meios de escuta de atores, seus potenciais e limitações, tais como rodas de conversa ou grupos focais, e tendo conhecimento, através de minha orientadora, da tese de Camila Rocha intitulada “Menos Marx e mais Mises”(ROCHA, 2019), em que a pesquisadora utiliza entrevistas em profundidade para qualificar a escuta de atores militantes de movimentos da nova direita brasileira, optei por esse procedimento metodológico.

Na sua tese, Camila Rocha usa o expediente da entrevista em profundidade como forma de tornar a sua escuta ativa e mais próxima à realidade daqueles atores de matiz político diverso ao dela, que atua no viés da esquerda. Como já inserido ao abordar anteriormente o conceito de exotopia, na abordagem da tese de Rocha, é a distância e não a proximidade entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas que enriquecem o estudo, evitando risco de espelhamento da autora nas pessoas entrevistadas, no “achatamento” destas

nas visões da 1ª. Essa perspectiva do olhar as diferenças com vistas a ampliar os pontos de vista como recursos de compreensão do fenômeno da UFSB é o que me interessa, na construção de uma polifonia.

Logo, nessa abordagem se observam duplos ganhos. Por um lado, através do diálogo prolongado é possível paulatinamente superar desconfiças e resistências ao estabelecer laços de reconhecimento recíproco, empatia e exotopia que favoreçam a escuta. Inclusive, essa necessidade analítica guarda relação direta com o enunciado de Lima e D'ascenzi (2013) de que “o implementador vê o plano com suas lentes específicas” (p.106), ao que me cabe valorizar, em escuta e análise, as abordagens baseadas na cognição, reconhecendo os conceitos de “matrizes cognitivas e o peso da dimensão simbólica dos paradigmas” (LIMA e D'ASCENZI, 2014 p.15).

Busco reconhecer, na escuta, que a ação de cada implementador, docente, técnico administrativo e discente, é afetada pelas condições de implementação, mas também pelos significados atribuídos a suas experiências no contexto local, influenciados pelas suas visões de mundo, emoções e valores. É na análise o encontro de minhas “verdades e problematizações”, com as “verdades e problematizações” trazidas pelos sujeitos implementadores ouvidos nas entrevistas em profundidade (Boullosa, 2013) com a busca de integrar visões, em suas complementaridades, congruências e antagonismos. O capítulo de resultados das entrevistas mostra como determinado elemento estruturante da UFSB assumia contornos diversos em importância, dada a atuação do sujeito entrevistado, o que exige o esforço de construção de polifonia.

Por outro lado, é fundamental na tese da Camila Rocha o seu relato de como ela mesma se transformou mediante a realização das entrevistas em profundidade, se despindo de seus preconceitos, se colocando na condição de aprendiz diante de uma realidade que pouco conhecia. Também sigo essa busca, como explicitarei neste capítulo da presente tese. É necessário ouvir, não em uma ilusão de pretensa neutralidade, mas com o desejo de aprender com o processo, desde a escuta, de forma a, nessa sensibilidade, perceber tanto “pontos de nó”, ou entaves de implementação, como ganhos, e principalmente sentir como as variáveis afetaram os atores em suas emoções, valores e concepções (GOMES, 2019), repercutindo em suas ações cotidianas e dos seus pares (LOTTA, 2010)

A seleção de tais entrevistados envolve, assim como na tese de Camila Rocha, a definição de perfis de atores que tenham experienciado o fenômeno, objeto da tese, de lugares e atuações diversas.

Assim, foi meu interesse entrevistar docentes, tanto aquele(a) oriundo de transferência de outra instituição, atraído(a) pela proposta inovadora da UFSB, como também docente que tenha vivido o processo seletivo durante a implementação, haja visto a interface desse modelo de contratação com objetivos de implementação do modelo proposto.

Há a disposição também de entrevistar discentes que tenham vivido o processo desde o início e que possam contribuir com sua experiência de passagem pelos ciclos de formação, bem como seu olhar sobre as práticas administrativo-acadêmicas e didático-metodológicas no âmbito dos espaços da universidade.

No entendimento de que a relação entre plano e desenho organizacional concebido para sua realização é uma relação complexa e circular, a perspectiva administrativa não poderia ser negligenciada, ao que buscarei entrevistar servidores(as) técnico-administrativos(as) que tenham vivenciado a implementação da UFSB no período analisado.

Defendo que, com a análise dos instrumentos normativos e a triangulação de tais dados com os achados das entrevistas em profundidade, à luz dos pressupostos teóricos, foi possível identificar em diferentes perspectivas as dinâmicas do processo e chegar a demarcar momentos e marcos críticos internos e externos(dimensões analítico-práticas) da implementação, as inflexões e os tensionamentos decorrentes, capazes de, não linearmente, potencializar polarizações entre grupos da comunidade, conflitos e rupturas, que geraram descontinuidades da implementação do modelo originariamente proposto.

Nessa linha de convergência das coletas, indico que, a priori, a proposta de analisar os resultados seguirá inicialmente as três dimensões de análise apontadas por Rus Perez (2010, p.1189):

- A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação do projeto via plano orientador, e os formatos que os planos adquirem no decorrer do processo, de outro;
- A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se efetivam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais; e
- A terceira dimensão refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de implementação.

Adiciono ainda, uma quarta dimensão de análise, fundamental para o alcance de objetivos da tese, qual seja a dimensão da aprendizagem, na identificação e análise das lições alcançadas acerca da reflexão acerca dos “sucessos e fracassos” do processo de implementação, na visão de seus atores.

De forma mais direta e simplificada busca-se compreender “quando, como e porque” a realidade foi tomando direcionamentos distintos do que fora planejado no projeto. Essa

compreensão representa a perspectiva da aprendizagem com a experiência de implementação a que tanto me refiro no decorrer da proposta.

Essa perspectiva apresenta várias frentes e demanda posicionamentos. Não se parte de uma perspectiva analítica de que o que estava no plano orientador era o plenamente adequado, e que o que aconteceu na realidade prática seja fracasso. O olhar sobre o que aconteceu também busca identificar, à medida da observação paulatina dos fatos relatados, como estes foram apontando limitações do plano, ou articulação insuficiente, que por sua vez afetaram o contexto de operacionalização e seus resultados.

É nessa perspectiva que emerge o conceito de inflexões, utilizado principalmente quando dos resultados da tese, que apropriado como sendo princípios ou características estruturantes da UFSB que, no decorrer do processo, começam a ser interpretados de forma distinta da originariamente idealizada no Plano Orientador, de forma que certo princípio ou característica (por exemplo o regime de ciclos ou o quadrimestre) gera um ponto de inflexão, a partir do qual as interpretações do mesmo divergem, muitas vezes geram tensionamentos e, especificamente, se polarizam. Identificar tanto tais inflexões, como os marcos críticos internos e externos, bem como tensionamentos decorrentes é objetivo específico de minha perspectiva analítica.

Essa busca pela análise das dimensões críticas envolve compreender por exemplo, como se processa, no âmbito da implementação da UFSB, a tensão entre inovação e tradição, expectativas e frustrações. Essa tensão tanto pode ser observada na relação entre a instituição e o contexto onde está inserida, como também entre a instituição e os sujeitos que a compõem, entre outros olhares.

A perspectiva de aprendizagem nesse caso, envolve observar o acontecido para fazer melhor, tanto na identificação de limitações do plano orientador, como dos fatores e contextos que entravaram sua operacionalização na prática.

Busca-se com esse esforço analítico contribuir inclusive para um reaproximar das propostas originais do projeto da UFSB, com vistas a releituras e novas interpretações daqueles objetivos, de forma a talvez readequá-los com um olhar mais crítico, aperfeiçoado pela análise da experiência, que contemple um confronto com a realidade como ela é, encontrando novos caminhos, além das polarizações e aproveitando os ganhos com a experiência vivida.

Em outro âmbito da análise, o elemento temporal é algo importante no esforço analítico dessa tese haja visto que, como é consenso na literatura de implementação, esta

dispõe de uma dinâmica de tempo, enquanto processo mutável, em que comparar distintos tempos e momentos é necessário, estabelecendo a necessidade de definir recortes temporais sem propor explicações estáticas (RUS PEREZ, 2010; SCHLEICHER e MARQUES, 2017).

Sabatier (1991) aponta um direcionamento delicado, de que para compreender políticas públicas precisamos analisar ciclos de dez anos, como forma de entender os processos de forma mais completa. Na presente tese, isso ainda não é possível, por não se ter completado esse período ainda na instituição, iniciada em 2013. Ademais, o processo de implementação da UFSB ainda se encontra em curso, tendo no atual momento marcos de reestruturação ainda muito fluidos e de difícil aproximação, diante do que escolhi restringir o recorte temporal à análise de processo de implementação ocorrido durante o primeiro reitorado sob a liderança do Dr. Naomar Almeida Filho, que foi do ano de 2013 a setembro de 2017.

Defendo que esse recorte não empobrece, nem inviabiliza a análise, haja visto que o espaço temporal selecionado compreende os primeiros anos de implementação da UFSB, com sua carga de desafios e incertezas, fazendo do atual momento o que a literatura chama de “crise, nó ou elo crítico de revisão da experiência” (SILVA e MELO, 2000, p.14). Assim, a análise, agora, do período do primeiro reitorado, representa oportunidade de colaborar com mais compreensão dos entraves em processos de pretendida inovação radical em políticas públicas, e do o que foi alcançado na UFSB, tendo em vista a atuação no presente e o futuro institucional.

Nas linhas de justificativa para a elaboração da tese, além dos motivos pessoais que apresentei neste capítulo, que giram em torno da minha trajetória marcada por diversas interações com a educação superior, sobretudo pública, onde assumo um compromisso por contribuir para novos olhares sobre a universidade, é possível destacar outras nuances da relevância do trabalho.

Estudar implementação de políticas públicas de educação é importante do ponto de vista social, pois como indica Rus Perez (2010) elas “movimentam muitos recursos, é campo de muitos conflitos e apresenta muitas interfaces entre diversas dimensões sociais e políticas” (p.1179). Ademais, a forma de implementar políticas públicas afeta cidadãos na prática, podendo aumentar/restringir o acesso a bens e serviços públicos ou ainda diminuir desigualdades (GOMES, 2019), e esse olhar é bastante caro à discussão sobre a universidade no Brasil, ao passo que ainda se discute mais a quantidade e forma de acesso, e menos a

qualidade da intervenção da universidade na sociedade mediante geração de conhecimento útil e contextualizado.

Do ponto de vista acadêmico, há sobretudo, espaço na literatura para a defesa da tese, ao que se atende à proposta de Lotta (2010) de realizar mais estudos que possam ampliar os olhares sobre o processo de implementação, seus fatores, referenciais e questões práticas, com olhar sensível sobre as diversidades e complexidades dos contextos locais, e dessa forma também contribuir com a proposta complementar de Gomes (2019), de acumular mais conhecimento no campo, em que se possa colaborar de alguma forma para a criação de uma agenda coletiva de pesquisa no campo de implementação das políticas públicas.

Há que se destacar o pioneirismo da tese em abordar pela primeira vez, com esse porte e contornos, o processo de implementação de uma Instituição Federal de Ensino Superior, cuja proposta se mostrou ousada na busca de alinhamento com novas concepções de universidade. Há diferencial acadêmico ainda na junção das perspectivas analíticas, que pretendem agregar aos estudos de implementação de políticas públicas, as dimensões da valorização da experiência integral na escuta de atores implementadores, com especial atenção a vivências de reconhecimento e menosprezo, incluindo as emoções dos atores no escopo analítico.

Tal estudo tende a contribuir ainda para a própria história institucional da UFSB, bem como para os referenciais de políticas públicas do Brasil, com destaque especial para o âmbito da educação superior. Como indica Lotta (2019, p.33), “estudos setoriais podem trazer ganhos importantes não apenas para áreas específicas, mas para o acúmulo geral de aprendizados sobre os processos de implementação”

No que se refere aos potenciais ganhos específicos à UFSB, é possível enriquecer a análise do processo ao aliar visão técnica e a visão política da ação pública (SANTOS, 2017) e observar, como indica Rus Perez (2010 p.1183) as seguintes vantagens dos estudos de implementação:

- Visam corrigir o rumo das ações, fornecendo subsídios para implementadores durante a política;
- Buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos;
- Contribuem para ampliar a accountability dos programas; e
- Ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, para mudança de desenho

Há assim perspectiva de ganho na reflexão sobre a história institucional da IFES, ainda que reste claro que a perda da capacidade coletiva de escuta e diálogo prejudica o enfretamento objetivo dos entraves de implementação que sempre ocorrem.

Considerando a atual conjuntura de luta pela sobrevivência da universidade pública no Brasil e a necessidade de oxigenar o conhecimento sobre alternativas de gestão administrativa e acadêmica, os potenciais ganhos acima são desejáveis, não só para a UFSB, como para outras IFES.

CAPÍTULO V - ESCUTAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA UFSB – PERDAS E GANHOS, SONHOS E TENSÃO, RECONHECIMENTO E MENOSPREZO

Nos capítulos anteriores, recorri a determinadas lentes para embasar uma análise do processo de implementação da UFSB. Por um lado, utilizei da bibliografia dos estudos do campo de implementação de políticas públicas ao verificar que, aparentemente, esse arcabouço não tenha sido explicitamente utilizado na prática de implementação da UFSB. No entanto, ainda que útil, essa vertente analítica própria não se mostra suficiente para abraçar tantos elementos de um processo tão complexo, com tantos contextos específicos.

Por outro lado, busquei o resgate histórico das tentativas de inovação da educação superior brasileira, dado o fato da UFSB remeter a essas tentativas, resgatando propostas já apresentadas por instituições universitárias como a UDF, UnB, Unicamp e USP. Em capítulo anterior, ficou claro como, em análise macro, forças políticas conservadoras, internas e externas a essas instituições, foram responsáveis por movimentos de resistência e, finalmente, pela dissolução de tais tentativas inovadoras. Ainda assim, no resgate dessas iniciativas, foi possível perceber que a análise política macro pode ter desprezado minúcias de todos esses processos, reduzindo sua narrativa à apenas uma abordagem, de que as forças conservadoras promoveram o desmonte das iniciativas. O esforço na presente tese é justamente ampliar as possibilidades analíticas, ciente de que nenhuma visão unívoca possa dar conta de explicar o processo complexo que é a implementação da UFSB, que como já respaldado pelos estudos de implementação, guarda interações dinâmicas de diversos atores e contextos, em caráter multinível e multidimensional. A leitura política macro colabora para a compreensão de alguns pontos do processo, no entanto, seria simplório tentar explicar a situação de crise na UFSB como apenas uma dominância de uma posição política reacionária empreendida por grupos. Esse reducionismo prejudicaria inclusive a perspectiva de aprendizagem, que vem sendo colocada como um dos propósitos dos estudos de implementação com que essa tese busca dar alguma contribuição.

Ainda assim, em junção, a partir da abordagem mais recente dos estudos de implementação foi possível reafirmar o valor dos detalhes dos processos, sobretudo o papel das emoções, intencionalidades e comportamentos dos sujeitos implementadores (LOTTA, 2010; LIMA e D'ASCENZI, 2013) Paralelamente, a partir da análise histórica, foi possível

perceber que, ainda que haja resistência histórica à instalação e renovação da universidade pública brasileira, cada instituição possui contextos específicos que direcionam os acontecimentos e o futuro de seus projetos.

Assim, ficou claro que para a UFSB, como para demais casos, essas lentes acima são necessárias à análise do processo, porém insuficientes se isoladas, sendo úteis se combinadas de forma complementar entre si. Devem ser unidas a outras abordagens, que aumentem o horizonte de visão quanto aos fluxos de implementação, sem descuidar que as inflexões, rupturas e conflitos muitas vezes nascem dos detalhes. Os elementos simbólicos e emocionais, a perspectiva das expectativas e das frustrações, podem impactar individual e coletivamente os atores, influenciando os processos coletivos. É nesse momento que, para ampliar a pluralidade de focos analíticos, são agregadas as dimensões da valorização da experiência (DEWEY, 2010) e a perspectiva de reconhecimento e menosprezo (HONNETH, 2003).

Ademais, para apresentar alguma contribuição além da análise de registros oficiais, busquei a escuta ativa de testemunhas privilegiadas do processo de implementação da UFSB, através da realização de entrevistas em profundidade. A escolha metodológica pelas entrevistas em profundidade se alinha com a valorização da experiência dos sujeitos implementadores, em perspectiva que valorize a compreensão e consequente ação desses sujeitos, que na prática moldam o processo de implementação.

Assim, o que busco enquanto escuta ativa vai no sentido do apontado por Moura e Giannella (2016, p.10), para “além de ouvir, incluir o silêncio e o tempo para processar”. Isso porque a minha busca foi de ouvir relatos das pessoas entrevistadas de forma a colher não apenas suas opiniões sobre como se deu o processo de implementação, mas perceber seus sentimentos, emoções e seus entendimentos de como esses fatores influenciaram suas ações e de outros(as), no fluxo do processo.

É a busca da escuta, que vai além do ato de ouvir, como um processo de receber o que o outro emana, de forma verbal e não verbal, e a partir disso, atribuir significado (WOLVIN; COAKLEY, 1996; PURDY; BORISOFF, 1997). Esse processo exigiu a abertura de reconhecer cada pessoa entrevistada como testemunha privilegiada do processo de implementação, além de ator dela, capaz de contribuir com uma percepção diferenciada sobre o fenômeno, para além de meras confirmações de hipóteses previamente formuladas. O que alinha a escuta de fato ativa, às demais escolhas metodológicas adotadas na tese, é que ela não engloba apenas a atitude passiva, de ouvir para registrar uma opinião, mas abarca o desafio de suspender (pelo menos momentaneamente) o seu próprio julgamento para acolher o do

outro/a, além de inserir a reflexão sobre o que surge a partir da consideração dos múltiplos pontos de vista, como parte do processo, como indica Sclavi (2003). Assim, a ideia é abrir possibilidades, para mim e mesmo para os entrevistados, de, através do diálogo, revisar visões e certezas sobre o processo de implementação da UFSB, na busca de vê-lo de outras formas, enquanto realidade complexa, relacional e multidimensional. Nessa linha Carl Rogers (1997) e René Barbier (2008) indicam que a escuta ativa/sensível agrega valor às partes do diálogo, aumentando a sensibilidade de quem escuta e permitindo a transformação do outro que é escutado, na oportunidade reflexiva.

Logicamente, na prática esse processo não é tão simples como claramente apresentado na teoria. Moura e Giannella (2016), chamam a atenção para as dificuldades de exercitar a escuta, dada a nossa cultura ocidental mais voltada a falar, e a dominar através do discurso, o que por vezes reforça o ego, prejudicando a abertura para outras verdades, emanadas pelo outro enquanto outro, e não como alguém que confirma as nossas próprias verdades. Essa perspectiva é fundamental ao tema da UFSB, na busca de transitar entre tantos discursos, muitas vezes polarizados, mas sempre em busca de oportunidades de reflexões úteis à coletividade e à academia. As noções que aqui resgato não pretendem esgotar esse tema da escuta, transversal e importante para todas as pesquisas, mas apontam para algumas referências úteis ao aprofundamento do tema, e sua correlação com minha escolha metodológica.

Entendo que cada escolha, cada motivação pessoal, faz de cada ator um protagonista da sua própria história de implementação da UFSB, que se soma à história de outras tantas pessoas e contextos internos/externos, compondo a história institucional. Inclusive, a escolha metodológica pela análise do discurso, com abordagem sociológica/hermenêutica, enquanto modelo de análise dos resultados das entrevistas, também dialoga em várias frentes com o interesse pela escuta atenta aos perfis dos entrevistados, suas experiências em contextos específicos, a valorização da experiência e das subjetividades.

No entanto, poderia ser questionada a limitação de que a escuta de algumas pessoas, ou até mesmo de muitas, não seja suficiente para validar análises do processo como um todo. De fato, não é objetivo da presente tese esgotar as possibilidades explicativas do fenômeno complexo que é a implementação de um projeto de universidade nova no Sul da Bahia. A busca é de agregar possibilidades à análise desse processo, ao inserir a perspectiva analítica dos estudos de implementação de políticas públicas e as dimensões da experiência, reconhecimento e menosprezo. Há aí um esforço de ampliar o repertório de pontos de vista,

ainda que concorrentes, na tentativa de superar, nas análises, as intensas polarizações constantemente alimentadas por grupos em disputa na história da UFSB. Assim, a valorização da experiência envolve a busca de integrar visões, não necessariamente alinhadas ou homogêneas, de forma a levantar pontos de inflexão, marcos críticos do processo, que possam apontar para possíveis fatores, que influenciaram rupturas e definições de rumos institucionais.

A perspectiva da experiência segue o conceito usado pelo filósofo pragmatista, estudioso da educação e da democracia John Dewey, especificamente como analisado em *Arte como Experiência* (2010 [1980]). A “experiência” é aquela vivência caracterizada pela total integração das dimensões intelectual, emocional, estética, de interconexão com o contexto, de significado simbólico da própria ação desempenhada, de autonomia e autodeterminação na seleção dos objetivos e da definição dos modos e formas de identificação de fins e meios. Na experiência, singular e plena, que Dewey qualifica de “estética”, não há separação entre meios e fins, entre intelecto e emoção.... Aqui me proponho a seguir a proposição de Giannella e outros (2011), em denominar esse tipo de experiências como integrais, em virtude da coerência dessa concepção com o referencial das Metodologias Integrativas⁸ e na ausência de uma denominação específica por parte do autor.

De fato, no decorrer das entrevistas, me interessou não apenas o relato individual, a experiência dotada do valor pessoal, mas como essa experiência e seu tratamento se relacionam com a experiência de outros atores e, ainda, como podem ser indicativos de tendências comportamentais, das decisões e ações, individuais e coletivas. Assim, antes mesmo das atuais análises, pairava um questionamento: se durante o processo de implementação, mesmo com o arcabouço teórico de valorização teórica das diversidades, presente no plano orientador, não poderia ter se negligenciado as dimensões do sensível, os sentimentos dos participantes, as expectativas e frustrações que surgiam no cotidiano de implementação, considerando esses aspectos de tensionamento como meras resistências, necessariamente retrógradas e reacionárias, sem maiores impactos no andamento do projeto.

A divulgação da proposta da UFSB, em contornos até mais amplos que o contido no seu plano orientador formalizado, atraiu docentes do Brasil inteiro e até de outros países para

⁸ As metodologias Integrativas são conceituadas enquanto “abordagens, técnicas e métodos, norteados pela busca de uma recomposição entre as partes cindidas do ser humano. A mente se incorporando, a racionalidade tornando-se sensível, a ciência subjetivando-se, o método abrindo-se para a intuição e a criatividade etc.” (GIANNELLA, TAVARES, OLIVEIRA NETA, 2011, p. 143).

a instituição. Durante os eventos, e em um processo de seleção vinculado ao conhecimento desse plano e proposta, os convidados eram reconhecidos como sujeitos capazes de tocar esse projeto ambicioso, ao lado de servidores técnicos e estudantes, que gradativamente se encantavam com a proposta e se reconheciam como capazes de “fazer acontecer”.

Por outro lado, ao passo que o projeto da UFSB enquanto proposta teórica gozava de reconhecimento e fama, com elogios e citações em âmbito nacional e internacional, como eram tratadas as experiências dos atores implementadores, no decorrer do cotidiano de construção da nova universidade? Poderia o tratamento de dificuldades, e os desafios cotidianos negligenciados, promover sentimentos que explicassem as resistências, rupturas e antagonismos entre pessoas e grupos, as descontinuidades e mudanças de rumos?

É nessa linha de reconhecimento e menosprezo que a obra de Axel Honneth (2003) pode contribuir à análise do processo da UFSB. Para ele, com o suporte teórico de Hegel e Mead, as relações intersubjetivas de reconhecimento colaboram para a compreensão das relações sociais, e o menosprezo é colocado como uma violência, na negação dos valores de dignidade e integridade individual de todos seus membros, o que, muitas vezes, se torna motivador de lutas coletivas por reconhecimento. Através de exemplos bem mais “pesados” dos pertinentes no caso da UFSB, Honneth deixa claro como a experiência de reconhecimento recíproco (em relações amorosas, jurídicas e estima social) poderia fazer avançar a interação na reciprocidade dinâmica, entre a aquisição intersubjetiva de consciência, autoconfiança, autorrespeito, auto estima e o desenvolvimento de sociedades. Já o menosprezo, vivenciado na esfera individual pela violação de sentimentos em formas de desrespeito, acaba por fortalecer movimentos coletivos de resistência e de reconhecimento, que o autor enxerga como uma busca de resgate da dignidade, como um ideal de justiça. Essa é uma lente que nos parece útil para a escuta dos atores que vivenciaram a implementação da UFSB em seu primeiro reitorado, de ampla adesão a momentos de forte resistência e descontinuidades.

Assim, é motivadora a busca de observar tais resistências sob outros enfoques, para além da perspectiva de sucesso/fracasso, ou ainda da definição de “culpados”, em um desejo de integrar visões diversas, e aumentar o leque de reflexões da experiência institucional, a partir da experiência de sujeitos que vivenciaram o processo de pontos de vista diferentes. Nessa busca, reconheço a abordagem da teoria da complexidade de Edgar Morin (2005), de que não há possibilidade de abarcarmos a realidade de um sistema complexo a partir de uma visão unívoca, em perspectiva reducionista do fenômeno; as teorias do processo político, por sua vez, não devem depender de um modelo excessivamente simplificado de realidade que

ignore o papel das emoções e a complexidade da mente humana (CAIRNEY e WEIBLE, 2017); assim, a multiplicação de visões é funcional ao aumento das chances de compreensão dos acontecimentos, ações, interações, etc., o que pode, por sua vez, ampliar as possibilidades de ação relevante.

Em suma, o capítulo apresenta detalhes do fluxo de realização das entrevistas em profundidade, e os seus resultados, com especial destaque ao cumprimento do objetivo específico de identificar, no decorrer do processo, marcos críticos do processo de implementação, inflexões e tensionamentos, incluindo os conflitos deles decorrentes, que desenhem o ocorrido. Reconheço marcos críticos, de ordem interna e externa, que impactaram o processo, e ainda as inflexões, enquanto princípios ou características estruturantes da UFSB que, no andamento do processo, começam a ser percebidos de forma distinta da que originariamente idealizada no Plano Orientador. Assim, certo princípio ou certa característica (por exemplo o regime de ciclos ou o quadrimestre) gera um ponto de inflexão, ou seja, um ponto a partir do qual as interpretações do mesmo divergem, muitas vezes geram tensionamentos e, especificamente, se polarizam. Esses três elementos são utilizados para ampliar contribuir para a ampliação do repertório explicativo sobre o processo de implementação da UFSB, e por incorporar visões que incorporam o papel das emoções, do reconhecimento e menosprezo dos sentimentos dos atores implementadores, pode contribuir para o arcabouço das análises do campo de estudos de implementação de políticas públicas.

Logo, no presente capítulo, além desse preâmbulo que apresenta as suas intenções, trato nas seções seguintes: dos critérios adotados para escolha das pessoas entrevistadas e seus perfis, o percurso metodológico que envolveu a operacionalização da escuta, o modelo de análise dos testemunhos obtidos e os resultados propriamente ditos, divididos em seções correlatas às reflexões centrais alcançadas.

5.1 ESCOLHAS METODOLOGICAS E PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Dada a elaboração da tese, em boa parte durante o período de pandemia do COVID19, no qual a UFSB esteve sem atividades presenciais, e diante de toda a conhecida problemática associada a esse contexto, dada ainda a limitação de tempo, e a escolha metodológica de escuta via entrevistas em profundidade, foram selecionadas 6 (seis) pessoas para a realização de entrevistas.

A entrevista individual em profundidade foi escolhida por ser uma técnica qualitativa que aprofunda o entendimento de determinado tema a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes que permitam uma análise e apresentação estruturada (DUARTE, 2009; MOURA e ROCHA, 2017) Há nessa escolha uma valorização da história oral, capaz de, através da entrevista, valorizar a escuta de pessoas que participaram/testemunharam de acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do fenômeno estudado (ALBERTI, 1990) De fato, no presente estudo, a busca é de, através da escuta de testemunhas privilegiadas, alcançar matizes diferentes do registro oficial, e de opiniões intencionalmente mais construídas/repetidas sobre a implementação da UFSB; foi meu desejo provocar nas entrevistas o que Bourdieu chama de “surgimento do discurso extraordinário, fruto de uma auto análise do entrevistado” (2008, p. 702, 704, grifo adicionado).

Reconheço nas escolhas por esse procedimento a não neutralidade do pesquisador, seguindo as orientações de Bourdieu (2008), sobre os deveres do pesquisador de iniciar o jogo do diálogo, estabelecer as regras no ato da entrevista, deixando claros meus objetivos e minha posição, mas sem o afã de direcionar demais o diálogo, para garantir que a relativa liberdade do entrevistado em falar sobre o tema (sem maiores divagações, sendo apenas parcialmente conduzido por um roteiro semi-estruturado), permita que ele se expresse de diversas maneiras sobre o processo de implementação. Assim, para cada testemunha, foi elaborado um texto-convite, contendo os objetivos da pesquisa, a abordagem integral que me interessa como pesquisador, e as expectativas gerais quanto à escuta. Além de enviada previamente por e-mail, essa proposta foi resgatada em diálogo, no início de cada entrevista, permitindo a elucidação de eventuais dúvidas dos entrevistados, favorecendo um ambiente de confiança mútua.

Em termos pragmáticos, em um primeiro recorte, houve um cuidado de abarcar entre os entrevistados pessoas dos três segmentos da comunidade universitária, e foram selecionados 2 (dois) docentes, 2 (dois) discentes e 2 (dois) técnicos administrativos, entendidos como testemunhas privilegiadas do processo de implementação, dadas as suas experiências diversas com tal processo. Considerando o que Jean Poupart (2012) defende, que os entrevistados são os melhores a tratar sobre o assunto, esse roteiro semiestruturado foi customizado para cada segmento entrevistado e revisado a cada entrevista.

Logo, ainda que conjuntamente os roteiros mantenham uma base geral comum, possuíram especificidades, ora mais voltadas a valorizar a experiência do servidor docente, do

técnico administrativo ou o ponto de vista discente. Tais roteiros, disponíveis em anexos da presente tese, apresentaram questões similares ao que Flick (2009) chama de “pergunta gerativa de narrativa”, ou seja, não buscaram apenas colher opiniões sobre algum episódio/tema ou confirmar hipóteses, e sim apontar para a oportunidade de narrar experiências pessoais correlacionadas com os contextos apontados, retirados previamente dos estudos teóricos sobre a UFSB. Assim, apenas a título de exemplo, não perguntei “qual a sua opinião sobre a metapresencialidade ou interdisciplinaridade”, e sim “SE o entrevistado teve alguma experiência com a metapresencialidade e como poderia relatar essa vivência”, o que abre mais espaço para reflexões, qualificações, críticas e relatos mais próximos da realidade vivida e sentida, superando a mera repetição de discursos construídos e constantemente repetidos como opiniões. Essa escolha representa um esforço na construção de uma polifonia sobre o processo de implementação da UFSB, de forma que para cada elemento estruturante da proposta, sejam apresentadas as visões diversas de testemunhas oriundas dos diversos segmentos da UFSB, docentes, discentes e técnicos administrativos. A construção dessa oportunidade de polifonia sobre os elementos estruturantes é a materialização da busca de alcançar novas visões sobre marcos críticos do processo, que crescem em complexidade a cada adição de perspectivas de cada sujeito, permitindo ampliar o leque de análises.

Adotei o procedimento metodológico de entrevista em profundidade ciente dos desafios e limitações inerentes a este, consciente de que com essa escolha não poderia promover comprovações objetivas, tais como apresentar tratamento estatístico, definir amplitude ou quantidade do fenômeno, por exemplo. Estou principalmente atento ao desafio sociológico de transitar entre os discursos e as práticas sociais, considerando que seria essa a maior empreitada, de buscar sentir na escuta dos relatos, as dimensões racionais e emocionais, carregadas de intencionalidade, que pudessem exprimir não só uma defesa política de posições institucionais, mas perceber como a experiência pode ter direcionado práticas individuais e coletivas, aprendizados, tensionamentos, conflitos e rupturas do processo de implementação da UFSB. Assim, lido, na escuta e na análise, não só com a minha própria subjetividade, mas com a escolha por valorizar as subjetividades dos escutados, sem a pretensão de “ver com os olhos do outro”, considerando o que Bourdieu (2008, p.700) trata, ao defender que “entrevistar não é se colocar no lugar do outro e sim dar compreensão à sua fala” (grifos adicionados).

Portanto, com essa escolha metodológica não persigo a pretensão de revelar “verdades” pelas entrevistas, e sim favorecer o espaço dos pontos de vista, contribuir com o

que Pollak (1989, p-9-10) chama de “material que pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas [...]” e ainda “reinterpretar incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro”. É uma busca de resgatar a experiência, como um toque nas memórias oficiais, mas também nas memórias esquecidas, silenciadas, para que, em autocrítica, possamos juntos, colaborar de alguma forma para uma revisão coletiva da experiência institucional da UFSB.

É importante destacar que foi garantido o anonimato às pessoas entrevistadas, em função das polarizações e conflitos (até mesmo pessoais), que se desenvolveram no processo de implementação da UFSB. Essa escolha busca também permitir maior conforto aos entrevistados, de forma que se sentissem mais seguros, para revelar não apenas opiniões racionais ou análises politicamente corretas sobre o processo, mas revelassem as experiências integrais, com o componente das suas emoções e sentimentos pessoais, agregados aos acontecimentos vividos.

Ademais, houve cuidado com a distribuição das pessoas entrevistadas por gênero, onde, para cada segmento, foi escolhido equilibradamente um homem e uma mulher. Apesar disso, destaco que a partir desse momento, para preservar ainda mais a possibilidade de identificação das testemunhas, mesmo sem acreditar que o gênero masculino seja neutro, adotarei esta forma exclusivamente para tratar os entrevistados, inclusive para a maior fluidez do texto, os representando, por exemplo, como o “TAE A”, o “DOCENTE B”, o “DISCENTE A” “ambos os discentes”, etc. Em demais elementos, coletivos ou dissociados dos entrevistados, mantereí a linguagem neutra já adotada na tese.

Dando continuidade, além dos critérios de segmento universitário e de gênero, para ampliar os olhares sobre o processo por diversos ângulos, também houve preocupação com o local onde os entrevistados viveram suas experiências de implementação, e também sua área de formação/atuação. Assim, entre os servidores técnicos administrativos, colhi relatos de quem atuou na administração central em Itabuna, e também de quem atuou no campus Paulo Freire em Teixeira de Freitas; entre os docentes, busquei escutar quem atuou em cargos de gestão no Campus Jorge Amado (Itabuna), e também na docência no campus Sosígenes Costa em Porto Seguro; e entre os discentes, foram escutados estudantes que viveram experiências diversas entre os campus Paulo Freire (Teixeira de Freitas), Sosígenes Costa (Porto Seguro) e colégios universitários-Cunis.

Na escolha dos entrevistados, também valorizei a diversidade quanto à formação pregressa e formas diferenciadas de atuação na UFSB, durante o recorte temporal da tese.

Assim, entre os técnicos, se agregam experiências tanto de gestão administrativa quanto acadêmica; entre os docentes, há junção das experiências de professores/pesquisadores do campo das licenciaturas e também das ciências; bem como, entre os discentes, foram ouvidos sujeitos que passaram por formações de primeiro e segundo ciclo, nas humanidades/direito e área de saúde/medicina.

Esse esforço na busca pela diversidade de enfoques foi a escolha pretendida para tentar suplantar, pela qualidade, o restrito quantitativo de entrevistados, de forma que a escuta em profundidade, ainda que de poucas pessoas, pudesse render relatos mais ricos, que se somem em convergências e discrepâncias; para a partir destes, perseguir dos objetivos da tese, quais sejam identificar marcos críticos e temporais, inflexões e rupturas do processo, que possam arejar as reflexões sobre o processo de implementação da UFSB, tendo em vista o aprendizado institucional e acadêmico.

A seguir, apresento o fluxo operacionalizado para a realização das entrevistas e as respectivas escolhas metodológicas que permitiram seu alcance e resultados.

5. 2 PERCURSO METODOLÓGICO E MODELO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após a revisão de literatura foram definidos os roteiros de entrevista para identificar focos específicos da escuta, de forma a perceber (mesmo sem restringir) quais fatores poderiam ser mais úteis à análise do processo de implementação da UFSB.

Inicialmente, optou-se por escutar um pouco do porquê da escolha pela UFSB e da trajetória dos entrevistados na instituição, dentro da perspectiva da valorização da experiência, e para observar elementos como a atratividade do projeto original, seu conhecimento, entre outros.

A seguir, a partir dos estudos teóricos de implementação de políticas públicas, foram identificados como fatores relevantes a observar: a perspectiva dos entraves em materializar o projeto originário (isto é o Plano Orientador), o fluxo de implementação percebido na sua práxis, as limitações de pessoal e recursos, a influência de fatores externos, as estratégias de superação dos desafios, os aprendizados no processo, os mecanismos de escuta e os relacionamentos institucionais e interpessoais correlatos, entre outros aspectos. Essa perspectiva categorizada, ainda que aparentemente muito técnica e racional, foi conduzida em

uma escuta para além de uma vertente funcionalista, chamando a atenção dos entrevistados à importância do relato que agregasse, além dos raciocínios, as suas emoções, interpretações, realizações, expectativas e frustrações.

Do estudo das resistências históricas a projetos inovadores na educação superior brasileira, optei por não realizar questionamentos diretos que viesassem os relatos por tal narrativa, já conhecida, para evitar sobreposição de outros elementos, ainda não abordados em análises. Porém, ainda assim, esse conteúdo foi percebido como plano de fundo para os tópicos relacionados aos conflitos presenciados/vivenciados, e às maiores inovações propostas pelo plano orientador, onde muitas vezes, espontaneamente, foram relatados contextos de tensão entre modelos, inovação X tradição, novo X velho, etc.

Na continuidade dos roteiros, foram cotejados relatos sobre os elementos estruturantes da UFSB, que fizeram dessa instituição um projeto diferenciado, tão reconhecido em sua proposta teórica/abstrata. Tais elementos já tratados no capítulo anterior, específico sobre a UFSB, dialogam com tentativas de inovação descontinuadas em outras instituições universitárias, e representam elementos que tanto abarcam o caráter sedutor e ousado da proposta da UFSB, que atraiu a tantos, como apresentam complexidades práticas, capazes de promover entraves à sua implementação. De forma muito sintética, já que tais elementos serão melhor tratados no decorrer desse capítulo, posso citar elementos destacados, tais como: a intercampa, o regime de ciclos, a periodicidade quadrimestral, a interdisciplinaridade, a metapresencialidade, os colégios universitários, entre outros.

Adicionalmente, durante todas as entrevistas, foi explicitamente colocado o espaço aberto, e a atenção disposta à escuta ativa de fatos e contextos que representassem conflitos, marcos críticos e inflexões, rupturas de antes e depois no processo de implementação, de forma a roteirizar, mas não fechar, as possibilidades de escuta dos entrevistados, sempre na perspectiva de valorização de suas experiências, vividas e sentidas. Tais roteiros inclusive foram revistos a cada entrevista, na busca de aperfeiçoar os instrumentos.

Por outro lado, destaco que, para preservar a identidade de entrevistados e a imagem de pessoas citadas e não ouvidas em contraditório, filtro os relatos que apresentam personalismos em excesso, de nomes e situações muito específicas, de forma a colher deles apenas o extrato significativo da sua possível influência sobre os processos institucionais, e seu potencial analítico, mantendo o foco pretendido nos objetivos da tese.

Quanto à realização das entrevistas, todas foram conduzidas por meio eletrônico de vídeo-chamada, através da plataforma “Zoom”, gravadas em áudio e vídeo, de forma a colher

tanto as palavras, como as expressões corporais, silêncios e entonações, tão significativas ao processo de escuta/análise. Dada a pandemia do coronavírus, essa foi uma escolha necessária, como alternativa ao ideal de entrevista em profundidade presencial. As datas e horários foram escolhidos pelos entrevistados, dentro de seu conforto e disponibilidade, de forma a obter a melhor colaboração possível no momento da entrevista. Também foram realizados escritos de destaques pontuais durante as escutas. Utilizei sobretudo as orientações de Duarte (2005) e Bourdieu (2008), entre outros, como suporte teórico a essa prática, no decorrer das entrevistas.

Como dito, foram realizadas 6 (seis) entrevistas que totalizaram 17 horas e 5 minutos de escuta, em uma média de quase 3 (três) horas por entrevistado, variando entre cada um para mais ou para menos, entre um mínimo de 2 (duas) horas e um máximo de 4 (quatro) horas, de um entrevistado para outro.

Após a realização de tais entrevistas, ocorridas entre os meses de março e abril do corrente ano, estas foram vistas/escutadas por diversas vezes, em uma escuta mais livre, e reescutadas novamente, já com a intenção de obter sínteses dos relatos, que contemplassem os elementos a serem analisados dentro do modelo de análise de discurso.

A minha escolha metodológica pela análise do discurso está diretamente ligada aos objetivos da tese, concentrados em buscar contribuir com reflexões que envolvam outras variáveis, que não apenas o escrito nos documentos oficiais e na literatura já existente. A análise do discurso surgiu no fim dos anos 60, quando as análises tradicionais de texto, agregadas sob a alcunha do método de análise de conteúdo, foram questionadas em seus aspectos teórico-metodológicos pela proposta fundadora da análise de discurso de Michel Pêcheux (1997).

Anteriormente, a análise de conteúdo, fundada em seu maior expoente por Lawrence Bardin, apresenta um modelo de análise de texto que busca captar um saber por detrás da superfície textual, apreender a intenção do autor; onde o pesquisador se coloca na função de “espião”, a buscar desvendar o que está escondido, seguro por dispor de técnicas para analisar a linguagem enquanto reprodução da realidade; há uma visão de ciência neutra, objetiva, verificadora de determinada realidade. Essa concepção positivista utiliza, em suas técnicas, tanto de aspectos textuais, gramaticais, linguísticos, quanto de levantamentos quantitativos da frequência com que tais termos são empregados, o que representaria uma validação “científica” das análises de texto; tal modelo tornou-se tradicional, e atualmente utiliza de métodos estatísticos e softwares específicos (BARDIN, 2006; ROCHA e DEUSDARÁ, 2005)

Com o passar do tempo verificou-se que as análises tradicionais, pautadas em aspectos meramente textuais e linguísticos, não davam conta da diversidade de elementos que comportam as relações sociais. Nessa linha argumentativa, Foucault (1997, 2008) ressalta a necessidade de ver, no discurso, mais que um conjunto de signos e códigos textuais, que apesar de remeterem a conteúdos e representações, também são práticas que formam os objetos de que falam, e é essa prática que deve ser observada e entendida, quanto às suas circunstâncias e contextos.

Assim, Michel Pêcheux (1997) lança a proposta fundadora da análise do discurso, no entendimento de que o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos, sair do enunciado para chegar ao enunciável, através da interpretação, articulando língua, contexto e história. Das abordagens iniciais na linguística e gramática, esse enfoque alcançou outras áreas, especialmente as ciências sociais, onde combinado com estudos cognitivos, sociais e culturais, consolidou a interpretação simultânea de texto e contexto.

Ainda assim, a análise de discurso não possui uma unidade em sua prática, pois como indica Gill (2002): “não existe uma única análise de discurso, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam seu nome”; configurando um uso diverso, composto por numerosas linhas analíticas, tendências e modelos distintos, o que parece responder à evidente complexidade dos processos sociais.

Porém, ainda com essa diversidade, o mesmo autor coloca como posturas epistemológicas comuns da análise de discurso: a) a postura crítica em relação às informações definidas como verdade; b) o entendimento de que nossa compreensão da realidade é específica e relativa; c) e de que o conhecimento é socialmente construído; d) onde é preciso observar a ligação entre os acontecimentos sociais e as práticas e ações dos indivíduos (GILL, 2002) Nessa linha, Dominique Maingueneau (1997), estudioso das rupturas da análise de conteúdo, e das continuidades pela análise do discurso, coloca a importância da relação entre o discurso, quem fala e o local onde fala; indicando que é preciso considerar o contexto onde o discurso é enunciado, e suas influências sobre quem fala, os entornos sociais, os fatores culturais e históricos, que influenciam bastante o entendimento do discurso e seus significados.

Dentro das duas grandes linhas da análise de conteúdo, a anglo-saxã e a francesa, que não cabe detalhar aqui em profundidade, na presente tese sigo a linha francesa, pois esta associa o sentido do discurso a reflexões que agregam outros campos de pesquisa, em

perspectivas multidisciplinares e históricas relacionadas ao que é dito, extrapolando as dimensões gramaticais.

Na mesma linha de tipologia, Alonso (1998) contribuiu com uma classificação de três níveis de análise de discurso: o nível informacional/quantitativo, o nível estrutural/textual e o nível social/hermenêutico. Sem maiores aprofundamentos, o primeiro nível guarda semelhanças com a análise de conteúdo, dada a valoração de frequências e repetições entre palavras, utilizando lógica estatística, o que não se mostrou interessante ao meu trabalho, dado o enfoque social ser negligenciado nessa abordagem. No segundo nível, há forte tendência ao viés semântico, semiótico e estrutural dos textos, o que difere das linhas de objetivo da presente tese. Por fim, no nível sociológico/hermenêutico da análise do discurso, encontrei a abordagem adequada à minha proposta, na medida em que essa abordagem não investiga aspectos internos linguísticos do texto falado, nem estruturas de combinação quantitativa entre unidades de texto, mas busca a reconstrução dos sentidos dos discursos, nos contextos sociais e históricos em que foram elaborados, considerando, inclusive, os interesses/motivações dos sujeitos envolvidos no discurso, incorporando o sujeito ao texto (ALONSO, 1998; GODOI, 2005; CARNEIRO, 2011)

Dado esse panorama teórico, justifico a escolha metodológica pelo modelo de análise do discurso, na abordagem sociológica/hermenêutica, pois essa escolha dialoga com o objetivo geral da tese de contribuir com a análise do processo de implementação da UFSB, no seu respectivo momento e ambiente; é um estudo de caráter específico, que destaca, tanto nos roteiros de entrevista, como nos levantamentos preliminares, as condições em que o fenômeno ocorre e seu passado histórico, valorizando tanto a experiência pessoal dos sujeitos escutados, como os contextos institucionais, internos e externos, marcados no tempo e espaço. Ademais, essa escolha metodológica dialoga claramente com os fundamentos mais recentes dos estudos de implementação de políticas públicas que, como já apresentados no capítulo correlato, valorizam os atores implementadores, seus contextos e intencionalidades, os considerando como “fazedores de políticas”. Por outro lado, essa escolha metodológica também permite a valorização da experiência integral dos sujeitos; oportunizando perceber além do dito, as nuances de reconhecimento e menosprezo, por que podem ter passado esses sujeitos da implementação da UFSB; possibilitando assim arejar reflexões, para além do já dito.

Retomando o percurso em seu conjunto, ao ponto de elaboração das sínteses, inicialmente o esforço envolveu agregar os relatos por segmentos (técnico administrativo, docente e discente), para, em seguida, buscar uma síntese geral, que correlacionasse os

achados entre si, em suas convergências e diferenças. Tais sínteses se encontram em anexo à presente tese, apenas restringindo, como dito, elementos demasiadamente personalizados, que possam denunciar a identidade dos respondentes ou fatos/pessoas excessivamente implicados nos relatos.

Como escolha metodológica prática, recorri à análise de discurso de ideias centrais, onde valorizo os temas/tópicos considerados relevantes ao cumprimento do objetivo da tese. Assim, apesar do extenso e diversificado conjunto de elementos trazidos pelos relatos, considereirei como critérios de inclusão/exclusão, e cotejamento para análise, o resgate através das entrevistas dos elementos estruturantes do projeto da UFSB, que já foram reconhecidos no decorrer de toda a tese, e agora são confirmados a partir da escuta, permitindo a ampliação dos olhares sobre os mesmos elementos, o que reflete as escolhas teórico-metodológicas, justificadas como caminho para analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado de 2014-2017. Tal escolha pelo cotejamento de ideias centrais também dialoga com a valorização da experiência dos entrevistados; implica ainda no reconhecimento das dimensões racionais, emocionais e simbólicas dessas experiências, como aponta Honneth; e também reconhece, como nos estudos de implementação de políticas públicas, que a implementação ocorre para além dos planos, normas e documentos oficiais, nas ações e intenções dos atores implementadores, ora um pouco representados pelos entrevistados. Assim, são privilegiados os temas considerados (por mim e pelos entrevistados), como centrais do processo de implementação; e os demais temas, ainda que paralelos, mas que não representem marcos críticos do processo, são excluídos do foco da análise, dada a impossibilidade de tempo e de recursos para promover uma análise que extrapole os objetivos da tese.

Inclusive, ainda quanto às limitações, reconheço, desde já, aquela que se relaciona a alguma pretensão equivocada de que o relato (ainda que atento e aprofundado), de apenas 6 (seis) sujeitos, possa representar a totalidade de análises explicativas do fenômeno complexo que é o processo de implementação da UFSB. Não é e não poderia ser esse o objetivo da tese, pois este seria inalcançável, dada a complexidade do sujeito/objeto; um processo que ocorre de forma multinível, multidimensional, sob influência multifatorial, de diversos atores. Logo, reitero que o esforço é de contribuir com novos elementos e novas lentes para a análise do processo, a ser encaminhada por esse pesquisador, mas não só por ele, e sim, ofertar à comunidade acadêmica, uma contribuição aos estudos universitários, aos estudos de implementação de políticas públicas e à auto reflexão institucional da UFSB. A expectativa é

que as análises que se seguem possam se somar a outras que existem, as aqui relatadas e as que possam surgir, de forma a promover maior aprendizagem coletiva sobre os processos institucionais vivenciados.

5.3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

5.3.1 O início que “era mágico” – sonho, entusiasmo com proposta e reconhecimento recíproco

Nesta análise do processo de implementação busquei sair dos clichês de análises a posteriori de políticas públicas, onde muitas procuram identificar “o que deu errado”, os obstáculos e entraves ao cumprimento de um plano, como se ele fosse a projeção de um ideal de operacionalização. Como já apresentado no capítulo acerca dos estudos de implementação de políticas públicas, essa abordagem de implementação, e de análise *top down*, oferece menos aprendizado sobre os processos; sobretudo quando, mais do que alcançar mecanicamente objetivos predefinidos, se pretende principalmente compreender o fenômeno, o que é nosso caso.

Dessa forma, seria muito comum já partir para a análise dos achados nas entrevistas focando nos entraves, obstáculos à implementação e conflitos decorrentes, caindo no clichê. No entanto, durante toda a análise busco me manter atento ao que parece óbvio, mas que pode se perder no decurso das reflexões, de que cada elemento do projeto da UFSB abarca, ao mesmo tempo, ganhos potenciais, motivadores, e complexidades que dificultam sua dinâmica na realidade concreta.

Assim, na escuta dos entrevistados, sobretudo nos relatos discentes e docentes, ao tratarem do início da UFSB, notadamente dos seminários e início das atividades em 2014/2015, foi recorrente o uso de expressões como: “tudo aquilo era mágico”, “tudo era glamour e visibilidade”, “excitava viver o sonho de ruptura com o velho”, “acreditávamos em revolucionar a educação, a Capes e o MEC”, entre outras falas. Na atenção às diversas linguagens dos entrevistados, eram notáveis os suspiros, sorrisos, aumento de entonação e gestos, que demonstraram ares de alegria e saudade, com que esse tempo foi tratado pelas pessoas escutadas.

Analiticamente seria mais simples saltar do olhar sobre essas falas para aquelas que, depois de muitos processos concretos, passaram a tratar a UFSB, e suas expectativas, como:

“fruto da venda de sonhos”, “muita promessa e pouca ação”, na “busca de um país das maravilhas”, “viagens de um projeto faraônico”, entre outras falas, já menos encantadas e um tanto mais amargas.

Desprezar a influência desse momento inicial é um erro que não quero cometer, pois o contexto em que ele se desenrolou, a forma como a proposta foi “vendida” e “comprada”, seguramente afetou os comportamentos desses docentes, discentes e técnicos administrativos, que tocaram de fato o processo em seu cotidiano. Por um lado, em um ponto de vista muito superficial, se poderia atribuir a geração de altas expectativas, a essa potência da proposta e sua apresentação pelas lideranças, o que depois diante das dificuldades práticas, culminasse em decepções e conflitos. No entanto, sem desprezar essa possibilidade que é facilmente visualizável, abordo um outro olhar sobre esse momento inicial, cruzando essa análise com os conceitos de reconhecimento, evocados por Axel Honneth.

Os dois docentes entrevistados tiveram a oportunidade de participar dos seminários iniciais da UFSB, dedicados a apresentar a proposta da nova instituição, seus diferenciais e o perfil pretendido para seus docentes. Esses seminários tanto responderiam como um instrumento de atração de docentes de outras instituições, potenciais interessados em redistribuição para a nova universidade, como um alinhamento conjunto de novos docentes concursados, em torno das propostas do projeto. Essa situação é representada claramente na escuta, que alcança justamente um docente que migrou para a UFSB após os seminários e outro que ingressou mediante concurso.

O que pude perceber da escuta dessas testemunhas, é que a apresentação da proposta nesses seminários, outros eventos e reuniões, foi fundamental para o engajamento das pessoas de todos os três segmentos em torno do projeto. Muito além do plano orientador escrito, essas explanações tinham o poder de realimentar constantemente o sonho coletivo, a crença na possibilidade de dar certo, e até mesmo a consciência de que seria difícil tocar o projeto, mas que era possível.

O que detalhes revelam é que essa força não se correlaciona apenas com a qualidade, sempre citada, de explanação do líder do projeto à época, o Reitor Naomar de Almeida Filho. De fato, essa sua capacidade de apresentação do projeto foi citada em todas as seis entrevistas; tanto se referindo ao início do projeto; quanto no relato discente de situações onde o Reitor entrava em reuniões difíceis para reivindicações discentes, e estes “saíam dos encontros quase o chamando de pai”. Mas há um outro fator relevante.

Além dessas apresentações do projeto da UFSB, que ocorriam internamente e externamente à instituição, sobretudo nos seminários se criou um ambiente de comunhão, que certamente colaborou para a energia com que os docentes abraçaram o projeto; ao ponto de relatos discentes dizerem que “em 2015 tudo eram flores” ou “o brilho com que os docentes defendiam o projeto era incrível”.

Nos relatos docentes ficou claro que, sobretudo no primeiro seminário (onde as pessoas ficaram hospedadas no mesmo local do evento), mas também nos demais, houve uma verdadeira oportunidade de imersão na proposta da UFSB; e que as pessoas não só participaram das oficinas, mas faziam refeições, emendavam diálogos, compartilhavam experiências e desejos, criando laços interpessoais que se materializariam na prática cotidiana da universidade nascente. Os demais seminários, ainda que com menor intensidade, reforçaram esse sentido, de que ali era um momento de encontro de sonhos que se buscavam mutuamente. O DOCENTE B relata, de forma indireta, como esse clima envolvia as pessoas, pois assume que ele pouco ou nada conhecia, anteriormente, daquelas abordagens teóricas e propostas; que teve contato no momento de estudar para o concurso, mas que ao ingressar na UFSB, “se dedicou a fazer dar certo”, buscando “aprender como um docente-discente”.

Por outro lado, no espectro dos servidores técnicos, tais oportunidades de comunhão também se materializavam de forma mais concreta, nas dificuldades de organização inicial dos espaços e atividades iniciais da UFSB. Os dois servidores escutados atuaram desde o início da instituição, e ainda que em locais e funções distintas, viveram as expectativas e lutas que uniam os servidores docentes e técnicos, no desejo de fazer acontecer. Assim, ambos relatam, entre vários exemplos, que no início faziam de tudo, de utilizar e-mail pessoal para cuidar de algum processo, a pessoalmente fazer atividades braçais para ofertar alguma infraestrutura, etc.; tudo isso, lado a lado com docentes e gestores, mesmo da alta administração. Nesse sentido, devo destacar a fala de um dos docentes que indica que “não se pode falar em implementação na UFSB sem falar em construção coletiva”. De fato, os relatos apontam esse grande esforço feito por todos, para que as coisas acontecessem.

No aspecto discente, esse mesmo tipo de interação pode ser notado quando um dos discentes relata que: “buscávamos em outras instituições soluções para nossos problemas, entrávamos em contato com a UFRB, com a UFBA, que tinham BIs, e levávamos nossas propostas para reuniões”. No avançar do processo, ainda que carregado de uma certa insatisfação, o mesmo discente A relata que: “todos ali queríamos que desse certo e até fazíamos o trabalho de coordenadores, o que não era nosso dever”, ou seja, ainda que, com

certa reclamação, os discentes assumiam uma postura ativa de colaboração adicional ao sucesso do projeto.

Também é recorrente a correlação com o fato de que a “UFSB era pequena no seu início, todo mundo se conhecia” e “às vezes sabíamos até o número de matrícula de um estudante” ou o relato de que: “ah, para nós discentes, os técnicos nos salvavam, resolviam nosso problema e se não sabiam como, iam procurar junto conosco a solução”, etc. Toda essa dimensão institucional seguramente aproximava mais as pessoas, independentemente de a que segmento universitário pertencessem; em um clima coletivo de que todos ali estavam fazendo até mais que seu papel, por um interesse comum, em um reconhecimento recíproco. Essa análise psicológica e emocional se correlaciona com os conceitos de reconhecimento de Axel Honneth e também com a categoria de emoção de entusiasmo, como colocada por Pierce (2021)

A ideia de reconhecimento que Honneth utiliza é fruto do desenvolvimento desse conceito em Hegel, que revela sua importância político-moral. O autor resgata que o conceito de reconhecimento sempre teve um papel essencial para a filosofia prática, quando, desde a antiguidade, só é pessoa, em sentido maior, quem é visto como pessoa. Nesse aspecto ele cita ainda a moral escocesa, baseada em reconhecimento ou desaprovação para direcionar atitudes. De Kant, resgata ainda a noção de respeito, como princípio máximo de toda moral, pela individualização do outro, e não seu utilitarismo. Do desenvolvimento que Hegel deu ao reconhecimento, Honneth (2003) indica que essa abordagem foi ofuscada por outros conceitos mais discutidos, mas que ao longo dos tempos, nas discussões de multiculturalismo, com fundamentação teórica feminista, se acende a demanda por reconhecimento e respeito às diferenças.

Assim, no bojo dessas discussões, o autor destaca que a qualidade moral das relações sociais e a justiça devem se medir não pela distribuição de bens, e sim pela forma como as pessoas se reconhecem e se respeitam mutuamente. A complexidade prática dessa visão emerge da diversidade de entendimentos do que venha a ser respeito, reconhecimento, etc.

Para Habermas (1986;1988 apud HONNETH, 2003), se entende reconhecimento por um respeito mútuo, tanto da diferença, como da igualdade entre as pessoas. O jovem Hegel, utilizando de várias referências, amadureceu a ideia de que a autoconsciência da pessoa depende da experiência de reconhecimento social. Diante disso, Honneth (2003) coloca que não só cabe estabelecer essa relação, mas explicar como a experiência de reconhecimento poderia validar uma moral coletiva, construída na reciprocidade dinâmica, que reforça

valores, conceitos e propósitos, entre a aquisição intersubjetiva de consciência e o desenvolvimento moral de sociedades inteiras.

É nesse sentido que a experiência inicial da UFSB pode ser correlacionada. Honneth recorre a dimensões do reconhecimento: jurídico, amoroso e moral. Para começar, cada pessoa convidada para participar dos seminários era escolhida, reconhecida como capaz de participar daquela iniciativa diferenciada, o que pode ser associado com o reconhecimento da moral, daquelas qualidades dos outros, que contribuem para a reprodução da ordem social. Além disso, as pessoas aprovadas em concurso público, demonstraram ser capazes, em um processo seletivo que atribuiu peso ao conhecimento do plano orientador, e exigiu propostas individuais de projetos alinhados à proposta da UFSB; sendo aprovadas, estavam de certa forma reconhecidas por aquela comunidade acadêmica, o que pode ser considerado um exemplo do reconhecimento jurídico. Da mesma forma, alguns técnicos, inclusive um dos ouvidos em entrevista, destarte motivações pessoais para estar na UFSB, queriam construir uma universidade diferente dos moldes tradicionais, até mesmo quanto a fluxos administrativos, o que também era proposta prevista no plano orientador e discursos. As relações intersubjetivas muito próximas, a troca emocional entre as pessoas no exercício de seus papéis, colaboraria para o reconhecimento na dimensão do amor e da solidariedade; na busca de segurança afetiva, no enfrentamento do desconhecido, do novo, para todos, discentes, docentes e técnicos administrativos.

Logo, desde o ambiente propiciado pelos seminários, as experiências de esforço conjunto de técnicos, docentes e discentes, no início da universidade, ainda pequena, davam qualidade moral a essas relações sociais. Gerava-se assim o que Honneth (2003) chama de “aquisição intersubjetiva de consciência”, quanto aos sonhos e o esforço necessário, em que se reconhecia nas outras pessoas essa “reciprocidade dinâmica” ou solidariedade, onde “todos queriam fazer dar certo a UFSB”. Esse contexto pode ter colaborado para a promoção do desenvolvimento institucional nesse início, em um clima de que “tudo eram flores e glamour”; ainda que já estivessem ali, presentes e sinalizados, os potenciais problemas de implementação.

Logicamente, sem querer esgotar as possibilidades analíticas desse marco inicial, entendo que, de fato, não havia mera alienação ou invisibilidade dos problemas, mas que, dado o contexto de autorreconhecimento e conseqüente reciprocidade dinâmica, o desejo conjunto de realizar suplantava sobremaneira os problemas, afinal, como dito por um dos técnicos: “não há como implementar uma universidade sem problemas e conflitos”. Fazer

acontecer de forma tão urgente, já realizar concursos, e colocar estudantes em sala de aula em poucos meses, também mostra um aceleração dos processos; onde tanto a fazer nesse início não permitiria sequer espaço/tempo para maiores questionamentos, do que efetivar a práxis.

Esse estado afetivo do início da implementação também pode ser correlacionado com a categoria de emoção de entusiasmo, como colocada por Pierce (2021), que inclui esperança, orgulho e alegria. MacKuen e outros (2010) colocam que no campo político pode surgir entusiasmo quando as pessoas recebem informações congruentes com suas crenças pré-existentes. No caso da UFSB, a escolha das pessoas ao serem agregadas ao projeto, quer seja por concurso ou por redistribuição, tinha por condição esse alinhamento de crenças em uma universidade inovadora, transformadora, o que pode explicar o engajamento. Quanto a isso, Pierce (2021) ainda resgata que com base em pesquisas de outros autores, o entusiasmo pode aumentar a atenção, o interesse e o desejo de aprender mais sobre uma política estimulada, no caso, provocar mais engajamento em fazer acontecer o projeto como concebido ao passo que este dialogava com os desejos dos participantes.

Ademais, recorrendo agora a Honneth, esse período inicial da implementação da UFSB pode ter sido influenciado por uma certa construção de autoconfiança e auto estima coletiva. Para o autor a autoconfiança é uma experiência de auto reconhecimento, da qual decorrem percepções como a auto estima, construídas fundamentalmente nos círculos mais primários, da família, amigos e relações amorosas. O tamanho inicial da UFSB, com relações tão próximas, poderia influenciar essa intensidade e estreitamento de laços, para, além do autoreconhecimento mútuo, promover a construção de uma auto confiança em colaborar para um projeto grande, tido como bonito e revolucionário, difícil, mas possível. O tamanho da universidade aproxima as relações de seus sujeitos tanto para os afetos como depois para os desafetos.

Dessa forma, tratando em específico o início da implementação, apresento, através da polifonia dos entrevistados, uma contribuição analítica a mais sobre a importância desse momento, onde ainda que reconheça a capacidade das lideranças da UFSB na proposição das potencialidades do projeto”, apresento uma alternativa complementar, de compreensão da força do engajamento inicial, alicerçada na solidariedade fruto do entusiasmo e reconhecimento mútuo dos atores envolvidos. Há que se destacar que, por outro lado, na materialização efetiva da implementação da UFSB no cotidiano, os obstáculos práticos logicamente apareceriam, a anunciar um confronto futuro de ideias/práticas entre o que é

abstrato/teórico no plano, e o aspecto concreto da realidade. É sobre essa dinâmica da implementação e suas tensionamentos que passo a tratar na seção seguinte.

5.3.2 Dinâmicas do processo de implementação e seus entraves

Um dos primeiros motivos de empreender o presente trabalho foi perceber que, aparentemente, o processo de implementação da UFSB não havia utilizado explicitamente o arcabouço dos estudos de implementação de políticas públicas. Assim, o plano orientador aparecia mais como uma visão, um grande enunciado dos objetivos pretendidos com a instituição, do que um desenho de como alcançar tais objetivos. Nos relatos obtidos pelas entrevistas em profundidade, foi possível até colher a percepção de que: “se falava mais do sonho que do plano original, a proposta era mais falada”.

Logicamente, após percorrer o referencial teórico apresentado no capítulo sobre os estudos de implementação de políticas públicas, não seria mais possível imaginar que um plano orientador, por melhor que fosse, pudesse abarcar as minúcias operacionais necessárias a materializar aquela visão, na realidade concreta da UFSB e seu território. É essa inclusive uma das críticas à primeira vertente de estudos de implementação, *top-down*, que demonstrou a incapacidade do plano, em prever todas as possibilidades e antever todos os obstáculos, ou ainda, que os planos originais devessem ser cumpridos à risca, sem adaptação que buscasse melhorias, diante dos contextos práticos. Logo, a presente análise não se restringe à ideia de criticar o plano orientador, como instrumento incapaz de direcionar a implementação na sua materialização.

Por outro lado, talvez mais importante, os relatos permitiram vislumbrar uma possibilidade já levantada quando da proposta da tese, de que, mais que limitações do plano, no próprio tratamento das demandas no decorrer do processo, alguns instrumentos do campo de implementação de políticas públicas, ali não aplicados, poderiam ser úteis na sua dinâmica.

Destaco mais uma vez que o resgate das falas dos respondentes sobre como se deu a dinâmica do processo de implementação não se pretende a uma busca de culpados, ou a uma perspectiva analítica já superada inclusive nos estudos de implementação, de comparar o plano e sua execução, em busca dos entraves e desvios, os considerando como erros de implementação (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1984; NAJBERG e BARBOSA, 2006). Caminhando em outro sentido, mais próximo da abordagem *bottom-up*, quanto a olhar a

implementação como ela parece ser, e mais aproximado ainda, da perspectiva de análise mista, que valoriza tanto o plano como instrumento prescritivo, e a prática dos atores envolvidos no contexto concreto de implementação; assim agrego tanto observações de entraves e conflitos, como análises sobre as oportunidades de aprendizado vivenciadas no processo, como veremos a seguir (LIMA e D'ASCENZI, 2013; LOTTA, 2019)

Na linha das dinâmicas institucionais, foi destacado nas entrevistas que é mais comum chegar a uma universidade e encontrar os fluxos e rotinas construídas, em um certo grau de andamento, e foi questionado como foi, para cada entrevistado, vivenciar a experiência de chegar em uma universidade praticamente com tudo por construir, e com elementos diferenciados em sua proposta. Quando questionados sobre essa perspectiva de aprendizagem no processo de implementação, os respondentes transitaram desde o evidente, de que para viver o processo havia adaptação natural no cotidiano, até a tratar de outros meios de aprendizagem, com todos os seis entrevistados revelando que obtiveram ganhos de aprendizado pessoais e profissionais com a experiência.

Quanto aos achados, é importante ressaltar que, ainda que tenha toda uma natureza especial, a implementação da UFSB utilizou, a partir da busca de seus atores, referenciais de outras instituições e contextos. Assim, foi possível colher relatos de servidores técnicos que se utilizaram de normativas externas à UFSB, e outros referenciais institucionais de universidades coirmãs, tais como a UFBA, a UFRB, entre outras. Como já citado anteriormente, mesmo entre os discentes, houve contato com outras instituições, nas buscas de soluções para seus problemas.

Ainda que com esse recurso, nos relatos, sobretudo técnicos e docentes, foi levantada a falta de desenhos práticos, de caminhos para operacionalizar as demandas de melhor forma. Ainda que haja a impossibilidade da especificação total, o que os relatos demonstram, incluindo até a percepção discente desse quadro, é que no início da implementação faltavam elementos normativos, organizadores. O que analiso, é que, além de normas, regimentos ou comissões, o que teria faltado seria um quadro de implementação, ou um grupo de trabalho responsável pelo acompanhamento do processo, de forma a gerenciar seu andamento.

A UFSB começou suas atividades em um tempo bastante curto, entre sua fundação, a realização de concursos, transferências, estruturação física mínima, até o início das aulas em um formato novo, com planos de curso até por fazer. Essa realidade dos tempos, associada ao pequeno quantitativo de servidores técnicos e docentes, onde “todo mundo fazia tudo no início”, contribuiu para o que o TAE A chama de “atropelo das demandas”; onde relatou que

“tudo tem que ser aprovado de hoje para amanhã, uma norma tem que ser apreciada hoje pois a discussão para aprovação já é amanhã [...] vivemos eternamente apagando incêndios”.

Essa necessidade de operacionalizar o tempo todo, e sobretudo em caráter de urgência, se apresenta como obstáculo ao processo de aprendizagem em implementação, ao passo que impõe um aceleração do trabalho cotidiano, que limita o exercício da crítica, prejudicando a reflexão de como fazer melhor, ou mesmo registrar e comunicar soluções que evitem retrabalho e repetição de erros. Esse aspecto inclusive foi um dos motivos de frustração levantado pelos servidores técnicos ouvidos, ao passo que um desejava viver na UFSB um processo de implementação sem os erros que presenciou em outra IFES, e percebeu erros semelhantes; na fala do outro servidor, era bastante desgastante a repetição de erros, e as falhas de comunicação entre as estruturas organizacionais.

Nessa linha, a proposta de estrutura organizacional da UFSB é outra inflexão que a análise do processo operacional de implementação evidencia. Se na proposta escrita no plano orientador se promove a defesa da estrutura organizacional enxuta, como medida voltada à simplificação burocrática e aumento da eficiência, o que se revelou na prática, segundo os relatos, é a sobrecarga do pouco pessoal disponível e o aumento dos atropelos práticos.

Um dos docentes chama a atenção para a sua própria admiração da proposta inicial de estruturação da UFSB, onde ele achava muito boa a ideia de uma pró-Reitoria que abarcasse o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, e assim toda a gestão acadêmica, podendo promover unidade. Vivenciando experiências de gestão nessa mesma pró-Reitoria, ele revelou ser uma “loucura na prática”. Essa mesma expressão foi utilizada pelo TAE A, que alertava que, pela falta de pessoal e pela ideia da estrutura enxuta, não só em nível de pró-Reitorias haveria grande concentração, mas até mesmo em unidades de gestão acadêmica nos centros de formação e IHACS; sendo muitas vezes designado um único setor, com um ou dois servidores, que cuidava de uma multiplicidade de atividades muito diversificadas, do atendimento discente à alimentação de sistemas, levantamento de scores estudantis, a participação em discussões sobre oferta de componentes, entre muitos outros exemplos. Claramente, esse contexto ampliava a sobrecarga, e com o tempo, o modelo de estrutura, defendido como enxuto e eficiente, passou a ser criticado como engessado e controlador, o que influenciou conflitos futuros.

No entanto, nas escutas, a discussão sobre a estrutura da UFSB não se limitou a tratar da organização de pró-Reitorias e/ou unidades administrativas. Emergiu uma crítica até mesmo à estruturação dos IHACs entre si e internamente. Por um lado, o TAE B questionou

a quantidade de IHACs da UFSB, argumentando que, na UFBA, só havia uma estrutura semelhante. Para ele, essa multiplicidade redundou em obstáculos a uma comunicação que não funcionaria na prática. Por outro lado, o DOCENTE B coloca o IHAC como um ambiente rico tanto em aprendizado, quanto em conflitos, ao relatar que muito aprendeu no contato com colegas de outra formação, que carregavam conceitos diversos, mas que as diferenças de visões de mundo e de educação, não devidamente tratadas, geraram conflitos até pessoais, na junção de tantas pessoas naquele ambiente acadêmico. Com tais pontos de vista tão divergentes, se aponta que talvez a discussão sob implementação do modelo de IHACs não estivesse tão consolidada, e essa discussão poderia ser retomada em subprodutos dessa tese, em continuidade de trabalhos. Nas seções seguintes, sobre a intercâmbia, interdisciplinaridade, entre outras, resgato de forma mais específica como o tratamento da seleção docente influenciou vários marcos críticos de implementação.

Devo destacar que dada a complexidade do objeto/sujeito dessa tese, qual seja o processo de implementação, observado em uma vista panorâmica, o tema dos IHACs aparece aqui de forma ainda superficial e simplificada, ao passo que suas propostas e o seu desenrolar apresentam uma profundidade que caberia até mesmo um outro estudo sobre o tema. Só a título de indicação, os tensionamentos acima apresentados apontam para as dificuldades históricas de empreender formação geral interdisciplinar concentrada em centros específicos de ensino. Como destacado no capítulo II, as experiências destacadas da Unicamp e da USP foram marcadas por resistências a essa arquitetura acadêmico-pedagógica, o que também viria a acontecer e ainda acontece na UFSB, com propostas que argumentam até mesmo em torno da desconstrução dos IHACs, o que requer estudos mais aprofundados e atualizados.

Voltando ao tema da comunicação organizacional, se o TAE A chama a atenção para o fato de que, pelo atropelo, as decisões eram tomadas, atribuindo tarefas a outras unidades, sem a devida comunicação; essa percepção das falhas de comunicação é alcançada até mesmo por discentes, ao passo que o DISCENTE A coloca a experiência de enfrentar problemas, da seguinte forma: “técnico salva, mas esbarra em outros níveis, tem pouco professor, uns até ajudam, outros atrapalham, sem orientação, gestão foi omissa”. Ainda que em uma fala muito dura, o “esbarrar em outros níveis” percebido pelo discente, mostra essa dificuldade de comunicação entre unidades organizacionais, o que afeta na ponta o estudante, principal beneficiário dos processos. Em um contraponto analítico, esse relato da comunicação deficiente não é contundente, pois não se trata de uma exclusividade da UFSB ou da materialização de seu modelo. Basta dialogar com sujeitos de outras IFES, tradicionais ou

jovens, ou mesmo recorrer à literatura, que veremos relatos e estudos sobre comunicação organizacional, seus aspectos deficientes em IFES, e a realização constante de capacitações sobre o tema. Sendo todas as universidades instituições complexas, os problemas de comunicações são sempre percebidos. Logo, mais que essa simples constatação, o que interessa, na presente análise, é perceber como tais problemas de comunicação possam ser influenciados por escolhas de implementação, como, por exemplo, foram agravados pelo sobrecarga do modelo estrutural concentrado; ou como essas deficiências comunicativas podem ser vetores de outros conflitos, que redundaram em rupturas institucionais. Retomarei essa discussão sobre comunicação em seção específica sobre os conflitos na implementação, ao tratar as dinâmicas de escuta, reconhecimento e menosprezo.

Ainda quanto à perspectiva de aprendizagem com a implementação, valorizada pelas mais recentes abordagens dos estudos do campo, a repetição de erros/falhas é um aspecto interessante. Nessa linha foi enfatizada, pelos dois docentes entrevistados, uma rigidez na escolha de manter o projeto a qualquer custo. Essa mesma crítica foi levantada pelo TAE B, de que, ao mesmo tempo que todas as demandas administrativas e impactos externos atingiam a UFSB, demandando mudanças nas decisões, havia uma escolha de “seguir o plano do mesmo jeito”, de certa forma menosprezando os impactos dos contextos e sua influência sobre os atores institucionais.

Por outro lado, todos os seis respondentes, dos três segmentos universitários, foram claros em valorizar o esforço de aprendizagem conjunta, na construção coletiva da implementação, ressaltando como todos se ajudavam entre si, dentro de suas categorias, e entre os segmentos, o que reforça a tese de que o reconhecimento mútuo, e a construção de uma solidariedade, influenciaram os avanços alcançados.

O tema da aprendizagem no processo de implementação pode ser controverso, pois depende da valoração do que é importante alterar no decurso dos acontecimentos e em que sentido, o que é muito subjetivo. Assim, se por um lado há uma crítica de suposta rigidez de seguir o plano a qualquer custo, um dos docentes, inclusive com essa mesma opinião geral sobre rigidez, revela uma mudança do plano orientador para adequação à realidade. Se trata do maior valor dado às licenciaturas, que com a realização de acordos políticos, passaram a figurar de forma mais significativa nas versões finais do plano orientador, dada a maior concretização do objetivo de integrar o ensino médio com o ensino superior pelas licenciaturas. Ademais, como já abordei no capítulo anterior, a organização de Centros Integrados de Educação em convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não

estava prevista no plano orientador, e ocorreu, demonstrando algum grau macro de adaptabilidade da implementação ao contexto. Logo, seria leviano tecer um diagnóstico taxativo, de que a implementação da UFSB se deu de forma exclusivamente rígida, ao passo que houve adaptações relevantes; como também seria igualmente leviano a considerar como fluida, ao passo que apareceram várias incongruências práticas, entraves e conflitos, onde demandas da comunidade universitária possam ter sido negligenciadas.

O que posso resgatar para essa análise é uma figura comumente repetida na UFSB, construída no período estudado, para explicar o processo de implementação da UFSB: a “metáfora do avião”. Essa expressão, já ouvida em outros momentos, foi repetida por discentes, docentes e técnicos nas entrevistas, em uma ideia de que “A UFSB é um avião sendo construído em pleno vôo”. Se por um lado essa expressão é simbólica da necessidade de aprender e realizar, o que dialoga com as abordagens de implementação, na prática os relatos foram de que “a universidade construída em pleno vôo é desesperador, não sabemos se vai cair”.

A análise da metáfora do avião sinaliza para os dilemas do campo de estudos em implementação. Se por um lado, conscientes da complexidade, os atores em geral não aceitam a ideia de serem meros executores mecânicos de um plano em formato *top-down* (de cima para baixo), por outro, esses mesmos atores demandam algum direcionamento, que apontem caminhos a seguir coletivamente, alguma prescrição, não fechada, mas que seja flexível a contemplar os aspectos práticos do cotidiano dos “fazedores do projeto”. O Plano Orientador absorveu o seu papel de apontar horizontes, mas, por outro lado, e conforme escutei, parece ter faltado a capacidade de observação crítica do processo (em suas complexidades e tensionamentos), e de redefinição/redesenho de rumos, ao longo do caminho.

Como tratarei de forma mais detida, contextos externos impactaram a UFSB, sobretudo no contingenciamento de recursos financeiros e de pessoal, e poderiam ter mudado o curso de decisões institucionais. O modelo de financiamento da UFSB não é tratado no plano orientador, como apontado pelo TAE B, assim, decisões de como tratar o funcionamento dos Cunis diante das dificuldades de operacionalizar a metapresencialidade, dificuldades de tratar demandas diferentes por estrutura física e de equipamentos, outras decisões de investimento questionadas, e a constante promoção externa do projeto diante dos problemas internos práticos, foram exemplos, entre outros, de contextos práticos que promoviam o choque entre o plano e a realidade, e provocavam a discussão em torno de adaptar, abandonar ou manter rigidamente o projeto.

Dentro desse contexto de discussão e até conflito, foram destacados pelos docentes entrevistados o impacto das descontinuidades de gestão, ao que relataram que “tudo mudava o tempo todo, com processos alterados pelas forças instituintes e oscilantes”. Esse docente trata da exoneração de decanos e pró-Reitores, que o outro entrevistado fez questão de quantificar, ao lembrar que passaram 6 (seis) pessoas pelo cargo na PROGEAC no período de 2014 a 2017. Segundo os entrevistados, estas exonerações, por desacordo de ideias, ampliavam conflitos e insatisfações, podendo ser considerados como marcos críticos do processo de implementação da UFSB.

Da síntese de achados das entrevistas quanto a entraves de implementação, resgato indicações próprias do campo de estudos de implementação de políticas públicas, já citadas, quanto a exemplos de problemas práticos de implementação, tais como pouca clareza nos objetivos, levando a diversas interpretações dos implementadores, falta de recursos ou corpo técnico, falta de organização entre várias instâncias implementadoras, problemas de comunicação/coordenação, imprevistos ou contingências, pressões de grupos sociais, usuários e implementadores que acolhem ou não a política por diferenças entre seus valores e motivações, contextos políticos e financeiros desfavoráveis, etc. (PRESSMAN E WILDAVSKY, 1984; NAJBERG E BARBOSA, 2006, LOTTA, 2010) Como apresentado, muitos dos achados convergem para os exemplos acima, de problemas apontados pela literatura, demonstrando que os entraves do processo da UFSB não são em si extraordinários, mas ainda assim impactantes do andamento do processo.

Esses e outros tensionamentos, que trato de forma mais específica, apareciam a todo momento como “turbulências desse vôo”, gerando incertezas e inseguranças que, por sua vez, geraram crises, conflitos e rupturas, cada uma de sua forma. É o que passo a tratar nas seções seguintes, de forma estruturada, mas não desconectada, ao passo que, como mostrarei, alguns elementos atravessaram a implementação, influenciaram diversas inflexões e conflitos diferentes.

5.3.3 Intercampia e a arquitetura de ciclos: da expectativa por carreiras de prestígio à quebra de isonomia

Na seção anterior, tratei mais especificamente de uma dinâmica comum a qualquer processo de implementação, onde se verifica a distância entre o planejado/idealizado e o

materializado, dentro do contexto concreto. A proposta de estrutura enxuta visando a eficiência, sem o devido quantitativo de pessoal que na realidade gera sobrecarga; a necessidade de inovar em concursos e iniciar cursos de matriz diferenciada, sem tempo ideal para tanto; a proposta de uso de instrumentos de informação, como saída para otimizar a gestão, frente a ausência de infraestrutura de TI e o não tratamento da cultura dos sujeitos; são, entre outros, exemplos de situações onde entre o plano e a sua materialização, ocorre a efetiva implementação. Alguns desses contextos poderiam ser facilmente encontrados na implementação de outras IFES, onde sempre se ouve a queixa da falta de cultura de planejamento, ou mesmo da falta de eficácia comparada aos resultados esperados.

Na presente seção, trato de outros elementos, esses muito *sui generis* da experiência da UFSB, por se tratarem de elementos diferenciados, que tanto chamaram a atenção nacional e internacional ao projeto da nova IFES, como no processo passaram a ser vistos de forma divergente da proposta do Plano Orientador, gerando inflexões, polarizações de entendimento, conflitos e posteriores rupturas com o modelo. Pretendo focar aqui, especificamente, sobre a intercampa e a arquitetura de ciclos. Como em linhas gerais já apresentei esses elementos no capítulo anterior, específico sobre a UFSB, resgato apenas os elementos de interface desses conceitos, que em sua complexidade se tornaram marcos críticos da experiência de implementação da universidade.

Devo ressaltar alguns detalhes cruciais dos dois elementos. A intercampa, como apresentado no capítulo anterior, é diferencial na UFSB, pois representa uma ampliação do conceito consolidado de multicampa. Com o advento de várias IFES no REUNI, era diretriz dessa política de expansão e interiorização do ensino superior, a utilização da multicampa, como forma de estender a influência do sistema de universidades federais pelos territórios, sobretudo naqueles mais necessitados dessa capilarização, como vetor de desenvolvimento regional. Assim, várias universidades novas, advindas do REUNI, se utilizaram desse modelo. No caso da UFSB, destaca-se ainda o fato desta não nascer de uma descentralização de campus de outra universidade tradicional, o que foi o caso, por exemplo, da UFRB e UFOBA, novas universidade baianas, criadas a partir de desmembramentos de campus avançados da UFBA, incorporando pessoal e estrutura física. A UFSB nasce literalmente do zero e com vários campi, e mais do que isso, com a proposta de intercampa. A complexidade se amplia, quando a proposta de funcionamento da IFES é não apenas a coexistência de unidades acadêmicas e administrativas autônomas, que se reportam a uma sede (modelo multicampi); mas é a intercampa, enquanto modelo de interrelação codependente entre cursos replicados

nos seus três campi (do planejamento conjunto de curso a planos de aulas, etc.), com oferta de componentes concomitantes, ligados na interação síncrona pela metapresencialidade, a ser apoiada em ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. A proposta de intercâmpia é, por si só, uma ousadia muito grande para uma universidade nascente.

Outro elemento de alta complexidade é a formação em ciclos, elemento em que as experiências preexistentes de outras universidades brasileiras eram bastante diversas da proposta da UFSB. Por exemplo, na UFBA e na UFRB, as experiências de implantação de bacharelados ficaram circunscritas a determinados cursos agregados em uma área de formação, sob o controle de departamentos preexistentes. Da mesma forma, a experiência exitosa da UFABC, que eu já resgatei em capítulos anteriores, contou com a concentração de esforços de toda a instituição, em torno de formações em uma única área específica, de tecnologia e engenharias. A UFSB não só ousa em retomar a proposta de bacharelados interdisciplinares em ciclos, mas inclui também as licenciaturas interdisciplinares, em toda a instituição, com uma miscelânea de cursos e correspondente demanda multicultural (inter e até transdisciplinar), desenhando uma arquitetura exigente quanto à capacidade de gestão/coordenação de tanta diversidade.

Caminhando para as análises dos achados, a primeira a levantar é que houve, e talvez ainda haja, mais necessidade de diálogo sobre o modelo de ciclos na UFSB, como apontado pelos discentes. Nas entrevistas ficou claro que, para os estudantes, o modelo não era claro do ponto de vista prático, ainda que suas explicações e argumentos favoráveis estivessem expressos no plano orientador e nas apresentações orais na instituição. “Na prática não entendíamos o valor de uma diplomação parcial em etapa até acontecer com outros colegas” disse o DISCENTE A, que também explicou: “entrei com o objetivo de cursar direito em uma federal, inicialmente só via o I ciclo como meio para alcançar o II ciclo em direito.” Segundo o DISCENTE B, para a maioria dos estudantes o I ciclo era “cumprir tabela”.

A diplomação em etapas, uma das defesas do modelo de ciclos, só era notada como positiva quando os discentes, já no II ciclo, percebiam colegas tendo oportunidades diferenciadas, tais como um colega já partir do I ciclo para o III ciclo em um mestrado, exemplo citado na entrevista. Adicionalmente, para a discente A: “a titulação em etapas era como um *plus*, que valorizava o currículo ao apresentar duas formações ao invés de apenas uma.” Mesmo assim, os discentes deixam claro que esse entendimento só vem com o tempo, e que durante o I ciclo eles “sempre se perguntavam para que aquele diploma, se não tem emprego naquela formação específica”, e assim era buscado o diploma “para cumprir tabela

para o II ciclo”. Essa dificuldade de compreensão do mercado de trabalho, quanto a formações oferecidas na UFSB, foi levantada na tese de Barreto Filho (2019), e também já abordada em capítulos anteriores, no sentido de esvaziamento de valor social do diploma. Inclusive, esse contexto chegou a impactar na experiência de estágio do DISCENTE B, que relatou que fez seleções para órgãos públicos, foi o melhor classificado, mas não era chamado para a vaga, o que teria acontecido com ele e também com colegas, em seleção para a FUNAI. Em uma experiência totalmente diversa, o DISCENTE A revelou que obteve sucesso em seleção de estágio, para a Defensoria Pública do Estado da Bahia, órgão que, valorizando o perfil crítico dele e de colegas, passou a priorizar a seleção de estagiários da UFSB para seus quadros. O que fica claro é que esses fatos apontam para a necessidade a UFSB repensar estratégias de comunicação institucional, de forma a fomentar o reconhecimento e a ampliação das oportunidades de seus discentes e egressos.

Por outro lado, há nos discentes uma clara valorização da formação obtida em I ciclo. Na seção sobre a interdisciplinaridade, apresentarei as discussões sobre os tensionamentos dessa proposta, que afetaram a Formação Geral e de I ciclo, me limitando aqui a tratar o reconhecimento discente do valor da formação proposta e oferecida pela UFSB. Assim, ainda que critiquem a formação como longa em termos de duração, os discentes reconhecem que se sentem como profissionais mais preparados a atuar de forma mais diferenciada, tanto nas carreiras de Direito como de Medicina, incorporando paradigmas da formação humanista, crítica e emancipadora vivenciada.

Ainda assim, os discentes não se furtaram a colocar as dificuldades práticas de vivenciar esse modelo de ciclos. Por exemplo, relatam tanto a riqueza de poderem escolher os componentes mais diversos, em uma formação mais aberta, quanto as incertezas, de que caminho seguir no percurso acadêmico, gerando, entre eles, propostas de “fluxos ideais de componentes”, sobretudo entre aqueles já definidos por opção específica de curso em II ciclo. Nesse ponto da escuta percebi uma contradição discente, que pode revelar essa necessidade de mais diálogo sobre os ciclos e o modelo de formação. O DISCENTE A, por diversos momentos da entrevista, apontou que os estudantes esperavam de coordenadores de curso a construção desses “fluxos ideais”, e que valorizaram este ou aquele coordenador que fez esse papel. A contradição reside no fato que a proposta original da UFSB aponta justamente para a valorização das subjetividades, na ampliação da oportunidade de escolhas múltiplas no percurso de formação, na escolha de cada componente a cursar, escolhas essas que, ainda que sob um mesmo guarda-chuva de oportunidades, permitissem a cada pessoa uma experiência

pessoal de formação, significativa por ser alinhada com seus interesses, tanto profissionais como emocionais. A liberdade e autonomia, de valores tão defendidos, podem ter se convertido em elementos de tensão, diante de incertezas. Essa atuação discente nesse sentido era tão concreta que O DISCENTE A, experiente em representação estudantil na UFSB, relatou que “nas reuniões com colegiado levávamos a proposta de componentes a serem ofertados no quadrimestre, dentro do fluxo ideal a percorrer para chegar no II ciclo”.

Ainda no âmbito das dificuldades práticas, no regime de ciclos e suas incertezas, a escuta docente apresentou inflexões do modelo para manter essa arquitetura curricular. O DOCENTE B foi claro em discorrer sobre a necessidade de uma entrada volumosa de estudantes no I ciclo, para que, considerando a evasão e distribuição intercampi, se pudesse manter e justificar o funcionamento de diversos cursos de II ciclo, com suas respectivas equipes docentes, estruturas, equipamentos etc. O tema da oferta de entrada foi um dos vetores dessa inflexão dos ciclos e muitos outros tensionamentos, conflitos e rupturas, que culminaram até em rachas e exonerações de lideranças ocupantes de cargos da gestão.

Se por um lado, o raciocínio lógico permite visualizar a necessidade de uma entrada massiva de estudantes para que, como em um funil, se mantenha, adiante, a demanda de diversos cursos; na realidade esse modelo pode ter desprezado dois elementos contextuais que impactaram na sua materialização. Trato aqui da própria estrutura docente para sustentar essa entrada massiva e do peso simbólico da expectativa de formação nas prestigiadas carreiras de medicina e direito. Como são dois pontos complexos, que guardam interface com essa inflexão dos ciclos e outros tensionamentos, as tratarei em separado, para facilitar o entendimento.

Quanto à estrutura de distribuição docente capaz de suportar a entrada massiva necessária, o primeiro elemento limitante é o quantitativo de professores X linhas de atuação/formação. Além dos impactos na prática do conceito de interdisciplinaridade (que trato em seção específica), o fato da seleção docente não ter cuidado de uma distribuição por áreas gerou assimetrias complicadas na prática; sobrecarregando alguns professores com formações mais próximas aos componentes ofertados; que teriam que lidar com um grande quantitativo discente, o que impactava do ponto de vista pedagógico; ou ainda, sob o discurso de que “somos todos interdisciplinares”, se exigia muita adaptação dos docentes disponíveis naquela localidade da UFSB, ainda que pouco afeitos àquela abordagem proposta. Como demonstrarei, esse processo gerou insatisfações, sofrimento e adoecimento docente, impactando até mesmo em trajetórias de carreira. Ademais, esse contexto impactou em

marcantes diferenças entre a formação discente de I ciclo de um campus para outro, o que reinsere aqui a discussão sobre a intercâmpia e a quebra de isonomia, elementos já tratados no capítulo anterior sobre a UFSB, que aqui, nos relatos, adquirem outros contornos mais complexos.

Por outro lado, o outro elemento contextual que pode ter sido desprezado na prática, e ter gerado mais tensionamentos, foi a questão do peso do reconhecimento social das carreiras de prestígio da medicina e do direito. Correlaciono esse elemento com a quebra prática da promessa de isonomia na formação intercâmpia, ocorrida por diversos fatores, que resgato em seguida.

Inicialmente, relembro a fala enfática do DISCENTE B que declarou: “Um técnico me disse, que eu posso ingressar em qualquer lugar da instituição, fazer a mesma formação e de lá migrar para medicina”. Assim, a experiência desse discente, e também do outro entrevistado, apontam para a promessa inicial da UFSB, que foram tratados pelos entrevistados como “equidade intercâmpia”, e que trato de forma mais precisa como isonomia⁹. Essa promessa pode ser simplificada, como se tudo acontecesse ao mesmo tempo e da mesma forma, em todos os lugares da UFSB, permitindo a todos as mesmas oportunidades. Assim, do ingresso em suas diversas formas, se levantava a tese ideal, de que todos passariam pela mesma formação, e a depender de seus méritos, poderiam se habilitar a todas as terminalidades (carreiras profissionais) disponíveis. Essa promessa, na prática, trouxe uma série de entraves, geradores de inflexão capaz de levar até a ruptura com o modelo de ciclos na UFSB.

Em um primeiro aspecto, essa promessa representa uma visão desconectada de noções de implementação e da avaliação pragmática dos contextos. A implementação é fruto emergente da convergência de pessoas, e elas são diferentes. Poderia a universidade que em seus instrumentos legais recorre a aportes teóricos valorizadores da subjetividade e da multiculturalidade, investir na ideia de que todos podiam ser iguais no processo formativo? Assim, os processos práticos da dinâmica intercâmpia, as migrações, as peculiaridades docentes, o peso de carreiras de prestígio, entre outros fatores, geraram incongruências práticas, que geram problemas de implementação. Logo, para enfrentar os problemas, se

⁹ Em um fluxo de diálogo, que logicamente não cabia interrupções por preciosismos, os entrevistados colocaram essa proposta como “equidade”. De forma mais precisa, opto pelo conceito de isonomia intercâmpia, reconhecendo que além de buscar possibilitar as mesmas condições de progressão a todos estudantes, houve ainda critérios diferenciados, a exemplo das cotas, mecanismos diversos de entrada, etc, empreendidos para estruturar essa proposição. Logo utilizei o conceito de isonomia para tratar de sua proposta, processo e ruptura.

buscam muitas vezes soluções práticas contraditórias aos princípios declarados (um exame padronizado, a ruptura do regime de ciclos, etc.),

O peso simbólico da procura para as formações em direito e em medicina, foi um elemento que também pesou de forma relevante sobre o fluxo de implementação. Não há como desconsiderar a influência da oportunidade de se formar em medicina, carreira que goza de prestígio social, em um território que, até recentemente, sequer dispunha de uma universidade federal. A busca em massa, por alcançar essa oportunidade de II ciclo, prejudicou a demanda por outros cursos, comprometendo suas avaliações e sua manutenção, o que já se mostra como um marco crítico. É um exemplo da falta de avaliação pragmática dos contextos na implementação da UFSB.

Por outro lado, como relatado por docentes e discentes, a ausência de critérios claros de progressão entre os ciclos, e a incerteza da oferta de vagas para todos em medicina, geraram um aumento do clima de competitividade acirrada entre os estudantes, redundando em sofrimento estudantil, medicalização e judicializações. O DOCENTE B apresenta esse como um dos principais entraves do processo de implementação da UFSB. Para ele, “os critérios de progressão para o II ciclo não eram claros, vivíamos com incertezas, a ausência de respostas claras a nossos dilemas pela gestão gerava conflitos e as notas se estabeleceram como uma obsessão”.

O discente trata de como evoluiu a problemática dos critérios de migração/progressão para o II ciclo, sentida sobretudo em medicina. A bem da verdade, no plano orientador (UFSB, 2014), há previsão dos critérios de migração do I para o II ciclo, onde foram montados mecanismos tortuosos e contraditórios com os princípios fundamentais¹⁰.

O mecanismo de progressão estava voltado ao levantamento de escores/coeficientes de rendimento/desempenho discentes, oriundos da nota de cada componente; o que levou a mais tensões diversas sobre o modelo, envolvendo o que o DISCENTE B chama de “obsessão pelas notas”. Por um lado, da perspectiva técnico administrativa, eram os TAES que realizavam os levantamentos do desempenho discente, e segundo a TAE A, a responsabilidade desse levantamento e a possibilidade de prejudicar a vida de discentes pesava, em tensão adicional para sua prática na UFSB.

¹⁰ O modelo adotado foi uma média entre as notas dos componentes e os resultados de um exame padronizado, batizado de CCX, que era construído a partir da composição docente de um banco de questões, e deveria ser aplicado em data e locais específicos, para todos os estudantes, em um mesmo padrão avaliativo. Tal iniciativa foi bastante questionada por discentes e docentes, gerando até uma “revolta” estudantil, materializa através de um boicote ao exame, cujo uso foi abandonado. Para mais detalhes vide Plano Orientador (UFSB, 2014) e resoluções UFSB n. 02/2015 e 27/2015.

Em outra vertente, as relações discente-docente escalavam em tensionamento e conflitos, dada a pressão estudantil por décimos nas notas, por revisões de avaliações e pela disputa entre discentes, ávidos de manter suas chances de progressão. Assim, um contexto que poderia ser entendido como “meritocrático”, piorava constantemente, mostrando outras fraturas do modelo.

Uma dessas importantes fraturas foi revelada no relato do DISCENTE B, que com sua experiência demonstrou um marco crítico de ruptura da isonomia intercampi. O discente ingressou na UFSB no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no campus Sosígenes Costa em Porto Seguro. Em uma trajetória de I ciclo, encantado pela liberdade de escolha do percurso formativo, o estudante cursou componentes das mais diversas áreas, procurando vivenciar sua admiração pela abertura interdisciplinar. Nesse percurso o estudante teve uma experiência específica, que expôs a fratura citada, correlacionada com a “obsessão por notas”. Já avançando no curso, o estudante se matriculou em componente de saúde, do campus Paulo Freire, de Teixeira de Freitas. Cursando de Porto Seguro, mas matriculado em turma de Teixeira de Freitas, teve acesso a uma realidade que o surpreendeu. Percebeu que os docentes daquele campus, como forma de proteger seus discentes, no processo de progressão para medicina no II ciclo, estavam elevando as notas dos estudantes de uma forma geral, ao passo que isso, inicialmente, não acontecia no BI Saúde de Porto Seguro. Segundo ele, com o tempo e maior percepção dessa prática, também os docentes do BIS de Porto Seguro passaram a adotar a mesma prática. No seu entendimento, dessa forma se acentuava a obsessão por notas, resultando na perda de oportunidades de viver a UFSB em outras potencialidades, aumento do adoecimento, conflitos, medicalização e medidas judiciais adotadas por estudantes contra a instituição. Além disso, o discente enfatiza a disparidade entre o coeficiente de desempenho e a realidade, onde em auto crítica ele declarou: “eu sei que meu score de 9,7 representa uma excelência que eu, de fato, não possuo”; para ele “essa obsessão por notas pode ser a maior inflexão do processo de implementação da UFSB”. A falta de clareza e/ou confiança nos critérios de migração tensionaram a instituição, a ponto de estudantes de medicina se articularem, tendo em vista a ruptura com o modelo de ciclos. Assim, essa vivência discente mostra uma experiência de quebra da isonomia intercampi, que apareceu também de outras formas.

Havia na UFSB um dispositivo que previa que para cada vaga criada na Área Básica de Ingresso - ABI, deveria ser criada uma vaga na terminalidade. Assim, esse dispositivo, chamado pelo TAE A de “espelhamento de vagas”, foi criado com o objetivo de garantir

acesso/permanência a estudantes socialmente diferenciados, oriundos da ABI. O que ocorreu é que ele foi utilizado como um artifício de acesso, por estudantes que não conseguiram acessar o BIS, e ingressavam na ABI, na expectativa da prometida migração. Esse desvio representaria mais um marco crítico de inflexão do modelo, pois a busca pela ABI por esses estudantes elevou em muito a nota de corte desse método de entrada, e prejudicava o acesso de estudantes que, pela proposta inicial, poderiam progredir, não apenas para medicina, e sim para outros tantos cursos, inclusive as licenciaturas, capazes de oportunizar a busca da UFSB de interferir no desenvolvimento da educação básica no território.

Outra fratura da isonomia intercampi, a prejudicar o regime de ciclos, foi revelada pelo outro discente entrevistado, agora mais no âmbito do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades-BIH. Tendo cursado no fluxo territorial inverso, o DISCENTE A cursou maior parte do I ciclo no bacharelado em humanidade no campus Paulo Freire, em Teixeira de Freitas. Ao participar de componentes ofertados pelo BIH no campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, percebeu que na prática não acontecia a isonomia prometida. Analiticamente, correlaciono a realidade a seguir com a já citada falta de cuidado com a distribuição docente por área de formação. O discente relatou que sentia que os professores de Porto Seguro eram muito mais preparados para lecionar aqueles componentes, e que ainda que estes fossem ofertados em Teixeira de Freitas, lhe traziam a sensação de prejuízo na formação. Para exemplificar essa situação e sentimento, a discente cita que passou por componente de “Noções de Direito Público”, ministrado por um historiador, que se disponibilizou pela falta de docente do direito, para a oferta desse componente, no campus onde ela estava. Ademais, como também apresentado pelo DOCENTE B, e pelo TAE A, essa situação impactou na oferta de componentes, o que passou a ser um ambiente de disputas, em que cada um procurava adequar a oferta de componentes diante de seus perfis de atuação (docente), interesses de formação (discente), e realidades acadêmico-estruturais (técnicos).

Para o DISCENTE A, todo esse processo gerou bastante frustração, pois para ele, “havia a promessa de cursar o BIH como etapa preparatória para o II ciclo em Direito, isso estava lá escrito na proposta do curso”. Se por um lado ele relata as emoções de sentir, já no I ciclo, que a duração do curso era longa, se comparada à vivência de amigos em outras instituições; a sensação de estar “atrasado, correndo atrás”, se mantinha quando ele vivia, em um campus, uma formação considerada pior que a de outro campus; e que ainda apresentou déficits de componentes obrigatórios ao ingresso em Direito, não ofertados no seu campus original pela falta de professores daquela linha. Assim, a falta de cuidado com a distribuição

docente por área contribuiu para a quebra da isonomia intercampi, e representa tanto um marco crítico à formação, agora diferenciada por campus, quanto um prejuízo ao modelo de progressão entre ciclos. No âmbito das insatisfações com o modelo, o DISCENTE A relata sua frustração e seu choque com a realidade do II ciclo em direito, já em Porto Seguro, onde a mudança da forma de ministrar aulas, avaliações e os conteúdos específicos, para os quais não se sentiu plenamente preparada pelo I ciclo, demandaram mais esforço e sofrimento.

Ainda analisando esse contexto de episódios de tensão, adoecimento e obsessão por notas como vetores do aumento de conflitos, correlaciono essas emoções e comportamentos com os conceitos de medo como colocados pela teoria construtivista das emoções. Brader e Marcus (2013) colocam o medo como uma categoria de emoção que inclui ansiedade, preocupação, terror e alarme, estando também ligada à raiva, confusão, tristeza, desgosto e constrangimento em limites difusos. Há nessa emoção do medo, um paralelo com a imprevisibilidade, pois como coloca LaBar (2016), o medo tende a surgir diante de uma ameaça iminente ou potencialmente negativa enquanto resultado incerto ou imprevisível. Nessa medida, a incerteza, ou alegada falta de clareza quanto aos critérios de progressão, ou mesmo uma nota baixa, poderiam representar nos discentes elementos de medo capazes de mobilizar reações as mais diversas, do adoecimento, depressão, medicalização ou radicalização das relações pessoais entre colegas ou com servidores docentes. Pierce (2021) enfatiza que nos aspectos da participação política o medo tem tanto potencial para fazer pessoas mudarem de posições políticas como o entusiasmo ou a raiva. Nos relatos docentes muitas vezes se falou da instabilidade de forças no decorrer da implementação, o que também dialoga com esse medo do imprevisível e com a mudança de posições políticas.

Ainda sobre a inflexão da quebra da equidade/isonomia intercampi, os docentes entrevistados revelam outros tensionamentos e marcos críticos, mais voltados à sua vida prática, em torno das propostas de planejamento intercampi e oferta concomitante/síncrona de componentes. Havia no início da UFSB, até 2016, essas práticas relacionadas à isonomia intercampi, capazes de aumentar a complexidade, em mais um exemplo da escassa atenção aos contextos práticos e da convergência dos atores. Assim, além da proposta de ofertar concomitantemente os componentes, de um mesmo curso, replicado em três campi; havia a exigência inicial da sincronicidade, onde esses componentes deveriam ser ofertados no mesmo tempo nos diversos espaços; de forma a permitir aos estudantes, de forma presencial ou metapresencial, as mesmas oportunidades onde quer que estivessem. São vários os desafios que se encontram nessa proposta, que por sua vez, desconsideram vários contextos.

O primeiro desafio se encontra na necessidade da construção de um planejamento de curso intercampi. Essa necessidade forçava o tensionamento na construção de planos de curso por vários professores, de diversas trajetórias de formação e referências correlatas, agregando abordagens e bibliografias, que na prática, com muito custo, podiam resultar em “colchas de retalhos” ou “Franksteins”. Havia no início, pelo relato dos docentes, uma certa rigidez de que o plano deveria ser seguido; era um curso, um componente, a ser replicado em três locais distintos. Somado a essa complexidade, cuja exigência diminui o valor das especificidades docentes e suas idiossincrasias, havia a necessidade de sincronicidade. Ou seja, além de coordenar paradigmas bastante distintos para ofertar os componentes, deveria haver coordenação das disponibilidades, para que docentes em locais distintos, com rotinas distintas, estivessem alinhados no planejamento e no ministrar das aulas. Segundo o DOCENTE B, esse planejamento intercampi foi um vetor de conflitos; que até era realizado em 2015, através de oficinas em seminários voltadas para isso, onde, conjuntamente, os planejamentos eram elaborados. Porém, com o tempo, os desgastes da sincronicidade e do alinhamento, além da influência de outros elementos paralelos, enfraqueceram esse planejamento e acabaram com a sincronicidade.

Em específico, o relato do DOCENTE B contribuiu para mostrar mais um marco crítico do enfraquecimento do conceito de intercampia, que gerou o abandono do planejamento intercampi. Estou me referindo ao que ele chama de “a lenda dos NDEs”. Começaram a surgir dificuldades burocráticas, que pressionavam a intercampia da UFSB. Primeiramente, ambos os docentes entrevistados revelam que, quanto à intercampia havia sempre uma discussão de plano de fundo, sobre ser um curso replicado em 3 campi ou 3 cursos distintos, conectados. O Ministério da Educação-MEC, burocraticamente tratava cada curso como individual, em registro separado, passível de mecanismos individualizados de formalização, avaliação, etc. Por um lado, segundo o DOCENTE A, havia, nessa tensão, uma energia de “lutar contra o velho, em que acreditávamos que íamos revolucionar, a educação, o MEC, a Capes, e essas estruturas velhas burocratizadas”. Por outro lado, no conviver com as dificuldades práticas, o discurso de que seriam cursos separados cresce, enfraquecendo o planejamento e até a comunicação intercampi, na crença de que cada curso deveria ter o seu próprio Núcleo Docente Estruturante-NDE específico, essa é a “lenda dos NDEs”. Na compreensão do DOCENTE B, nada impediria que os três cursos tivessem formalmente o mesmo NDE, mantendo a integração entre os mesmos cursos de diversos campi, compartilhando planejamentos e práticas, ainda que sem a problemática sincronicidade. O

docente revelou que, com a lenda dos NDEs, o que aconteceu foi que cada curso se isolou como individual, e cessou tanto o planejamento, como a comunicação de entraves/soluções, entre cursos de mesma natureza. Reconheço aqui, um marco crítico do modelo intercampi, de forma a potencializar mais diferenças prejudiciais à promessa de isonomia, em um caminhar em separado dos campi.

Aqui cabe ainda uma análise mais diretamente correlacionada com os conceitos de menosprezo colocados por Axel Honneth (2003). A Privação de direitos e exclusão social são o 2º tipo de menosprezo colocado pelo autor, onde o sujeito é humilhado quando em sua comunidade não lhe se concede a moral imputada a uma pessoa jurídica valorizada. Na contraparte desse dano jurídico há o reconhecimento jurídico, um autoreconhecimento elementar em que o sujeito se vê como pessoa que compartilha direitos com todos os membros de sua comunidade (p.27). Quando os detalhes de implementação não levam em conta as idiosincrasias dos sujeitos, os prejudicando em seus direitos, como por exemplo o direito de exercer seu papel de professor nas disputas de oferta de componentes, minando oportunidades do exercício de suas capacidades, há o dano.

No aspecto discente, a quebra de isonomia também dialoga com o mesmo tipo de menosprezo, na medida em que a realidade de implementação exige o aporte massivo de discentes no primeiro ciclo, e promove o afunilamento em aumento da competitividade para o segundo ciclo, essa perspectiva de não conseguir progredir para as carreiras mais desejadas promove a sensação de “perda de direitos”, de desrespeito às expectativas colocadas pela promessa de que todos poderiam acessar aquelas carreiras privilegiadas, o que pode configurar um dano.

Voltando à dificuldade de acomodar a oferta de componentes ao perfil docente, pode haver aí o menosprezo de privação de direitos, quando o docente exclama “me deixe ensinar”, diante da necessidade de não ofertar o componente. O processo de reconhecimento recíproco trás a percepção de que todos, ou seja, esse "outro generalizado" possuem os mesmos direitos que temos (p.26). A quebra dessa percepção leva à sensação de menosprezo de direitos, como exemplo dano de segunda ordem, jurídica. Há ainda nesse embate da oferta de componentes um outro elemento de possível dano. No 3º tipo de menosprezo colocado por Honneth há a degradação social do valor social de formas de autorealização, do valor das capacidades adquiridas ao longo da vida, e da contribuição da atuação individual para os outros, na construção de uma autoestima mais ampla e absoluta (p.28). Quando o docente se vê tolhido na possibilidade de atuar em área correlata a sua formação e/ou interesse de docência, essa

privação além de configurar um menosprezo a sua expectativa de direitos pode representar essa experiência de menosprezo das suas capacidades docentes construídas ao longo de sua carreira, promovendo a sensação de desprestígio, correlacionada com os relatados efeitos de sofrimento docente.

A quebra da isonomia pelos diversos motivos apresentados, incluindo a, ainda não citada, não-efetivação do ideal de metapresencialidade, representa uma grande inflexão do modelo, resultante desses fatores, que entendo como marcos críticos da implementação. Tais fatores levam a tensionamentos e conflitos capazes de questionar, com intenções de ruptura, o modelo de ciclos e a intercampa, enquanto dois elementos diferenciais da proposta da UFSB, potencializando discussões, em torno da viabilidade de um novo modelo de universidade como o proposto, contraposto ao interesse de assumir um modelo mais tradicionalista. Como discutido no capítulo sobre as resistências históricas, essa tendência à manutenção de modelos tradicionais subsiste no plano de fundo, na cultura e nos paradigmas, mas ascende não só como abstração, e sim como uma resposta a problemas práticos, muitos desses não tratados quando do plano orientador, ou mesmo no decorrer do início da implementação do projeto.

5.3.4 Quadrimestres: entre ganhos e dores, UFSB um projeto neoliberal?

O regime de periodicidade quadrimestral foi explicado no capítulo anterior, com especial destaque a sua defesa presente no plano orientador. Em síntese, essa defesa argumenta em torno da melhor eficiência, utilização inteligente dos espaços, e aumento da liberdade de gestão do percurso formativo e da vida da comunidade acadêmica. O que toda pessoa que teve contato com a realidade da UFSB sabe, é que não faltam críticas à vivência prática da periodicidade em quadrimestres. No entanto, com a escuta ativa, durante a tese, mais uma vez verifico o alto grau de complexidade dos elementos estruturantes UFSB onde a crítica aos quadrimestres vai de exemplos práticos de ganhos/prejuízos, até chegar ao ponto de reforçar hipóteses de contornos políticos neoliberais do projeto.

Assim, na multiplicidade de olhares que busco contemplar, percebi como o regime quadrimestral pôde afetar de forma diferenciada as testemunhas ouvidas. No âmbito técnico, por exemplo, há desde a indiferença do TAE que atua na área meio de gestão, desvinculado das atividades finalísticas de ensino e pesquisa, até o outro TAE, que atua na área acadêmica, e denuncia a dinâmica acelerada que o quadrimestre impõe aos técnicos do “chão de fábrica”

da UFSB, os profissionais que, “na ponta do processo acadêmico”, executam diversas atividades com múltiplos prazos e fluxos. Se para o TAE B essa escolha institucional pelo quadrimestre era “indiferente” (palavras dele), as palavras usadas pelo TAE A são: “loucura, atropelo de processos, prejuízo e sobrecarga”. Assim, esse servidor explica que, do ponto de vista técnico administrativo, não há tempo de maturação dos processos, que seguem atropelados, afetando a vida e saúde de servidores, prejudicados em suas férias, e até na necessidade de faltar ao trabalho. Esse servidor chama a atenção, inclusive, para outros elementos que corroboram para o impacto do quadrimestre, pois, lembrando a já citada limitação de pessoal da UFSB, destaca a necessidade da equipe (mesmo com pouco pessoal), cobrir uma carga horária extensa das 8 às 22 horas, de forma a atender discentes e docentes em suas demandas cotidianas nos três turnos. Essas limitações impactam prejudicialmente naquele planejamento de férias e necessidade de faltas, onde segundo ele, em muitos casos, não havia sequer quem pudesse substituir o servidor naquele horário. Assim, os processos atropelados pelo curto prazo de um quadrimestre que mal se encerra e já se inicia outro, a intensa demanda que migra ou coexiste entre um processo e outro, o pouco pessoal, etc. geraram sobrecarga e adoecimento. Fazendo um cruzamento com outra fala já citada do mesmo TAE A, não vinculada especificamente aos quadrimestres, este revelou frustração e desgaste com a repetição de erros e o retrabalho. Os processos administrativo/acadêmicos acelerados, em ritmo de atropelo, ou a sensação de estar sempre apagando incêndios, seguramente corroboram para a perda de registros das práticas adequadas no fluxo dos processos, prejudicando a memória institucional, o que promove o desgastante retrabalho.

Já na perspectiva discente, foi uma surpresa perceber que os relatos são mais positivos que negativos, o que ressalta a importância da escuta ativa que acolha os contornos das experiências dos sujeitos. O DISCENTE B por exemplo, ressalta que, para ele, os quadrimestres foram positivos, pois lhe permitiram mais momentos de convivência com a família entre os períodos letivos. Já o outro discente, revela que o quadrimestre foi positivo para ele, pois adiantou o curso que já é considerado de longa duração, e que seria pior se fosse semestral. Interessante é que esse discente mostra como o regime quadrimestral o afetou de forma diversa no seu percurso na UFSB. Assim, indica que o quadrimestre foi ótimo para ele no I ciclo, no perfil de conteúdo e abordagens dessa etapa, e passou a ser mais complicado no II ciclo, onde sentiu aumento da carga de conteúdo. Ou seja, observando de perto a percepção dos sujeitos, o local, o momento, e a experiência pessoal impactam na visão desse elemento estrutural da UFSB.

No âmbito docente, as argumentações críticas ao quadrimestre se ampliam bastante, englobando dos fatores pessoais aos políticos, passando pelo impacto pedagógico. Assim, da mesma forma, os docentes entrevistados ressaltam os prejuízos pessoais, de férias recortadas e curtas, onde a necessidade de trabalhos interquadrimestres, demandas que restam dos quadrimestres anteriores, ou demandas para o quadrimestre seguinte, prejudicam a saúde dos docentes. Por outro lado, é notável a preocupação com o impacto pedagógico desse modelo na aprendizagem discente. Entre suspiros e mudanças de entonação que transmitiram uma sensação de cansaço e frustração, o DOCENTE A revela como gostaria de atuar em minúcias na forma de escrever de seus discentes, de como poderia contribuir mais para a melhoria da forma deles comunicarem, mas que o modelo quadrimestral prejudica, não deixa tempo para o feedback; que este até é tentado, colocado nas avaliações, mas que o estudante, muitas vezes trabalhador, já recebe o retorno envolvido com a próxima demanda, gerando perda de oportunidade pedagógica. Inclusive esse contorno contextual, esse cuidado com a realidade discente, é algo que julgo importante resgatar. O DOCENTE A chama a atenção para um artifício do modelo quadrimestral, em destinar uma carga horária considerável para “auto estudo”, onde segundo o docente (o que também verifiquei na prática em minha experiência), há um padrão de indicação de muitas leituras para cada componente, para “vencer a ementa”, e compor demanda para o “auto estudo”. A crítica que o docente faz é de como seria possível a estudantes no contexto das licenciaturas, onde atua, jovens trabalhadores(as), pais e mães de família, em casas com pouco espaço e estrutura para estudo, se dedicarem a tantas leituras. Muitas vezes reparou que a leitura e discussão era feita em sala mesmo. Ambos os docentes ressaltam que esse modelo pode ser muito eficiente para o contexto de “estudantes profissionais”, mas que a realidade de muitos estudantes da UFSB é outra. A conjuntura também é levantada em muitos pontos comuns pelo outro docente, que igualmente lamenta o prejuízo causado pelo aceleramento e o associa à crítica política seguinte.

Ambos os docentes ouvidos então evoluíram em suas falas, de encontro a uma crítica de matiz político que já apareceu tempos atrás, e que eu resgatei no capítulo sobre a UFSB. Se antes, um texto do professor Roberto Leher (2011) apontou para contornos neoliberais do projeto universidade nova, agora esse perfil de crítica aparece explicitamente nos relatos dos docentes entrevistados, que questionam a quem interessa esse aceleramento todo na UFSB. Para eles, a periodização quadrimestral aponta sim para um projeto neoliberal, em que o plano orientador fala de “atenção às demandas do mercado global”, e até a certificação em etapas

concorre para a disponibilização mais rápida de oferta de mão de obra, em um processo tão acelerado que precariza a educação.

Além dessa crítica mais politizada, em termos de reflexão, o DOCENTE B lança um curioso questionamento que dialoga com as questões dessa tese: “em um modelo semestral, a UFSB poderia ser melhor repensada entre as etapas, aprendendo mais com seu próprio processo de implementação?”. Ainda que munido do arcabouço que busquei na elaboração da tese, não há como responder objetivamente a esse questionamento, sem cair no risco de exercícios de “futurologia” ou imaginação de “realidades alternativas”. Se por um lado o quadrimestre com seus aceleramentos de processos acadêmicos/pedagógicos/administrativos pode prejudicar na prática o tempo de reflexão institucional, a realização dessa reflexão depende muito mais de interesse, esforço coletivo e capacidade de diálogo, que de tempo. Trago esse contraponto um tanto amargo pela minha própria experiência pessoal, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, que foi criada no auge do REUNI, possui regime semestral, e mesmo depois de mais de 15 anos de existência, utiliza o argumento de que se trata de uma universidade nova (agora adolescente!), para justificar as fragilidades de seus processos de auto avaliação e planejamento institucional, de médio e longo prazo. Logo, a oportunidade de reflexão sobre o regime de quadrimestres está aberta a todos os momentos, e tem sido intensificada em recentes processos de consulta para o Reitorado da UFSB, sendo fruto de alterações pela gestão reconduzida ao cargo, mas cuja discussão extrapola o recorte temporal da presente tese. É um tema como os demais aqui abordados, que exige escuta constante e ativa, que revele contornos mais complexos que apenas a crítica política recorrente ou reclamações de prejuízos práticos.

Na correlação com os conceitos de reconhecimento e menosprezo de Axel Honneth (2003), a inflexão dos quadrimestres tanto pode dialogar com danos de 1ª forma, de dano físico, quando a saúde é prejudica pela forma acelerada do trabalho, como com a 2ª forma, no dano da privação de direitos, quando os servidores, como relatado, percebem que se sentem privados do gozo pleno de férias, ou da possibilidade de faltar por necessidade ao trabalho. Nesses aspectos, a estrutura enxuta e o modelo de quadrimestres se somam ao restrito número de servidores para provocar experiências que podem ser lidas como menosprezo e dano à moral dos sujeitos. Ressalto a possibilidade de leituras alternativas, pois como coloca Honneth “esta relação de reconhecimento é inerente a um particularismo moral que não pode ser dissolvido por qualquer tentativa de generalização” (p. 26) Logo se justificam as

relativizações ou gradações com que tais experiências são reconhecidas como dano pelos sujeitos que as vivenciaram.

5.3.5 Contexto político externo: Impedimento da Presidente Dilma entre outros fatores de impacto na discussão de prioridades na UFSB

Migrando de uma análise que acaba de valorizar os elementos mais cotidianos do processo, na presente seção pretendo abordar os contornos de uma reflexão comum, de que a crise política e econômica, que culminou com o impedimento da presidente Dilma, atravessou com fortes impactos esse processo de implementação da UFSB.

Como o DOCENTE B é hábil em descrever, mesmo durante o governo Dilma/Temer, as universidades já sofriam um forte contingenciamento de recursos, o que impactou nos recursos financeiros e número de vagas de concurso destinadas à implementação da UFSB. Acontece que com a materialização do impedimento da Presidente, se manifestam dois fatores impactantes para a, à época, novíssima universidade.

Houve ainda maior limitação de recursos financeiros e de pessoal, sendo a UFSB a universidade que mais sofreu contingenciamento de recursos mesmo antes do impedimento da Presidente Dilma, corroborando com a já citada sobrecarga de trabalho e dificuldades de organização do trabalho docente, evolução de cursos e manutenção do modelo como um todo.

Inclusive, o mesmo DOCENTE B, levanta mais uma hipótese curiosa, de que a mesma UFSB, se criada em um contexto muito favorável, como quando foi criada a UFRB, no auge do REUNI, teria outro resultado, dado o momento político e o perfil de investimento mais voltado à expansão e interiorização das universidades federais à época. É uma afirmação de difícil comprovação, mas o fato é que a universidade criada alinhada a políticas de governos progressistas, cujo plano orientador foi gestado durante tais governos, dentro do final da política do REUNI, não vivia mais os mesmos contextos de sua criação.

Além do aporte de recursos, havia outro elemento de impacto que preocupou a todos os segmentos, na perspectiva dos 6 entrevistados. Era a mudança de perfil da política pública de educação superior, que afeta o Ministério da Educação, com a diminuição do poder/influência do Reitor Naomar nesse órgão superior. Como relembra o DOCENTE A, o Reitor Naomar, dada a sua experiência e êxitos acadêmicos e de gestão na UFBA, dada ainda a sua contribuição já relatada na elaboração do projeto REUNI, gozava de muito prestígio no MEC, sendo reconhecido como uma autoridade no âmbito ministerial. Essa percepção do

prestígio do Reitor também era compartilhada pelos discentes, ao passo que indicavam que “volta e meia tínhamos a notícia que Naomar estava em Brasília, tentando resolver algo”. Com o impedimento, a percepção discente foi de ansiedade e insegurança, ao relatarem que “professores chegavam na sala e diziam que haveria corte disso e daquilo”. A DISCENTE A revelou que estudantes chegaram a pensar “se todos os conflitos não se tratavam de um boicote à universidade nova e diferente que se formava”. Já o DISCENTE B coloca que em sua opinião “o período do Reitor Naomar foi muito ceifado pelo contexto externo”. De fato, o contexto externo passou a afetar de diversas formas a implementação da UFSB, o que nos coloca na interface com o tema das prioridades institucionais e sua comunicação.

Há uma crítica emitida pelo TAE B quanto à capacidade de adaptação da gestão da UFSB, diante do contexto externo cada vez mais hostil. Com um certo ar de perplexidade, o servidor relata que a universidade já estava atravessando reduções constantes de recursos, em paralelo à necessidade de aumento das estruturas, e que “a implementação era tocada do mesmo jeito, mesmo em um contexto diferente, pior”. Aponta que havia uma discrepância importante entre a imagem promovida externamente e o que acontecia por dentro da instituição, onde os problemas se avolumavam e a percepção de empasse aumentava perigosamente.

Assim, no contexto de crescentes dificuldades, as escolhas da gestão superior eram observadas sempre de forma mais crítica. Como exemplos dessa natureza, foram citadas por vários entrevistados as compras dos notebooks, onde se critica o fato de terem sido comprados notebooks para uso de todos, ao invés de, por exemplo, estruturar a biblioteca (DOCENTE A), ou construir prédios (TAE B), laboratórios (DOCENTE B), ou mesmo a infraestrutura de internet, inexistente e necessária à metapresencialidade, tema ainda a ser tratado no presente capítulo. Outra escolha criticada é a presencialidade docente nos Cunis, que incorre em gastos de manutenção de frota, combustíveis e motoristas, recursos que na opinião de entrevistados poderia ter outra aplicação. Na seção seguinte, as visões dos entrevistados sobre a metapresencialidade e os Cunis serão melhor abordados. Esses fatos são demonstrativos de como foi necessária à UFSB, a atenção a noções de implementação que valorizassem a avaliação pragmática dos contextos, em que os entraves encontrados na forma de incongruências práticas, não redundassem em soluções problemáticas, que por sua vez, geraram mais conflitos. Analiticamente, é claro que é muito mais fácil criticar os fatos após os acontecimentos, munidos do panorama contextual, cuja visão seria claramente limitada no momento em si das decisões de implementação. Assim, por exemplo, a escolha da compra dos

notebooks foi tomada em um determinado contexto, suportado por um governo mais favorável às novas universidades e suas tentativas inovadoras, o que não se sustentava na mudança do contexto político que viria a seguir, com o golpe à Presidente Dilma e revisão das políticas nacionais de ensino superior. Assim, definir a posteriori que seria melhor essa ou aquela decisão de investimento é menos útil analiticamente do que revisar as dinâmicas de enfrentamento da crise interna que se agravava por muitos outros fatores além desse.

Na mesma linha das prioridades e seu tratamento, o DOCENTE B indica uma dificuldade de diálogo e carência de ações que contemplassem decisões diferentes em atenção a contextos diferentes; aponta que para as ciências (onde atua) havia uma necessidade específica, diferente das humanidades, das artes, etc. Para ilustrar essa dificuldade e seus reflexos, o docente cita uma experiência de perda da oportunidade de abertura de um curso de III ciclo, pela ausência de laboratório com o mínimo da estrutura exigida. Com emoção, o docente relatou que a proposta teria sido bem avaliada em seus objetivos, corpo docente e critérios acadêmicos, mas esbarrou na falta de estrutura, que não foi priorizada. A proposta teve que ser rerepresentada com parceria com outra instituição, para, utilizando sua estrutura física, enfim ser aceita. Mais que o caso específico, que poderia ser estendido a outras áreas, como das artes por exemplo, o importante é a questão da carência de atenção às especificidades de contextos diferentes, o que pode impactar nas percepções dos atores implementadores. Essa situação de menor atenção às especificidades das áreas, sentida por alguns, pode ser traduzida por estes como menosprezo às suas capacidades de autorealização, na privação de possibilidades de efetivação de suas propostas de ensino e pesquisa, como planejado. No contraponto, é claro que como no paradigma básico da economia, há escassos recursos e ilimitadas necessidades, e seria praticamente impossível atender a todos. Mas é justamente aí que os mecanismos de comunicação e diálogo poderiam talvez ter sido melhor manejados para minimizar a percepção de dano e insatisfação dos sujeitos.

Em suma, a situação de crise e atropelamento interno começa a fragilizar a gestão. Quanto a isso, resgato mais uma vez uma fala do DISCENTE A: “é claro que não se pode estabelecer um ator como culpado” e esses processos de discussão de prioridades também dialogam com outra inflexão coletiva, que trato em outra seção, destinada aos processos de escuta, reconhecimento e menosprezo na UFSB. Nessa linha, de que não se trata apenas de responsabilizar as escolhas de investimento efetuadas pela gestão superior, o DOCENTE B contribui ao levantar os problemas dos decanos, na representação dos interesses das unidades sob sua tutela, no conselho superior universitário-Consuni. Na opinião dele, “os decanos iam

para o conselho com suas próprias cabeças, não levavam inicialmente as demandas locais a serem cobradas, e retornavam com ideias de cima para baixo, que eram obrigatoriamente decididas em consenso (no modelo inicial) [...] todo Consuni era autoritário,” disse ele. O que essa fala denota é uma dificuldade prática de implementação em formato do modelo teórico top-down, que, como já comprovado na prática e amplamente discutido pelo campo correlato, investe na separação entre quem decide e quem operacionaliza, em quem pensa e quem executa, aumentando as distâncias e os entraves de implementação (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1984; LIMA e D’ASCENZI, 2013; LOTTA, 2019)

Reafirmando o caráter transversal das análises, destaco que o tema do modelo de decisão da UFSB, e suas alterações no decorrer da implementação, são retomados na seção destinada aos processos de escuta, onde a mudança do modelo de decisão afetou, de forma clara, o balanço de poder e o andamento do processo. O que tento evidenciar aqui, é a já citada análise de que faltou, em muitos momentos da implementação da UFSB, uma maior valorização da avaliação pragmática dos contextos, incluindo aí a convergência de prioridades e interesses dos sujeitos implementadores, para através da ação conjunta com estes, empreender soluções de enfrentamento às incongruências práticas, evitando a adoção de saídas que rompessem com os fundamentos institucionais e gerassem mais conflitos.

5.3.6 Metapresencialidade e Colégios Universitários: da abstração à realidade, inclusão e marcos críticos de ruptura com o modelo de implementação

Os colégios universitários (Cunis) representam uma retomada da proposta de Anísio Teixeira, já apresentada no capítulo sobre os antecedentes históricos de tentativas de inovação e suas resistências. Nesse sentido, desde a proposta do fundador da UDF e da UnB, há um interesse de enfrentar uma das marcantes e já citadas características da universidade brasileira: seu papel de formadora/mantenedora das elites. Ampliar o acesso, em termos territoriais e de recortes sociais, alcançando a escola pública, é um objetivo da proposta de colégios universitários, que dialoga ainda com outro enfrentamento correlato, do isolamento do ensino superior com relação as outras esferas da educação. Assim, os colégios universitários permitiriam a integração entre universidade e ensino, médio e básico, transformando as escolas e suas comunidades em campos de formação, onde a presença de docentes qualificados e suas pesquisas, contribuiriam para a melhoria da formação docente da

educação básica, com consequentes resultados educacionais, em um ciclo virtuoso, de potencial revolucionário.

A UFSB, em seu plano orientador, retomou essa proposta, e ainda acrescentou um ingrediente contemporâneo, o suporte da metapresencialidade. Resgatando de forma sintética o que já retomei no capítulo específico da UFSB, a proposta da metapresencialidade envolvia o uso de tecnologias de comunicação e informação-TICs, como suporte ao exercício de um processo de ensino/aprendizagem remoto e síncrono; nessa ideia, as unidades administrativas, e sobretudo as pedagógicas da UFSB, estariam conectadas, em oportunidade de interação plena entre discentes e docentes, em diversos espaços dos campi e colégios universitários. Não se trata de um modelo voltado à repetição de aulas gravadas, no viés expositivo tradicional, mas sim, na proposta original, os docentes nos campi da UFSB poderiam, sem se deslocarem, ministrar componentes da Formação Geral e I ciclo, a serem acompanhados pelos participantes nos Cunis e demais unidades da UFSB; a interação ocorreria através de ambientes virtuais de aprendizagem, telas interativas e equipamentos dotados de câmera e microfones; contando com apoio de tutores locais e professores da escola sede do colégio universitário.

Talvez seja esse diferencial da proposta da UFSB, a metapresencialidade, que contenha em si, uma inflexão capaz de externalizar as distâncias entre o planejado e o realidade, na já citada visão desconectada de noções de implementação e de uma avaliação pragmática dos contextos, geradora de críticas, resistências e conflitos, que passo a tratar nessa seção.

De início, é preciso apontar que a metapresencialidade não é um conceito evocado apenas para o suporte ao funcionamento dos Cunis, sendo utilizado, desde o plano orientador, como resposta a possíveis dificuldades práticas de operacionalizar o modelo de intercâmpia da UFSB, em uma estrutura organizacional pretensamente enxuta. Nesse mesmo sentido, em sua tese sobre a UFSB, Barreto Filho (2019) aponta para o uso das TICs e da metapresencialidade, como resposta às críticas de avaliador do MEC/SESU, quanto a limites da implementação da universidade, quando em visita à UFSB. Mais que isso, a metapresencialidade era base operacional à sincronicidade entre componentes ministrados em diversos campi, no desejo de proporcionar a discentes a oportunidade igual de formação (isonomia intercâmpia). Como apresentado na seção anterior, a sincronicidade era um elemento dificultador da organização docente, potencializando conflitos sobre a oferta de componentes e contribuindo para a quebra da intercâmpia.

O fato é que, olhando para as pessoas, para além do disposto nos documentos oficiais, o conceito de metapresencialidade e sua prática trouxeram uma série de tensionamentos ao funcionamento dos Cunis, o desenvolvimento do modelo da UFSB e até seus aspectos técnicos.

Quanto ao conceito, destaco inicialmente as distâncias entre o projeto imaginado, como meta possível, a realidade. Quanto a isso, de forma bem humorada, o DOCENTE A relata que “ao ouvir sobre a proposta de metapresencialidade e de paredes com telas interativas, professores lecionando de estúdios na UFSB, eu me imaginava trabalhando na Globo!”. Em seguida relata, com um suspiro e frágil sorriso, que a realidade era a internet ruim e a falta de estrutura para tanto.

O outro docente entrevistado aponta para outra reflexão, ao passo que faz um paralelo entre a metapresencialidade e a educação a distância. Começa o diálogo sobre o tema com a pergunta provocativa: “mas me diz aí o que é mesmo essa tal metapresencialidade?”. Desta forma, quis me explicar que o conceito de metapresencialidade nunca foi entendido pela maioria das pessoas na UFSB, até porque a prática não acontecia na linha do idealizado, dado os problemas estruturais. Assim, o DOCENTE B aprofunda o debate conceitual, a questionar qual a diferença entre a metapresencialidade e a Educação a Distância-EAD, segundo ele, tão criticada na UFSB. Para ele, “a UFSB deveria ter se apropriado do conceito de aperfeiçoar a EAD, sendo um desserviço colocar a metapresencialidade como uma reinvenção da roda”. O fato é que, na já citada linha da adaptação prática aos empecilhos de implementação (o que nem sempre ocorre para melhor), já existia a indicação da gravação de conteúdos áudio visuais por docentes, para que os discentes pudessem recorrer às aulas em outros momentos, algo semelhante à EAD, e que por si só negaria os conceitos idealizados, de interação e sincronidade¹¹.

Nesse sentido, caminhamos para a escuta dos discentes, como forma de perceber, na fala deles, como foram as experiências com a metapresencialidade. Os dois foram alinhados em apontar que a metapresencialidade na prática não funcionava, que até conseguiram assistir aulas remotamente, mas que muitas vezes iam para a sala de aula, e diante da impossibilidade

¹¹ É importante destacar que as poucas linhas aqui colocadas não esgotam o tema que é muito polêmico. pois a EAD nas universidades federais sempre foi enxergada como um equivalente da desvalorização pedagógica típica das faculdades particulares. Hoje em dia, com a pandemia do coronavírus, a situação, por motivos óbvios, está mudando; mesmo assim, é complexo entender como as federais vão contemplar uma tendencial virtualização do ensino sem perda de qualidade pedagógica.

de conexão intercampi, o docente entrava em contato, mandando ler um texto. Ainda assim, os discentes não descartaram o potencial do conceito de metapresencialidade e sua prática, indicando que esse conceito deveria ser melhor explorado, como meio de inclusão de mais pessoas com dificuldade de acesso à universidade.

A desconexão com o contexto pragmático, diferenciado de campus para campus, e de Cuni para Cuni, está correlacionado com a estrutura de internet deficiente do território, tema que já discuti no capítulo da UFSB, sobretudo com o suporte da obra de Barreto Filho (2019) e o capítulo de Macedo e outros (2020), do livro “Universidade Popular” de Tugny e Gonçalves (2020), que versa sobre o tema da implementação das TICs na UFSB. Destarte, mesmo com todo o esforço que a equipe de Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação-Protic da UFSB empreendeu para cumprir o plano orientador, as deficiências estruturais de natureza tecnológica da região do Sul e Extremo Sul da Bahia pesaram no contexto prático, limitando a operacionalização da metapresencialidade. Diferentes padrões de conexão entre as unidades entravaram a manutenção do sinal necessário a uma interação síncrona, em áudio e vídeo de qualidade. A realidade assim se impunha como um obstáculo concreto ao modelo proposto da UFSB, reverberando em outras inflexões, tais como a quebra da intercampia, sua isonomia e o funcionamento/manutenção dos Cunis.

Retomando a questão dos Cunis, as entrevistas mostraram dois tensionamentos com o modelo: a crítica à formação ofertada e a alternativa de deslocamento de docentes para ministrar aulas presenciais.

Os Cunis, e sua evolução, os centros integrados de educação-CIE, estão apresentando resultados exitosos em projetos, em muito alcançados pela abnegação e compromisso firmados entre docentes, discentes e comunidade local. Apesar disso o DOCENTE A, aponta que a formação no Cuni era “tocada de qualquer jeito, com um caráter de acesso assistencialista, como se para quem não tem nada, qualquer formação serve”. O outro docente, ainda em termos de crítica ao modelo, indica o afastamento do Cuni da universidade, destacando que esse afastamento já constava desde o início da proposta, em que era prevista aula remota, tutoria, etc. Assim, resgatando a sua experiência, o DOCENTE B relatou que começou sua atuação nos Cunis dando aulas remotas a três unidades, mas que sentia falta do contato presencial com os estudantes, e após visitas presenciais aos mesmos, percebeu melhora do desempenho discente. Essa escolha do docente, pela ida presencial aos Cunis, por motivo pedagógico, aponta para a outra inflexão ocorrida entre a metapresencialidade, os Cunis e a manutenção da UFSB.

Quer seja por motivos pedagógicos, ou pela não operacionalização ideal da metapresencialidade, a ida de docentes aos Cunis, para ministrar aulas presenciais, se transformou em uma saída ao problema criado com a desconexão entre o plano e a realidade concreta de implementação. Acontece que o tratamento dessa incongruência prática (problemas de rede), considerada um problema de implementação, gerou outros problemas decorrentes, capazes de prejudicar a gestão, potencializar conflitos e rupturas.

Como já citado no capítulo anterior, as distâncias entre os campi sede da UFSB e os Cunis são as mais variadas, de poucos metros a muitos quilômetros, demandando formas diferentes de deslocamento. Uns professores se deslocavam por conta própria, gastando seus próprios recursos, materiais e de saúde física e emocional, expostos ao trânsito perigoso em rodovias movimentadas; já outros dependiam da logística de suporte da UFSB, que para manter o funcionamento dos Cunis passou a aplicar recursos financeiros consideráveis para manutenção de veículos, combustíveis e motoristas, necessários ao deslocamento dos docentes para os Cunis. Essa saída, que rompe totalmente com a proposta original dos Cunis, promoveu reflexos tanto no âmbito técnico-gerencial quanto nos conflitos docentes com a implementação da UFSB.

No âmbito da resistência docente, o DOCENTE A resgata falas recorrentes de colegas seus, que diziam: “no plano orientador não falava que eu tinha que ir até o Cuni, é aula remota, não vou”; Essa realidade pode ter prejudicado os alcances de formação que o Cuni ofereceria, com a disponibilidade de todo o quadro docente qualificado da UFSB. Por outro lado, os próprios docentes questionavam os gastos com frota, ao passo que faltavam recursos para as estruturas que estes demandavam, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa percepção docente de uma questão técnica, perfil de gastos, insere essa dimensão na discussão, o que foi abordado pelo servidor técnico administrativo entrevistado. Cabe destacar aqui que a resistência dos docentes exigidos de realizar deslocamento presencial, diante do peso e riscos de trânsito em estradas, cansaço físico e mental, em uma solução diametralmente oposta ao proposto no plano orientador, pode ser considerada uma experiência de potencial dano, com consequente reação negativa de docentes.

Assim, o TAE B indicou que os gastos expressivos com frota continham em si várias contradições. Primeiro, eles não estariam previstos na estrutura inicial de orçamento da UFSB, destacando o contexto de aumento do contingenciamento de recursos, por que passavam as universidades, antes e após o impedimento da presidente Dilma. Assim, na sua opinião, os recursos que deveriam estar aplicados em prédios ou em laboratórios necessários

ao crescimento da universidade, ou até mesmo na infraestrutura tecnológica necessária à metapresencialidade, estavam aplicados em gastos com frota para manter as aulas presenciais nos Cunis, onde deveria haver metapresencialidade. Para ele havia uma certa “preferência pela presencialidade”, e “essa questão cultural não teria sido tratada”, ao mesmo tempo que, segundo ele, essa escolha era criticada por docentes e servidores técnicos, em crescente aumento das cobranças e insatisfações, que teriam sido cruciais, quando da época da renúncia do Reitor.

Antes de concluir essa seção, devo ressaltar meu reconhecimento às limitações da presente análise. A prática da metapresencialidade e sobretudo, a materialização dos colégios universitários são elementos dotados de alta complexidade, em que cada Cuni possui contextos, sujeitos e trajetórias muito específicas, que inibem qualquer simplificação analítica. Cada experiência dessa exige novas pesquisas, debruçadas especificamente sobre o resgate das realidades e as múltiplas interfaces, dobras, dos contextos e da atuação dos atores envolvidos, entre outros aspectos. Atualmente essas pesquisas estão surgindo, a exemplo da tese de certificação do grau de professor titular do Doutor Álamo Pimentel, mais capaz de apresentar as limitações e ganhos pedagógicos da experiência dos Cunis, do ponto de vista fundante de sua proposta, quando aplicada na prática cotidiana vivenciada de perto.

Assim, na presente seção, me limitei à busca pelos objetivos da presente tese, onde a operacionalização da metapresencialidade e a alternativa presencial para funcionamento dos Cunis, representam marcos críticos do processo de implementação da UFSB, enquanto capazes de promover conflitos e rupturas com o modelo original.

5.3.7 (Inter)disciplinaridade e Metodologias ativas: de conceitos pedagógicos atrativos a vetor de vários tensionamentos da implementação

Há conceitos político-pedagógicos que frequentemente são encontrados em documentos oficiais, regimentos e planejamentos de instituições de educação. Muitas vezes essas expressões manifestam mais uma visão, um ideal, do que práticas efetivas que impactem na identidade e rumos institucionais. Entre tais conceitos desejados há o da interdisciplinaridade, conceito já teoricamente tratado no capítulo anterior, que muito sinteticamente, traz uma crítica à disciplinarização do conhecimento e às suas insuficiências diante de uma realidade sempre mais complexa e interconectada.; onde de forma transversal

entre diversos campos disciplinares, há presença de uma coordenação; voltada à compatibilidade de conceitos de alta elaboração, no reconhecimento da complexidade concreta; em construções que tenham mais significado no processo ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2020) Tal conceito vem associado ao uso de metodologias ativas; que valorizem outras racionalidades além da linear, lógico-dedutiva; e incluam o protagonismo dos sujeitos em sua integralidade; incorporando a sua subjetividade, que se expressa nas suas histórias de vida, suas escolhas, sentimentos e formas específicas de relacionamento com o mundo e com os demais sujeitos.

Há que se ressaltar que, ainda que na UFSB o conceito de interdisciplinaridade pareça um tanto radical, a formalização dessa proposta não é tão nova, considerando a criação dessa área na Capes desde 1999, desde quando os debates sobre o tema adquiriram maior destaque. Segundo a própria Capes, em documento de 2019, a criação da área uma década antes atendia aos desafios trazidos por problemas cada vez mais complexos que, além de diálogos entre disciplinas do mesmo campo do conhecimento, exigiam trocas entre disciplinas de áreas de conhecimento distintas, e entre saberes disciplinares e não disciplinares (CAPES, 2019). Nesse documento a entidade apresenta seus esforços empreendidos para a difusão da interdisciplinaridade em programas e coordenações de área, materializados em reuniões do conselho técnico da entidade e a realização de evento específico sobre o tema em 2012.

De forma interessante o documento aborda que o esforço é em verdade cultural, paradigmático, ao apontar que

Na medida em que os pensamentos disciplinar, pluri, multi e interdisciplinar, antes de se oporem, constituem-se em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimentos, o desafio que se apresenta, do ponto de vista epistemológico, é o de identificar características e âmbitos de atuação de cada uma dessas modalidades de geração de conhecimento nas diferentes áreas, assim como as suas possibilidades e limites. (CAPES, 2019 p.10)

Logo, mesmo com 10 anos de discussões em uma área que concentrou o fomento à interdisciplinaridade, sua prática envolve discussões tanto amplas quanto específicas, isso em um universo de 482 cursos de pós-graduação, sendo 255 de mestrado; 133 de doutorado; 94 de mestrado profissional e 06 na nova modalidade doutorado profissional, isso em 2019, o que complexifica os entendimentos da prática interdisciplinar e sua coordenação em âmbito nacional.

Na UFSB, esses conceitos estão presentes desde o plano orientador. No entanto, diferentemente do usual, não ficaram relegados a um papel de norte de práticas isoladas, facultativas a esse ou aquele docente/grupo afeito a seu uso. Em outras dimensões, o conceito

de interdisciplinaridade tanto foi potente para atrair docentes e discentes à UFSB, quanto também produziu marcas institucionais intensas, capazes de atravessar outros elementos estruturantes da proposta da instituição. Assim, afetou: o modelo de seleção docente, a Formação Geral, a oferta de componentes, a isonomia intercampi, entre outros fatores; que por sua vez, apresentaram tensionamentos potencializadores de conflitos entre docentes, sofrimento, prejuízo a carreiras, etc. É desse fluxo que trato na presente seção.

Inicialmente, na retomada de um viés analítico explorado no capítulo sobre os antecedentes históricos da universidade brasileira, seus projetos inovadores e respectivas resistências, se poderia, em uma análise extremamente simplificada e superficial, atribuir os conflitos da vivência interdisciplinar na UFSB à conhecida dicotomia entre novo x velho. Poder-se-ia atribuir papéis de conservadorismo e reacionarismo, a quem defende a manutenção da disciplinaridade, enquanto abordagem ultrapassada; por outro lado colocando como arrojados, inovadores e revolucionários, aqueles que defendessem as práticas interdisciplinares. Ainda que essa abordagem recorrentemente seja utilizada no cotidiano da UFSB, nesta IFES, em especial quanto à interdisciplinaridade, o contexto real de implementação abarca muitos mais fatores que essa análise desconectada dos pormenores do processo, que é o que busco alcançar.

Como dito, o valor da proposta interdisciplinar inicialmente encantou os docentes, sobretudo aqueles participantes dos seminários iniciais, convidados ao exercício de uma nova postura no ensino superior; de maior abertura epistemológica e novos aprendizados, em um movimento de ousadia que rompesse com velhos paradigmas modernizantes. Segundo os relatos docentes, esse conceito foi apresentado como um sonho, e teria seduzido a muitos nesses seminários, animando a todos naquele clima “mágico” de novidade e desafio.

Essa proposta também tinha o poder de encantar alguns discentes, pois como relata o DISCENTE B, ele chegou à UFSB procurando novas universidades, e tendo já passado por um tempo cursando duas outras graduações, de áreas distintas, valorizou a liberdade de percurso permitida pela UFSB; e assim, chegou a se matricular em até oito componentes em um quadrimestre, em áreas diversas, da saúde às artes, passando também por componentes de humanas e agrárias. Ele foi claro em dizer que a proposta de interdisciplinaridade o atraía à UFSB, diante de decepções anteriores com a disciplinaridade e seus limites. O outro discente entrevistado revela que o valor do conceito lhe apareceu mais no decorrer da vida acadêmica, e que passou a atuar em diversas frentes na universidade, em ensino, projetos de pesquisa e de

extensão, ampliando seu leque de oportunidades. Indicou que o aprendizado na Formação Geral lhe serviu de instrumento em atuações suas na extensão, frente a outros públicos.

No entanto, os contextos práticos começaram a se impor sobre o exercício da proposta, e logo surgiram os tensionamentos. Primeiramente, os docentes chamaram a atenção para um tratamento específico da interdisciplinaridade, que afetou vários outros fatores. Se trata da ideia de que na UFSB todos deveriam ser interdisciplinares, e logo, poderiam ministrar qualquer componente, independente de área de formação original, o que pressionou incongruências práticas.

Na prática, o primeiro impacto foi na seleção docente, tanto nos primeiros concursos, como nos convites à redistribuição para a UFSB. Os docentes entrevistados revelam que não houve cuidado com essa seleção e sua distribuição por área, ocorrendo assimetrias entre ciências, humanidades, etc. Se todos deviam ser interdisciplinares, pesou mais a aderência ao plano orientador e sua visão, que propriamente um equilíbrio entre a disponibilidade de docentes com perfil diferenciado, para contextos diferenciados. E aí, mais uma vez, é possível constatar a desconexão com os contextos concretos, a serem pragmaticamente tratados na implementação. Se a proposta da UFSB é intercampi; e em sua essência se defendia que não seriam três cursos em três campi, e sim um mesmo curso replicado; essa replicação demanda equilíbrio na disponibilidade docente; de forma a manter a isonomia intercampi na oferta do componente. O que ocorreu na prática é que houve crescente disputa na oferta de componentes, com docentes tentando direcionar a oferta, para componentes mais voltados a suas áreas, tensionando o processo de planejamento. Como já citado, até estudantes entravam nessa disputa, tentando garantir componentes alinhados com suas escolhas de percurso formativo. Dentro desse contexto prático, com o desequilíbrio na disponibilidade docente por área, de campus para campus, se enfraquecia a formação, a intercampia e o próprio regime de ciclos, ao passo que, por indisponibilidade docente, ocorriam improvisos que afetavam a formação; mesmos componentes eram ministrados de forma muito diferente de campus para campus; e alguns componentes até deixavam de ser ministrados naquela localidade, por falta de docente do campo, gerando déficit do I para o II ciclo; uma experiência essa vivida inclusive pelo DISCENTE A.

Da mesma forma, dentro da proposta interdisciplinar, o equilíbrio na seleção docente por área poderia dotar os coletivos de uma maior variedade de conhecimentos a serem trabalhados conjuntamente sob coordenação intercampi, buscando complementaridade, ao passo que o desequilíbrio, e a ausência de docentes com determinadas abordagens, poderia

prejudicar o alcance dos matizes interdisciplinares desejados, de uma formação mais integral e equânime.

Nessa linha, nos relatos, as percepções sobre a prática da interdisciplinaridade e das metodologias ativas mostram suas especificidades, quanto aos tempos e espaços. Os discentes, por exemplo, reconhecem, no I ciclo, o momento de maior vivência de experiências desse tipo; mais que no II ciclo, onde relataram que a formação específica em direito e medicina seriam ainda muito “fechadas”. Uso desse achado para correlacionar com as falas docentes dos conflitos na Formação Geral.

Nesta etapa formativa, o tratamento rígido ao conceito de interdisciplinaridade e o desequilíbrio na seleção docente levaram a outros tensionamentos. Inicialmente, trata-se da dificuldade de alocar docentes na Formação Geral, com a realização de arranjos nesta etapa. Não passa pela minha análise um diagnóstico de que a adaptação acima seja considerada negativa, e que eu rompa com a ideia de interdisciplinaridade, na defesa das separações conteudistas e paradigmáticas de viés positivista. Minha própria trajetória pessoal e a forma como eu conduzo a presente tese, mostram como eu também acredito e exercito, com minhas limitações, a interdisciplinaridade. No entanto, não podemos desprezar que, na prática, tais arranjos podem ter trazido outras consequências, que deveriam ser tratadas.

A imposição da ideia de interdisciplinaridade, e os tais arranjos, geraram as reações mais diversas, segundo os docentes entrevistados. O DOCENTE A revela que para ele foi ótimo, e que acredita mesmo nessa prática, que conseguia se adaptar, ensinar e aprender, o que o estimulava. Porém, relata que, ao mesmo tempo, percebia docentes que sofriam muito com essa adaptação de conduzir abordagens de componentes mais distantes de suas áreas de formação, relatando reações diversas, de muita ironia a resistência, de isolamento a sofrimento, dor e choro, que não teriam sido acolhidos da melhor forma. O DOCENTE B chama a atenção para a oportunidade que ele abraçou de aprender ensinando, e que muitas vezes assumia sua ignorância de conceitos e abordagens, os quais buscava aprender, para que o projeto desse certo. Ainda assim, também relatava a figura da dor e pedidos de socorro docentes, que não foram acolhidos, na sua opinião. Como já apontado, os problemas da oferta de componentes frente aos desequilíbrios do mix docente quanto à área de formação/atuação, podem ter se relacionado a danos de 2^a e 3^a forma, na tipologia de Honneth, incorrendo na sensação de perda de direitos de lecionar na sua área de formação e mais ainda de exercer as capacidades construídas dentro dessa carreira.

Em outra linha, o DOCENTE B trás ainda um outro elemento de inflexão na Formação Geral, o que ele chama de “carreiras trituradas”. Segundo ele, pela limitação no número de docentes, e pela cultura de que todos são interdisciplinares, todos atuariam na Formação Geral, e isso prejudicou a produção acadêmica de jovens doutores; que vindo de um alto volume de produção científica em suas áreas, passaram a dar aulas na Formação Geral, ainda sem produção em pesquisa, prejudicando essas carreiras. Ele coloca esse fator, que não havia sido ainda abordado em outras fontes, como mais um motivo de sofrimento docente. Esta posição docente suscita uma reflexão interessante pois, dentro da proposta original da UFSB o seu compromisso é de criação de uma universidade popular, ou seja, de oferecer uma formação o melhor possível para impactar de forma crítica e humanista na sociedade a partir de uma qualificação mais ampla de seus membros. Logo, não parece manifesto nessa proposta uma garantia do *ethos* docente de crescimento na carreira, ainda mais ancorado a critérios de produtividade tão criticados. Talvez essa percepção de “carreiras trituradas” esteja vinculada a uma crítica descolada dessa análise da proposta original da UFSB mais voltada a seu público-fim, que à evolução da carreira de seus servidores-meio. Há aí um duelo entre os direitos dos trabalhadores, e suas tendências corporativistas e as ideias de uma universidade popular, que requerem mais reflexões, não cabíveis aqui.

Ademais, o docente relata que na Formação Geral, tinha que lidar com a diversidade de visões sobre a formação, com os questionamentos discentes e os entraves práticos; a exemplo de lidar, na mesma turma, com estudantes que criticavam o porquê de repetir aquilo que já estudaram no nível médio, o que consideravam perda de tempo, e ao mesmo tempo trabalhar com estudantes que sequer sabiam o que era o símbolo da raiz quadrada. Para ele, “a Formação Geral foi blindada quanto a críticas”, o que traria vantagens e desvantagens ao processo de implementação. Assim, na sua opinião, a blindagem ajudou na manutenção de uma continuidade mínima a um projeto nascente, mas prejudicou seu aperfeiçoamento, e ampliou a incapacidade de acolher as dores e pedidos de socorro.

Na perspectiva discente, em vários momentos das entrevistas, estes revelam que sentem que são profissionais diferentes, mais sensíveis e capazes de lidar com a realidade, graças à formação diferenciada que receberam na UFSB, sobretudo no I ciclo de formação. Por outro lado, revelam as dificuldades de compreensão do modelo, que tinham quando estavam na Formação Geral, relatando que muitas vezes esta é vista como um retrocesso, de estudar algo do ensino médio, que nem sabem em que vão usar, a exemplo de fórmulas matemáticas.

Os discentes relatam ainda que poucas vezes os docentes falavam abertamente, mas que percebiam que nem sempre estes gostavam de ministrar componentes fora de sua área, ou exercitar práticas de metodologia ativa, tais como a discussão/alteração de planos de curso, por exemplo. Também apontam que se alguns eram bastante interdisciplinares, e procurados por isso, alguns outros docentes “se aproveitavam” do conceito de metodologias ativas para “fazer qualquer coisa”, e que por sua vez, muitos estudantes que “só queriam cumprir tabela rumo ao II ciclo”, seguiam esse fluxo.

Esses relatos da perspectiva discente mostram que, ainda que muito defendidos, os conceitos de metodologias ativas e interdisciplinaridade eram compreendidos e materializados em uma enorme heterogeneidade, de resistências à discussão sobre plano de curso; vivências de experiências do sensível ministradas por quem não era sensível (fala discente); até o aproveitamento de tais experiências para a prática discente em outros campos, profissional e da extensão. Segundo os docentes, o componente de experiências do sensível, por exemplo, marcava tensões sobre o entendimento da validade de tais metodologias ativas, aplicadas com afincamento por uns, e ironizadas ou duramente criticada por outros, oriundos de áreas mais distantes dessa abordagem, como as ciências, por exemplo. Ainda assim, o DOCENTE B revela que, em vários momentos, notou dificuldades de exercício da interdisciplinaridade, até mesmo em colegas de outras áreas supostamente mais abertas, a exemplo das artes, onde se exigiu muito esforço, para desenvolver ações conjuntas. Ressaltou que o exercício requer esse esforço, mas é possível, como foi para ele, mesmo oriundo do campo das ciências.

Portanto, quanto a essa questão da compreensão desses conceitos, existiam entendimentos diversos, e alguns não gostavam da ideia de ter alguém que opinasse sobre como deveriam ministrar suas aulas.

Destaco que, até mesmo conduzido pela ênfase dada nos relatos dos entrevistados, minha análise da interdisciplinaridade enquanto inflexão do processo de implementação da UFSB esteja mais voltada à perspectiva do ensino aprendizagem, em torno de desafios muito específicos, ainda que vividos por muitos da universidade. Os tensionamentos decorrentes dessas experiências localizadas podem ter concentrado a discussão em elementos pontuais, e mesmo sem querer fazer projeções difíceis de confirmar a essa altura dos acontecimentos, defendo que se perdeu uma oportunidade coletiva de discussão de propostas mais dialógicas sobre o tema, como por exemplo, na realização de um congresso da UFSB, onde essas

experiências muitas vezes dolorosas da prática interdisciplinar pudessem ser tratadas no todo, com acolhimento, em busca de alternativas de encaminhamento pela própria comunidade.

Logo, até o presente momento dessa seção, acredito ter conseguido mostrar como a interdisciplinaridade foi um elemento estruturante da proposta da UFSB, capaz de afetar outras características, que se converteu em um ponto de inflexão marcante ao processo de implementação. Esse fluxo revela ainda, além dos raciocínios práticos, o plano das emoções e seu tratamento, um tema a tratar com o suporte teórico dos conceitos de menosprezo, na concepção de Axel Honneth.

Ambos os docentes entrevistados relataram experiências docentes de insatisfação, geradoras de dores e sofrimentos, que se expressaram de diversas formas, enquanto pedidos de socorro. Quer seja pela ironia, pelas resistências, pelo choro, adoecimento, etc., essas manifestações podem ser entendidas como esses apelos, carentes de acolhimento. Na perspectiva de Honneth, essas dores e a falta de seu reconhecimento podem ser considerados menosprezo e geradores de um “dano moral”.¹²

Honneth, com base em Hegel, discrimina três abordagens de dano. A 1ª forma, envolve os casos de humilhação física, como tortura ou violação, privando o sujeito de uma autonomia física com o seu próprio corpo, destruindo parte da confiança dele no mundo. Hegel associa esse dano ao reconhecimento do tipo amor, onde reforços de segurança emocional e afetiva colaboram como base ao desenvolvimento de outras formas de auto estima. O dano na 2ª forma, se manifesta na privação de direitos e exclusão social, quando na comunidade a que a pessoa pertence, não se reconhece seu valor como pessoa jurídica (titular de direitos e deveres). A forma de reconhecimento correlata envolve o autorreconhecimento fundamental no alcance de direitos gerais, mas que nem todos possuem, no sentimento de pertencimento ao grupo. Tem relação histórica com a luta por reconhecimento, de grupos discriminados pela sociedade. Já a 3ª forma de dano, envolve a depreciação do valor social na forma de autorrealização, ou seja, envolve a supressão da capacidade de autorreconhecer-se como membro da coletividade, mas também como individualidade. Sua contrapartida é o reconhecimento mútuo, a empatia solidária, quando a pessoa é reconhecida pelos outros em sua autoestima, se reconhecendo capaz (HONNETH, 2003)

Considerando o destaque dessa seção ao sofrimento docente, e utilizando desse referencial, é possível correlacionar as experiências de sofrimento na implementação da

¹² Destaco que a ideia de dano moral tem uma acepção própria na área do Direito, e que aqui não estou utilizando essa conotação, mas a abordagem própria utilizada por Axel Honneth (2003)

UFSB, com danos morais que representem menosprezo, e possam ter impulsionado conflitos, resistências e rupturas. A homogeneização das demandas e da distribuição docente por exemplo, pode ser considerado um menosprezo às subjetividades/individualidades, um valor tão caro aos pressupostos teóricos fundadores da UFSB. Se todos os docentes são considerados absolutamente iguais; mais do que igualmente capazes, essa premissa coloca a todos como substituíveis, enquanto peças de uma engrenagem chamada grande projeto da UFSB. Dos sofrimentos práticos, sentidos na sala de aula e nas reuniões de planejamento, à forma como aqueles que não se encaixassem enquanto interdisciplinares seriam descartáveis, reforça-se esse dano, da 3ª forma. Esse sentimento de inadequação, de incapacidade, pode ter reverberado em frustração, na perda de autoconfiança, autoestima e autorreconhecimento daquela capacidade original, de ser um docente membro daquela comunidade acadêmica que revolucionaria a educação.

Mais que isso, a (não) resposta aos “pedidos de socorro” pode representar dano de 2ª forma, a depender de como lesionem o autorreconhecimento da pessoa, na sua capacidade de ser ouvida, e suas demandas serem tratadas. Esse, entretanto, é tema para a próxima seção, que trata especificamente dos conflitos, sua escalada e gerenciamento através dos mecanismos de escuta.

Portanto, além da análise da inflexão da interdisciplinaridade e suas decorrências sobre outros elementos, como marcos críticos do processo, nessa seção busquei utilizar da abordagem teórica de Honneth para qualificar o dano citado, em forma de menosprezo, provocado pelas escolhas institucionais do modelo e prática de implementação; restando dores a serem acolhidas de diversas formas. Essa abordagem será retomada na seção seguinte, agregando à dimensão do reconhecimento e de menosprezo, os processos de escuta, e a influência dessas experiências nas lutas por reconhecimento na UFSB.

5.3.8 Conflitos, sua escalada e gerenciamento: Processos de escuta e sua qualidade, “fomos ouvidos, mas e depois?”

Na evolução da lógica de reconhecimento e menosprezo, o reconhecimento mútuo pode gerar a empatia solidária, como comprovada no início da implementação da UFSB; já os danos ocorridos e seu (não)tratamento, podem ser resultados de menosprezo; que por sua vez podem ser vetores de mais conflitos, em alguns casos convertidos em lutas por

reconhecimento, representações sociais de resistências e, enfim, rupturas. É importante destacar que mesmo sendo tratados, os danos podem representar o menosprezo inicial que os gerou, mas seu tratamento adequado poderia minimizar outras consequências posteriores, como o acirramento de disputas e a sequência de rupturas. Enfatizo que o tratamento do dano não quer dizer necessariamente que este seja o melhor tratamento, ou tratamento positivo, ou seja, o dano também pode ser tratado com desdém, com omissão, com mais menosprezo.

A presente seção se pretende a resgatar relatos desses conflitos ocorridos no processo de implementação, com especial cuidado àqueles que possam apontar para os marcos críticos do processo e as rupturas ou rachas ocorridos. Nesse sentido, reitero que mais nos importa os contextos e seus significados, que a personalização dos sujeitos nos conflitos, sua responsabilização, ou demais detalhes, que pouco possam contribuir para a compreensão do fenômeno, de transformação do apoio inicial ao projeto, praticamente irrestrito, até a renúncia do Reitor Naomar de Almeida Filho, em meio a acusações mútuas.

O processo de implementação da UFSB parece transitar, não linearmente, nesse fluxo, de tanta proximidade de ideais a ponto de que, no início, no autorreconhecimento mútuo e no sentimento de comunidade, de valorização individual e coletiva, se construísse uma reciprocidade dinâmica como aponta Honneth; a ponto de ser esse um período considerado “mágico”, onde “tudo era flores”, “havia um brilho nos olhos” e “todos estavam juntos fazendo o que fosse preciso para dar certo”. Diante da práxis cotidiana de implementação, a falta de utilização de noções desse campo de estudos, refletiu no exercício de implementação, muitas vezes desconectado de uma visão pragmática sobre os contextos concretos, menosprezando tanto fatores externos, como incongruências práticas, no interior da UFSB. Enquanto a UFSB começava a apresentar cada vez mais entraves de implementação no seu cotidiano, percebidos pelos seus atores implementadores, docentes, técnicos e mesmo discentes, a sua proposta, apresentada ainda do ponto de vista teórico/abstrato, gozava de prestígio, com destaque nacional e internacional. Essa é uma distância estabelecida, do sentimento de unidade inicial. Desse fluxo apareceram tensionamentos, inflexões, insatisfações, discordâncias, disputas e porque não, apelos quanto aos danos sentidos. Da escuta e tratamento desses tensionamentos e das inflexões, já crescendo para conflitos, há ainda maior distanciamento, com rachas que induzem a rupturas da comunidade, criação de grupos antagônicos e a fragilização dos esforços de manutenção do plano orientador, o que culmina na saída do Reitor à época, e posteriores discontinuidades.

Da reconstrução acima, interessa, nesse capítulo, estabelecer tanto um olhar sobre os conflitos relatados nas entrevistas, enquanto marcos críticos, como também correlacionar esses relatos com os binômios expectativa-frustração e reconhecimento-menosprezo.

Assim, inicialmente cabe apontar para qual abordagem de conflitos será adotada; esse destaque se faz necessário, dado o fato de que as manifestações de conflito podem ser de várias ordens, histórica, social, econômica, religiosa, étnico-cultural, identitária, linguística, etc. Giddens e Sutton (2016, p. 311) definem conflito como um processo de “luta entre grupos sociais, envolvendo tensões, discórdia e choque de interesses”. A partir da perspectiva sociológica, os autores tratam os conflitos em duas dimensões, macro e microssociológica. Na ordem macrossociológica, o conflito precisa ser analisado por uma abordagem dos fatos e razões históricas. Em outro viés, na abordagem microssociológica, o conflito é analisado nas interações sociais entre as pessoas.

Na linha antropológica, para Montanari (2013), em uma perspectiva que dialoga com as ideias de Honneth, o conflito é entendido como uma relação/interação entre os sujeitos (individual e coletivo), que pode ser desencadeada pela frustração ou desejo de reconhecimento, interligado à defesa de papel social e identidades. Na perspectiva da antropologia linguística, Jacquemet (2000) aponta a relação entre linguagem e poder, e que muitas vezes o conflito precisa ser administrado pela comunicação, para que se possa reconfigurar a ordem interacional. Essa abordagem interessa, ao passo que desde o início do estudo, ao comentar a proposta, docentes e colegas pesquisadores espontaneamente apontavam para a necessidade de olhar a forma de tratamento das dores dos sujeitos implementadores e dos conflitos decorrentes dessas interações.

O mesmo autor ainda aponta, a partir da análise de dispositivos discursivo-linguísticos, que é possível observar como em uma conversa entre pessoas há conflitos e podem ocorrer “colapsos na coerência conversacional”, gerando “assimetrias” e “dominação interacional” (JACQUEMET, 2000, p.42) Essa perspectiva se torna cara ao meu trabalho de análise, ao passo que os achados das entrevistas, e relatos de outros informantes, apontaram para uma perda crescente da capacidade coletiva de diálogo, no processo de implementação da UFSB, com agravamento das tensões, conflitos institucionais e até pessoais, aumentando as rupturas e descontinuidades.

Assim, acompanho o entendimento do conflito como processo social, com efeitos sociais e políticos em diferentes contextos institucionais, com o poder de alterar os significados sociais, as relações sociais, de poder e suas estruturas (GRIMSHAW, 1990;

JACQUEMET, 2000) Logicamente, os conceitos aqui elencados, e o sumário da abordagem escolhida, não podem esgotar as múltiplas abordagens do fenômeno do conflito, estabelecido como campo multi-interdisciplinar de estudos, mas servem como lentes de observação dos conflitos da implementação da UFSB, com vistas ao aprendizado com a experiência.

Seguindo na mesma direção de agregar lentes, recorro novamente ao estudo das emoções, em especial ao conceito de raiva como colocado por Pierce (2021) sendo essa muitas vezes uma emoção que emergiu nos tensionamentos e conflitos. Scherer (2005) coloca a raiva como uma categoria de emoção que inclui fúria, ódio, amargura, ressentimento e até desgosto moral, sendo também ligada ao desprezo, decepção, bem como medo, tristeza, confusão, horror e surpresa. Como percebe-se, na raiva há muitos limites difusos, sendo comumente observados a raiva e o medo juntos. Outro elemento interessante sobre “a raiva é que ela está fortemente associada com as ações intencionais de outros que podem ser culpados, em potencial de enfrentamento à violação de moral, de normas, ou falta de justiça ou legitimidade de outros” (PIERCE, 2021, p.9) Esse aporte teórico é especialmente interessante para o levantamento de uma hipótese sobre a participação política de descontentes com os rumos da implementação da UFSB, que muitas vezes concentraram sua raiva com personalização no gestor à época, o culpabilizando por encaminhamentos do processo e seus entraves, dos quais se sentiram prejudicados e/ou desrespeitados. Nesse sentido, as pesquisas da teoria construtivista das emoções apontam que a raiva aumenta significativamente a participação política, incluindo votação, voluntariado e realização de protestos, em que no nível de grupo, a raiva seja um caminho para a ação coletiva (idem, p.8)

Essa raiva pode ser correlacionada com desdobramentos de experiências de expectativa-frustração e por isso, além da abordagem dos conflitos relatados e sua análise, outra abordagem que acesso na presente seção, é a relação entre os binômios de expectativa-frustração e sua relação com reconhecimento-menosprezo. Como já citado, tanto Honneth como Montanari entendem que o conflito pode ser desencadeado pela frustração de expectativas de reconhecimento, sentida como dano.

No plano das expectativas, no resgate dos relatos, é possível observar seu alto nível, gerado sobretudo, no início da UFSB. A bem da verdade, os relatos desmistificam um pouco da fantasia de que todos tenham sido atraídos para a UFSB pela sua proposta inovadora. Quer seja pelas ambições profissionais dos técnicos, pelo desejo de se formar em uma universidade federal dos discentes, pela busca de estabilidade profissional assegurada pelo concurso docente, ou por motivações pessoais as mais diversas, no relato dos entrevistados, poucos se

mostraram inicialmente atraídos pela proposta em si, o que seguramente deve ter ocorrido mais com outros sujeitos, como aqueles docentes redistribuídos para a UFSB, após os seminário e seleções.

De qualquer forma, a expectativa com o plano orientador e suas propostas se firma após a chegada à UFSB; de forma crescente, como elemento de permanência; e todos os seis entrevistados são unânimes nesse sentido, ainda que de formas muito diversas. Técnicos entrevistados, com experiências profissionais anteriores, tinham expectativas, tanto de viver um processo de implementação mais exitoso, quanto contribuir para um novo projeto de educação superior, integrado à educação básica. Entre os docentes, se ressalta o peso dos seminários iniciais, sobre as expectativas de romper com o velho, materializar o novo, podendo participar da universidade nova, capaz de revolucionar a educação. Mesmo diante das primeiras incongruências práticas, de natureza burocrática frente ao MEC e suas normas, o DOCENTE A relatava que existia ali uma energia necessária de sonho, de rebeldia, de fazer diferente, e romper com velhas estruturas arcaicas. Entre os discentes, são relatadas as altas expectativas iniciais, “pois tudo era glamour e visibilidade”, na visualização do futuro da UFSB, e na realização de grandes eventos. A proposta de autonomia e liberdade de percurso, junto com a abertura interdisciplinar encantava. Um dos discentes destaca ainda que havia muita expectativa, dado o brilho docente, que acreditava e defendia o projeto. De fato, para todos, principalmente docentes e discentes, os conceitos ali propostos eram bastante potentes, e capazes de materializar experiências únicas de educação e interação social, na universidade ainda pequena, em que todos se conheciam. Pelo que escutei, apesar da visão de muitos, não julgo que esse alto nível de expectativas se deva, apenas, ao conteúdo das ideias contidas no plano orientador, por sua vez, habilmente propostas pela gestão à época. Ainda que reconheça o grande papel dessa divulgação, como aglutinadora das diversas forças, recorro novamente a Honneth, para defender que as próprias convicções dos atores envolvidos (dos três segmentos) se encontraram, nessa reciprocidade de desejos e esforços, elevando o nível de expectativas; ao menos no período inicial, sobretudo nos anos de 2015 a 2016,

Na medida em que, sobretudo a partir de 2016, aparecem mais entraves de implementação, enquanto incongruências práticas do projeto, obviamente não tratadas em suas minúcias no plano orientador, as insatisfações e frustrações começaram a se intensificar, e a resposta metafórica de que “A UFSB é um avião sendo construído em pleno vôo” já não seria suficiente, como tratamento dos problemas, na manutenção do mesmo nível de esforço inicial, com nível baixo de conflitos. Assim, os conflitos de ordem relacional, institucional e

aqueles oriundos de desequilíbrios de poder se estabelecem em vários níveis, demandando gerenciamento, mediante processos de escuta/deliberação, frente à crescente perda de capacidade de diálogo entre os sujeitos. É desse caminhar que passo a tratar, a partir desse ponto da seção.

Durante as entrevistas, ao tratar dos elementos fundantes da proposta, brotaram espontaneamente, falas representativas de manifestações de conflitos no processo de implementação. Ainda assim, foi explicado aos entrevistados, o interesse de escutar sobre experiências de conflitos, seus e de outros, que materializassem o tensionamento ocorrido em diversos aspectos do processo. As pessoas entrevistadas colocaram momentos, contextos e razões de conflitos, que ficaram marcados em suas experiências específicas. Ainda que tais elementos estejam logicamente impregnados das emoções, subjetividades e particularidades, é justamente essa característica que enriquece o horizonte de análises, para além da racionalidade, incorporando elementos da interpretação individual e coletiva, que possam ter influenciado os rumos da implementação da UFSB.

Ademais, é importante resgatar a primeira fala do primeiro entrevistado, servidor técnico administrativo, que foi repetida na última entrevista, por um discente: “Os conflitos são algo normal dentro de um processo de implementação”. Logo, resgatando inclusive entendimentos pacificados nos recentes estudos de implementação de políticas públicas, é compreensível, e até esperado, que entre os planos e sua operacionalização, surjam muitos entraves, conhecidos e desconhecidos, idiossincrasias, novos fatos e fatores, que afetam de forma dinâmica o contexto de implementação, incluindo os conflitos (NAJBERG e BARBOSA, 2006; LIMA e D’ASCENZI, 2013; LOTTA, 2019)

Como mais uma ressalva importante, recorro a uma fala de discente durante as entrevistas “Não se pode culpar um único ator!” De fato, ainda que tais achados se refiram a episódios e pessoas importantes do processo de implementação, o foco maior é na análise do processo como um todo, seus marcos críticos, suas inflexões e influências nos rumos institucionais, para além da perspectiva de identificação de culpados ou taxaço de sucesso/fracasso, na busca da perspectiva de aprendizagem, sempre evocada durante a presente tese. Ademais, em contexto de conversas, as falas acerca dos conflitos não seguiam uma ordem cronológica, e esse é um esforço que faço, com minhas limitações, para identificar marcos críticos, com alguma correlação temporal.

Como já reiterado, não há um interesse em reforçar na análise os personalismos, no entanto, ao tratar de conflitos, sua escalada e gerenciamento, não há como desconsiderar a

relatada capacidade especial que o Reitor Naomar apresentava, sobretudo no início da implementação. Todos os seis entrevistados são alinhados em destacar essa habilidade, ao enfatizar o encanto durante os seminários, o colocar como inspirador, ou resgatar sua trajetória acadêmica e de gestão, entre outros aspectos. Na esfera dos conflitos, há relatos discentes por exemplo, de que muitas vezes, os estudantes entravam em reunião com o Reitor chateados com alguma coisa e segundo o DISCENTE A, “saíam da reunião quase chamando o Reitor de pai”. Havia uma aura de confiança e até devoção à imagem do gestor, onde o mesmo discente dizia, “a gente tinha um problema, e volta e meia, ouvia que Naomar estava em Brasília[...] ele podia até não resolver, mas a gente sabia que ele estava tentando e tinha acesso lá”. Essa fala revela também os reflexos do já citado reconhecimento do Reitor no Ministério da Educação à época. Assim, na hipótese que levanto na presente análise, a reciprocidade dinâmica criada pelo autorreconhecimento mútuo; por sua vez gerado pelas relações próximas da universidade nascente; aditivadas pelas ideias encantadoras do plano orientador; habilmente apresentadas e defendidas pelo Reitor, mas também por tantas outras pessoas seguidoras da proposta; mantiveram um clima de sonho e expectativas; que suplantavam as possíveis falhas de planejamento, ainda que desde sempre perceptíveis. A perspectiva de construir o avião em pleno voo, e o autorreconhecimento dessa própria capacidade pelos atores foi fundamental para os êxitos do início. Em termos de êxitos, cito a operacionalização do início das aulas, o desenvolvimento de tantos projetos, criação de cursos de I a III ciclo, a realização de grandes eventos como a SBPC e o Fórum Social, entre outras realizações.

Desse início, o cotidiano passou a apresentar as incongruências práticas, entre aquilo que foi colocado no plano, e o que se colocava na realidade, como entrave à implementação. A título de exemplo já abordado, a incongruência da falta de cuidado com a seleção docente, colocando todos como iguais, obrigatoriamente interdisciplinares, geraram desequilíbrios na disponibilidade docente. Logo, as incongruências práticas do cotidiano podiam projetar os conflitos em várias dimensões, da relação docente-discente, entre discentes, com técnicos e com a gestão.

Um outro foco de conflitos que já foi citado é a oferta de componentes. Resgatando elementos já citados nas outras seções, o planejamento da oferta dos componentes era palco de conflitos desde o início, dadas as dificuldades de manter a oferta concomitante e síncrona intercampi. Acrescenta-se como ingrediente de conflito, a dificuldade de dialogar no planejamento com tantas pessoas diferentes, de formações e paradigmas tão diversos, gerando

conflitos práticos, sobre que abordagens contemplar, que bibliografias adotar, que nomenclatura usar para os componentes, etc. No início, tocando no tratamento dos conflitos, os seminários interquadrimestres minimizavam o desgaste, oportunizando, em oficinas, momentos de união, para elaboração dos planos, que segundo o DOCENTE B “saíram, através da coordenação da Progeac”. Nesse caso, mais uma vez, vemos a importância da administração do conflito, como forma de reconfigurar a interação entre os sujeitos (JACQUEMET, 2000)

No entanto, afetada pelo desequilíbrio na disponibilidade docente e pela fragilização da isonomia intercampi e da própria intercampia, a oferta de componentes continua palco de disputas, até conflituosas. Há disputas por ofertar componentes mais próximos de áreas de interesse de atuação docente; ocorrendo paralelamente a pressão estudantil por componentes que interessam um caminho formativo rumo ao II ciclo desejado; tensionando por sua vez os técnicos no alinhamento da oferta à disponibilidade de espaços físicos e estrutura para as aulas. Esse processo ainda apresentava conflitos entre níveis de gestão, ao passo que o DOCENTE B revelava que depois de todo o desgaste para fechar uma proposta de oferta, esta era passada ao decano, que após análises cortava componentes, por falta de estrutura, de discentes e até de docentes, gerando frustração e desabafos/apelos docentes como: “me deixem ensinar”. Logo, os conflitos que envolviam a oferta de componentes não podem ser considerados como meros desgastes naturais da atividade burocrática, correlata a docência, pois na UFSB, dentro da sua conjuntura específica, essa inflexão era mais intensa, capaz de provocar mais insatisfação e sofrimento.

Na análise de conflitos capazes de se manifestarem em diversos níveis, cabe o destaque à questão das notas e critérios de progressão para o II ciclo. Essa questão se manifestou tanto em conflitos de natureza coletiva, macro, como em conflitos intersubjetivos, e até em conflitos que ultrapassaram os muros da instituição. Da proposta original, prevista no plano orientador, os critérios de progressão envolveriam a média aritmética, entre o coeficiente de rendimento obtido no exame CCX, e o coeficiente de rendimento oriundo das notas nos componentes curriculares. Há incoerência ideológica entre a proposta geral da UFSB e a realização do exame padronizado para todos os estudantes do I ciclo; a busca de parametrizar em homogêneo a progressão pode ser considerada um menosprezo às individualidades; o que teve o poder de levantar lutas coletivas em prol do reconhecimento dessas individualidades. Assim, os estudantes se organizaram coletivamente em torno de resistir ao exame, a ponto de realizarem boicote à realização das provas; onde segundo o

DOCENTE A, no campus de Porto Seguro, pouquíssimos realizaram o exame, apenas aqueles temerosos de perderem a continuidade de seus cursos. O fato é que esse episódio, por alguns entrevistados chamado de “a revolta do CCX”, pode ter sido um exemplo embrionário da organização de resistências coletivas a elementos contidos no plano orientador. Com o boicote, e após reuniões conflituosas, o CCX foi abandonado como critério de progressão, denotando um marco de adaptação do plano à realidade concreta, decorrente de conflito e seu tratamento.

Ainda que tenha sido possível contornar esse conflito, sua solução foi capaz de intensificar outros tensionamentos, trazidos com a demanda por progressão, na “obsessão pelas notas”. Essa inflexão foi capaz de projetar inúmeros conflitos multiníveis e multidimensionais, que ampliam o repertório de dores e as dificuldades de acolhimento/tratamento. Assim, posso citar os relatados conflitos intersubjetivos, das disputas entre discentes, em uma competição acirrada por notas, em dano à moral e à saúde, capaz de afetar a reciprocidade dinâmica inicialmente estabelecida. Da medicalização discente a problemas de saúde mental, esse problema escala para conflitos entre discentes-docentes, na exigência de notas maiores, ou padronizadas, levando as dores para o âmbito docente, pressionado nessa relação de conflito constante. Os técnicos mais ligados à realidade acadêmica, sofrem, como relatado pelo TAE A, a tensão de elaborar os levantamentos de coeficientes de rendimento estudantis, capazes de afetar trajetórias discentes. Desses conflitos emerge outro, extra-muros, de natureza jurídica, com as judicializações impetradas por discentes, que afetam tanto a dimensão técnico-jurídica da UFSB, como os docentes, e outros discentes envolvidos, [como uma resposta ao que alguns discentes consideraram como dano de restrição aos direitos aos quais se sentiam preteridos.](#)

Um outro destacado palco de conflitos foi o curso de Direito da UFSB, e seu funcionamento irregular, por um período de tempo. Apoiado no relato do DISCENTE A, tomei conhecimento dos impactos dessa experiência. Os estudantes exerceram forte pressão pela regularização, pois se viam prejudicados, na assinatura de estágios, que docentes evitavam; e até afetados na formação, ao passo que docentes ficaram inseguros de atuar no curso ainda irregular, e serem responsabilizados; essa resistência acontecia mesmo com o aval da gestão de que havia segurança jurídica para tanto. Insatisfeitos com a protelação de medidas efetivas, estudantes ingressaram com uma ação civil pública, na Defensoria Pública do Estado da Bahia. É importante observar como esse contexto da irregularidade do curso de direito dialoga com a teoria de Honneth, na medida em que, há o menosprezo, em dano de 2ª

forma, onde a pessoa não se reconhece como titular de direitos jurídicos; e fica claro como esse dano reverberou na organização coletiva estudantil, na luta por reconhecimento, materializada na ação civil pública, que pressionou a regularização do curso; o que efetivamente ocorreu, após esse movimento de luta.

Todo esse contexto pressiona a todos, através dos danos elencados, e as incertezas, quanto a prática dos critérios de progressão, impulsionam a cobrança à gestão, por enfrentamento dos problemas. Assim, os conflitos mais pontuais e setorizados, começam a adquirir feições mais robustas, institucionais e coletivas.

No âmbito dos marcos críticos amplos, institucionais, há pressão também de elementos externos, a citar, o já bastante explanado impedimento da presidente Dilma, adicionando aqui, o contexto da greve universitária de 2016. Esse elemento também foi capaz de gerar conflitos, ao passo que, segundo relatos das entrevistas, muitos exigiam do Reitor um posicionamento contundente sobre a greve, em apoio ao movimento empreendido não só pela UFSB, mas por outras IFES. Como isso não teria ocorrido na forma exigida, teriam se gerado desgastes.

Mais que os elementos externos, na própria dinâmica interna, situações específicas apontavam para as incongruências práticas, e para a materialização de conflitos. Um exemplo a citar é a dificuldade de tratar especificidades de infraestrutura necessária às diferentes áreas acadêmicas. O DOCENTE B relata a dificuldade de entendimento das necessidades de investimentos diferentes, para áreas como as ciências, demandando mais laboratórios e estruturas, que a área de artes ou humanidades. Acredito que a premissa de que todos seriam interdisciplinares, e igualmente envolvidos em um projeto de formação, replicado em vários campi, prejudicaram o olhar pragmático sobre essas diferenças; ainda que no plano orientador se fale em valor da diversidade e pluralidade; para formar um cidadão crítico a atender demandas de mercado e exigências no contexto local, regional e global. Na prática, o não tratamento dessas demandas era sentido como um menosprezo pelos docentes, como quando, com um certo amargor, o DOCENTE B relata a inicial ausência de instrumentos básicos necessários às pesquisas em biologia (microscópios e lentes) e até a necessidade de criar parcerias com outra instituição para contornar a ausência de laboratórios.

Um outro exemplo citado nas entrevistas, que envolve o contorno estrutural quanto ao não acolhimento de dificuldades e dores, é a questão do restaurante universitário e falta do transporte para o campus. O DOCENTE B reflete que essas eram demandas muito concretas,

o que eu entendo como danosas à qualidade de vida, formação e permanência na universidade, cujo tratamento não era percebido, gerando insatisfação.

A já citada inflexão dos Cunis, com a escolha pelo deslocamento dos professores para essas unidades, também foi geradora de conflitos questionadores do modelo. Com o avanço da implementação e o aumento crescente da demanda por recursos cada vez mais escassos, dado o contingenciamento, a resposta de que muitos recursos estavam empenhados em gastos com a frota para manter os Cunis, pressionaram discussões sobre modelo de gestão da UFSB, na exigência da metapresencialidade prometida, como meio de funcionamento dos Cunis. A saída escolhida, aulas presenciais nos Cunis, seria então geradora de mais problemas. Esse é um tipo de inflexão que coloca na pauta a questão da expectativa-frustração e críticas ao largo horizonte proposto pelo projeto original, como se a UFSB não entregasse o que prometeu. Nessa linha, resistências individuais se manifestaram com a recusa de docentes a ir aos Cunis, alegando que isso seria um desvio da proposta original.

Os conflitos até aqui elencados possuem uma dimensão individual, depois intersubjetiva e relacional, aos poucos elevada a discussões localizadas, setORIZADAS. Além disso, na escalada de insatisfações, diante das escolhas adotadas para enfrentar as incongruências práticas, ocorreram conflitos de desequilíbrio de poder, no decorrer da implementação, capazes de realizar grandes rupturas, dos quais passo a tratar a partir de agora.

No início da implementação da UFSB, no ambiente da união em reciprocidade dinâmica, até o modelo de decisão traduzia esse desejo de unidade, ao passo que as decisões deviam ser tomadas em consenso no conselho superior universitário-Consuni. O Consuni, inicialmente composto exclusivamente por sujeitos nomeados pela Reitoria para demais cargos, por isso, mas não só por isso, gozava de coesão, e atuou nesse modelo de consenso sem maiores conflitos iniciais.

No entanto, os já relatados conflitos crescentes em outras dimensões, começaram a pressionar essa coesão, gerando descontinuidades de gestão cada vez mais frequentes. A exoneração de decanos e pró-Reitores da Proageac, a frequência e a forma como estas ocorreram, foram marcos críticos capazes de gerar desgastes e rupturas, até mesmo de docentes defensores do projeto desde seu início. A exemplo da discussão no Consuni sobre oferta de vagas, as exonerações por discordâncias de pensamentos/práticas de gestão, também eram capazes de projetar desgastes concretos, com a descontinuidade do trabalho desses gestores em suas unidades de atuação; a exemplo do impacto da exoneração de decanos, que

afetaram equipes técnicas de centros de formação; ou a exoneração de pró-Reitores que exigiam reconfiguração de equipes. Esses desgastes eram sentidos pela comunidade, ampliando tanto o discurso de autoritarismo, atribuído ao Reitor, como os embates diversos, potencializando a perda de capacidade coletiva de diálogo.

Resgatar aqui, mais uma vez com o tema da complexidade, o reconhecimento de que o mesmo líder do projeto, que no início do processo foi percebido por muitos como articulador capaz de apaziguar conflitos, passa a ser considerado, no avançar da implementação, em muitos casos como sujeito gerador/acirrador de conflitos em outras situações. É por conta dessa complexidade, e da presença de tantas contradições nos discursos, que se alteram ao longo da implementação, que invisto mais na análise dos processos coletivos que em análises personalistas de atribuição de responsabilidade.

É nesse contexto que julgo importante tratar dos processos de escuta, cruzando sua realidade com os conceitos de reconhecimento e menosprezo. Nos relatos dos entrevistados, houve claramente espaços destinados ao diálogo, e isso foi apontado por todos; inclusive com uma crítica de um dos servidores técnicos, que disse que “se dialogava demais, e se deliberava de menos”. Descontada a ênfase dada, essa fala demonstra que a questão central dos processos de escuta na UFSB, no processo de implementação, não se dava pela ausência de oportunidade de fala, mas da qualidade do tratamento dado a essa escuta. No transcorrer da implementação, docentes e discentes apontam como momentos auge do diálogo e construção coletiva os primeiros seminários de criação da UFSB, as primeiras oficinas entre os primeiros quadrimestres e o fórum social, elencados como marcos positivos.

A partir desses marcos, há apontamento de uma escuta proforma por todos os seis entrevistados, em que uns usaram a frase: “fomos ouvidos, mas e depois? nada acontecia”. Havia de fato, momentos e espaços onde as demandas eram repetidamente colocadas, relatadas e até formalizadas, em atas e relatórios; no entanto as medidas correlatas não eram adotadas, ou eram proteladas. Nesse sentido é que é considerada uma incapacidade de acolher as dores do processo e os pedidos de socorro. Essa é uma posição de todas as pessoas entrevistadas; que não havia tratamento efetivo das demandas, dores e incertezas do processo, ao passo que a realidade concreta cada vez mais se impunha.

Nesse ponto cabe de novo cruzar as narrativas com a proposta teórica de Axel Honneth (2003), onde para ele as três formas de reconhecimento: amor, direitos e solidariedade estabelecem condições para garantia da dignidade e integridade. O indivíduo, assim, pode perceber a si mesmo em formas positivas de autoconfiança, autorespeito e

autoestima. A Integridade é relativa aqui a como o sujeito se sente apoiado pela sociedade em todo o em um espectro de suas autorealizações práticas. Quando os sujeitos da UFSB recorriam aos espaços de escuta e colocavam suas questões, e estas não recebiam o tratamento esperado, crescia a sensação de falta de apoio, e de certo menosprezo diante da urgência percebida das problemáticas relatadas. Reações diversas decorreram desse dano, até pela diversidade dos sujeitos, de apatia, abandono da experiência até mobilização de resistência à gestão e ao modelo proposto.

Com o tempo, essa insatisfação, crescente e esparsa, começou a ganhar corpo nos modelos de governança, e também voz nos momentos coletivos. Primeiramente, nos momentos coletivos as rachas começaram a se manifestar de forma mais evidente, com o levante de vozes descontentes com os rumos da implementação da UFSB, críticas do plano orientador e da sua materialização pela gestão e, o que é mais impactante, críticas do modelo, colocando agora uma impossibilidade de sua continuidade nos termos propostos. Estabelecia-se assim uma forte polarização, onde do outro lado, se mantinham defensores do projeto original, com várias nuances: desde os defensores da manutenção do plano como originalmente concebido, até aqueles que buscavam adaptações, sem a perda da essência do modelo proposto. Os relatos docentes apontam para a evolução dos embates pela defesa de bandeiras, com desgastes e conflitos até mesmo interpessoais, afetivos, com bate-bocas em reuniões; onde segundo os docentes “ninguém mais ouvia ninguém, senão a si mesmos” na “discussão de pessoas e não só de ideias”, em uma escalada de conflitos que viraram inimizades e desafetos. Quanto à polarização de grupos, a teoria das emoções assume que os indivíduos buscam traduzir suas crenças em políticas, e ao encontrar uma coalizão concorrente interferindo no alcance de seus objetivos, a raiva emerge. (PIERCE, 2021) Esses relatos levantam o marco crítico da perda da capacidade de diálogo, não apenas concentrada no fluxo gestão-comunidade, mas na perda da capacidade da própria comunidade, de, entre si, se rearranjar, de forma a enfrentar coletivamente, os problemas práticos de implementação e os conflitos deles decorrentes. A perene estrutura de polarização das discussões, certamente não ajudou o reconhecimento mais ágil e rápido de mudanças necessárias, pois cada assunto tornava-se (e muitas vezes ainda se torna) ícone de uma posição “política” e, portanto, gerava resistências e antagonismos além do seu significado mais objetivo. Um exemplo clássico disso: a diatribe entre quadrimestre/semestre. Assim, esse contexto de conflito acirrado se materializava na ausência de resultados práticos, quanto à melhoria do fluxo de processos, o

que levou a mais insatisfações e, em um círculo vicioso, à inviabilização dos espaços de escuta.

Além de desconstruir a coesão em reciprocidade dinâmica construída no início da implementação, todo esse clima organizacional vem a afetar o modelo de governança institucional da UFSB, induzindo a fortes rupturas. A mudança do modelo de escolha de lideranças é um marco crítico importante do processo de implementação, capaz de inserir rupturas significativas do processo. Se antes os decanos eram escolhidos/nomeados pela Reitoria, como cargos de confiança de livre nomeação e exoneração, a mudança do modelo de escolha, para a eleição dos decanos por suas respectivas comunidades, revelava uma mudança na balança de poder dentro da UFSB. Paralelamente às vozes que se levantavam contra a gestão do processo em vários espaços, também foram eleitos decanos com postura crítica adversa ao Reitor à época, diminuindo sua força, agora com os conflitos acontecendo no âmbito do Consuni, oportunizando ainda mais espaço de voz e agora poder de deliberação a descontentes.

Nesse contexto de tensão e fraturas progressivamente menos tratáveis, entre viagens do Reitor, para apresentar o projeto em sua proposta e o afastamento por motivos de saúde da vice-Reitora Profa. Joana Guimarães, se assistiu ao agravamento dos problemas práticos de gestão e, em paralelo, à crescente demanda de medidas institucionais de enfrentamento dos empasses encontrados. A atitude de protelação do Reitor para enfrentamento de problemas práticos (a exemplo, questão da progressão para medicina ou a regularização do curso de direito) e, ao mesmo tempo, a proposição de medidas, por parte da vice-Reitora, atraiu para ela forte apoio estudantil, sobretudo de medicina e direito, em aglutinação de forças descontentes com a gestão do Reitor Naomar. Este conjunto aprofundou uma ruptura já perfilada entre Reitor e Vice-Reitora, com o conseqüente racha entre segmentos da gestão que escolhiam uma ou a outra parte, configurando mais um marco crítico do processo de implementação.

Da crescente onda de críticas em vários espaços internos, do enfraquecimento do poder do Reitor no Consuni, a essa ruptura no âmbito da gestão, decorre a ruptura final com a renúncia do ex-Reitor Naomar de Almeida Filho. Ainda que um marco pontual, essa decisão também é marcada pela complexidade do processo, em que este coloca em carta, postagens e em entrevistas, que sua saída seria “fruto de um golpe”. Essa conjuntura ressona em mais dano à comunidade, sensibilizada por ser equiparada à figura de golpistas. Discentes relatam o clima de medo e insegurança à época, com o “baque” da saída do Reitor, sempre considerado

por eles como muito capaz de enfrentar os desafios da UFSB. Da perspectiva docente, um dos entrevistados revela a expectativa de reconciliação do Reitor Naomar com a instituição e sua comunidade, dada a importância da contribuição dele para suas lutas e vitórias. O fato é que esse marco, da renúncia do Reitor, decreta uma grande ruptura do processo de implementação da UFSB, que passa a ser liderado pela então vice-Reitora, depois Reitora eleita e recentemente reconduzida ao cargo, Profa. Dr^a. Joana Guimarães.

Os fatos que sucederam essa mudança afetaram as dinâmicas e estruturas da UFSB de diversas formas, se comparadas ao modelo original, e merecem estudos específicos que avaliem tais dimensões. Tais análises não serão empreendidas na presente tese, dada a limitação de tempo /recursos, e ficam como desejo de novas produções deste, e de outros pesquisadores, interessados no processo e seus reflexos.

Para além da contribuição para a revisão da experiência de implementação da UFSB em específico para sua própria comunidade, busquei alguma relevância acadêmica possível no cruzamento dos conceitos de reconhecimento e menosprezo com as abordagens de análise de processos de implementação, o que materializa uma contribuição a esse campo de estudos.

De fato, o uso do arcabouço dos estudos de implementação de políticas públicas é pouco presente na literatura que analisa instituições universitárias; neste caso quis adicionar a interface entre este arcabouço e os conceitos de reconhecimento/menosprezo e valor da experiência com vistas a extrapolar as limitações de análises de implementação de cunho apenas gerencialista ou funcionalista, incorporando outras racionalidades, assim como as dimensões simbólicas emocionais, e as interações complexas entre os atores e os contextos de implementação. O conjunto destas dimensões podem redundar em outros processos, como na UFSB, em rearranjos das condutas e exercício de poder dos atores envolvidos, influenciados pelas experiências individuais e coletivas, em seus sentidos complexos e multidimensionais.

Espero neste capítulo ter alcançado, no todo ou em parte, o objetivo de apresentar marcos críticos do processo de implementação, inflexões e tensionamentos, incluindo os conflitos deles decorrentes, que desenhem o caminho relevante do ocorrido. Reconheço marcos críticos, de ordem interna e externa, que impactaram o processo, e ainda as inflexões, enquanto princípios ou características estruturantes da UFSB que, no decorrer do processo, começam a ser percebidos de forma distinta da que originariamente idealizada no Plano Orientador. Então, certo princípio ou certa característica (por exemplo o regime de ciclos ou o quadrimestre) gera um ponto de inflexão, ou seja, um ponto a partir do qual as interpretações do mesmo divergem, muitas vezes geram tensionamentos e, especificamente, se polarizam.

Assim, em termos de síntese, as enumero abaixo, destacando que a ordem não sugere uma linearidade cronológica, ou que elas ocorreram isoladas entre si, mas que, muito pelo contrário, em muitas situações tais marcos se entremearam em mútua influência, como demonstrado no decorrer do presente capítulo. Logo, resgato como inflexões:

- Proposta de estrutura organizacional enxuta, idealizada como mais eficiente. Na prática a proposta se torna geradora de sobrecarga, dada a limitação de pessoal e demais recursos, além da rotina acelerada oriunda do regime quadrimestral e as falhas de comunicação entre unidades organizacionais;

- Arquitetura de ciclos, proposta como estrutura libertadora do percurso discente em ampliação de possibilidades formativas, continha em suas premissas a necessidade de oferta massiva de vagas no I ciclo e o afunilamento na progressão para o II Ciclo. Este mecanismo gera um empasse sério, especialmente no caso das carreiras de reconhecido prestígio social, como a medicina, promovendo o acirramento da competitividade estudantil, a obsessão por notas e decorrentes tensionamentos diversos, de adoecimento, medicalização, conflitos na relação docente-discente, judicialização, etc.

- O princípio da interdisciplinaridade, colocado como matriz fundante da proposta, foi declinado desconhecendo as especificidades dos docentes e dos contextos. A ideia de que todos deveriam ser interdisciplinares, redundou na falta de cuidado com a seleção docente quanto à distribuição por área de formação/campi, gerando problemas práticos para a oferta de componentes curriculares conforme o princípio da intercâmpia, além das polemias sobre a possível multiplicidade de entendimentos e usos da mesma;

- A isonomia entre os diversos campus, outra característica estruturante da UFSB, trazia a ideia de que todo e qualquer discente poderia começar sua formação em quaisquer campi e seguir o percurso que quisesse, inclusive podendo de forma igual alcançar carreiras de prestígio como medicina e direito. Em sua operacionalização esbarrou nas especificidades dos contextos práticos de cada localidade universitária, as peculiaridades docentes, além de que na extrema complexidade do planejamento do fluxo curricular sincronizado nos três locais.

- A metapresencialidade, evocada como instrumento gerador de maior eficiência e impacto da ação administrativa, capaz de otimizar o limitado número de servidores frente a dispersão espacial da UFSB, enfrentou entraves na falta de infraestrutura de Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs, necessária à sua operacionalização nos moldes ideais, de interação plena síncrona entre diversos campi, redundando em problemas de compreensão do conceito, sua não efetivação e outras inflexões como no caso dos Cunis;

- A proposta original os Colégios Universitários-Cunis, que permitiria que os estudantes não saíssem de seus municípios, e pudessem dali, da escola local, ter aulas com professores da UFSB, via metapresencialidade, assistidos por tutores. Este projeto não se materializou, notadamente por problemas técnicos, assim a saída adotada foi pela realização de aulas presenciais nos Cunis, gerando insatisfações docentes de diversos aspectos, gastos relacionados à presencialidade, e potencialização de questionamentos à qualidade da formação ofertada nesses espaços;

- Periodicidade quadrimestral assumida, no Plano Orientador, por ser facilitadora da gestão da vida discente e dos servidores, capaz de um uso mais eficiente da infraestrutura física e de maximizar a inserção dos discentes na vida universitária. Na prática cotidiana começa a ser relacionada à aceleração dos processos administrativos, acadêmicos e pedagógicos e dos ritmos de trabalho em geral, gerando adoecimento, insatisfação, retrabalho, críticas de matiz político, entre outros tensionamentos.

Devo ressaltar que a tentativa de identificar inflexões não está embasada na ideia de que haja uma relação linear e direta, de causa/efeito entre inflexões e desdobramento específicos (supostamente negativos) dentro do processo observado. De fato, em organizações e processos complexos as interconexões entre partes raramente são diretas e lineares, como sugerido pelo conceito de “ligações frágeis” de Weick (1976). Assim é óbvio falar de conexões mais fortes ou mais fracas entre as inflexões, mas é difícil determinar essa conexão em graus de causa e efeito claramente identificáveis, que são fronteiras difusas. Para Weick, de forma diversa da imagem predominante de que os elementos nas organizações são acoplados por meio de ligações densas e estreitas, propõe-se que os elementos sejam fragilmente amarrados com frequência. Por ligação frágil, o autor pretende transmitir a imagem de que eventos acoplados são responsivos, mas que cada evento também preserva sua própria identidade e alguma evidência de sua separação física ou lógica. Esse conceito é útil para observar as inflexões e perceber que o desejável seja um aprofundamento de como se acoplam essas inflexões, em suas interações e de forma isolada, para o que o pensamento de Weick pode ser útil em novos estudos decorrentes.

Além da apresentação dos marcos críticos, dos tensionamentos e das inflexões do processo de implementação, conjuntamente, espero ter defendido, na análise dos achados, a hipótese de que, tanto o autorreconhecimento mútuo foi essencial para a coesão inicial em torno do projeto, como as diversas vivências de menosprezo das experiências dos atores implementadores, nos contextos concretos, impactaram em lutas por reconhecimento,

expressas na formação de grupos contrários a gestão, e na materialização de rachas entre grupos antagônicos, importando em crescente perda da capacidade de diálogo coletivo, sendo esses conflitos capazes de provocar rupturas institucionais, culminantes com a renúncia do Reitor e outras descontinuidades. Esse é um indicativo do potencial mobilizador para lutas por reconhecimento no processo de implementação da UFSB, quer seja na mudança dos processos de implementação e/ou na expressão das insatisfações quanto à menor atenção dada a minúcias do processo, consideradas menores, mas potencialmente capazes de provocar danos às vidas dos sujeitos implementadores afetados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, COM O DESEJO DE RECOMEÇOS...

Na pesquisa chega um momento em que é preciso dar um ponto. A limitação de tempo, de recursos ou mesmo do escopo do trabalho requer que se chegue a um momento de verificação do alcançado. Nesse momento não busco um ponto final, mas um ponto de seguimento, uma pausa para refletir sobre os ganhos e limitações, antes da busca de recomeços.

Como apontado na introdução e no capítulo de epistemologia, o fluxo de pesquisa para a análise do processo de implementação da UFSB não estava definido desde o seu início. Essa construção, lado a lado com a minha Orientadora Dra. Valéria Giannella, sempre foi marcado pelas incertezas e pelo esforço de incorporar mais lentes úteis à análise desse projeto complexo, sempre atentos à impossibilidade de alcançar uma única leitura capaz de dar conta de toda a realidade da implementação da UFSB. Desde o início, diante do campo da nossa pesquisa, sempre estivemos cientes das diversas interações de caráter multinível e multidimensional que ocorrem em diversos contextos, intrincadas em uma teia relacional de múltiplos atores, cada um com idiosincrasias, interesses e intencionalidades próprias e apenas em parte convergentes. Ainda, é importante destacar que o processo ainda está em curso, e muitas vezes em alta temperatura, ampliando o desafio.

A busca inicial, para aproximar este campo a partir das lentes oferecidas pelos estudos de implementação, poderia ser óbvia, dada a ausência percebida de utilização desse ferramental quando da operacionalização do processo. Mesmo assim, desde o início fui bem orientado a perceber como, sem cuidados na postura epistemológica, eu poderia ceder ao atrativo de empreender análises a partir do binômio clássico planejado X executado, que cairia no clichê de análises da dicotomia sucesso x fracasso de implementação. A consulta à literatura mais recente sobre implementação, sobretudo a brasileira, que apresento no capítulo I, mostrou justamente a evolução do campo de estudos da perspectiva normativa prescritiva, focada no controle absoluto, para uma outra perspectiva, centrada no papel dos atores implementadores, suas condutas e decisões. Por fim, as abordagens que propuseram a junção da atenção aos planos, como primeiro passo, à perspectiva da discricionariedade dos sujeitos implementadores, se mostrou uma lente mais interessante à análise do processo da UFSB. Em vez de cotejar as diferenças entre o Plano Orientador-PO e suas realizações na dimensão

concreta, tachando de sucesso ou fracasso cada ponto, investi na visão processual, na demarcação dos elementos estruturantes da proposta, enquanto previsto no PO, como forma de preparar a escuta de como mudaram as percepções desses elementos do transcorrer da implementação. Ora, mesmo com a ampliação dos recursos analíticos alcançados pelo materializado no capítulo I, ficava clara a necessidade de incorporar outras análises.

Um direcionamento de outra lente possível veio quando da qualificação do trabalho, onde entre outras contribuições, foi apontado que a pesquisa possuía aporte técnico, mas pouco político, com o direcionamento a olhar para o histórico da universidade brasileira, seus antecedentes, as resistências para sua institucionalização tardia no país, observando qual fosse o destino comum dos projetos de pretensão inovadora da universidade brasileira. A essa empreitada, materializada no capítulo II da presente tese, agreguei ainda o resgate de como da institucionalização tardia, passando pelos projetos inovadores e sua distorção/desmonte, chegamos ao contexto de criação da UFSB, após uma sequência de tentativas de “reformas de decreto” que mais alteravam estruturas e processos administrativos, que o cerne central da universidade. Tantos momentos distintos da história recente da universidade, de fases como a precarização das IFES no Governo Fernando Henrique Cardoso, fruto do alinhamento com as prerrogativas do Banco Mundial, ou o ciclo virtuoso de expansão e criação de universidades e políticas afirmativas de acesso e permanência engendrados nos governos progressistas de Lula e Dilma, até o atual novo momento de forte contingenciamento de recursos e ataques midiáticos à universidade promovidos pelo Governo Bolsonaro, ancoraram a percepção de que o processo de implementação da UFSB seria atravessado por marcos críticos da política nacional, como o foi, afetando o cotidiano de implementação. A lente macro, política, apontava para os projetos inovadores, uma leitura de que seu desmonte/desvirtuação ocorreu devido ao trabalho de forças políticas conservadoras, reacionárias e resistentes à mudança da universidade. Ainda que útil para compreender, na UFSB, tensionamentos entre inovação-tradição, essa lente também não pareceu suficiente, por observar que, à luz da perspectiva da teoria da complexidade, muito provavelmente essa leitura estaria ignorando detalhes internos aos projetos dessas universidades, em dinâmicas relacionais e contextos específicos que explicassem melhor o desenrolar das iniciativas, para além da explicação única de resultados como consequência dos embates de forças políticas.

Era chegado então o momento de reobservar o projeto da UFSB, de forma a destacar quais elementos dessa proposta podiam ser considerados estruturantes e diferenciais, capazes de influenciar o desdobrar do processo de implementação. Assim, no capítulo III, foram

revisitadas, com base no Plano Orientador e na literatura disponível sobre a UFSB, os fundamentos principais de sua proposta, tentando observar suas dinâmicas e intencionalidades, que viriam a se confirmar ou se modificar no decorrer do processo. Esse trabalho foi importante para preparar a concepção de inflexões, achado e contribuição da tese, que demanda uma análise entre o proposto, como esses elementos foram percebidos inicialmente, e os motivos pelos quais essa percepção pode ter mudado no decorrer dos tempos e contextos.

A construção do capítulo II, dos resgates históricos, unida à concepção do valor dos atores implementadores alcançada no capítulo I, dos estudos de implementação, e a compreensão da complexidade da proposta como visualizada no capítulo III, da UFSB, apontavam para a necessidade da escuta de experiências vividas no processo de implementação da UFSB.

Mesmo antes de adentrar na dinâmica de escuta, foi feita uma revisão de minhas próprias escolhas epistemológicas e metodológicas, dada a importância de amadurecer um pouco mais minha atenção ao processo, em bases coerentes com os objetivos da pesquisa. Assim, no capítulo IV, revisei minha trajetória e propósito, para reorganizar o esforço de pesquisa, delineando algumas escolhas que precisavam ficar claras para mim mesmo, tanto na prática das entrevistas (a escolha metodológica escolhida desde mais cedo), como nas análises que viriam. Delas posso citar, entre outras: a) Clareza que o meu olhar e perspectiva estava em constante construção, e é só mais uma das perspectivas em jogo, com especial respeito ao olhar das pessoas entrevistadas, enquanto testemunhas privilegiadas do processo; b) Há múltiplas camadas de leitura da implementação enquanto projeto complexo, da leitura macro, política, a leituras racionalistas, outras contextuais e até micro, das subjetividades. E que nenhuma delas, pode abarcar todas as explicações válidas sobre o fenômeno; e c) Confirmava-se que a interpretação via dupla analítica fracasso/sucesso, não é interessante, sendo a categoria de aprendizagem a que mais promete agregar compreensões. Essas entre outras escolhas epistemológicas e metodológicas, foram apresentadas e justificadas no capítulo III, antes de passar efetivamente à escuta dos atores.

O processo de escuta ativa através de entrevistas em profundidade foi outro momento da tese onde a (re)construção foi constante, em busca de uma forma de colher relatos relevantes, que incluíssem além dos posicionamentos, variamente argumentados, mais dimensões da experiência, como as emocionais, de forma a enriquecer as análises de maiores nuances. Assim, no capítulo V, além de esmiuçar os procedimentos das entrevistas, foi

possível alcançar da escuta e da síntese dos achados, a identificação e distinção de marcos críticos, de inflexões do processo e de tensionamentos decorrentes dos contextos de implementação, como contribuições a reflexões do ocorrido. A organização desses achados, em torno dos elementos estruturantes da proposta, já identificados no capítulo III, permitiram observar que o processo foi atravessado por marcos críticos externos alheios às escolhas da comunidade e da gestão, ou por contingências de natureza interna, impactantes na dinâmica. Categorizar alguns elementos enquanto inflexões por sua vez, representa um importante achado da tese, na defesa de que muitas vezes foram os elementos mais destacados e mais defendidos do projeto original que, quando colocados em operacionalização, apresentaram efeitos imprevistos, capazes de mudar a opinião de membros da comunidade quanto à viabilidade dessas propostas, como por exemplo, a periodicidade quadrimestral, a arquitetura de ciclos, a estrutura organizacional enxuta, etc. É a partir do reconhecimento destes pontos de virada do processo que emergiu a contribuição dos conceitos de reconhecimento e menosprezo, para a construção de uma leitura complementar do processo desde seu início.

Nessa leitura foi a categoria de autorreconhecimento mútuo (Honneth, 2003) que me pareceu essencial por como contribuía a explicar da coesão inicial do processo, marcada pelo entusiasmo em torno de um objetivo comum que mobilizava um esforço coletivo e convergente. A implementação da UFSB, no decorrer de sua operacionalização, diante de marcos críticos internos e externos, apresentou entraves, incongruências práticas, capazes de gerar inflexões do processo. As tentativas de solução adotadas para tais entraves redundaram, muitas vezes, em novas problemáticas, efeitos inesperados, indesejados e até perversos, algumas vezes contraditórios ao modelo original proposto. As inflexões como dito, potencializaram tensionamentos e até antagonismos, polarizações. De forma não linear, tais dinâmicas geraram ressentimentos, resistências e dores, cujo (não) tratamento pode ter redundado nos sentimentos de menosprezo, capazes de fazer emergir lutas por reconhecimento, com aglutinação de vozes descontentes com o andamento do processo, na consolidação de grupos antagônicos, polarizados. Tal ambiente, de tensionamentos diversos, potencializaram conflitos até de ordem pessoal, importando em uma crescente perda da capacidade coletiva de escuta e diálogo, prejudicando o tratamento objetivo de dificuldades de implementação.

As leituras a que cheguei do processo permitem apresentar um alcance do objeto principal da tese, de **analisar o processo de implementação da UFSB no período do**

primeiro reitorado (2013-2017) à luz dos estudos de implementação de políticas públicas (e tentando contribuir com eles), na perspectiva de aprendizagem com a experiência.

Os objetivos específicos da tese foram alcançados da seguinte forma:

- **Analisar o plano orientador, carta de fundação e demais documentações que nortearam o processo de formulação da política de implementação da UFSB;** o que espero ter conseguido em todo o transcurso da tese, com especial destaque no conteúdo do capítulo III, dos elementos estruturantes da proposta da UFSB;

- **Realizar entrevistas em profundidade com atores docentes, discentes e técnicos-administrativos que vivenciaram a experiência em objeto (da implementação da UFSB) a partir de distintos pontos de vista;** o que descrevo no capítulo V, com a realização das entrevistas e a apresentação dos resultados da escuta e suas análises;

- **Identificar marcos críticos, inflexões e tensionamentos que contribuíram ou limitaram a efetivação do projeto de implementação da UFSB;** isso também foi apresentado no capítulo V, no decorrer das análises, com especial destaque à síntese das inflexões observadas, ao final do capítulo;

- **Identificar oportunidades de aprendizado com a implementação ocorrida, independentemente de seu alinhamento (ou não) com o plano originalmente proposto;** nesse aspecto, a partir da análise foi observado: a) possibilidade de ampliação da compreensão do processo ao se utilizar o ferramental de implementação de Políticas Públicas; b) a dificuldade de reconhecimento por parte dos diversos níveis de gestão dos entraves/problemas, e dos impactos na vida concreta das pessoas que estavam construindo a UFSB, considerando suas especificidades; e c) materialização de avanços incrementais da proposta original da UFSB, como no caso do CIEPS, e oportunidades de intercâmbio internacional, por exemplo

- **Propor reflexões sobre o processo de implementação da UFSB que guardem interface e contribuam com os estudos do campo de implementação de políticas públicas e com a própria instituição no atual momento de revisão de seus objetivos;** de forma sumária, esse objetivo foi alcançado com a contribuição que envolve a inclusão da escuta ativa, contemplando a dimensão das emoções, com o suporte de conceitos como reconhecimento e menosprezo para agregar visões sobre o processo, com vistas a sua reflexão.

Temos ainda à questão problema: **Como a análise da implementação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia pode contribuir para a compreensão de**

dimensões cruciais da implementação de projetos/políticas inovadores, sobretudo no campo da educação superior?

Uma resposta possível envolve a necessidade de construção de leituras plurais dos processos de implementação, que agreguem tanto a compreensão tradicional, a partir do instrumental de seu campo de estudos, como agreguem outras lentes de observação dos contextos e das interações processuais. A análise do processo da UFSB – realizado com estes cuidados – apresenta contribuição ao campo na medida em que mostra o quão útil é esse tipo de análise, e como poderia, em tese, ajudar a evitar alguns entraves de implementação. Por outro lado, mostra como a dimensão emocional, na construção do reconhecimento mútuo, pode favorecer o processo de implementação, como visto nos êxitos do início da implementação, onde o engajamento coletivo em torno da proposta suplantava a já presente limitação de pessoal, de recursos e a premente virada desfavorável no contexto político nacional.

A análise da UFSB contribuiu ainda, à uma postura analítica circular, necessária a processos complexos, sistêmicos, como forma de verificar como se alteram as compreensões sobre os planos propostos no decorrer de sua implementação. As inflexões, aqui apontadas mostram, mais uma vez, a insuficiência do modelo de análise racional das políticas públicas, ao passo que a imprevisibilidade e a complexidade encaminharam as dinâmicas em sentidos diversos, até ao ponto da geração de polarizações.

Mais especificamente, quanto aos tensionamentos decorrentes, conflitos e a perda coletiva da capacidade de diálogo, a hipótese de menosprezo das experiências (emocionalmente conotadas) dos participantes do processo, entendidas por estes como não acolhidas, demonstram como a dimensão emocional pode ser útil ao campo de análises de políticas públicas, enquanto impactantes nos comportamentos de atores implementadores. Assim, foi possível perceber como, afetados pelas dores e seu (não) tratamento, comportamentos se alteraram do entusiasmo ao sofrimento, da defesa ao antagonismo, entre outras viradas.

À comunidade UFSBiana, em especial, além de mais uma leitura explicativa do processo, ofereço a reflexão da necessidade de (re)construção de espaços de escuta e diálogo, como vitais para seguir construindo uma instituição consciente da inovação necessária e buscando contribuir com ela. Na escuta das entrevistas, enquanto sujeito que afeta e é afetado pela pesquisa, foi impactante sentir, em várias pessoas entrevistadas, a mudança das expressões e entonações quanto ao início da implementação, no autorreconhecimento do

esforço coletivo para o sucesso do projeto (onde notei sorrisos, gestos, elevação do tom e animação), e os relatos sobre os conflitos de ideias e até interpessoais vividos com as polarizações (refletidos em uma fisionomia tensa, pesada e com tom de voz desanimado). Um dos relatos das pessoas entrevistadas dizia “a possibilidade de sonhar nos animava, nos empolgava, era preciso ter aquela ousadia e até rebeldia de sonhar com algo diferente que rompesse com os paradigmas antigos e já tão criticados”. Independente dos eventos de implementação, que são e serão sempre complexos, esse desejo de sonhar precisa se manter vivo. Acredito que o sonho de uma universidade popular e cidadã não pode perecer diante dos desdobramentos de uma iniciativa e que esta poderia e deveria manter vivo o sonho, revisto coletivamente, com o uso de lentes mais compreensivas da realidade dos contextos e daqueles que a fazem acontecer.

A minha leitura é uma de tantas possíveis, que devem se agregar para compreender mais o processo e aprender com ele, mas o sonho de uma universidade melhor é de todos nós. A expressão “universidade pública, gratuita e de qualidade” vem sendo tão repetida que muitas vezes esquecemos que essa discussão não se resume ao ingresso, ao financiamento da educação superior ou ao que ela produz objetivamente. As formas de fazer incluem o critério de qualidade da expressão. Enquanto instituição produtora de conhecimento, apesar da crise, e também em função dela, iniciativas inovadoras como a da UFSB, da UFABC, e outras devem ser visibilizadas e analisadas, como contribuições à refutação do argumento de que a universidade brasileira é uma instituição irreformável.

Assim, o convite dessa tese é a recomeços. Como tive que recomeçar a cada etapa na busca de rever o processo de outras formas, isso me afeta como pesquisador do campo de políticas públicas, mais atento a ampliar meu olhar sobre os sujeitos de pesquisa. Na minha atuação como servidor público, notadamente como auditor de uma outra universidade federal, tenho que recomeçar a ver seus processos administrativos e acadêmicos além da perspectiva racionalista, gerencialista ou funcionalista, agregando uma atenção especial aos sentimentos dos sujeitos envolvidos, e ao tratamento dessas emoções. Certamente, com a defesa da presente tese, sua publicação e diálogos decorrentes, eu de recomeçar, revendo o que eu mesmo coloquei aqui, na compreensão de que não existe leitura acabada, definitiva ou absoluta de nenhum processo complexo. Parafraseando Jaggar (1989 p.164) “os modelos epistemológicos que buscamos nos mostraram como a reconstrução do conhecimento sobre a UFSB é inseparável da nossa própria reconstrução”.

À UFSB, o convite de recomeçar aponta para a construção desse espaço de diálogo e escuta que consiga acolher as dores, revisitar as alegrias e reacender o entusiasmo. E que munidos dessa energia, o diálogo retomado fortaleça o autorreconhecimento que já foi possível, em uma comunidade que se vê não só com posições divergentes/antagônicas, mas que coletivamente pode caminhar para um olhar objetivo no enfrentamento dos entraves práticos que sempre aparecem e continuam aparecendo, no processo de implementação ainda em curso.

A luta da UFSB, pela sua continuidade e melhoria, sinaliza ainda para lutas mais amplas com as quais eu busquei colaborar com esse trabalho. Eis aqui um fruto do desafio de analisar o processo complexo de implementação da Universidade Federal do Sul da Bahia, cujo acompanhamento e reflexões de quem lê, endossa o esforço desse pesquisador em volta do desejo de contribuir com a continuidade de iniciativas inovadoras da gestão pública e da educação em especial, para que a universidade possa servir mais e melhor à sociedade da qual faz parte e que deve ser razão de sua existência. Se é necessário sonhar, ainda carrego comigo o mesmo sonho desde menino, de estar na universidade pública e com ela crescer, de forma mais humana e mais crítica. A conclusão dessa tese é um ponto, mas de seguimento, na jornada de contribuir para que outros acreditem como eu que podem chegar à Universidade Pública e mudar suas vidas como eu mudei a minha, e que à época de nossos filhos e demais descendentes, ainda haja uma universidade pública de qualidade a buscar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova: textos críticos e esperançosos. Brasília, DF: Ed. UNB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. BENINCÁ, Dirceu. e COUTINHO, Denise.- Universidade popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. EccoS – Ver. Científica. Jan/abr 2017; São Paulo-SP, 2017

ALMEIDA FILHO, Naomar de. e COUTINHO, Denise.- Counter-Hegemonic Higher Education in a Remote Coastal Region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a case study IN Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning. Springer International Publishing, cap.7 p.143-173, 2019

ALONSO, Luis Henrique - La Mirada Cualitativa en Sociología. Madrid: Fundamentos, 1998.

ARAÚJO, Jair.; COSTA, Joicy. Suely. Galvão da - Para compreender: reflexões bourdieusianas sobre a interação de entrevista. Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4423>. Acesso em: 30 jul. 2021

ARRETCHE, Marta - Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In : BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre ; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo : IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.

BARBIER, René. Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción, Visión Docente Con-Ciencia, Puerto Vallarta: C. E. U. Arkos, Año VIII, nº 45, nov-dez 2008, p. 05-20

BARBOSA, Maria Tereza Serrano e TUTTMAN, Malvina Tania – O ensino superior sonhado e vivido na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.149-158, 2020.

Bardin, Lawrence - Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977) - 2006

Barrett, Susan. and Colin. Fudge (eds) - Policy and Action: Essays on the Implementation of Public Policy. London: Methuen - 1981

BARRET, Susan. Implementation Studies: Time for a revival? Personal reflections on 20 years of Implementation studies. Public Administration 82 (2), 2004

BARRETT, L.F. The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1): 1–23. (2017)

BARRETO FILHO, Osvaldo - O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia” Impactos sobre a cultura regional 2013-2018 Tese defendida na UFBA, Salvador , 2019.

BRAGA, Felipe Michel; PLANK, David Natham e SOARES NETO, Joaquis José: “Lições de um estudo de caso de implementação de políticas educacionais – o desafio de reformar o ensino médio” IN “Implementação de Políticas Públicas: Questões sistêmicas, federativas e intersetoriais” Ximenes, Daniel de Aquino, Brasília, Enape, 2018

BOURDIEU, Pierre – Compreender. In *A Miséria do mundo I* sob direção de I Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo et. al. 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: *La misere du monde*. Vários tradutores. Bibliografia. ISBN 978-85-326-1818-4

BOULLOSA, Rosana de Freitas - Mirando ao revés as políticas públicas: notas sobre um percurso de pesquisa. *Pensamento & Realidade*, 28, 68-86, 2013.

BOULLOSA. Rosana de Freitas. *Mirando ao Revés as políticas públicas: os desenvolvimentos de uma abordagem crítica e reflexiva para o estudo das políticas públicas*. Brasília. Publicações da Escola da AGU, 2019

BOULLOSA. Rosana de Freitas, PERES, Janaina Lopes Pereira, BESSA, Luiz Fernando Macedo – Por dentro do campo: uma narração reflexiva dos estudos críticos em políticas públicas. *Revista Organizações & Sociedade*, v.28, p.306-332, Escola de Administração, UFBA, 2021

BRANDÃO, José Luís. *Luz, Introdução à Epistemologia. Conhecimento, Verdade e História*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Coleção Estudos Gerais. Série Universitária, 2002, pp. 9-24.

CAIRNEY, P. and WEIBLE, C.M. - The new policy sciences: combining the cognitive science of choice, multiple theories of context, and basic and applied analysis, *Policy Sciences*, 50(4): 619–27. 2017

CAMACHO, Edison Torres, LIMA Fabiana, CILINTANO, Gladys Marquisio e MIRANDA, Marina – Experiências Formativas do Projeto Paulo Freire na UFSB IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.241-254, 2020.

CAPELLA, Ana Cláudia N., *Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas*. BIB, n. 61, 1º semestre de 2006, São Paulo, 2006, disponível em https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/capella_2006_perspectivas-tec3b3ricas-sobre-o-processo-de-formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas.pdf acessado em 13 de fevereiro de 2020

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Documento da área interdisciplinar, Ministério da Educação, Brasília-DF, 2019 disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf#page=9&zoom=100,109,724> acessado em 13 de setembro de 2022

CARNEIRO, Virgínia Conceição Vasconcelos - A Análise do Discurso como instrumento de pesquisa para os estudos em Sustentabilidade. III encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa- PB, 2011 disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ81.pdf> acesso em 30 de maio 2022

CARVALHO, José Jorge de, - Encontro de Saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.13-56, 2020.

CARVALHO, José Jorge de, - O encontro de saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.475-508, 2020a.

CHAVES, Manoel Moacir de Farias Filho, CHAVES, Suzana Maria Lucas de Farias. (2000) A CIÊNCIA POSITIVISTA: O Mundo Ordenado. Iniciação Científica Cesumar, Maringá, Ag-Dez, Vol.02 n.02, pp.69-75.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. Editora UNESP, São Paulo, 2001

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros, (2000). 500 anos de educação no Brasil Belo Horizonte: Autêntica.

D'ASCENZI, Luciano; LIMA, Luciana Leite – “Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica “ – in “ Revista Aval Avaliação de Políticas Públicas” / - v.1 n.7 jan/jun –MAPP/UFC – Fortaleza – Ceará – 2011

DESCARTES, René - O discurso do método. Editora WMF Martin Fontes, São Paulo: 2011.

DEWEY, John. - Art as experience. New York: Perigee Printing, 1980. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Jorge – Entrevista em profundidade. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio 9org.) Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, Atlas, 2005

EKMAN, P. - An argument for basic emotions, Cognition & Emotion, 6(3–4): 169–200(1992)

ELLSWORTH, P.C. and SCHERER, K.R. - Appraisal processes in emotion, in R.J. Davidson, K.R. Scherer and H.H. Goldsmith (eds) Handbook of Affective Sciences, Oxford: Oxford University Press, pp 572–95. (2003)

ENAPE, Escola Nacional de Administração Pública - Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil / Livro, organizadora, Gabriela Lotta. – 324p.- Brasília: Enap, 2019.

FARRANHA, Ana Cláudia - Sobre entraves e falhas no processo de implementação das políticas públicas: subsídios para a avaliação. In Revista Avaliação de Políticas Públicas , v. 7, p. 15-25, 2011.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de, – Ideias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes RBCS, vol 18, n. 51 Fev 2003

FARIAS, Angélica Miyuki - O ensino de língua portuguesa no curso de contabilidade: os primeiros passos- Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 2, p. 114-131, Abr.-Jun. 2017 - ISSN 2447-3944 disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/233175541.pdf> acessado em 05 jan. 2022

FELIPE, Joel Pereira – Políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência: avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018) IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.95-110, 2020.

FEYERABEND, Paul. Contra o método. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FLICK, Uwe - Qualidade na pesquisa qualitativa. 2009 Porto Alegre: Artmed/Bookman.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos curso do College de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1997

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 87 – 143.

GIANNELLA, Valéria; TAVARES, Edgilson; MACHADO, Vivina. As metodologias integrativas como caminho na ampliação da esfera pública. In. SCHOMMER, Paula; BOULLOSA, Rosana. Gestão social como caminho para a redefinição da esfera pública. Florianópolis: EDESC Editora, 2011.

GIANNELLA, Valéria - É pra lá que eu vou: O processo de Interiorização da Universidade Federal no Brasil e o desafio do diálogo entre visões de mundo.. In: Paulo Eduardo Cajazeira. (Org.). ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO SEMIÁRIDO. 01ed.Juazeiro do Norte: PRODER-UFCA, 2013, v. , p. 79-87.

GIANNELLA, Valéria - Epistemolouque? Epistemologia para não filósofos, guiando a ação para o tempo que vem. Em: TERCEIRO INCLUÍDO v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 339-354, Artigo 95. Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade. Disponível online.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. - Conceitos essenciais da sociologia. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GILL, Rosalind - Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GODOI, Christiane Kleinübing - Possibilidades de análises do discurso nos estudos organizacionais: a perspectiva da interpretação social dos discursos. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXIX, 2005. Brasília.

GOGGIN, M, Bowman, A., Lester, P., & O'Toole, L., Jr. (1990). Implementation theory and practice: Toward a third generation. Glenview, IL: Scott Foresman/ Little, Brown.

GOMES, Sandra – “Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados”. In: Gabriela Lotta. (Org.). Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil. 1ed. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), , v. , p. 39-66.; 2019

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRIMSHAW, Allen Day. Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HILL, M., & VARONE, F. (2016). The public policy process. Londres, UK: Routledge.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

JACQUEMET, Marco. “Conflict”. Journal of Linguistic Anthropology, vol. 9, n. 1-2, pp. 42-45, 2000.

JAGGAR, Alison M - Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 145 – 171; 1989.

JONES, B.D. - Bounded rationality, Annual Review of Political Science, 2(1): 297–321(1999)

LABAR, K.S. Fear and anxiety, in L.F. Barrett, M. Lewis and J.M. Haviland- Jones (eds) Handbook of Emotions, 4th edition, New York: Guilford Press, pp 751–73. (2016)

LAGO, Danúsia Cardoso, SANTOS, Alessandra Tito dos; SACRAMENTO, Caetano Cupolo do, BRITO, Rowenna dos Santos e RODRIGUES, Wellington Salgado – O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.241-254, 2020.

LAZIN, Frederik. - “Politics and Policy Implementation: project renewal in israel (Sunny Series in Israeli Studies)”. State University of New York Press, 1994.

LEHER, Roberto - Educação Superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente, 2011, disponível em <https://pt.scribd.com/document/76646742/LEHER-Roberto-Educacao-Superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente> acessado em 05 de julho de 2020

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=es&nrm=iso dic. 2013 .

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano – Estrutura normativa e implementação de políticas públicas” – in “ Avaliação de Políticas Públicas” / Lígia Mori Madeira, organizadora – Cap. 2 – pags. 50-63 Porto Alegre : UFRGS/CEGOV, 2014

LIMA, Luciana Leite e D'ASCENZI, Luciano – Implementação e Avaliação de Políticas Públicas: Intersecções, limites e continuidades” in - Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil / organizadora, Gabriela Lotta. – 324p.- Brasília: Enap, 2019.

LINDER, Stephen H. and PETERS, B. Guy, (1987), - A design perspective on policy implementation: the fallacies of misplaced prescription,- Review of Policy Research, 6, issue 3, p. 459-475, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:bla:revpol:v:6:y:1987:i:3:p:459-475>.

LIPSKY, Michael. - Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. New York: Russel Sage.- 1980

LOTTA, Gabriela Spanghero. “Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família”. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

LOTTA, Gabriela Spanghero – “A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas” in Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil / organizadora, Gabriela Lotta. p. 11-38 -- Brasília: Enap, 2019.

LUKOSEVICIUS, Alessandro. Prudêncio., MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães., & SOARES, Carlos Alberto Pereira. (2017). Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. *Sistemas & Gestão*, 11(4), 455–465. <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2016.v11n4.1157>

MACEDO, Raimundo José de Araújo, SÁ, Alírio Santos de, e GORENDER, Sérgio – Tecnologias de Informação e Comunicação na UFSB: superando desafios na construção de uma universidade popular IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.129-148, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

MAJONE, Giandomenico. & WILDAVSKY, Aaron - "Implementation as Evolution" In: PRESSMAN, J. L. & WILDAVSKY, A. (eds.). *Implementation*. 3ª ed. Berkeley: University of California, 1984

MACKUEN, M., Wolak, J., Keele, L. and Marcus, G.E. Civic engagements: resolute partisanship or reflective deliberation, *American Journal of Political Science*, 54(2): 440–58 (2010)

MARIZ, Luiz Alberto, GOULART, Sueli, RÉGIS, Helder Pontes, DOURADO, Debora - O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas- Cadernos EBAPÉ.BR - Volume III – Número 3 – Julho 2005

MATLAND, Richard. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145-174

MELO, Marcus André. (1999), "Estado, governo e políticas públicas", in Sergio Miceli (org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, vol. 3, *Ciência política*, São Paulo/Brasília, Sumaré, Anpocs/Capes.

MENDONÇA, Ana Waleska. P. C.- *A universidade no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 131-52, maio/ago. 2000

MENEZES, Paulo Dimas Rocha de e GÓES, Eva Dayane Almeida de, - *Universidade Pública e Integração Social* - IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.175-186, 2020.

MONTANARI, Federico. "Abordagem sociosemiótica de conflito e guerra". In: FULANETTI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (orgs). *Linguagem e política: princípios teóricodiscursivos*. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 93-116.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução por Eliane Lisboa 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005

MOURA, Flávia Almeida.; ROCHA, Larissa Leda Fonseca- . *Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação*. *Revista Comunicação Midiática*, Bauru, SP, v. 12, n. 2, p. 161–176, 2017. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/49>. Acesso em: 30 jul. 2021

MOURA, Maria Suzana de ; GIANNELLA, Valéria. *A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento*. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 9–24, 2017. DOI: 10.5216/teri.v6i1.40739. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/40739>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MULLER, Pierre. & SUREL, Yves. 2002. A análise das políticas públicas. Pelotas: Educat.

NAJBERG, Estela; BARBOSA, Nelson Bezerra. “Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas”. Interface, Natal, v. 3, n. 2, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; e COUTO, Cláudio Gonçalves – “Diretrizes prioritárias e fases da implementação: como mudam as políticas públicas” in Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil / organizadora, Gabriela Lotta. p. 67-97 -- Brasília: Enap, 2019.

OLIVEIRA, Joelson Ferreira de – Movimentos sociais e conhecimento emancipador - IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.159-174, 2020.

OLIVEIRA, Joelson Ferreira de, CARVALHO, José Jorge de, KAYAPÓ, Edson e MUNANGA, Kabengele – Questão racial, cotas e universidade pública e integradora IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.623-640, 2020.

OLIVEIRA, Regina Soares de, GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho, – Colégios Universitários e o enraizamento territorial da UFSB IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.343-358, 2020.

PECHEUX, Michel – Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pecheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani et al. 3 ed. Campinas SP. Editora da Unicamp, 1997

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, Mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cLn5QWDTHfXR5K95mkfn3JN/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 23 de ago. 2020

PEREZ, José Roberto Rus. “Por que Pesquisar Implementação de Políticas Educacionais Atualmente?” Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010

PIERCE, Jonathan J. - Emotions and the Policy Process: Enthusiasm, Anger and Fear, Policy & Politics, 49: 4, 595-614. 2021.

PIMENTEL, Álamo – Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.223-240, 2020.

PIMENTEL, Spensy k., MELLO, Arthur Luhr, SOARES, Carolina dos Santos, JESUS, Emiliane Nascimento de, VARJÃO, Jade Miranda, VARJÃO, Liz Miranda e SILVA, Rafaela Santos – A experiência de ingresso na UFSB como exercício de conscientização cidadã IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.149-158, 2020.

POLLAK, Michael – Memória, Esquecimento, Silêncio – Estudos históricos, Rio de Janeiro, Vol 2, n. 3, p-3-15, 1989

POUPART, Jean – A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas 2012 p.215-253 in A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico. Vários autores. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1464185/mod_folder/content/0/POUPART%2C%20J.%20A%20entrevista%20de%20tipo%20qualitativo%20-%20considera%C3%A7%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20te%C3%B3ricas%20e%20metodol%C3%B3gicas.PDF?forcedownload=1 acessado em 31 jul. 2021

PRESSMAN, Jeffrey. L. & WILDAVSKY, Aaron. Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland. 3ª ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

PUIG, Daniel, COUTINHO, Denise e ALMEIDA FILHO, Naomar de – Formação Geral Interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.319-342, 2020.

PURDY, Michael (1997) What is listening? In M. PURDY and D. BORISOFF (eds.) Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach. Lanham, MD: University Press of America.

REIS, Alessandra e LIMA, Fabiana – Saberes e tramas de uma formação docente decolonial IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.301-316, 2020.

RIBEIRO, Darcy. UnB: invenção e descaminho. (Depoimentos; v. 3) Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. - Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea: Estudos Neolatinos [online]. 2005, v. 7, n. 2 [Acessado 30 Julho 2022] , pp. 305-322. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>>. Epub 11 Set 2006. ISSN 1807-0299. <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>.

ROCHA, Camila - 'Menos Marx, mais Mises': uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2019, disponível em

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-19092019-174426/pt-br.php> acesso em 13 junho de 2020

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997

RUSSELL, J.A. The circumplex model of affect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161–78 (1980)

RUSSELL, J.A. My psychological constructionist perspective, with a focus on conscious affective experience, in L.F. Barrett and J.A. Russell (eds) *The Psychological Construction of Emotion*, New York: Guilford Press, pp 183–208 (2015)

SABATIER, Paul. Toward better theories of the policy process. *PS: Political Science and Politics*, v. 24, n. 2, p. 147-156, 1991

SANTIAGO, Rosemary Aparecida, GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho e LIKEM, Edson Silva de Jesus – A interface universidade e educação básica no sul da Bahia IN SCLAVI, Marianella *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milão: Ristampa Bruno Mondadori, 2003

SCHERER, K.R. What are emotions? And how can they be measured?, *Social Science Information*, 44(4): 695–729. (2005)

SCHERER, K.R. The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model, *Cognition and Emotion*, 23(7): 1307–51(2009)

SCHLEICHER, R. T. ; MARQUES, P. . Implementação de políticas como processo social: agentes, estruturas, discurso e arenas de poder. *Comunicação em Ciências da Saúde* , v. 28, p. 389-401, 2017

TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.279-300, 2020.

SANTOS, Caroline Souza dos - “Implementação de políticas públicas, um processo contínuo de formação da agenda?” – XVII ENANPUR – sessão temática 10: Perspectivas para o planejamento urbano e regional – São Paulo, 2017

SCHLEICHER, Rafael Tavares; MARQUES, Paulo - Implementação de políticas como processo social: agentes, estruturas, discurso e arenas de poder. *Comunicação em Ciências da Saúde* , v. 28, p. 389-401, 2017.

SILVA, Pedro Luiz Barros e MELO, Marcus André Barreto de. - O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno NEPP/UNICAMP*, n. 48, p. 1-16. Disponível em: http://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf Campinas, 2000

SIMON, Herbert. *Reason in Human Affairs*, Redwood City, CA: Stanford University Press. (1990)

SOUZA, Celina. - Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil - . Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>>

SOUZA, Celina - “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. Sociologias n.16.Porto Alegre, july/dec. 2006.

SOUZA, José Geraldo de.. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. Revista De Educação PUC-Campinas, 2012. Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461>

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências. Cortez Editora, São Paulo: 1987.

SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias in Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA SANTOS, Boaventura de . Para uma sociologia das ausências e das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais,63, 237-280, disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF> Coimbra, 2002

SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura de . Um discurso sobre a Ciência. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC.- Educ. Soc., v.39, n. 144, jul-set, p.634-641, Campinas, 2018

TAYLOR, Mark C. - The moment of complexity: emerging network culture. Chicago: The University of Chicago - 2003

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

THOMPSON, Paul. A voz do passado – História Oral. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TUGNY, Augustin de, e GIANNELLA, Valéria – Experiências do Sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.425-435, 2020.

TUGNY, Rosângela Pereira de – Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária IN TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, p.439-462, 2020.

TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (orgs) Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto pedagógico. Santo André, SP, 2006.

Disponível em:

<https://sig.ufabc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=2033775&key=48c182285b7ddf6fb4f0809af1f89c0b>. Acesso em: 13 maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Plano orientador. Itabuna, BA, 2014.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/18572201-Universidade-federal-do-sul-da-bahia-plano-orientador.html>. Acesso em: 16 nov. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Carta de fundação e estatuto. Itabuna, BA, 2013. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Relatório do I Fórum Social: universidade e sociedade em dialogo: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Ilhéus Itabuna, 2015. Disponível em:

http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-daUFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021

Wolvin, A.D. and Coakley, C.G. (1996 [1982]) Listening. Boston, MA: McGraw-Hill.

WEICK, Karl E. - Educational Organizations as Loosely Coupled Systems - Administrative Science Quarterly, Vol. 21, No. 1, (Mar., 1976), pp. 1-19 Published by: Johnson Graduate School of Management, Cornell University Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2391875> acesso em 10 de setembro de 2022, 1976

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista Servidor Técnico Administrativo

Prezado(a) TAE XXXXXXXXX, desde já eu e minha orientadora agradecemos seu interesse e disponibilidade para essa entrevista.

Esse momento é uma contribuição muito importante para o alcance do objetivo da minha tese que é: Analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado (2003-2017), à luz dos estudos de implementação de políticas públicas, na perspectiva da aprendizagem que valorize a experiência dos sujeitos implementadores.

Para isso, além dos estudos teóricos, é de nosso interesse ouvir testemunhas privilegiadas dos três segmentos da comunidade universitária, de forma a colher relatos específicos das experiências vividas no processo de implementação da UFSB.

A busca é de voltar a lembrar sequências de vivências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos que permitam arejar as reflexões sob o processo de implementação, integrando as múltiplas variáveis das experiências.

Nesse aspecto, me interessam as diversas dimensões da experiência, tanto no plano das emoções/sentimentos/expectativas/frustrações como dos raciocínios, para além da dimensão tecnicista puramente racional, estando aberto a relatos que qualificam as vivências em seus diversos matizes.

Assim, acredito que a sua participação é fundamental para realçar novos olhares sobre o processo de implementação, que se aproximem mais do valor da experiência concreta. Busco um trabalho de análise para além de posições polarizadas, de forma que possamos aprender mais sobre o processo com essa análise integrativa de várias visões.

Q) Sr (a) XXXXXXXXX, um dos motivos de você ter sido escolhido(a) para a entrevista é que você parece ter uma experiência técnica transversal a vários processos administrativos-acadêmicos da UFSB.

Mas antes mesmo dessa experiência, o que lhe fez escolher a UFSB, o que lhe atraiu?

Q') Quais funções você exerceu como servidor(a) técnico(a) administrativo(a) na UFSB?

Q) Você chegou para construir uma universidade com elementos diferentes e do zero (sem referências de rotinas anteriores como guia para tais práticas). Como você pode descrever essa experiência de implementar o projeto da UFSB do plano orientador para a realidade concreta?

Q'') A partir de sua vivência, você percebe que houve mudança/adaptação do plano orientador pelas pessoas no decorrer da implementação?

Q') O projeto trouxe elementos de estrutura acadêmica tais como: intercâmbio, ciclos e quadrimestres, etc. Como você percebe que esses elementos podem ter afetado a sua vida e de seus colegas técnicos administrativos quanto à operacionalização dos processos?

Q'') Havia um plano funcional, um desenho para operacionalização de rotinas a serem reinventadas para dinamizar fluxos diferentes de tudo preexistente em outras universidades?

Q''') Os processos aconteciam de forma dinâmica e emergencial como se vocês estivessem sempre apagando um incêndio ou havia momentos de parada para discussão, diálogo coletivo e superação dos obstáculos? Havia momentos/espacos de feedback para redefinição de fluxos?

Q) Recordando diversos momentos da implementação você pode relatar como as diretrizes e prioridades eram compreendidas no decorrer dos acontecimentos?

Q) Um dos objetivos dessa tese é analisar o processo de implementação da UFSB destacando sequências de experiências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos, que marquem rupturas ou discriminações de antes/depois desse processo. Você poderia indicar alguns desses momentos marcantes para o desenrolar do processo?

Q) Na sua opinião o perfil do orçamento destinado a UFSB era alinhado ao perfil de universidade pretendido?

Q') Caso considere os perfis como distintos, como lidaram com essas diferenças/desafios?

Q) A implementação da UFSB foi atravessada por processos exteriores como contingenciamento de recursos e impedimento da Presidente Dilma. Como esse e outros elementos externos influenciaram na experiência de implementação do projeto da UFSB?

Q) A UFSB foi implantada com um número limitado de servidores técnicos e docentes e um prazo curto para início das aulas. Como você descreveria o seu sentimento e de seus colegas diante desse contexto?

Q') Olhando de hoje para trás, o que você reconhece como expectativas e frustrações suas no processo de implementação da Universidade?

- Q) Como você percebe a estrutura organizacional proposta para a UFSB, com 4 pró-reitorias e etc? Em que isso afetou a sua vivência?

- Q) Como você sente o reconhecimento de complexidade/entraves/dificuldades da experiência de implementação pela comunidade e pela alta gestão da época?

Q) Você observou conflitos durante a implementação? Pode falar sobre eles?

Q') Como você pessoalmente se sente diante dos conflitos durante a implementação?

Q'') O que você entende que poderia ter sido feito para gerenciar/tratar/aprender com tais conflitos?

-Q) Como foi a sua experiência de conviver em uma universidade com um conselho diferente, o Conselho Estratégico Social?

-Q') Como o CES impactava na Gestão?

Q') Como você experienciou a realização do Fórum Social da UFSB?

Q'') A gestão mudou alguma operacionalização com a realização e resultados do Fórum Social?

Q) Sr (a) XXXXXXXXXXX, há algo não tratado aqui sobre o processo de implementação que você gostaria de destacar adicionalmente?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

Professor(a) XXXXXXXXXXXX, desde já eu e minha orientadora agradecemos seu interesse e disponibilidade para essa entrevista.

Esse momento é uma contribuição muito importante para o alcance do objetivo da minha tese que é: Analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado (2013-2017), à luz dos estudos de implementação de políticas públicas, na perspectiva da aprendizagem que valorize a experiência dos sujeitos implementadores.

Para isso, além dos estudos teóricos, é de nosso interesse ouvir testemunhas privilegiadas dos três segmentos da comunidade universitária, de forma a colher relatos específicos das experiências vividas no processo de implementação da UFSB.

A busca é de voltar a relembrar sequências de vivências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos, que permitam arejar as reflexões sob o processo de implementação, integrando as múltiplas variáveis das experiências.

Nesse aspecto, me interessam as diversas dimensões da experiência, tanto no plano das emoções/sentimentos/expectativas/frustrações como dos raciocínios, para além da dimensão tecnicista puramente racional, estando aberto a relatos que qualificam as vivências em seus diversos matizes.

Busco um trabalho de análise para além de posições polarizadas, de forma que possamos aprender mais sobre o processo com essa análise integrativa de várias visões. Assim, acredito que a sua participação seja fundamental para realçar novos olhares sobre o processo de implementação, que se aproximem mais do valor da experiência concreta.

Q) Professor(a), cada docente da UFSB é protagonista de uma história única em sua relação com a instituição e sua implementação. Entendemos que seja concursado(a), transferido(a) ou cedido(a), as motivações dessa vinda e as funções desempenhadas carregam de sentido a experiência pessoal de implementação, que muito nos interessa. Nesse sentido, quando e como você chegou à UFSB? Q') O que lhe atraiu para essa universidade?

Q'') Como conheceu a proposta da UFSB? A proposta do plano orientador teve alguma influência?

Q''') Quais funções você exerceu na UFSB?

Q) É comum a um(a) docente chegar a uma universidade com seus fluxos construídos previamente pelo cotidiano. Você chegou na UFSB com tudo para se construir, numa universidade caracterizada por elementos diferentes dos costumeiros. Poderia descrever essa experiência de implementar o projeto da UFSB, do seu plano orientador, para a realidade concreta?

Q'') Na sua percepção havia planos funcionais, desenhos para o desenvolvimento de suas rotinas docentes dentro desses fluxos que eram muito diferentes do preexistente em outras universidades?

Q''') A partir de sua vivência, você acha que houve mudança/adaptação do plano orientador pelas pessoas no decorrer da implementação?

Q) A UFSB foi implantada com um número limitado de servidores técnicos e docentes e um prazo curto para início das aulas. Você viveu esse momento inicial? Como você descreveria o seu sentimento e de seus colegas diante desse contexto?

- Q) Como você considera a ideia de estrutura organizacional “enxuta” proposta originalmente para a UFSB, com 4 grandes pró-reitorias, os IHACS, etc? Isso afetou a sua vivência?

Q') O projeto trouxe elementos de estrutura acadêmica tais como: intercâmbia, ciclos, quadrimestres, metodologias ativas, etc. Você considera que esses elementos afetaram a sua vida e de seus colegas quanto ao exercício da vida docente?

- Q') As propostas de intertransdisciplinaridade representam outro tema controverso da implementação da UFSB. Você vivenciou esse conceito? E como o percebe na implementação da UFSB?

- Q') Havia momentos de discussão sobre a prática de tais conceitos?

- Q) O plano orientador destacava o conceito de ecologia de saberes, no reconhecimento de saberes tradicionais, muito presentes na região do Sul da Bahia. No decorrer da implementação alguns docentes desenvolveram práticas de encontros de saberes, com a contribuição de mestres dos saberes tradicionais da região compartilhando seus conhecimentos. Você participou de eventos rotulados como encontros de saberes? Na sua

vivência na UFSB você vivenciou momentos que remetam a este conceito, seja ministrando um componente ou participando de uma reunião, etc?

Q') Nesse período de implementação da UFSB, como você percebia a dinâmica dos processos cotidianos ?

Q'') Havia momentos de parada para discussão, diálogo coletivo, ponderação sobre como superar os obstáculos? Você experienciou momentos/espacos de feedback do processo de implementação?

Q) A implementação da universidade muda a todo momento, exigindo novas decisões, do que fazer, como fazer, do que investir, como investir e quais diretrizes são prioritárias. Recordando diversos momentos de implementação você pode relatar como as diretrizes e prioridades definidas pela gestão superior foram comunicadas e assimiladas no decorrer dos acontecimentos?

Q') Decisões de investimento ou definições de prioridades pela alta gestão afetaram sua experiência docente na implementação?

Q) Um dos objetivos dessa tese é analisar o processo de implementação da UFSB destacando sequências de experiências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos, que marquem rupturas ou discriminações de antes/depois desse processo. Nesse sentido, poderia indicar algum momento que para você foi marcante para o desenrolar do processo?

Q) Você atuou nos colégios universitários da rede cuni durante esse período? Se sim, pode me contar como foi a experiência?

Q) O conceito de metapresencialidade é apontado no plano orientador como crucial para o sucesso da rede cuni e da UFSB. Como você percebeu esse conceito sendo implementado na UFSB?

Q) Você lecionou na formação geral ? Se sim, pode me contar um pouco de como vivenciou esses momentos?

Q') Na sua opinião, como o modelo de acesso à UFSB, com a entrada pelos IHACS e a área básica de ingresso-ABI, etc. influenciaram sua experiência docente nesse período?

Q) Como você sente o reconhecimento de complexidade/entraves/dificuldades da sua experiência de implementação pela comunidade e pela alta gestão da época?

Q) Você observou conflitos durante a implementação? Pode falar sobre eles?

Q') Como você pessoalmente se sente diante dos conflitos durante a implementação?

Q'') O que você entende que poderia ser feito para gerenciar/tratar/aprender com tais conflitos?

Q') Olhando de hoje para trás, o que você reconhece como expectativas e frustrações suas no processo de implementação da Universidade?

Q) Você teve alguma experiência de convivência com o Conselho Estratégico Social? Se sim pode falar um pouco sobre isso?

Q') Você vivenciou a realização do Fórum Social da UFSB? Em que isso influenciou sua trajetória docente na UFSB?

Q) Professor(a) XXXXXXXXXXXX,, há algo não tratado aqui sobre o processo de implementação que você gostaria de destacar adicionalmente?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE

Sr(a) XXXXXXXXX, desde já eu e minha orientadora agradecemos seu interesse e disponibilidade para essa entrevista.

Esse momento é uma contribuição muito importante para o alcance do objetivo da minha tese que é: Analisar o processo de implementação da UFSB no período do primeiro reitorado (2013-2017), à luz dos estudos de implementação de políticas públicas, na perspectiva da aprendizagem que valorize a experiência dos sujeitos implementadores.

Para isso, além dos estudos teóricos, é de nosso interesse ouvir testemunhas privilegiadas dos três segmentos da comunidade universitária, de forma a colher relatos específicos das experiências vividas no processo de implementação da UFSB.

De forma muito resumida, o processo de implementação se refere às medidas adotadas para materializar a proposta do plano orientador e os fatos ocorridos nesse processo, planejados ou não.

A busca é de voltar a lembrar sequências de vivências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos, que permitam arejar as reflexões sob o processo de implementação, integrando as múltiplas variáveis das experiências.

Nesse aspecto, me interessam as diversas dimensões da experiência, tanto no plano das emoções/sentimentos/expectativas/frustrações como dos raciocínios, para além da dimensão tecnicista puramente racional, estando aberto a relatos que qualificam as vivências em seus diversos matizes.

Busco um trabalho de análise para além de posições polarizadas, de forma que possamos aprender mais sobre o processo com essa análise integrativa de várias visões. Assim, acredito que a sua participação seja fundamental para realçar novos olhares sobre o processo de implementação, que se aproximem mais do valor da experiência concreta.

Q) XXXXXXXXXX, cada discente da UFSB é protagonista de uma história única em sua relação com a instituição e sua trajetória acadêmica durante a implementação da universidade. Entendemos que as escolhas de percurso, as motivações para estudar na UFSB e as vivências de aprendizagem/engajamento carregam de sentido a experiência pessoal durante a implementação da universidade, o que muito nos interessa.

Nesse sentido, quando e como você chegou à UFSB?

Q') O que lhe atraiu para estudar nessa universidade? Já estudou em outra Instituição de Ensino Superior?

Q'') Você conheceu a proposta da UFSB antes de chegar nela? A proposta do plano orientador teve alguma influência sobre sua escolha por estudar nessa universidade?

Q''') Pode dar uma ideia geral, um panorama, de seu percurso na UFSB?

Q) É comum a um estudante chegar a uma universidade com seus fluxos construídos previamente pelo cotidiano. Você chegou na UFSB com tudo para se construir, numa universidade caracterizada por elementos diferentes dos costumeiros. Era de alguma forma perceptível essa realidade?? Como você percebia na prática esse contexto? Isso lhe afetava de alguma forma

Q'') Na sua percepção havia direcionamento/orientação para o desenvolvimento de seu percurso acadêmico e suas rotinas discentes?

Q) A UFSB foi implantada com um número limitado de servidores técnicos e docentes e um prazo curto para início das aulas. Você viveu esse momento inicial? Como você descreveria o seu sentimento e de seus colegas diante desse contexto?

Q') A partir de sua vivência, você percebia a atuação de servidores técnicos e docentes para implementar o plano orientador com suas especificidades?

Q'') Você percebeu mudança/adaptação do plano orientador pelas pessoas no decorrer da implementação?

Q) Você tem alguma percepção da estrutura organizacional da UFSB, (intercampi, com 4 pró-reitorias e IHACs em cada campi, etc) ou ainda, possui alguma experiência marcada positivamente ou negativamente por esse modelo? Isso afetou a sua vivência?

Q') Você viveu sua trajetória na UFSB em um único campus ou em vários campi? Nesse aspecto entre as unidades acadêmicas, o modelo de intercâmpia lhe afetou e a seus colegas de alguma forma?

Q') Tradicionalmente, um estudante universitário ingressa em um curso específico e segue uma determinada trajetória. Na UFSB você ingressou no regime de ciclos. Pode nos contar de seus entendimentos e sentimentos acerca da sua experiência no regime de ciclos?

Q'') como percebe na sua experiência a organização do fluxo curricular, com elementos como: Formação Geral, Bacharelados e/ou Licenciaturas Interdisciplinares / recusa do fechamento em 1 área de conhecimento/ expectativas de 2º e 3º ciclo, etc...)?

Q) Você ingressou no segundo ciclo nesse período até 2017?

Q') Como foi a experiência dessa etapa de formação?

Q) Qual a influência em sua vida de ter sido diplomado(a) por etapas nos ciclos? O que seus colegas relatavam sobre isso?

Q) Sua experiência universitária foi influenciada pelo regime de período quadrimestral?

Q') Nesse período de implementação da UFSB, como você percebia a dinâmica dos processos cotidianos?

Q) Você teve vivências de utilização de metodologias ativas propostas por docentes? Pode contar seu entendimento dessas metodologias e como foi a experiência?

Q') Você percebia as opiniões dos docentes quanto ao uso de tais metodologias?

Q) Você vivenciou componentes ou práticas de experiências do sensível? Quais suas percepções dessas vivências?

Q') Como na sua opinião os docentes relatavam e observavam tais práticas?

Q) As propostas de intertransdisciplinaridade representam outro tema controverso da implementação da UFSB. Você vivenciou esse conceito? E como o percebe na implementação da UFSB?

Q') Como você sentia os entendimentos de interdisciplinaridade a partir das falas de docentes?

Q'') Havia momentos de discussão sobre a prática de tais conceitos? Se sim, em sala de aula no cotidiano ou em eventos específicos?

Q) O plano orientador destacava o conceito de ecologia de saberes, no reconhecimento de saberes tradicionais, muito presentes na região do Sul da Bahia. No decorrer da implementação alguns docentes desenvolveram práticas de encontros de saberes, com a contribuição de mestres dos saberes tradicionais da região compartilhando seus conhecimentos. Você participou de eventos rotulados como encontros de saberes? Na sua vivência na UFSB você vivenciou momentos que remetam a este conceito, seja participando de um componente ou de uma reunião, evento, etc.?

Q) Que desafios você pode lembrar que eram comuns aos discentes nesse período da implementação?

Q') Havia na universidade momentos de parada para discussão, diálogo coletivo, ponderação sobre como superar os obstáculos? Você experienciou momentos/espços de feedback do processo de implementação da UFSB? Usavam outros meios para se expressarem?

Q'') Houve resultados desses diálogos/espços de escuta? Pode citar exemplos?

Q''') Como você sente o reconhecimento de complexidade/entraves/dificuldades da sua experiência estudantil pela comunidade e pela alta gestão da época?

Q) A implementação da universidade muda a todo momento, exigindo novas decisões, do que fazer, como fazer, do que investir, como investir e quais diretrizes são prioritárias. Recordando diversos momentos de implementação você pode relatar como as diretrizes e prioridades definidas pela gestão superior foram comunicadas aos estudantes no decorrer dos acontecimentos?

Q') Decisões de investimento ou definições de prioridades pela alta gestão afetaram sua experiência discente na UFSB nesse período?

Q) Um dos objetivos dessa tese é analisar o processo de implementação da UFSB destacando sequências de experiências com suas nuances, momentos de inflexões/conflitos, que marquem rupturas ou discriminações de antes/depois desse processo. Nesse sentido, poderia indicar algum momento que para você foi marcante para o desenrolar do processo?

Q) Você estudou nos colégios universitários da rede Cuni durante esse período? Se sim, pode me contar como foi a experiência?

Q') O conceito de metapresencialidade é apontado no plano orientador como crucial para o sucesso da rede Cuni e da UFSB. Você percebeu esse conceito sendo implementado na UFSB? De que forma?

Q'') Você teve aulas no modelo metapresencial? Como foi essa experiência?

Q') Na sua opinião, como o modelo de acesso à UFSB, com a entrada pelos IHACS e a área básica de ingresso-ABI, etc. influenciaram sua trajetória e de colegas?

Q) Pode me contar um pouco de como vivenciou a etapa de formação geral?

Q) Você percebia opiniões diferentes de colegas e docentes sobre a etapa de formação geral? E qual sua opinião?

Q) O perfil de formação ofertado pela UFSB lhe afetou de alguma forma?

Q) Você observou conflitos durante a implementação do plano orientador da UFSB? Pode falar sobre eles?

Q') Como você pessoalmente se sente diante dos conflitos durante a implementação?

Q'') O que você entende que poderia ser feito para gerenciar/tratar/aprender com tais conflitos?

Q') Você reconhece expectativas cumpridas/frustradas em sua relação com a universidade (especialmente em relação às promessas de inovação que ela “vendeu” inicialmente)?

Q') Você vivenciou a realização do Fórum Social da UFSB? Em que isso influenciou sua trajetória discente na UFSB e sua vida?

Q'') Do fórum social foram eleitos conselheiros do Conselho Estratégico Social, você conhece esse conselho? Teve alguma experiência relacionada a ele? Se sim pode falar um pouco sobre isso?

Q) XXXXXXXXXXXX, há algo não tratado aqui sobre o processo de implementação do plano orientador que você gostaria de destacar adicionalmente?

ANEXO II – SÍNTESES DE RESPOSTAS A ENTREVISTAS

No presente anexo, apresento as sínteses das respostas das pessoas durante as entrevistas em profundidade. Como já explicado no decorrer da tese, honrando o compromisso de anonimato assumido com essas testemunhas privilegiadas, extraí desses achados informações que pudessem permitir a identificação dos mesmos. Extraí ainda informações demasiadamente personalistas que pudessem imputar danos à imagem de pessoas em fatos, contextos ou opiniões sobre as quais não foram ouvidas durante a tese. O presente anexo permite observar elementos além dos apresentados no capítulo V, que foram selecionados tendo em vista os objetivos específicos da tese.

Após esse breve resgate explicativo, seguem a síntese das respostas por segmentos (Técnico administrativo, docente e discente) e a síntese conjunta dos achados.

Síntese dos resultados de entrevistas com Servidores Técnico Administrativos

O QUE ATRAIU PARA A UFSB EM AMBOS:

TAE B:

Questões pessoais, a estabilidade do concurso federal, mas sobretudo a oportunidade de morar no local de lotação, já que atuava em outra cidade tendo que se deslocar em estrada correndo riscos.

TAE A:

Questões pessoais de saúde na família, com possibilidade de suporte de parentes na região para enfrentamento desse processo. Ademais, revelou um desejo de empreender na UFSB um processo diferente de implementação do que viveu em outra IFES, com a busca de “não cometer os mesmos erros cometidos”.

ATRATIVIDADE DO PLANO ORIENTADOR

TAE A:

Demonstrou ser mais atraído pela instituição federal nova e a possibilidade de evitar os vícios de outras instituições onde atuou. Depois declarou que se viu também envolvido pela grandeza das propostas “vendidas” pelo “vendedor de sonhos”, como se referiu ao ex-Reitor Naomar.

TAE B

Revelou pouco conhecimento da proposta antes do concurso, não só do PO mas também da estrutura geral da UFSB, questionando as formas de comunicação/promoção da UFSB na sociedade local. Depois relatou o seu encantamento com a proposta do PO, sobretudo no que se refere à relação com a educação básica, dada a sua trajetória como professora da rede escolar.

MUDANÇA/ADAPTAÇÃO DO PO NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO

TAE A:

Tinha conhecimento prévio herdado de outras instituições onde atuou, além do amparo do procedimento legal que direciona as ações que desenvolvia. Sentiu menos esse peso de iniciar do zero. Indica que a alta gestão não aprendeu com o decorrer da implementação e seguia tocando o projeto mesmo com os problemas surgindo.

TAE B

Reconheceu a mudança/adaptação natural durante as práticas de implementação, sobretudo por aqueles executores das atividades e suas tarefas. Indicou que Procedimentos operacionais (POPs) só foram criados em 2017. Saíram assim do zero e ele destacou a diferença do técnico da gestão superior com aquele técnico na ponta, sem experiência daqueles processos. Tiveram experiência de demandar normativas à gestão da UFSB. Muito atropelo na tomada de decisão e na reflexão para elaboração de normas, com dificuldades de comunicação entre unidades acadêmicas administrativas.

INFLUÊNCIA DE ELEMENTOS COMO INTERCAMPIA, CICLOS E QUADRIMESTRES:

Intercampia:

TAE A: Não o afetou tanto. Relatou que em reunião sobre a reestruturação, docentes de IHACs assumiram as dificuldades de comunicação entre as unidades.

TAE B: O planejamento intercampi complexificava ainda mais os processos da UFSB. Havia seminários e reuniões para alinhamento de oferta. Ideia de replicação do mesmo planejamento nos 3 campi. Para ele as pessoas dos campi não acreditavam muito, sendo mais algo da administração central. Era a defesa da ideia de que seria um único curso replicado, sendo um único curso o mais igual possível e replicado igual em todos os campi. Para ele esse modelo apresentou dificuldades de coordenação/comunicação com conflitos no planejamento intercampi para oferta de componentes, nomenclaturas diferentes em campi diversos para um mesmo componente e outros exemplos que colocam o planejamento intercampi como aspecto de inflexão do modelo.

Lembrou da questão dos cursos no e-mec, se é um curso ou 3 cursos, e que hoje cada um faz sua gestão em separado da oferta mesmo que com o mesmo PPC.

Havia disputa entre ideias se o curso seria o mesmo ou cursos diferentes, e como isso prejudicava na oferta, pela dificuldade de igualar a oferta, pois há um professor mais vinculado a uma área em um local, que não há o mesmo perfil no outro local, o que foi mostrando com conflitos que o modelo não era viável.

Ciclos:

TAE A: Alegou que o perfil diferenciado de cursos afetou o orçamento da UFSB. Indicou tensionamento do curso de medicina sobre o modelo de ciclos e a distorção da ABI com nota de corte elevada.

TAE B: Relatou impacto do modelo formativo no clima geral, com pressão sobre docentes quanto a notas, as recorrentes judicializações, a tensão técnica sobre os levantamentos de coeficientes estudantis e as distorções da ABI quanto a nota de corte elevada.

Exemplos: Pedido de revisão de nota de estudante com nota 9,9, assédio por nota, exigência de nota única para toda a turma;

Desconsideração do impacto de curso de prestígio como medicina, gerando esvaziamento de outros cursos no II ciclo, distorção da ABI com impacto nas LIs.

Quadrimestres:

TAE A: Relatou não ser afetado pessoalmente por esse elemento do modelo.

TAE B: Relatou que na prática quadrimestre é loucura, não havendo tempo de maturação. Indicou ainda atropelo dos processos, afetando a vida e saúde de servidores, prejudicados em suas férias e necessidade de faltas, já afetada pela carga horária intensa de 8 às 22 horas para manter o serviço à comunidade em três turnos, que junto com o número limitado de servidores intensificava a sobrecarga. A liberdade formativa tão vendida as vezes chocava com a realidade, explodindo as dinâmicas quando, por exemplo o estudante se matricula em 3 momentos e muda a todo momento, exigindo ajustes técnicos administrativo acadêmicos.

MARCOS CRÍTICOS APONTADOS:

TAE A:

- Não participou da concepção do plano orientador. Apontou ausência de Naomar e do grupo do escritório de projetos da UFSB no início da implementação, que gerou conflitos burocráticos no início. Parecia transparecer uma espécie de mágoa ao tratar disso.
- Não discussão do modelo de financiamento da UFSB no plano orientador, apontando que apenas os estudantes sinalizaram para essa discussão no Congresso Estudantil. Indica com números a meta superestimada na relação professor X estudante no PO.
- Choques de diretrizes da alta gestão. Questionou diversas escolhas de aplicação de recursos, onde segundo ele o recurso que deveria criar laboratórios podiam estar nos altos gastos de frota, aplicados nos deslocamentos para Cunis, onde a metapresencialidade da proposta original não funcionou.
- Gastos expressivos com frota para manter Cunis, precisando colocar motorista e combustível para deslocar professores para os municípios, demonstrando que a metapresencialidade não funcionou, o presencial era preferido, e que esses recursos poderiam ser alocados em outras demandas. A questão cultural da preferência pela presencialidade não teria sido tratada. Relatou que com o tempo isso ia sendo cobrado pela comunidade e foi crucial quando da época da renúncia do ex-reitor.
- Destacou como positivo o engajamento da equipe formada e o desejo pessoal de que essa equipe mantivesse e aperfeiçoasse práticas administrativas de outra IFES co-irmã, o que foi alcançado em parte, porém com manutenção de vícios da UFBA, universidade tutora.
- Presenciou exonerações de decanos e de 6 pró-reitores de 2014 a 2017, muitas vezes em reuniões, por pensarem diferente do reitor, o que segundo ele gerou muitos desgastes do dirigente com a comunidade.

- Relatou escuta “pró-forma” da gestão do período, onde apesar de ter várias reuniões de escuta (e até demais segundo ele) não se deliberava nada, como se fosse, segundo ele, uma espécie de “terapia de grupo” discutindo “sexo dos anjos” ao passo que os problemas continuavam acontecendo. Inclusive destacando as insatisfações da área técnica com entraves para o funcionamento da universidade.

- Nessa linha de crítica, em outro momento cita o PDI como exemplo de “discussão eterna” em que técnicos e docentes tiveram que se debruçar sobre artigos e outros referenciais para, depois de muita discussão, chegarem à conclusão que deveriam elaborar o PDI naquela metodologia do artigo proposto, o que se arrastou e não aconteceu. Entende como uma tendência cultural e emocional de um grupo que precisa ser ouvido, e discutir, rediscutir, mesmo que a gestão nada faça , só ouça.

- Destacou fatores políticos externos como limitadores, impactando em pessoal e recursos financeiros. Fato importante: a visão de que a implementação do projeto da UFSB foi tocada menosprezando o potencial impacto da crise política e econômica com o impedimento da presidente Dilma.

- Citou ABI, processo judicial e nota de corte alta que foram colocados como marcos críticos do modelo gerando polêmicas.

- Relatou que a mudança do modelo de nomeação de decanos, de nomeados pelo reitor para escolha da comunidade diminuiu poder do Reitor e aumentou seu desgaste no conselho. Teria perdido o conselho e assim perdeu a governabilidade diante das insatisfações.

- Queria estar longe demais sem ter o básico: queria dar notebooks a todos sem prédio, sem internet, ou queria interdisciplinaridade sem o básico.

TAE B:

- Planejamento intercampi gerou desgastes e conflitos para adequar oferta de componentes e sua replicação em diversos campi. Foi até o final de 2016. Com reuniões em que houve desgastes, conflitos e esvaziamento, entre tentativas de superação

- Dificuldade de alocar professores na formação geral, onde o modelo de concurso por áreas de conhecimento não entusiasmava docentes que preferiam atuar em componentes mais ligados à sua atividade disciplinar/profissional.

- O início precoce das aulas não teve um tensionamento maior para ele, dado o número menor de estudantes, com demandas possíveis de administrar.

- Cultura de apagar incêndio gerava normas pouco repensadas, pois para ele demanda de revisar ou elaborar uma norma sempre chegava “com dois dias para ser votada no conselho ou no colegiado” e que logo percebiam que a norma precisava ser revista, o que até era feito em alguns casos.

- ABI: Conflito impulsionado por BI Saúde / Medicina gerou conflitos da discussão sobre modelo de entrada/número de oferta de vagas. ABI acabou por ser distorcida pelos ciclos elevando em muito a nota de corte (700) pelos desvios adotados para chegar a medicina de

todo modo. Ideia da ABI era acesso a LI, passou a se usar a ABI como acesso a BI Saúde, mudando o proposto no PO, afetando o acesso a LIs. (Fechamento do acesso ao BI Saúde em 2018)

- Pauta “bomba” do Consuni sobre ingresso elevou o desgaste e conflitos. Administração central defendendo um número maior no ingresso de estudantes, número superior ao que outro grupo defendia dada a estrutura física e de pessoal. Tensionamentos geraram exonerações. Entrevistado concorda que a gestão fez algo dentro da legalidade por cargos serem nomeados.

-Escuta “Para inglês ver/para cumprir tabela” dos técnicos em reuniões onde até se fazia lista de demandas e se publicizava tais diretrizes apontadas, porém sem ações. Esse desgaste era reiterado em “reuniões para discutir a reunião anterior”, colegas esvaziavam a participação, o entrevistado mantinha sua reivindicação mesmo declarando nas reuniões “saber que só estava falando mais uma vez e nada seria feito”.

- Contingenciamento e impedimento de Dilma geraram impactos nos concursos que por sua vez aumentavam a sobrecarga pessoal.

- Exonerações de dirigentes com quem tinham boa relação desde o início da implementação gerou insatisfação da comunidade pois estes colocaram proposta diversa do defendido pela gestão, sendo que esses dirigentes tinham bom relacionamento e resultados com a equipe local.

-Relatou abusos de demanda docente, fora de proporção e de horário (tema que aparece novamente na questão dos conflitos e frustrações)

- Relatou importância dos colegas para suportar os problemas de implementação, nos cafés onde se reclamava, xingava, para depois voltar a sorrir fazendo o trabalho.

- Aulas presenciais nos Cunis: qual a viabilidade e eficiência? Gastos expressivos de frota. Combustível e motoristas para cumprir algo de forma diferente do previsto no plano orientador, com deslocamento diário expondo pessoas a riscos em estrada e etc. Aponta o marco de não conseguirem colocar nos Cunis algo em componentes fora da formação geral.

- O papel do prestígio social da medicina para impactar o modelo: por um lado ajuda o território mas implodiu aspectos do PO como ABI, fazendo mudar entrada direta para BI Saúde e para LIs.

- A metáfora do avião sendo construído em pleno voo: dava ânsia e agonia no entrevistado

CRÍTICAS AO MODELO DE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL:

TAE A:

Estrutura centralizadora, que segundo a experiência dele, era mais engessada que outras que conhecia, que ele antes criticava e agora parecia mais ágil. Relatou que mesmo contra seu desejo, durante a implementação a UFSB absorveu vícios da UFBA que geraram conflitos até mais recentes. Criticou a criação de uma mega proreitoria que abarcou administração, planejamento, gestão de pessoas e infraestrutura, com o passar do tempo, crise e não liberação

de códigos de vagas, o processo ficou muito sobrecarregado. O entrevistado questiona porque reduzir a estrutura e concentrar, desde o plano original, se a quantidade de FGs e de CDs era a mesma entre todas as universidades da maior à menor? Indicou ainda que a estrutura tem IHACs demais, sendo que a UFBA só tem um, e que presenciou em reunião sobre a reestruturação, docente falar que melhoraria comunicação entre os IHACs que assumiam como deficiente.

TAE B:

Segundo ele a estrutura dificultava comunicação, onde relatou que decisões tomadas em uma outra unidade demandavam ações da unidade dele, sem que eles sequer tivessem sido comunicados. Relata ruídos e atravessamentos na comunicação. Disse que a pretensão de estrutura enxuta era muito vendida como algo positivo, mas que na verdade gerava sobrecarga, era enlouquecedor, ao passo que a universidade só dispunha de um terço do quantitativo de técnicos previsto para sua implementação, criada em 2014, em ambiente já difícil, mas ainda favorável a expansão de implementação de universidades novas, um contexto piorado com o golpe a presidente Dilma e a mudança das políticas. Manter atividade de 8 as 22:30 com 6 servidores era um processo adoecedor, segundo ele.

CONFLITOS DE IMPLEMENTAÇÃO:

TAE A:

Destacou muita discussão sem deliberação, como se as pessoas quisessem apenas ser ouvidas gerando conflitos desnecessários.

Destacou ainda as exonerações que geraram muitos conflitos na visão dele.

E que não houve aprendizado diante dos conflitos.

Discute a narrativa de golpe com a saída de Naomar, argumentando que ele que renunciou, que não houve iniciativa do conselho pela saída do ex-reitor.

TAE B:

Acredita como normais os conflitos no processo de implementação, e que viveu muitos.

Relatou a cultura abusiva da falta de limite na demanda docente que juntamente com desobediência de fluxos administrativos geraram conflitos.

EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES

TAE A:

Expectativas: Relatou “expectativas altas fruto da venda de sonhos do reitor que falava da UFSB como país das maravilhas”.

Frustrações:

Resistiu ao termo frustração, mas indicou cotidiano com bagunça de modelos, destacou que é frustrante a UFSB não entregar o modelo que ele e colegas queriam para os filhos deles. Forte defesa de formação profissionalizante.

TAE B:

Expectativas:

Altas expectativas ao conhecer o PO e as propostas de integração com a escola pública.

Frustrações:

- Muita Repetição de erros e retrabalho durante esses anos
- Falar e não ser efetivamente ouvido, sem que as coisas fossem mudadas
- Subaproveitamento de colegas.
- Formação em serviço deficiente, a exemplo de fazer arquivamentos sem saber como fazer
- Crítica à metáfora do avião de ir construindo o avião enquanto ele voa.

SÍNTESE DOS RESULTADOS DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

O QUE ATRAIU PARA A UFSB EM AMBOS:

DOCENTE A:

Foi atraído pela proposta mágica da interdisciplinaridade nos seminários, sobretudo o primeiro seminário. O clima de interação e integração durante toda a estadia durante o I seminário onde participantes ficaram hospedados no mesmo lugar impulsionou esse desejo de participar. Considera o primeiro seminário mais impactante que o segundo na sua experiência.

DOCENTE B:

Vocação pessoal por ensinar, advindo de uma família de pouca instrução, tinha sonho de fazer medicina, mas descobriu que seria feliz em lecionar. Na UFSB atraiu a possibilidade de escolher o ponto na seleção, já que vinha de perder em concursos por sorteio de pontos que não dominava, já bastante desgastado, assim escolher o ponto de concurso foi um grande atrativo.

ATRATIVIDADE DO PLANO ORIENTADOR

DOCENTE A

Considerou tudo um tanto mágico, aparecendo ali a chance de sonhar, e sonhar junto, fazer diferente, com ousadia. A interdisciplinaridade foi o que mais lhe atraiu.

DOCENTE B:

Estudou o plano orientador para o concurso, não foi atraído pela proposta em si de início, mas ao adentrar passou a defender e se dedicar para que desse certo. Considera o plano neoliberal nos aceleramentos.

MUDANÇA/ADAPTAÇÃO DO PO NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO

DOCENTE A

O docente indicou que a condução coletiva era o caminho da implementação. E que em termos de liderança, o Reitor Naomar tinha clareza da concepção de ciclos e BIs que já tinha implantado de outra forma na UFBA, e que ele, o entrevistado, que não sabia nada daquilo. Não havia uma análise crítica daquele modelo. Também ressaltou que trabalhou pelo sucesso da proposta. E revelou como mudança que segundo ele as licenciaturas não estavam na origem do plano orientador, aparecendo como resultado de acordos políticos para incluir mais claramente a interação com a educação básica em parceria com o governo do estado da Bahia, o que permitiu a reescrita do Plano orientador para a versão hoje disponível e deu a ele mais segurança pela sua área de atuação nas licenciaturas. Relatou ainda que muito se falava do sonho e um muito pouco do plano orientador, e que houve muito esforço coletivo, sofrimento e dor para manter rigidamente o plano original. Que as rotinas, os fluxos não eram claros, era tudo muito decidido na “roda de amigos”, onde destaca muito forte a cultura do conchavo, do coronelismo.

DOCENTE B:

Indica que essa proposta e experiência trouxe muitas emoções para o bem e para o mal, contribuindo para maior aprendizado pessoal, maturidade, por ser um processo muito intenso mas também de muito desgaste, que segundo ele “triturou carreiras nesse plano neoliberal”. Relata que no início não existia desenho de planos funcionais e que isso gerou problemas na produção de muitos professores, que alguns chegando como novos doutores, com muita produção recente ficaram sem orientar (no modelo de ministrar formação geral) o que gerou prejuízo na produção acadêmica, que ele tentou driblar com parcerias com outros programas.

Inclusive relatou que em determinado momento de sobrecarga de aula, foi pedido que se priorizassem os alunos, diminuindo a necessidade de realizar pesquisas e produção exigidas pela capes, (referência de menosprezo). Chama os servidores técnicos da Progeac de heróis, e lembra que a pro-reitoria de pós-graduação é criada, desmembrada da Progeac por consenso da dificuldade de toda concentração. Questiona a falta de formalização da extensão, exigida agora na curricularização da extensão. Fala da necessidade de ter orientado um grupo docente jovem, que estava dentro de superestruturas com poucas pessoas, o que gerou muito desgaste e até desistências de pessoas. Aponta que está na hora de revisar o plano

orientador, que é diferente do PDI, que a UFSB ainda tem a essência do plano orientador, mas se adaptou em meio as disputas.

INFLUÊNCIA DE ELEMENTOS COMO INTERCAMPIA, CICLOS E QUADRIMESTRES, ENCONTRO DE SABERES, CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL, FÓRUM SOCIAL:

Intercampia:

DOCENTE A:

Achava difícil ver como era na prática, em local mais distante. Era difícil a comunicação entre os campi e mesmo uma gestão mais próxima da Reitoria em todos os lugares.

DOCENTE B:

O que é efetivamente? Nunca houve uniformidade para manter a intercampia. Ruptura se deu no decorrer do tempo ao se perceber a dificuldade de fazer acontecer, cansaço/desgaste de, por exemplo, depois de montar tudo alinhado da oferta de componente em 3 campi com vários professores, ao encaminhar ao decanato se cortava por não ter estudante e depois o coordenador tinha que voltar para explicar ao professor que planejou que houve corte, e esse chega a dizer “me deixe dar aula”, desgaste. O nível de tensionamento da intercampia trouxe um sentido de que a intercampia fosse algo negativo e não positivo, dada a falta de liberdade.

Foi enriquecedor pessoalmente, mas exigiu um grande alinhamento de oferta nos 3 campi e no mesmo horário com o peso da sincronicidade (considerada um elemento de tensão), dificultando planejar com outros professores de outros cursos, para ofertar componentes de forma a ter CR-coeficientes de rendimento compatíveis, comparáveis. Assim a intercampia exigia tantos ajustes para alinhar que era contra a ideia de liberdade. Com o final da exigência de sincronicidade entrevistado disse que aliviou um pouco a dificuldade de planejar.

Menosprezo de minúcias de contextos locais: Além disso, as localidades e contextos locais pesava a fazer uma assimetria de oferta docente e de recursos locais, que confrontavam a ideia de padronização e replicação de cursos nos 3 campi. Mesmo com a metapresencialidade apontada como resposta, que na prática não funcionava, pois a internet não dava conta para dar suporte a intercampia como sonhada.

Dentro das dificuldades da intercampia surgiu a “lenda urbana dos NDEs”: De que o MEC exigiria um NDE para cada curso em cada campi ainda que o curso fosse replicado, e isso não era verdadeiro. Poderia haver um único PPC para os 3 cursos replicados com um mesmo NDE. Mesmo assim a lenda urbana prosperou em um NDE para cada curso, houve desagregação e hoje um curso não sabe o que o outro faz e nem como resolve os problemas, o que podia ser compartilhado. A ruptura da intercampia na prática quebra possibilidade dos ganhos da gestão de mesmo curso em 3 localidades, que passam a ser cursos distintos.

Ciclos:

DOCENTE A: Destacou o aspecto ruim da competitividade entre os estudantes para medicina que gerou adoecimento e medicalização discente.

DOCENTE B:

Indicou que os ciclos tem um lado bom por certificar em etapas os estudantes, permitindo a eles buscar alguma melhora de vida. No entanto entra em choque com a permanência pela duração longa. Se considera um entusiasta do regime de ciclos e que este funcionaria se compatibilizado com a permanência, de forma que o BI funcionaria se for finalista e dialogar com o 2º ciclo o adiantando, que foi o que tentaram em alguns BIs. Por outro lado, reconhece que a estrutura como foi efetivada gerou evasão em um grande jogo de combinações e competitividade.

A crítica colocada pelo docente começa na entrada discente, que segundo ele precisaria ser massiva para dar conta de cursos do 2º ciclo, considerando a evasão, e manter número de alunos em componentes do 2º ciclo que justificassem a existência desses cursos e estrutura. Segundo ele, Direito, Medicina, alguns cursos de saúde e os poucos cursos da área de artes sentiriam menos esse impacto de falta de demanda, mas os cursos de ciências sentiriam mais. Essa necessidade de entrada massiva geraria por sua vez uma concentração enorme na formação geral, e a dificuldade de alocar essa demanda. Como 4 professores de matemática poderiam ministrar aulas para 18 turmas? Ia ser necessário auditórios lotados para tantas turmas de FG, 180 alunos para 1 professor de química. Houve então inflexão para barrar essa entrada.

Mesmo apaixonado pela ideia da formação geral, o entrevistado relata que a FG gerou uma série de conflitos, na ideia de que todos tinham que ministrar a formação geral e isso foi traumático, citando exemplos de pessoas de uma formação ministrando aulas em componentes em áreas muito distintas, a exemplo de biólogos dando aula de introdução ao raciocínio computacional (com apoio de matriz de conteúdo elaborada pela Protic) e matemática no cotidiano (onde alegou que muitas vezes o professor não dava um bom curso por tentar superar deficiências históricas da formação do estudante com nivelamento entre estudantes muito muito diferentes, de quem sabia equação a quem não sabia o que era o símbolo de raiz quadrada, isso em um quadrimestre só).

Ele entende que a formação geral era “blindada” quanto a críticas e que o colegiado da FG não cumpriu seu papel, não discutiu a oferta, o que gerou grande problema com coordenadores buscando espaço e professores. Professores de ciências ministrando estado e sociedade ou experiências do sensível demonstraram sofrimentos nesse processo verificados pelo entrevistado.

Segundo ele, o Modelo de ciclos tem inflexões em si mesmo, exigia entrada massiva para alimentar os cursos no segundo ciclo, isso já gerava problemas no I ciclo com a formação geral e desequilíbrio no perfil docente por área para ministrar essa etapa.

Além de entrada gigante, com a mobilidade interna se gerava o desvio, com alta evasão e mobilidade sobretudo na direção do BI saúde, deixando outros cursos sem estudantes. Isso justificava a necessidade de entrada massiva em 2015, porém esse volume fazia com que professores ficassem sobrecarregados e só pudessem dar aula.

Relata ainda que a FG passou por apenas uma revisão, e que a blindagem positivamente até continha os ataques à proposta, mas negativamente mostrava incapacidade de acolher pedidos de socorro, o que com o tempo virou ódio e desdém.

Assim a entrada direta foi achada como solução para 2 problemas: baixo público para o 2º ciclo e a demanda massiva de entrada necessária para manter oferta considerando a evasão. Dificuldade do modelo gerou esse tipo de solução.

O docente chama a atenção para a necessidade de alinhar o primeiro ciclo e sua oferta com componentes necessários à formação do II ciclo, um diálogo para sua base e também para uma fluência que não torne a formação em ciclos uma formação excessivamente longa. Na experiência dessa natureza no BI onde atuou, houve resistência de considerar essa busca de diálogo maior entre os ciclos e com oferta em cada campi como esforço disciplinar e conteudista, ao passo que o entrevistado entende que esse esforço é justamente o que manteria a arquitetura de ciclos.

Quadrimestres:

DOCENTE A:

Segundo o docente, esse elemento é o que mais destaca o neoliberalismo. Pondera sobre os quadrimestres a crítica de neoliberalismo, e questiona: a quem interessa essa proposta? A quem interessa essa vida acelerada? Indica que houve estratégia do auto estudo para encaixar o modelo de quadrimestre, onde de 60H há de verdade 48H mas 12H são de auto estudo. Para sustentar isso teria que se passar muito texto para dar conta da ementa, na crença de que vencer essa ementa garante a aprendizagem, o que não respeita muitas vezes o perfil discente, que não é daquele estudante padrão das universidades que vivia integralmente a universidade e sim estudantes mães, donas de casa, pais, jovens trabalhadores que trabalham o dia todo para estudar e precisam do tempo de sala de aula qualificado para aprender. Entende que a proposta de quadrimestres contribui com precarização da educação. Roubo de direitos, até com menos férias, pois esse período é o que sobra, 1 mês no final do ano, mais 10 dias entre quadrimestres com atropelo das demandas que não param nas férias. Na sala de aula, Professor fica sem tempo para dar o feedback ao estudante, dizer como deve escrever, se expressar, e mesmo o fazendo, o estudante não dará mais atenção, pois já está na luta do próximo componente e assim vai. Estudante não tem tempo de maturação, essencial ao processo de aprendizagem.

DOCENTE B:

Considera quadrimestres como medida neoliberal, voltada a conceitos de eficiência, em uma lógica de resultado de produção. Não sabe se é contra ou como isso afeta o regime de ciclos, se retirar o quadrimestre pode acabar ou não com os ciclos. Por outro lado, indica que o quadrimestre gerou adoecimento para todos, professores, estudantes e técnicos, com dinâmica confusa/acelerada, falta de intervalo e de tempo de retorno a estudantes, perda de carga horária por acordos necessários para condensar conteúdo e ao mesmo tempo viabilizar tempo de aula de 4 horas com o mesmo componente. O quadrimestre segundo o docente sacrifica o tempo de cair a ficha do estudante, o seu amadurecimento diante dos conteúdos. Como

condensar tanto e a noite sem perdas? Para o aspecto geral para ele o semestre poderia dar tempo para repensar a UFSB, como se a lógica de aceleração do quadrimestre prejudicasse a auto avaliação. Prejudica o rever de forma macro e mesmo micro sobre componentes “novos” a serem dados, para os quais nem se havia pensado, nem se havia preparado!

Encontro de saberes:

DOCENTE A:

Atuou na luta com estudantes para colocar o encontro de saberes no currículo, viveu experiências de encontro de saberes.

DOCENTE B:

Só teve contato recente, sem vivências dessa natureza de encontro de saberes durante o processo de implementação no recorte selecionado.

Conselho Estratégico Social:

DOCENTE A: entraves burocráticos não mantiveram o conselho

DOCENTE B: Não teve contato e questiona se realmente as pessoas que ali estavam foram perguntadas se eles queriam participar. Relata um momento em que no meio de reuniões ouviu no corredor no bebedouro um conselheiro dizer “que merda eu tô fazendo aqui, perdendo minha diária de trabalho”.

Fórum Social:

DOCENTE A:

Achou lindo, atuou fortemente na promoção do evento além do designado, que foi para mobilizar professores, e fomentou comunidade com camisas, ônibus, etc. Diz que há incapacidade de gestão seguinte de dar conta das diretrizes.

DOCENTE B:

O docente aponta que alguns colegas questionavam o custo do evento, mas que segundo ele teve resultados. Que teve um retorno bacana, importante para ele, onde viu força e fraqueza do povo do território, força na cultura e liderança, mas fraqueza no sonhar que a UFSB poderia resolver o problema do território. Questiona o problema da universidade se colocar como solução, e que ainda hoje ela não deu a resposta, não é a responsável de fato pela solução dos problemas, mas se colocou como tal e não cumpriu, o que gera falas que ele já ouviu, de que a UFSB é um sonho que já se esgotou.

MARCOS CRÍTICOS APONTADOS:

DOCENTE A:

- Viagens/fantasia da proposta falada como um ar de certa rebeldia, de ruptura com as estruturas tradicionais: Exemplifica a ideia de que a presença não seria obrigatória ao estudante, bastando mostrar conhecimento ao final, ou a ideia de que se poderia ter formalmente um único curso replicado em 3 campi, ou que o curso poderia existir sem as diretrizes formalizadas enfrentando os limites legais. Segundo ele, a Vice Reitoria teria enfrentado essa burocracia diante da realidade que não se poderia caminhar sem ele, e a criação de cursos em separado no MEC que geraria cargos e avaliações em separado quebraria a intercâmpia: se cada um cuida de si para que intercâmpia?

- Desequilíbrios na seleção docente quanto a áreas de formação: Corpo docente selecionado em uma maioria do campo das ciências, com poucos das humanidades, como por exemplo: um de letras, uma pedagoga, um filósofo. Segundo ele não houve cuidado na divisão por áreas, pois na premissa de que “todos são e devem ser interdisciplinares” a área de formação não levou esse critério em conta, com forte critério a adesão ao plano orientador. Esse elemento da área de formação levou a choques de professores da área de ciências em experiências do sensível na formação geral onde se sentiam infantilizados, sofrimentos em ministrar componentes totalmente diferentes em abordagem e conteúdos, etc.

- Interdisciplinaridade, um sonho e um palco de conflitos: Ressaltando o valor do sonhador, de sonhar e ousar, o entrevistado considera a interdisciplinaridade a melhor proposta da UFSB, mas que ela foi jogada no lixo pelo currículo verticalizado, quadrado, hierarquizado, o que gerou o que ele chama de um desastre institucional. Apesar de que ele teve experiências de que era possível a interdisciplinaridade, que ele gostava muito disso e se divertia, mas destacou que houve muita resistência dos professores. E que presenciou docentes, biólogos com alta produtividade de impacto internacional, em que uma dessas pessoas foi colocada para dar aula de estado e sociedade e a pessoa chorava, sofria. Que todos eram interdisciplinares e deveriam ser, e quem não fosse que fosse embora. Cada um sofria e se revoltava do seu jeito, uns com sarcasmos, outros com indiferença ou desistência. Segundo ele, o Reitor pensava diferente o conceito de interdisciplinaridade, como um deslocamento da formação. E para ele, a interdisciplinaridade seria diferente se os cursos fossem pensados a partir do projeto, de centros formadores, de eixos temáticos. Quanto à ideia de equipe docente, e construção de PEA compartilhado intercâmpia, ele considerava isso um sonho pelo qual muito trabalhou, que havia muita resistência docente (sobretudo daqueles formados no modelo tradicional), mas havia também crença no objetivo. A ideia vendida de que todos seriam interdisciplinares na UFSB gerava ódio em docentes, não nas humanidades, mas sobretudo nas ciências, resistentes a componentes muito distantes daquelas realidades da formação deles.

- Tentativa de imiscuir criticidade na formação de médicos e outros profissionais, sem uma crítica a tudo da sociedade.

- Muita polarização de grupos como torcidas com palmas para cada lado: diminuição da discussão de ideias, o que o entrevistado entende que nunca foi conseguido. No início todos

concordavam, depois faltou dinâmica de democracia e participação mais madura, ocorrendo mais conflito e quebra de diálogo.

- Escolhas discutíveis com impactos em desdobramento: Pouca biblioteca em troca de entregar notebooks

- Ninguém sabia o que era pedagogia ativa: houve enganos nas práticas, de que simplesmente se movimentar, tirar o aluno da sala seria pedagogia ativa. Ou que o estudante não precisaria de frequência, ou de sala de aula, o que ia de encontro a diretrizes constituídas. Como se faz pedagogia antiga com estudantes trabalhadores exaustos?

- Tudo mudava o tempo todo, não há estabilidade: havia forças instituintes (práticas de poder) oscilantes que mudavam os fluxos a todo momento e isso impactava na implementação. Sonhos afetados pelas mudanças.

- Muita polarização de grupos como torcidas com palmas para cada lado: diminuição da discussão de ideias, o que a entrevistada entende que nunca foi conseguido. Perda do diálogo, discussões mais pessoais que de ideias.

- O funil do campo da saúde: A competitividade pelo sonho de que qualquer um da universidade poderia migrar para medicina gerou neurose na comunidade estudantil, em jovens doentes e medicalizados, pois só os melhores estariam em medicina, um discurso meritocrático que segundo a entrevistada o Reitor assumia como tal, o que ele critica.

- Cuni com formação de qualquer jeito, tanto faz: Atuou no cuni como 1ª professora de sua unidade, criticou uma diferença dentro da implementação, onde haveria acesso assistencialista a todos pelos cuni, onde não tem nada e é tudo de qualquer jeito, como se para quem não tem nada, qualquer coisa serve. Aos pobres só é dado o direito de ser professor?

- Metapresencialidade: um sonho de paredes digitais de estrutura do globo, porém sem internet para tal. A ideia original era falada ao extremo de se falar que nem no campus se trabalhasse com os estudantes, para manter a equidade com os Cunis onde professores não deveriam estar.

- Fantasia de insurgência contra normas do MEC e regras gerais: Naomar tinha as viagens fantasias de que era 1 curso replicado em 3 campi, e o MEC entendia que eram 3 cursos, o problema prático foi enfrentado por Joana, e ficou claro que seriam 3 cursos, e com isso para que intercâmbio e PEA compartilhado? A intercâmbio é desmontada, até porque já havia resistência interna a esse modelo.

- Golpe de Dilma e perda de apoio do MEC: Naomar não tinha como bancar da mesma forma a proposta, pois deixa de ter o apoio do MEC da era Lula/Dilma, que o considerava uma autoridade que influenciou o projeto Reuni, para lidar com um governo Temer com outra prerrogativa. Esse é mais um elemento para o que ele chama de “desmoroamento de sonhos”.

DOCENTE B:

- IHAC: Diferenças de visões de mundo e de educação não tratadas: Destaca que não houve um cuidado no lidar com as diferenças entre teoria e prática no início da universidade, onde o IHAC era um espaço valioso de aprendizagem, porém gerador de conflitos, e até inimizades pessoais, por colocar em convívio pessoas muito diferentes em formação e forma de pensar. IHAC gerou traumas que não tratados, geraram defesas de seu fim, pois o centro de formação abriga todos na mesma linguagem. Relatou que muitas vezes se sentiu ignorante diante de desconhecer conceitos sociais e abordagens mais amplas que não teve acesso em sua formação, e que mesmo assim, até com falas infelizes dele, onde depois se assumia ignorante, buscou abrir a mente e aprender, o que por outro lado não era a atitude de muitos que se fecharam.

- Interdisciplinaridade “ame-a ou deixe-a”: o docente disse não reconhecer mais o conceito de interdisciplinaridade, que, no início, por esforço da Progeac, em oficinas/seminários pedagógicos saíam resultados, ementas, etc, mas que com o tempo isso ficou maçante e as discussões não iam para lugar algum, muitas vezes com pessoas falando da interdisciplinaridade em suas próprias perspectivas. Houve crescente de esvaziamento dado os bate bocas e falas maçantes, em que as pessoas só queriam falar e não mais se ouviam, com perda do diálogo entre discordantes, em desgastes não construtivos. Segundo ele, nada de progresso nos fluxos de processos foi obtido a partir desses feedbacks de descontentes. Reconhece, para ele, o exercício da interdisciplinaridade na prática. Ressaltou que havia tanta contradição nesse conceito que muitas vezes dos grupos de cursos considerados mais disciplinares houve mais interdisciplinaridade que em cursos de grupos ditos interdisciplinares mas que se fechavam, e que ele mesmo provocou pessoas das artes a se inserirem nos contextos das ciências, e era perguntado “o que você quer, como você quer?” e ele provocativamente dizia, não sei, vocês reclamam que nas ciências moldamos os espaços para vocês, então está aí a oportunidade, proponham o que vocês querem! Segundo o entrevistador houve momentos em que a defesa de que todos deviam ser interdisciplinares apontavam para uma ideia de modelo interdisciplinar “ame ou deixe-o”.

- Prejuízo crescente da qualidade do diálogo: Relatou momentos positivos de diálogo, como seminário em Teixeira antes do início das aulas, que considerou maravilhoso, ou o segundo momento em ilhéus, com muito feedback e diálogo, também destaca o fórum social como um retorno bacana, e passa a tratar dos seminários interquadrimestres, que passaram de úteis a ser muito amplos, com muita enrolação, aumentando o cansaço já existente que era acentuado pelo modelo de quadrimestres, ocorrendo desgastes e esvaziamento. Evolução para desgastes pessoais e conflitos interpessoais, para além da discussão de ideias. Importante apontar que essa questão não é somente de escuta da gestão para a comunidade, mas entre si, a comunidade foi perdendo a capacidade de diálogo, entre áreas, intercampi, etc.

- O Caso APCN e os investimentos nos laboratórios: Segundo o docente as prioridades de alta gestão não eram comunicadas aos docentes, e havia um entendimento de que decisões de investimento eram coisa da gestão. Decanos não passavam as decisões a serem tomadas e não levavam a decisão do coletivo, como se não fossem eles mandatários da decisão. Nesse aspecto, relatou vivência específica onde trabalhou com outros professores para elaboração de uma APCN de um novo curso de pós-graduação, e todos os elementos teóricos, fundamentos e objetivos da proposta foram bem pontuados com nota 4, porém o não investimento nos

laboratórios deram nota 1 no elemento infraestrutura, o que levou à desaprovação da APCN, que só foi aprovada tempos depois, em convênio com outro órgão, ampliando o escopo do projeto, para ter aprovação utilizando a força do perfil docente da UFSB aliada à estrutura laboratorial do outro órgão.

- Cadê a prática, cadê a prática? Lá vem essa história dos microscópios: Nesse relato o docente mostra como os coordenadores eram cobrados pelos colegas, a dar conta dos microscópios necessários ao ensino e pesquisa. Segundo ele o primeiro microscópio foi comprado do bolso de 3 professores. Mostra assim que para ele as diferenças entre os perfis de atuação docente deviam ser melhor consideradas, se em humanas e artes não era tão necessária essa estrutura para interdisciplinaridade, para as ciências era imprescindível.

- Carga horária e componentes, espaço de disputa de poder: com o passar do tempo o planejamento dos quadrimestres passou a ser espaço de disputa para colocarem conteúdos mais próximos à formação de cada um e também voltado ao perfil docente disponível, o que acabou pesando na característica do curso, para além da proposta geral do que tem que ser ofertado no BI para dialogar com o segundo ciclo. Ele exemplifica o BIH e Direito, de ter em um dado momento mais oferta de componentes de história que componentes que fossem estruturais para o curso de direito no segundo ciclo, mostrando um desequilíbrio.

- Metapresencialidade e Cuni afastados da universidade: segundo o docente, esse afastamento já estava na proposta original, ao passo que já existiam elementos de afastamento como: aula remota síncrona, tutores estudantes, verticalidade. Ele teve experiência de lecionar no cuni remotamente para 3 campi. A falta de contato fez diferença e ele buscou ir aos campi conhecer os estudantes, o que ajudou o desempenho. Ele entende que o professor ir ao cuni é a morte da proposta original em si, acabou gerando estratégias de condensação de conteúdo que prejudicava ainda mais o processo pedagógico. O conceito de metapresencialidade não era entendido e até hoje ele questiona o que é metapresencialidade, que para ele não funciona. Se ele é diferente mesmo da criticada educação a distância-EAD, ao que entende que foi um desserviço colocar a metapresencialidade como uma novidade, quando se podia aperfeiçoar a EAD e não querer inventar a roda.

- Contexto externo pesando contra projeto da UFSB: docente considera que o plano orientador funcionaria em outro contexto econômico e político semelhante ao início do REUNI, e que a universidade já sofria os maiores contingenciamentos de recursos ainda no governo Dilma (segundo ele maiores foram em 2014/2015), o que piorou após o impedimento da presidente e o governo Temer e depois Bolsonaro. Era o desafio de manter 27 cursos em 3 campi mais a pós graduação diante de forte corte de recursos.

- ABI e nota de corte elevada nas licenciaturas: a estratégia de acesso a medicina criava um contexto que prejudicava o modelo de acesso a UFSB.

- Dificuldade de equilíbrio nas áreas se chegando até a ter docente sem aluno por curso.

- Dificuldade de compreensão e tratamento das especificidades do campo das ciências com 3 grandes áreas de atuação (ambientais, tecnociências e agrárias): Desafio de disponibilizar oferta correspondente para as 3 grandes áreas que pudessem dialogar com os futuros cursos de

2º ciclo, o que exigia mais espaços e mais infraestrutura. Mesmo com poucos alunos, o campo ofertava o mínimo para dar opções de escolha que mantivessem o discurso de que quem formou no BI ciências de quaisquer campi se habilitam para qualquer curso de ciências em quaisquer campi. Esse processo gerou conflitos e discriminação de que no campo das ciências as pessoas eram rigidamente disciplinares e queriam criar componentes e componentes nessa perspectiva, sem perceber que essa era a demanda de 3 campos de atuação das ciências em 3 campi.

- Metodologias ativas, responsabilidade docente e discente: professor deveria permitir essa possibilidade para o estudante mostrar os caminhos que deseja e é necessário uma estrutura, organização compatível, é o caso dos “microscópios miraculosos” em que para metodologia ativa era preciso o equipamento para exercer aprendizagem significativa em busca de atuar além da teoria. Mais uma interface do menosprezo aos contextos, onde a metodologia ativa de cada área exige recursos diferentes. A metodologia ativa em artes exige um aporte diferente de humanidades por sua vez diferente em ciências.

- Mudança de pró-reitores da PROGEAC: 6 pró-reitores no período, uma rotatividade muito grande afetou a linha do raciocínio com essa instabilidade

- Problemas na representação do Consuni frente a comunidade: Decanos não discutiam nos colegiados/congregação para levar ao Consuni, iam com suas cabeças e não como representantes. Consuni todo era autoritário. Lembrou episódio em que questionou conselheiro por falar de decisão do Consuni como 3º sendo ele parte do conselho como conselheiro que participou da decisão.

CONSIDERAÇÕES QUANTO AO MODELO DE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL:

DOCENTE A:

Inicialmente achava legal a proposta de PROGEAC gigante, como possibilidade de integrar ensino, pesquisa e tudo mais, depois achou uma loucura de conduzir na prática.

DOCENTE B:

O entrevistado considera a estrutura proposta como mais um elemento de um plano neoliberal, superestrutura não funcional, pois contava com poucas pessoas a quem chama de heróis da Progeac, por exemplo, pois estes tinham que rodar formação geral, 1º ciclo com 27 cursos, preparando sua avaliação futura, iniciação a APCNs e cuidar da pós graduação, que gerou consenso de todos os grupos que deveria ser separada e cuidada a parte. Questionava a ideia de extensão misturada, pois era preciso organização e formalização para comprovar as ações junto ao MEC.

CONFLITOS DE IMPLEMENTAÇÃO:

DOCENTE A:

- No início Naomar falava e todo mundo seguia, depois uma voz se ergueu contra e foi apoiada. Já não eram pontos esparsos e sim um coletivo de oposição. Naomar quis abafar, mas não tinha mais como, encerrou seu período com muito desgaste mais com professores que com demais.
- Reuniões pedagógicas do I quadrimestre: Experiências do sensível geraram conflito com professores do campo das ciências.
- Formação geral, imposição e sofrimento: Todos tinham que ir para a formação geral, todos tinham que ser interdisciplinares, e se não fossem, que fossem embora da UFSB. Teve professor revoltado, e uns reagem com sarcasmo, outros com tristeza, outros isolados. Para o entrevistado era divertido e um desafio, mas ele credita isso a seu perfil pessoal.
- Conflito entre modelos: objetivo e sonho: Existiu desilusão mesmo no clima bom inicial entre os pares, se começou a ter muitas inflexões por resistências, sobretudo no conflito entre modelos objetivo e do sonho (PO + falado e decorado como uma bíblia); havia lutas de forças que muitas vezes virava briga pessoal onde não se separava as ideias de pessoas, em brigas de grupos como torcidas, rachas.
- A revolta do CCX, instrumento padronizado de aferição de desempenho: entrevistado critica a decisão pela criação de exames padronizados, que iam de encontro a proposta de liberdade, ao passo que todos deviam passar por todo quadrimestre pelo mesmo exame, lacrado, padronizado e até aplicado por professores que não os dos discentes avaliados. Foi a 1ª revolta estudantil, quando no 2º quadrimestre do 1º ano, sob uma liderança estudantil indígena houve boicote ao exame em todo o campus de Porto Seguro. Sem o RCX se acentuariam as neuroses por notas nos estudantes interessados na Medicina.

DOCENTE B:

- Sincronização entre componentes era vetor de conflitos.
- Deslocamento para os Cunis e sua negativa “não estava no PO”!: A necessidade do professor se deslocar a Cuni, tendo que se mudar ou viajar correndo risco gera conflito e as manifestações daqueles que não aceitam ir alegando “não estava no PO que eu daria aula remota?”
- Dificuldade no acolhimento das dores: faltou tratamento das dores por incompreensão de quem detinha o poder em vários casos, ele exemplifica a questão do transporte e restaurante.
- Autonomia e adoecimento: sentiu que a gestão superior sempre deu bastante autonomia aos docentes, mas que se criou um ambiente de adoecimento.
- Conflitos nas negociações de oferta de componentes: desgastes na escolha do que ofertar ou não ofertar, professores em conflito planejando componentes, em um esforço de compatibilização com coordenadores, que após muito trabalho levavam a decanos, e havia cortes de componentes com queixas e sofrimento dos docentes, gerando desgastes até professores cobrarem “me deixem dar aula”.
- Exonerações por pensamentos diversos da alta gestão potencializaram os conflitos. Entendeu que o reitor agiu de acordo, por serem cargos de confiança.

- Houve pressão para eleição de decanos pela comunidade, saindo do modelo de nomeação. Essa mudança altera a balança de poder. Consuni fica mais hostil a Naomar, ele sai na sequência.

- Carta de saída de Naomar, ruptura final: O reitor coloca a todos como golpistas e todas as dores são colocadas na imprensa como obra de golpismo aumentando os rancores. Entrevistado deseja algum dia o retorno e reconciliação de Naomar com a comunidade da UFSB.

EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES

DOCENTE A:

O sonho de fazer diferente e ousar romper com as estruturas arcaicas, o desafio. Frustrações dos rachas e do peso deles na instituição. O que faz crescer é o tensionamento, não é possível só com adesão. Ainda vê a UFSB como um coletivo de professores progressistas que sonham com uma educação melhor.

DOCENTE B:

O docente se considera reconhecido pelo trabalho desenvolvido no processo de implementação, apesar de relatar que já foi questionado por estudante quanto a sua competência para lecionar, pois segundo o estudante ele seria muito disciplinar. Relata que tudo foi levado na fé distorcida que nós estávamos revolucionando a educação, a Capes e o MEC. Que teve realizações, que se sente realizado mesmo diante dos desafios de atuar em três campi. Sua frustração reside na perda da coesão do coletivo, ao perceber desgastes pessoais e afetivos, em que nota falta de escuta de todos. Por duas vezes relatou que pessoas que falam em afetar muitas vezes não se deixam ser afetados, exemplificando colegas do campo das artes.

SÍNTESE DOS RESULTADOS DE ENTREVISTAS COM DISCENTES

O QUE ATRAIU PARA A UFSB EM AMBOS:

DISCENTE A:

A possibilidade de cursar e ter um diploma de direito em uma universidade federal. Relata ser determinante o conhecimento da estrutura de ciclos para acessar Direito no II ciclo, que foi seu desejo desde o início.

DISCENTE B:

Novas universidades com modelos diferentes, se viu atraído pela interdisciplinaridade e pela ideia dos ciclos.

ATRATIVIDADE DO PLANO ORIENTADOR

DISCENTE A:

Teve mais poder sobre a permanência que sobre a ida a UFSB

DISCENTE B:

O discente não conhecia o modelo antes da UFSB, teve conhecimento procurando novos cursos. Para ingressar na UFSB leu carta de fundação, plano orientador. Tais documentos tiveram influência sobre sua escolha pela UFSB pois segundo ele a audácia e abertura o instigou, queria viver experiências diversas.

MUDANÇA/ADAPTAÇÃO DO PO NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO

DISCENTE A

Entrevistado relata que o processo de adaptação cotidiana frente aos problemas práticos era cansativo, pois relembra que em sua experiência os discentes faziam até o que não deviam, mas que buscavam resolver problemas diante dos papéis não definidos. “A gente não é pago para fazer o trabalho dos coordenadores”. Como exemplo, citou que não tinha apresentação de fluxo ideal de componentes oferecido pela coordenação e que eles mesmos, discentes, montavam e socializavam se ajudando mutuamente. Usa o termo omissão, e indica que dos conflitos surgiram movimentos sociais de luta discente, a exemplo das lutas pela oferta de componentes obrigatórios para Direito.

Indica ainda que todo mundo se conhecia pelo tamanho da UFSB e que isso tinha seu lado bom. Que a falta de docentes afetava e que, além disso, alguns desses docentes faziam a caminhada ser mais difícil, pois “eles não sabiam o que fazer, a gestão não dava direcionamento e a coisa esbarrava no outro setor”, contando ainda com a diferença de áreas onde alguns professores não falavam claramente, mas não gostavam de dar aula em área diferente de sua atuação (exceto na saúde onde para ele tudo parecia bem).

“Técnicos salvavam”, resolviam rápido as questões e se não sabiam resolver corriam atrás. Na busca de ideias para resolver os problemas cotidianos os estudantes buscavam referências de soluções até em outras universidades.

- Quebra de equidade intercampi e o pedido de campus por área: diferenças na distribuição docente por área e prejuízo no percurso fizeram estudantes pedirem por separação de campus por área.

DISCENTE B:

Entrevistado relatou que faltou exposição do projeto, que passou por confusão inicial que buscou superar. Mas indicou que “a ideia da gestão foi comprada”, e que estavam como se dizia “Construindo a universidade em pleno voo”. Nesse contexto de implementação, a UFSB não deixava a desejar para o entrevistado, pois o estimulava, no diálogo com professores, nos

projetos diferentes. Que sua formação ficava livre e não mecanizada. Se sentia seduzido por tantas oportunidades e chegou a pegar 8 componentes de áreas diversas, das humanidades, artes, políticas públicas a ciências agrárias, além da área da saúde. O discente chegou em 2016, logo, não viveu o primeiro ano de implementação com primeiras aulas e a primeira equipe de servidores técnicos e docentes.

INFLUÊNCIA DE ELEMENTOS COMO INTERCAMPIA, CICLOS E QUADRIMESTRES, ENCONTRO DE SABERES, CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL, FÓRUM SOCIAL:

Intercampia:

DISCENTE A:

Sentia a diferença entre a formação dos campi, com forte prioridade para o BI Saúde no campus de Teixeira de Freitas, assim como via melhor formação do BIH Porto Seguro, para formação preliminar para Direito. Destaca que ele chegou com déficit de componentes obrigatórios na transição para o Direito, o que também aconteceu com colegas oriundos do BIH Teixeira. A falta de professores em Teixeira na linha de atuação daqueles componentes prejudicava a oferta e assim atrasou o percurso estudantil da Entrevistado que depois teve que ser intensificado e a estudante “correr atrás em choque”. Relatou que sentiu prejuízo de, por exemplo, passar pelo componente de “Noções de Direito Público” ministrado por um historiador que se disponibilizou pela falta de docente do direito para a oferta. Segundo ele até as bolsas refletiam essa diferença, já que estas eram vinculadas a professores lotados de forma desigual entre campi. Essa diferença foi impactante a ponto de os estudantes defenderem a separação de campus por área.

DISCENTE B:

Discente estudou no BIS Porto Seguro e foi matriculado no BIS Teixeira, depois cursando lá o II Ciclo. Relata ter percebido diferenças nos critérios de avaliação por professores dando privilégios a estudantes de Teixeira para a migração, na atribuição de notas mais altas. Estudou ainda nos Cunis, pegando componentes presenciais, diante do que reconhece o valor do cuni para inclusão.

Ciclos:

DISCENTE A:

Se viu entusiasmada com a proposta de ciclos, e logo que começou a formação queria viver todos os ciclos. Considera BI importante para sua formação crítica e para o exercício da profissão no direito, e que isso não era percebido pela maioria na época que cursavam, quando sentiam como se a formação geral fosse uma regressão, por estudar matemática básica por exemplo, sem saber onde se usaria aquela fórmula. Segundo o relato, ele e colegas tinham a sensação de estarem atrasados no tempo frente a outros amigos na mesma idade em outras faculdades. Sentiam como se tivessem feito a escolha errada pela UFSB, dada a formação demorada. Tinha a sensação de correr muito atrás e estar atrás. Inclusive sofria pressão

familiar com perguntas como “e você forma e volta quando?”. Hoje entende a importância de certas experiências, como por exemplo, entender o trançado do artesanato e a história e importância daquilo para os povos tradicionais do território, o que ampliou sua visão crítica do mundo. Só com o tempo percebia a necessidade da abertura. Cita como exemplo prático da influência da formação no BI o sucesso nas seleções para estágios da Defensoria Pública do Estado em Porto Seguro, onde após a entrada de um discente da UFSB, esse perfil passou a ser procurado pelo órgão para os próximos estágios.

O choque geral veio na sua experiência com o II Ciclo, terminalidade em Direito, onde entrou em 2018 e saiu em 2021. Primeiro teve choque com os conteúdos e componentes que ainda não dominava, lacunas da sua formação no BI. Também sentiu a dificuldade de lidar com mais densidade de conteúdos no II ciclo que no BIH, além da mudança do perfil de avaliação, agora também com provas escritas, achando o direito bem mais fechado que a formação no BI. Relata que BIH não foi o que ele pensou, que venderam introdução ao direito e que ele chegou com déficit no II ciclo. Relata que com exceção de uma coordenadora do direito, os coordenadores desse curso não indicavam o fluxo ideal no percurso de formação.

Ademais, no II ciclo relata as dificuldades com o curso de direito funcionando de forma irregular. Professores não queriam dar aula no II ciclo, com medo de serem sancionados, mesmo que com a palavra da Reitoria à época, garantindo a segurança jurídica dos docentes. Indica esse momento como angustiante, dada a insegurança.

Quanto ao III ciclo, destaca a importância da diplomação em etapas, pois com isso conheceu estudantes que saíram do BIH para o 3º ciclo, cursando mestrado no PPGER.

Destacou que a diplomação em etapas é um “plus”, pois no currículo faz diferença apresentar dois títulos, o de bacharel em direito e em humanidades. Que antes via como uma coisa só, mas que na prática isso permitiu a ele fazer pós na área de direito antes de graduar no curso, utilizando o diploma de BI. Que esse diploma abre muitas portas, mas que só se vê ao final do BI, quando as oportunidades começam a aparecer para colegas. “Antes de materializar não enxergam”

Ele pessoalmente deseja cursar o III ciclo e retomar abordagens de pesquisa, no entanto precisa trabalhar na área jurídica no momento.

DISCENTE B:

Entrevistado compreende a ideia de que o natural é o ciclo, que isso é internalizado nele como o natural, e não o modelo tradicional. Ressalta o desafio imenso de vivenciar várias coisas na universidade.

Quanto à diplomação em etapas, relata que não sabia para que servia o diploma de bacharel em saúde, e a pergunta era “e vai trabalhar onde com isso?” Não tinha emprego na área para essa formação; alega que faltou divulgação, ocorrendo desconhecimento e descrédito à UFSB no território. Via I ciclo como etapa para o II.

Discente reconhece o valor da ABI/Cunis para acesso de pessoas menos favorecidas como mecanismo de inclusão. Não se disse afetado pela questão do ingresso pela ABI. Mas chama a

atenção de que os mecanismos de ingresso quebraram a proposta original, pois passaram a atrair mais pessoas de fora que da região, que era a proposição inicial.

O entrevistado aponta uma falha no 3º ciclo do campo da saúde na UFSB, pelo fato do mestrado não aceitar o diploma do bacharel em saúde.

Quadrimestres:

DISCENTE A:

Para a Entrevistado teve reflexos positivos e negativos, pois teria demorado mais para formar se não fosse o quadrimestre. Que no BIH foi mais tranquilo, com leitura e conteúdo. Já no Direito foi um baque dada a diferença que é estudar o mesmo conteúdo de um curso de direito tradicional onde já é difícil alcançar a totalidade dos conteúdos e ter que lidar com tanto conteúdo no quadrimestre e ainda lidar com os déficits de formação em pouca carga horária, onde cita que os professores davam aulas até aos sábados para rever noções pendentes. Desde o BI utilizava como estratégia interligar as demandas, vinculando debates de grupos de pesquisa a artigos, para avaliação até de mais de um componente.

DISCENTE B:

Considerou positivo em sua experiência pessoal, pois esse modelo permitiu a ele viver muita coisa diversificada na UFSB e reencontrar a família com mais frequência. Considerava a dinâmica dos processos cotidianos muito rica, se considerando um estudante profissional por boa parte do tempo, vivendo com entusiasmo a pluralidade da universidade. Alega ter muito orgulho dessa experiência.

Metodologias ativas:

DISCENTE A:

Segundo a Entrevistado esse uso era bom por um lado e ruim por outro, pois alguns professores se “aproveitavam” do modelo para dar trabalhos de qualquer jeito, o que ele e colegas até testaram colocando conteúdo “nada a ver” no interior de trabalho avaliativo para testar se o docente estava lendo (“o teste da receita de miojo”). Que alguns professores gostavam da autonomia de discutir um plano de curso e outros não aceitavam e falavam que os alunos eram mal acostumados. Destaca como positiva a flexibilidade de mudar o PPC, que era raro achar docente inflexível a mudar e que foram acostumados a isso no BI, mas que por outro lado, esse modelo pesava mais para o discente. Ressalta que valeu a pena para aprender a aplicar com outras pessoas em projetos de extensão, oficinas em escolas, etc.

Relatou sua vivência com experiências do sensível “com docente que não era sensível!” Que parecia que docente fazia por obrigação, como por exemplo na aula da folha. Ainda assim entrevistado relata que pegou insights das experiências como no exercício do silêncio, onde percebeu como devia ouvir mais e seria barulhenta. Relata também o impacto da experiência de vivenciar em exercícios os desafios de pessoa com deficiência. Segundo ele

tudo isso afetou outras experiências universitárias de extensão, como monitora de PCD, em evento, e membro do GT Acessibilidade.

DISCENTE B:

O discente relata a importância da valorização da sensibilidade e do valor do humano na UFSB. Como referência relata a experiência de, no curso de direito que fez, perguntar sobre direitos humanos em sala de aula e não obter resposta do professor.

Na UFSB se sentiu em contato com as metodologias ativas mais no I ciclo, onde se percebeu protagonista do processo, como era defendido no discurso. Fala da experiência de fazer pesquisa ação, de sair dos muros da universidade.

Quanto às diferenças no uso das metodologias entre docentes diversos, relatou que sendo a UFSB pequena onde as pessoas se conheciam e a partir do que viveu na formação geral, escolhia os professores com abordagens mais abertas e metodologias diferenciadas, por estar cansado da educação bancária em sua prática.

Quanto a vivências de experiências do sensível, indica que dependia da sensibilidade de cada um, que as pessoas não entendiam muito bem e iam para cumprir tabela /horário. Mas que experiências do sensível é além do componente, sendo este uma 1ª leitura, para uma abertura da mente a esse olhar.

Metapresencialidade:

DISCENTE A:

Dava problema mesmo com atitude da Protic, ia para aula e não tinha aula. Professores mandavam ler porque não tinha conexão para a aula na metapresencialidade intercampi. Indica que, na sua visão, a metapresencialidade tanto ajudou como prejudicou. Para ele não funcionou, dada a internet fraca em Teixeira, o que segundo ele seria diferente da de Porto Seguro, melhorada com ganhos da SBPC. Mas via lado bom, pois viu nos Cunis realidades diferentes de pessoas que não teriam acesso a Teixeira e que viu caso de pessoa que evoluiu do cuni até medicina. Assim funcionava de alguma forma para quem não tinha alternativa, e declarou que cuni tinha uma boa estrutura.

DISCENTE B:

Indica que teve poucas experiências, no cuni teve aula presencial, e que esse conceito podia ser melhor aproveitado. Teve no BIS no I Ciclo e não teve isso no II ciclo.

Encontro de saberes:

DISCENTE A:

Vivenciou momentos na formação geral e no fórum social. Em tais atividades teve convivência com comunidade quilombola que deixava sempre a mesma questão “já vieram muitos pesquisar, entram em nossas casas e não dizem o que fizeram com as pesquisas”. Não teve aula com mestre de saberes tradicionais como docente, só viu fala pontual em evento.

DISCENTE B:

Indicou que o conceito era bem divulgado, e que teve contato com mestre do saber tradicional do tronco linguístico indígena. Percebe mais essa valorização e experiência no campo das

artes; teve pouco contato no BIS, mas que ainda destaca o contato com agentes de saúde indígenas. Não teve nenhuma experiência dessa natureza no 2º ciclo, onde ele considera medicina mais engessada, voltada a componentes específicos da formação .

Conselho Estratégico Social:

DISCENTE A:

Desconhece o conselho e sua atuação

DISCENTE B:

Teve contato com conselheiros locais, citando Teia dos Povos e Paulo Dimas, teve mais experiências posteriores com essa dimensão através do PETI Saúde, povos de terreiro, mas sobretudo comunidades indígenas.

Fórum Social:

DISCENTE A:

Participou do fórum social, tem muita clareza dos objetivos do fórum à época. Via como uma experiência única de 1º contato com cultura e tradição. Ficou encantada vendo chegar ônibus e mais ônibus com tudo pago para aquelas pessoas; assim para ele a UFSB cumpria o que prometeu de se abrir para o território. Porém percebe uso político do evento, que na visão dele buscava mais aumentar a visibilidade da UFSB, fazendo promessas que não sendo cumpridas geraram insatisfação. Acabou o fórum social, não viu engajamento depois.

DISCENTE B:

Não tinha entrado ainda na UFSB, não percebeu reflexos posteriores do evento.

MARCOS CRÍTICOS APONTADOS:

DISCENTE A:

-“Prioridade no início era o glamour e a visibilidade”: 2015 era lindo, paz, início era todo glamouroso; com 3 meses a UFSAB sedia congresso de BIs e LIs, puxa visibilidade para si; um ano depois sedia a SBPC, e a discussão era se a UFSB teria estrutura para isso. Se vendia o futuro da UFSB o tempo todo, inclusive no fórum social, apontado pelo entrevistado como uma grande vitrine para obter apoio político e recursos; a UFSB gera expectativa, que não sendo atendida, gera conflito; sem glamour, problemas de gestão e rupturas.

- Pouco intervalo entre turmas, “pula no barco partindo”: Entrevistado relata que o pouco intervalo entre turmas prejudicou oferta de componentes e a organização dos processos

- Promessas não cumpridas - Economia e Administração: relata que a proposta inicial contemplava uma futura criação de cursos como administração e economia, e que tinha colegas com essas inclinações e que foram frustrados.
- Diferença entre áreas ao lecionar: Destacou a diferença de áreas onde alguns professores não falavam claramente, mas não gostavam de dar aula em área diferente de sua atuação (exceto na saúde onde para ele tudo parecia bem).
- “A gente não é pago para fazer o trabalho dos coordenadores”: Insatisfação com o trabalho desenvolvido por coordenadores no início do BIH Teixeira de Freitas por não orientar o percurso como desejado, gerou conflitos e insatisfação. Dificuldade de lidar com as escolhas do percurso.
- Entraves na estrutura setorial, multinível: “O técnico quer ajudar depois a solução esbarrava em outros níveis da gestão” Falta de estrutura organizacional e de gestão afetando a todos.
- “UFSB sem o básico de normas?” – A UFSB teria começado com tudo nas atividades, mas sem regimento, normas, sobretudo como tratar questões específicas. Não tinha comissões, o que ele chamou de “omissão da gestão”.
- Diferenças no aproveitamento do curso, a depender do local de estudo: o preparo e oferta de professores por área não eram distribuídos de forma equilibrada gerando diferenças na formação discente. Segundo ele o curso de medicina, “menina dos olhos da UFSB” era organizado e os outros cursos não eram.
- Problema da oferta de componentes: para ele foi difícil não cursar componentes não ofertados no BIH Teixeira e depois ter que correr atrás ou ver colegas que não migraram para o II ciclo por tais pendências.
- Dificuldades discentes: Colegas desmotivados sem querer migrar, evasão por dificuldades financeiras, duração longa do curso, necessidade de mudar para porto seguro no II ciclo, onde até alguns procuraram a FASB sem querer mais saber da UFSB.
- A polêmica do Coeficiente de rendimento: Ressaltou que essa polêmica não a afetou diretamente por ser da 1ª turma de direito mas que afetou a partir das 2ª e 3ª turmas, com conflito por nota.
- ABI e Direito, não a afetou: O problema da ABI para ele estava localizado na saúde, em medicina, pois a ABI era utilizada como estratégia para entrar em medicina para aqueles que não tinham conseguido entrar no BIS e não tinha vaga para todos. Para quem ia para direito, na primeira turma todos entraram, depois passou a ter concorrência, mas não entre estudantes oriundos da ABI; e depois ocorreu entrada direta recente.
- Golpe político em âmbito nacional: Entrevistado reconhece que o impedimento da Presidente Dilma e a mudança de políticas educacionais afetava a UFSB a ponto dos estudantes se questionarem se todos os conflitos não seriam um boicote à universidade nova e diferente que se formava. Essa mudança reduzia o poder de influência do Reitor Naomar na visão da estudante.
- Saída de Naomar foi grande ruptura para estudantes: Naomar era segundo a Entrevistado um forte político, com influência no MEC em Brasília, e que tinha capacidade de falar, seduzir,

convencer. Quando ele dialogava com os estudantes preocupados com o futuro, estes saíam da reunião quase o chamando de pai, dada a confiança que ele passava. Com os conflitos internos da gestão, a criação do facebook dele e muita coisa a ser resolvida que não era solucionada, os conflitos aumentavam. Ele lamenta que Naomar passasse a não citar em seu currículo a sua experiência na UFSB.

- “A UFSB grande cedo demais?” – “UFSB avançou demais em pouco tempo, não tinha corpo para fazer coisas que fez, gera expectativas, quando não dá conta, geram conflitos” Entrevistado usou a seguinte metáfora “UFSB estava taxiando e voou antes do tempo, devia passar mais tempo no modo taxi antes de voar”.

DISCENTE B:

- Impedimento da Presidente Dilma impactou no investimento na UFSB. Segundo o entrevistado, o período de Naomar foi muito “ceifado” pelo contexto externo.

- 2016: Reconhece nesse período o desejo de dar certo, o brilho nas pessoas, nos docentes. Reflete como essencial que o Reitor buscou no início pessoas que acreditaram no projeto, buscando as ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira como referencial. Se referiu a Naomar como “Antônio Conselheiro” em um projeto talvez Faraônico. E que o fato de a universidade ser pequena, já deixava visível os rachas que começavam a acontecer. Algumas ideias não iam a frente.

- Experiência pessoal de frustração de estágio por falta de valorização da UFSB: Passou em 1º lugar em seleção de estágio para a FUNAI e não o chamaram, convocando outro candidato de outra faculdade no modelo tradicional;

- Interdisciplinaridade, valores e contradições: Para o entrevistado a interdisciplinaridade foi fundamental, e o guiou pelas vivências na universidade. Porém relatava que os estudantes em geral só queriam medicina e só passavam para “cumprir tabela”. Já nos docentes, reconhece o alinhamento dos professores convidados com o projeto, e que teve poucos professores concursados, portanto via algumas críticas pontuais a interdisciplinaridade.

- Movimento da Medicina para romper com ciclos: Entrevistado relata que medicina teve um movimento mais forte para romper com a formação em ciclos, com a alegação de que se passou muito tempo com outros temas e não tanto na medicina propriamente dita.

- A equidade vendida: No início técnico disse ao entrevistado: “Você pode estar no I ciclo em qualquer lugar e fazer o II ciclo de lá” Isso a UFSB não cumpriu e gerou mal estar com a quebra da equidade.

- O peso das notas e a migração para II ciclo: Entrevistado aponta, com repetição em vários momentos da entrevista, como a luta por notas se tornou um desafio discente, ao passo de estudantes passarem a se preocupar mais com a nota que com a própria formação. Em que ele mesmo relata “minha nota 9,7 não refletia uma excelência que eu não era”. Prova para equalizar a migração (CCX) gerou muitas polêmicas. O coeficiente de rendimento virou um monstro, e muitos deixaram de vivenciar a universidade por conta de nota.

- Incerteza de critérios e outras incertezas na migração geravam crises de ansiedade em muitos e no próprio entrevistado que chegou a fazer uso de medicação. Segundo ele as dores

eram tratadas no âmbito pessoal de busca por superação e pelo coletivo estudantil como luta. Não tinham essas pessoas definidas especificamente para tratar dessas dores. Técnicos escutavam mais que docentes que mantinham uma “distância de segurança”

- Quebra de equidade: Ao estar no BIS Porto Seguro, mas aprovado para cursar no BIS Teixeira o entrevistado fazia matrícula em Teixeira e passou a perceber o tratamento diferenciado de professores de Teixeira que para “defender o acesso de seus estudantes na migração” atribuíam notas mais altas. Esse movimento acabou por ser imitado em porto seguro, e quem não fazia passou a fazer.

- 2016 – Saída de Archer: A saída conflituosa de Archer, com descumprimento de elementos do projeto, abriu brechas para docentes e discentes descontentes.

- Descontentamento e ascensão de Joana: Segundo o entrevistado vice reitoria apresenta soluções para a migração que Naomar não apresentou, com todos entrando em medicina, o que aumenta o apoio a Joana. Como Naomar não aceitou resolver medicina, isso quebrou a ideia de equidade.

- Não podia ser diferente diante da complexidade? Entrevistado coloca que não teria como ser diferente para construir algo tão grande, que as pessoas vão entendendo, amadurecendo, que todo mundo foi se ajudando.

- A construção em pleno voo: Disse o entrevistado, “a universidade construída em pleno voo é desesperador, não se sabe se vai cair”, mas é claro que houve esforço de todos para acontecer, disse ele.

CONSIDERAÇÕES QUANTO AO MODELO DE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL:

DISCENTE A:

Entraves na estrutura setorial, multinível: “O técnico quer ajudar depois a solução esbarrava em outros níveis da gestão” Várias vezes a Entrevistado fala em “omissão da gestão”.

DISCENTE B:

Não fez maiores relatos a essa estrutura, exceto a ausência de laboratório específico, não ter RU, não ter transporte, o que impactou na desistência de muitos.

CONFLITOS DE IMPLEMENTAÇÃO:

DISCENTE A:

- Interdisciplinaridade como palco de polarização: Estudante relatou que vivenciou a interdisciplinaridade desde o início, atuando em grupos de pesquisa interdisciplinares. Que o conceito era bastante discutido no início, em sala de aula. Que há docentes maravilhosos que defendiam a interdisciplinaridade e há docentes contrários, engessados, reagindo mal a sair de sua área. Exemplifica a discussão sobre aborto no direito penal, que agrega elementos de saúde, recortes de raça, etc. E que teve experiência de docente negar esse diálogo, o que

gerava conflitos, pois a formação prévia no BIH trazia uma bagagem de discussão de certos conceitos que docentes não tratavam e não davam espaço para o estudante tratar. Indicou que no direito discutia-se menos isso em sala de aula e mais em grupos de pesquisa com perfil interdisciplinar.

- Relata conflitos pela oferta de componentes

- Entrevistado relata que havia espaços/momentos para discussão dos obstáculos, mas que as respostas aos problemas eram sempre parciais, que havia esquiva do problema por medo do processo. Que sabiam que não se podia culpar um único ator, mas que isso desmotivava. Que aumentavam os desgastes com os resultados mínimos frente ao problema do funcionamento irregular do curso de direito que prejudicava estágios. Cita omissão de ocupantes de cargo em assinar rele tórios de estágio de estudantes, segundo ele “sendo uns dolosos por se negarem a assinar estágios que foram perdidos e outros culposos quando estudantes percebiam que as pessoas tentavam, mas não podiam fazer mais”. Eles estudantes, entendiam que aquela luta era pela vida deles, e que professores já estavam formados, concursados e garantidos. Estudantes lutaram através de representação discente e movimento estudantil com muitas reuniões. Os próprios discentes entraram com ação civil pública na defensoria pública do estado para provocar a solução da questão do curso de direito.

- 2016 - Novas turmas sem professores suficientes: conflito em reunião de colegiado antes da SBPC, número de alunos aumentando, ultrapassando número de alunos permitidos em uma única turma, o que gerou conflitos.

- 2016 e as eleições de dirigentes: Saindo da época dos gestores nomeados pro-tempore, Entrevistado relata que eleições foram momentos de muito conflito, brigas de ideias, disputa de recursos para medicina, que era a estrela

- 2017 – Naomar e a tensão com Medicina: Estudantes de saúde eram muito articulados e influentes, levavam até políticos para os eventos e verbas para a UFSB, sempre eram ouvidos por Naomar, e estudantes do BIH mesmo em Teixeira falavam com a gestão no tempo restante . Medicina brigava por estrutura e vagas, aumentando o conflito.

- 2017 – acúmulo de problemas: conflito com a saída de Naomar, saída pesou, pois ele falando estudante acreditava, medo de menos acesso ao MEC, etc.

- “Não se pode culpar um único ator” – Por duas vezes durante a entrevista a discente declara que não se pode responsabilizar um único ator e que há peso no contexto, externo, nacional e também nas relações internas para o ocorrido.

DISCENTE B:

- Universidade menor deixava o tensionamento mais evidente.

- Tratamento prorrogado das demandas: Os discentes utilizavam dos representantes discentes para se manifestarem em suas demandas, sobretudo as preocupações quanto a equidade no acesso a medicina, e as muitas incertezas desse processo. Houve encaminhamento da discussão da equidade para o conselho.

- Docentes no discurso da vocação: Alguns professores passaram a falar que esse ou aquele discente tinha vocação para ser médico, isso no BIS Porto Seguro, o que segundo entrevistado gerou desespero, pois todos queriam e eles se perguntavam “ e o que seria ser médico ?”
- Rachas entre quem tinha o “brilho”: Grupos rachados se formavam, e até quem tinha o “brilho” da luta pelo projeto começou a dizer que não dava para continuar daquela forma.

EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES

DISCENTE A:

- A UFSB foi vendida diferente para nós, BIH sem Direito criou desistência e evasão para faculdade privada. O processo foi cansativo, pois como estudante fazia mais do que entendia ser seu papel. Viu muita promessa e pouca ação. Por outro lado, era importante não pagar, não ter essa preocupação financeira, por cursar na pública. Tem expectativas de realização profissional por perceber que a formação mais completa dará mais condições de crescimento.

DISCENTE B:

O discente relata momentos de tensionamento e dor no processo, com frustrações de promessas originais do projeto, mas que a formação na UFSB tem sido uma experiência incrível para ele, que mudou sua visão de mundo e que ele se encontrou na UFSB. Acredita que vai ser um profissional diferenciado pela formação que viveu. “Não sei se escolhi a UFSB ou se a UFSB me escolheu”.

SINTESE CONJUNTA DAS IDEIAS CENTRAIS DOS RESULTADOS EM ENTREVISTAS

UFSB, PORQUE UFSB? Atratividade da instituição e de seu projeto original

- Questões específicas pessoais – Cada um foi atraído pelos próprios interesses e isso deve ser resgatado.
- Mito de que todos que chegaram vieram atraídos pelo projeto
- Posterior encantamento com o Plano Orientador e suas propostas – Projeto como elemento de permanência
- A exposição do sonho atraiu docentes transferidos, cedidos encantados com a ideia de rebeldia, ruptura com o tradicional, ousadia.
- Proposta também seduzia discentes, sobretudo os mais interessados em uma formação mais aberta, em viver mais diversidade na formação
- Importância dos seminários iniciais para a construção do processo de implementação

- Modelo de seleção/concurso também atraiu docentes – escolha de ponto, vinculação ao PO – “detalhes encantaram”
- A universidade menor tornou tanto as relações mais próximas como os momentos de tensão mais visíveis

FLUIDEZ DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

- Adaptação natural do cotidiano e uso de referências anteriores e externas (UFBA, outras IFES, normas infra)
- Valor da equipe que queria fazer acontecer, construção coletiva da implementação na prática – Reconhecimento ocorre nos 3 seguimentos
- Se falava mais do sonho que propriamente do plano original (a proposta era mais falada)
- Pouca equipe para muita coisa, todo mundo faz tudo no início. Até estudante faz esse trabalho de gestão acadêmica “A gente não é pago para fazer o papel do coordenador, técnico salva, mas esbarra nos outros níveis, pouco professor e não orientado, gestão foi omissa” (Fala discente)
- Ausência de desenhos práticos (Natural a não especificação total X falta de mínimo de normas, regimentos, comissões, etc.)
- Maior significado para as licenciaturas: Acordos políticos no início da implementação trouxeram alterações positivas do plano, valorizando mais a integração com o ensino médio e as licenciaturas, agora de forma concreta
- Atropelo das demandas – “Tudo tem que ser aprovado de hoje para amanhã, eternamente apagando incêndios” (Fala de técnicos)
- Abuso na demanda docente aos técnicos, qualquer hora qualquer dia
- Rigidez nas escolhas de manter a continuidade do projeto a todo custo
- 2015 era só paz, glamour e busca de visibilidade, muito evento grande, gera muita expectativa, que não atendida, potencializa conflitos e rachas
- A metáfora do avião: “A universidade construída em pleno voo é desesperador, não sabemos se vai cair”
- Por outro lado, TODAS as pessoas entrevistadas relatam ganhos de aprendizagem pessoais e profissionais

PERDAS E GANHOS, SONHOS E TENSÃO – A complexidade dos elementos estruturantes do projeto original da UFSB

ELEMENTOS ESTRUTURANTES E SEUS PONTOS DE INFLEXÃO:

INTERCAMPIA E ESTRUTURA DA UFSB:

- Proposta apresentada: “tudo ao mesmo tempo em todo lugar” “todos são iguais e tem as mesmas oportunidades”
- O planejamento intercampi difícil, gerador de conflitos até o final de 2016 – Sincronicidade era um fator a mais para dificultar esse planejamento. Planejamento até saia em 2015, em oficinas voltadas a isso. Inflexões de outros elementos da intercampia enfraqueceram esse planejamento, a exemplo da separação dos cursos e NDEs no MEC.
- Dificuldades burocráticas pressionaram tanto a quebra da intercampia como as rupturas da gestão. Lutar contra determinações de NDE (“Lenda dos NDEs”), registro separado de cursos, e questões da matriz ANDIFES geraram energia de luta, de romper com o velho, porém, no esbarrar das dificuldades práticas não tratadas, cresce o movimento daqueles que depois enfrentam essas demandas se estabelecendo como viés de poder.
- Problemas de comunicação nos IHACs: o questionamento se deveria haver tantos IHACs e como eles se comunicavam entre si. Internamente o IHAC foi considerado por docente como um ambiente tanto rico como de conflitos, pois as diferenças de visões de mundo e de educação, não tratadas geraram conflitos até pessoais
- Estrutura geral da UFSB prejudicada pela comunicação, onde um definia ações que a outra unidade sequer sabia – A estrutura era enxuta para ser eficiente na teoria do PO, e isso foi até acolhido por docente em cargo de gestão, mas na prática gerava sobrecarga e adoecimento e foi chamado de “loucura”. Com a sobrecarga, a estrutura foi considerada mais engessada e centralizadora.
- Docente chama a atenção para a extensão não formalizada, internalizada e entremeada como um conceito, mas que na prática do sistema de educação superior precisava ser explicitada.
- Ausência do cuidado com seleção docente por área gerou diversos tensionamentos: Dentro da ideia de que “todos tem que ser interdisciplinares”, há relatos diversos, de docentes sem aluno, da quebra de equidade pela formação diferenciada em cada campus que teve oferta diversa de professores, o que influenciou oferta diversa de componentes, até obrigatórios. Diferenças de perfis de área impactando na qualidade e quantidade da oferta de componentes da formação geral (resistência a experiências do sensível ou a ministrar componente de outra área como o biólogo que ministra matemática no cotidiano), passando pela necessidade de mais professores de matemática ou filosofia para muitos estudantes, até o discurso da maior vocação de Teixeira de Freitas para a formação de médicos.

ARQUITETURA DE CICLOS: Ganhos de formação crítica no I Ciclo e tensão na migração para II Ciclo

- Da proposta de liberdade ao funil do 2º ciclo: Todos podiam sonhar com medicina e direito?
- Inflexões do modelo: Necessidade de entrada gigante para, considerando evasão e distribuição intercampi, manter e justificar o funcionamento de diversos cursos de II ciclo e suas equipes docentes, estruturas, etc. Casos de forte disputa por medicina e direito, gerando outras disfunções e inflexões, bem como esvaziamento de outros cursos.

- Fortes diferenças na formação campus e entre ciclos: Da sensação discente de estarem atrasados e correndo atrás na formação do I ciclo até déficits de formação em componentes necessários ao II ciclo e não ofertados no I por diferença na distribuição docente. (O caso BIH diferente em Teixeira e em Porto Seguro, migração para II ciclo com déficit.)

- Todos percebiam como positiva a diplomação em etapas, quer seja pela ampliação de oportunidades antecipadas, de partir para especialização e mestrado, para valorizar o currículo com duas formações ao invés de uma. Mas todos destacam que esse entendimento maior da importância da certificação em etapas só ocorre com o passar do tempo, em que no início muito se questiona para que aquele diploma, se não tem emprego naquela formação específica, buscado para “cumprir tabela” para chegar no II ciclo.

- Ausência de critérios claros de migração: A maior inflexão do modelo de ciclos? A ausência de critérios que geravam incerteza de que todos poderiam acessar a medicina pressionavam a todos. Adoecimento e medicalização cresceram junto com o aumento da competitividade discente. O caso “CCX”, em que estudantes de vários campi se negaram fazer o exame padronizado que gerasse um coeficiente de rendimento é um marco crítico de desconstrução de uma avaliação estudantil homogênea que virasse critério de progressão para II ciclo. Sem esse recurso, as notas nos componentes passam a figurar como inflexão prejudicial, elemento de composição de levantamentos de coeficientes, que pressionam técnicos que os elaboram. Discentes passam a disputar décimos com colegas, pressionando docentes. Docentes por sua vez passam a adotar estratégias diferenciadas de dar notas mais altas a seus estudantes no campus de Teixeira, o que foi percebido por discente entrevistado, e isso passou a ser feito também em Porto Seguro, de forma que segundo ele “aquele coeficiente, aquela nota 9,7 traduzia uma excelência que eu de fato não tinha”. “A nota passou a ser o sentido único e passou a impedir estudantes de viverem mais oportunidades na UFSB, agora obcecados pela nota e pela migração” Há judicialização. Docente chega a apontar que Naomar de alguma forma defendia o conceito de meritocracia e de que os mais preparados chegariam a medicina, no entanto isso contrastava com discursos anteriores de muitos que pregavam a liberdade e oportunidade de medicina no ciclo para todos. Critérios pouco claros de migração foram tensionadores, a ponto de estudantes da medicina se articularem para com a ruptura do modelo de ciclos. O Tratamento diferenciado de tais questões por Naomar e Joana também foram apontados como elementos de ruptura entre os gestores.

- A distorção da ABI é elemento adicional dessa inflexão, ao passo que aqueles que não conseguiram entrar pelo BIS, buscavam a ABI, mediante as licenciaturas, como forma de ingressar e depois migrar para o BIS no sentido de buscar o II ciclo em medicina. Essa estratégia impactou em altas notas de corte nas licenciaturas, e na sua continuidade, ao passo que estudantes entravam nessa formação para migrar, prejudicando o acesso de outros estudantes das licenciaturas, tão necessários ao projeto de integração com a educação básica, Cunis, etc. Assim a distorção da ABI quebrava com a ideia original.

- BIS – MEDICINA como maior palco de conflitos

- Valorização da formação, ainda que criticada por todos os entrevistados como longa, indicam que entraves exigiam mais diálogo sobre os ciclos. Discentes relatam tanto a riqueza de escolherem os componentes mais diversos às incertezas de que caminho seguir, gerando entre eles propostas de “fluxos ideais de componentes” sobretudo entre aqueles já definidos

por opção específica de II ciclo (ex. Direito). Discentes buscavam até interferir na oferta de componentes nesse desejo de se prepararem para o II ciclo.

QUADRIMESTRES: Entre ganhos e dores, a UFSB um projeto neoliberal?

- Quadrimestres evidenciam sua complexidade pois abarcam múltiplas sensações mesmo entre sujeitos de mesma categoria, onde gestor pode ser indiferente e o técnico da ponta do processo acadêmico define que o quadrimestre é gerador de adoecimento coletivo.

- Há discente que indique que é positivo pois permite mais momentos de convivência com a família entre quadrimestres, ou que adiantou o curso que já é longo, e outro indica que foi ótimo no I ciclo e muito difícil alinhar com alta carga de conteúdo no II ciclo. Ou seja, o local, o momento, a experiência pessoal impactam na visão desse elemento. Discente critica ainda o pouco intervalo entre turmas, dizendo que praticamente ingressou “pulando no barco andando” e que seguiu muito próxima a essa outra turma em todo seu percurso.

- Docentes chamam a atenção de como esse modelo é prejudicial ao aprendizado, sem tempo para feedback, onde o estudante já recebe o retorno envolvido na próxima demanda, gerando impactos pedagógicos

- Dos docentes em especial surgem os questionamentos do regime quadrimestral como um projeto neoliberal em que se questiona a quem interessa esse aceleração todo, os tempos atropelados, em um processo que segundo eles precariza a educação. Férias recortadas e pequenas, trabalhos interquadrimestres, e outros elementos foram colocados como prejudiciais.

- De forma especial um docente levanta uma questão importante para nossa tese: “em um modelo semestral a UFSB poderia ser melhor repensada entre as etapas e aprender mais sobre o próprio processo de implementação? O quadrimestre prejudica o tempo de reflexão institucional?”

PRIORIDADES E SUA COMUNICAÇÃO:

- Técnico aponta que no plano orientador não se discutiu o modelo de financiamento da UFSB, e que essa discussão só foi levantada mais claramente posteriormente por estudantes

- O exemplo dos notebooks: por mais de uma pessoa entrevistada foi apontada a inflexão da compra de notebooks para todos, ao invés de estruturar biblioteca ou de construir prédios, laboratórios ou mesmo a infraestrutura de internet necessária à metapresencialidade.

- Os gastos com frota para manter aulas presenciais nos Cunis: esse fato é demonstrativo de como é comum no processo de implementação a mudança entre o planejado (aulas metapresenciais nos Cunis com tutores conectados em tempo real com a UFSB) e o materializado (gastos com motorista, manutenção e combustível para levar professores para darem aulas presenciais nos Cunis). Pressão financeira no perfil de gastos de recursos que segundo muitos poderiam ser aplicados em outras prioridades da UFSB.

- O Caso APCN e laboratórios: Docente relata ter perdido oportunidade de abertura de curso de III ciclo pela ausência de laboratório com mínimo, sendo a proposta bem avaliada em critérios docentes, acadêmicos e objetivos, mas esbarrando na falta da estrutura. APCN teve que ser reapresentada com parceria com outro órgão para, utilizando sua estrutura física, ser aceita.
- Nessa linha o docente indica dificuldade de dialogar e das ações que contemplassem decisões diferentes para contextos diferentes, de que para ciências havia uma necessidade específica diferente das humanidades, das artes, etc.
- Problemas na representação de demandas locais por decanos: são apontadas inflexões de que os decanos não levavam inicialmente as demandas locais como cobradas, e retornavam com ideias de cima para baixo, obrigatoriamente definidas em consenso (modelo inicial). “todo o Consuni era autoritário” diz docente.

INSTABILIDADE COM DESCONTINUIDADES DE GESTÃO: “ Tudo muda o tempo todo”

- Relato docente: “ Tudo mudava o tempo todo, processos alterados pelas forças instituintes oscilantes” – clima de incertezas
- Muita mudança de decanos nomeados, 6 pró-reitores de 2014 a 2017, em momentos de constrangimentos em reuniões
- Destaque para a “pauta bomba do Consuni sobre ingresso” – conflitos de posições geraram exonerações. Segundo uma das pessoas entrevistadas, docente, esse momento gera a “lenda do Naomar autoritário” e que ele mesmo entendeu assim à época, mas que hoje revendo, entende que Naomar acertou em exonerar o gestor que não se alinhava ao projeto e que fazia uma proposta que geraria um enorme hiato para professores que logo ficariam sem turmas para lecionar.
- Mudança do formato de escolha de lideranças, de nomeados a eleitos: esse momento é apresentado como marco de perda de poder do Reitor à época, pois as consultas e eleições passaram a dar voz e espaço a descontentes, que ocupando lugares no conselho, viviam ainda mais desgastes do processo

PROCESSOS DE ESCUTA E SUA QUALIDADE: “Fomos ouvidos, mas e depois?”

- Houve claramente espaços de diálogo, isso foi relatado por todos os entrevistados, inclusive por crítica de uma pessoa da área técnica que disse que “se dialogava demais e se deliberava de menos, na discussão do sexo dos anjos”. Assim a questão controversa não se dava em existir o espaço, mas em sua qualidade.
- Docentes e Discentes apontam como momentos auge de diálogo e construção coletiva, os primeiros seminários de criação da UFSB, as primeiras oficinas entre os primeiros quadrimestres e o fórum social, elencados como marcos positivos.

- Alguns discentes relatam assimetrias de escuta no campus Teixeira de Freitas, com maior escuta para a área de saúde e “o que restasse” de tempo para as humanidades.
- Escuta proforma? Nos momentos, as demandas eram repetidamente colocadas, relatadas e até formalizadas, no entanto as medidas não eram adotadas e/ou proteladas. É apontada uma incapacidade de acolher as dores do processo e os pedidos de socorro. Essa posição é de todos entrevistados.
- Com o tempo tais momentos evoluem para defesa de bandeiras, desgaste, conflitos interpessoais, afetivos, bate bocas, sem resultado prático na melhoria dos fluxos de processos, o que resulta em crescente esvaziamento de tais momentos de escuta.
- Mudança do formato de escolha de lideranças, de nomeados a eleitos: esse momento é apresentado como marco de perda de poder do Reitor à época, pois as consultas e eleições passaram a dar voz e espaço a descontentes, que ocupando lugares no conselho, viviam ainda mais desgastes do processo

CONTEXTO POLÍTICO EXTERNO: Impedimento de Dilma e impacto na UFSB

- Mudança de perfil da política pública de educação superior afeta MEC com diminuição de poder de Naomar que era imensamente reconhecido pela sua influência no REUNI
- Maior limitação de recursos e de pessoal – a UFSB foi a universidade que mais sofria contingenciamento mesmo antes do impedimento da Presidente Dilma – com o tempo mais sobrecarga sobre quem já estava na UFSB no processo de implementação
- Discentes chegam a relatar que imaginavam que o que acontecia com a UFSB seria uma espécie de boicote pela universidade inovadora que estava sendo criada.
- Docente indica que a mesma UFSB, se criada em um contexto como quando foi criada a UFRB no auge do REUNI teria outro resultado dado o momento político e o perfil de investimento mais favorável à época

(INTER)DISCIPLINARIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS: Atração, sofrimento e diferenças de entendimento

- Interdisciplinaridade era um conceito matriz da UFSB que segundo os relatos atraiu com muito poder tanto docentes interessados na abertura e ousadia de fazer algo novo, como estudantes com desejo de viver mais diversidade em sua formação universitária.
- Esse conceito foi apresentado como um sonho e seduzido a muitos nos seminários iniciais da UFSB, animando a todos envolvidos naquele clima “mágico” de novidade e desafio
- I ciclo mais reconhecido como momento de maior valorização de tal postura acadêmica, menor vivência de experiências desse tipo no II ciclo
- Na prática dificuldade de alocar professores na formação geral, com a realização de improvisos nesta etapa, com professores biólogos ministrando computação ou matemática do

cotidiano, ou professor das ciências ministrando experiências do sensível. Esse elemento gerou conflitos e sofrimento na formação geral.

- Docente declara que a interdisciplinaridade foi prejudicada pelo currículo quadrado e verticalizado. Outro aponta a disputa na oferta de componentes, cada um tentando puxar um pouco mais para a sua área. Nessa disputa também entravam discentes, interessados no próprio percurso formativo.

- Interdisciplinaridade imposta? Todo mundo tem que ser! Docente colocou que discursos de gestão apontavam as vezes para uma ideia de “projeto interdisciplinar ame ou deixe-o”.

- Discentes relataram que docentes nem sempre falavam abertamente, mas nem sempre gostavam de ministrar componentes fora de sua área, e mesmo práticas de metodologia ativa como a discussão dos planos de curso, etc.

- Também relatam que alguns professores “se aproveitavam” do conceito de metodologias ativas para fazer qualquer coisa, passar trabalhos que não liam, seminários apenas, etc. e que estudantes que só queriam “cumprir tabela” seguiam esse fluxo.

- “mas o que é mesmo pedagogia ativa”? Questionou docente em entrevista, relatando que os entendimentos da pedagogia ativa eram muito diversos, que na opinião dela o reitor entendia a interdisciplinaridade como um deslocamento da formação, e que outros achavam que bastava sair do ambiente da sala de aula para viver metodologia ativa. Já outro discente chama a atenção de que para viver essa pedagogia ativa era preciso também estrutura, que para vencer a diferença entre teoria e prática era preciso mais que conceitos/ideias.

FORMAÇÃO GERAL: Incompreensão, blindagem, conflitos e reconhecimento

- As vezes vista pelo estudante como retrocesso, de estudar algo do ensino médio que nem sabe em que vai usar, como formulas matemáticas.

- Por outro lado docente declara esse como um momento crucial onde na mesma turma convivia com estudantes que questionavam o porque de repetir aquilo que já estudaram, o que consideravam perda de tempo, ao passo que na mesma turma haviam estudantes que não sabiam o que era o símbolo uma raiz quadrada, materializando um desafio enorme aos docentes.

- Formação geral blindada? Docente entende que a formação geral foi blindada quanto a críticas e que isso teve um papel tanto positivo como negativo. Ajudou na manutenção de uma continuidade mínima a um projeto nascente, mas prejudicou o aperfeiçoamento, e ampliou a incapacidade de acolher as dores e pedidos de socorro

- Desequilíbrio na seleção docente por área: promoveu reflexos na formação geral, com imposição a docentes, reações diversas de isolamento, sofrimento, resistência, que não foram acolhidos da melhor forma

- “Carreiras trituradas” – Docente apresenta elemento novo, de que o momento da formação geral prejudicou carreiras quanto à produtividade acadêmica de jovens doutores, que vindo de

um alto volume de produção em suas áreas, passavam a dar aulas na formação geral, ainda sem produção em pesquisa, prejudicando essas carreiras. Motivo de sofrimento docente.

DESEQUILIBRIO NA SELEÇÃO DOCENTE POR ÁREA:

- Não houve cuidado com a seleção docente por área, quando do convite de docentes e mesmo depois nos primeiros concursos. Segundo um docente entrevistado, houve mais selecionados no campo das ciências e pouco das humanidades, às vezes 1 único filósofo, p.ex.
- “Todos devem ser interdisciplinares” foi a justificativa entendida pelas duas pessoas entrevistadas, para o fato de a seleção docente não ter se preocupado com distribuição por área de formação/atuação
- Impacto negativo na oferta de componentes curriculares, desde a formação geral e até mesmo de componentes obrigatórios como base para II ciclo, não podendo ser ofertados de forma concomitante em vários campi.
- Déficit para o II ciclo, entrevistado discente relatou que chegou ao direito vindo do BIH com pendência de componentes

FUNIL NO CAMPO DA SAÚDE (Grande inflexão sobre todo o modelo da UFSB)

- Expectativa de que todos poderiam chegar a Medicina
- Judicialização
- Distorção da nota de corte ABI – desvio do modelo
- Pressão estudantil de medicina para rompimento com o modelo de ciclos

ENCONTRO DE SABERES (Momentos de visibilidade e invisibilidade)

- Docente entrevistado lutou pela curricularização
- Maior visibilidade no Fórum Social e invisibilidade a depender da área, campus ou ciclo, a exemplo da ausência de experiências de encontro de saberes no II ciclo em Direito e em Medicina
- Questionamento de comunidades:” O que fazem com as pesquisas quem buscam em nossas casas e comunidades?”
- Um discente ainda que bastante participativa de várias nuances da UFSB, nunca teve efetivamente aula com mestres dos saberes tradicionais, o que mostra que o alcance do encontro pode não ser tão amplo

FÓRUM SOCIAL: Do glamour da visibilidade a um sonho que já se esgotou?

- Discente entrevistada tem clareza quanto aos objetivos do Fórum Social que participou e achou momento lindo e rico, outro discente chegou após a realização
- Discente participante se disse encantada por ver ônibus e ônibus chegando com participantes com tudo pago, e que ali sentiu que a UFSB cumpria sua promessa de abrir as portas para o território, mas não prosseguiu
- Discente disse ter percebido uso político do evento para aumentar a visibilidade da UFSB, em busca de apoio político e recursos
- Todos os entrevistados relataram que ouviram questionamentos sobre os custos do evento
- Também ressaltam que o fórum proporcionou maior visibilidade dos povos do território
- O fórum teria gerado muita expectativa, levantado promessas que não foram cumpridas
- Um dos docentes tem uma crítica interessante, de que a UFSB não deveria ser vista e se ter se colocado como solução de problemas do território, pois assim gerou uma expectativa que não atendida, gerou decepção

CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL: Do destaque no plano orientador ao desaparecimento durante a implementação

- Segundo docente experiente em gestão, os entraves burocráticos não mantiveram o conselho
- Outro indicou que os conselheiros deviam ser perguntados se realmente queriam estar ali, pois uma vez em outro evento de conselho mais localizado ouviu no corredor um representante dizer “que merda estou fazendo aqui? Estou perdendo minha diária de trabalho!” // estrutura necessária de suporte ao exercício do conselho em todo contexto de dificuldade econômica
- Estudantes entrevistados desconhecem o conselho estratégico social em si, com algum contato apenas em representação de esfera menor, mais localizada

METAPRESENCIALIDADE: mas o que é isso mesmo? O sonho da Globo, sem internet de qualidade ou uma EAD com outra roupa?

- Docente indicou que a metapresencialidade parecia o sonho da Globo, de paredes virtuais e total interação, só que a realidade era a internet ruim e a falta de estrutura para tanto
- Outro questiona, e o que é mesmo a metapresencialidade? Em que medida ela é diferente da tão criticada Educação a distância? Devia a UFSB utilizar o conceito de aperfeiçoar a EAD, sendo um desserviço colocar a metapresencialidade como a reinvenção da roda?
- Na prática não funcionava para estudantes entrevistados, um relata a experiência de ir a sala de aula para aula metapresencial, não conseguirem conexão e o professor mandar ler texto
- No entanto, discentes reconhecem que o conceito deveria ser melhor explorado e possui potencial de inclusão de mais pessoas com dificuldades de acesso a universidade

Cunis: Para quem nada tem, qualquer coisa serve?

- Docente questiona a qualidade da formação no Cuni, se era tocada de qualquer jeito, com um caráter de acesso assistencialista, como se “para quem não tem nada, qualquer formação serve”
- Há uma crítica de outro docente ao afastamento do cuni da universidade: segundo ele, esse afastamento já constava desde o início em que era prevista a aula remota, metapresencial, a tutoria, etc.)
- Na prática, docente entrevistado que começou dando aulas remotas sentia falta do contato presencial com os estudantes, e após visita aos mesmos, relata melhoria do desempenho
- Aos poucos se empreende o movimento da universidade gastar veículos, combustível e tempo de motoristas para levar professores aos Cunis, uma quebra total da proposta original, que além de gerar gastos de frota bastante questionados, sofria resistência de professores que por exemplo diziam “no plano orientador não falava que eu tinha que ir ao cuni, é aula remota , não vou!”

CONFLITOS, ESCALADA E GERENCIAMENTO

- Tratamento de conflitos iniciais por Naomar: segundo os relatos discentes, Naomar tinha uma capacidade incrível de convencer, de acalmar e responder aos estudantes. Que no início todos ouviam, e mesmo depois, que os estudantes chegavam nas reuniões cobrando e quando saiam só faltavam o chamar de “pai”. Docente ressalta em outro momento a franqueza com que Naomar enfrentava as questões, sendo até duro as vezes.
- Experiências do sensível como vetor de conflitos na formação geral dado ao fato de que nem todos os docentes se viam abertos a exercer esse tipo de metodologia
- A revolta do CCX: o boicote de estudantes de vários campi contra o exame padronizado que funcionaria como critério de migração para o II ciclo marca um conflito importante na história da implementação. Primeiro porque os estudantes foram contra uma definição do comando da UFSB, se negando a participar. O RCX naufraga, se começa o agravamento do dilema quanto aos critérios de migração para II ciclo e fica um desgaste com discentes e sobretudo com docentes.
- Os coeficientes de rendimento, ou seja, as notas, motivo de conflito crescente: com o abandono do CCX, as notas de cada componente passam a figurar como critérios pouco claros para a migração ao II ciclo. Essa incerteza gerou ansiedade, adoecimento. Os levantamentos de coeficientes geraram conflitos e tensão para os técnicos. Docentes passaram a adotar critérios de dar maior nota e serem pressionados por notas por estudantes, potencializando conflitos discentes X docentes. Aumento da competitividade discente, com perda de oportunidades mais plurais de viver a universidade dada a obsessão pela nota, que ao final não traduziria a excelência contida naquele coeficiente alto, pois todos passaram a nivelar por cima nesse ambiente de disputa.

- Descontinuidades: Exonerações por desacordo de opiniões e posições. Esses movimentos geraram desgastes e rupturas até de docentes partidários do projeto desde o início, como relatado por outro docente entrevistado. A forma como as exonerações eram feitas, foi apontado por técnico como algo que ampliava os embates.
- Vários conflitos na oferta de componentes: Do início a sincronicidade que era um vetor de conflitos para compatibilizar vários docentes em um mesmo dia e horário, e a dificuldade de elaborar planejamento de curso compartilhado com tantas visões diferentes, os conflitos evoluem para a discussão do que ofertar, as nomenclaturas diversas para os mesmos componentes (impacto gerencial técnico). Ocorrem disputas pela oferta envolvendo os interesses de docentes por área e ainda as lutas discentes para que fossem ofertados os componentes que mais lhe interessavam em seu percurso acadêmico. Docentes relatam as dificuldades de organizar componentes e depois quando chegava no decano, havia cortes da proposta pois não tinha aluno e docentes diziam “me deixem ensinar”.
- Dificuldades de tratar especificidades das áreas, tanto na infraestrutura ou mesmo no entendimento da oferta de componentes. Docente exemplifica o esforço na área de ciências para materializar o projeto original na medida de quem cursasse o BI Ciências pudesse fazer isso em qualquer local dos campi, o que era entendido ao contrário, como se houvesse nas ciências uma luta por manter caixinhas disciplinares e cada um na sua.
- Funcionamento irregular do curso de Direito: muita pressão estudantil pela regularização, pois e viam prejudicados sem assinatura de estágios, docentes com medo de atuarem e serem responsabilizados, ainda que com aval da gestão. Sem respostas que considerassem efetivas, estudantes ingressam em ação civil pública na Defensoria Pública do Estado da Bahia
- Docentes se negando a ir aos Cunis: professores alegando que não constava no plano orientador a ida presencial aos Cunis, se negavam a esse trabalho, gerando conflitos
- Movimento de estudantes da Medicina para romper com sistema de ciclos
- Mudança do modelo de escolha de líderes: a mudança do modelo de escolha de decanos, inicialmente nomeados para depois eleitos, desequilibra a balança de poder, diminuindo a força do reitor, ampliando conflitos no âmbito do Consuni, e oportunizando maior espaço para vozes descontentes.
- Representação docente no Consuni, postura sindical? Docente relata que a atuação da representação docente no Consuni passou a ter ares de representação sindical, com muitos embates, como por exemplo a exigência de medidas oficiais da reitoria da UFSB frente a greve
- Discussão de pessoas, não só de ideias – Na escalada dos conflitos, para além das discussões de ideias, foram relatados que os conflitos viraram inimizades pessoais, desafetos
- Dificuldades de representação geravam conflitos mais localizados: decanos não levavam ao conselho exatamente as demandas coletivas dos representados, e não respondiam bem a questionamentos sobre as decisões tomadas no conselho por consenso, segundo docentes havia uma espécie de descolamento dos decanos das decisões tomadas, como se fossem passivos e não sujeitos ativos que também fossem parte dessas decisões. Como se o conselho fosse uma entidade a parte.

- Ruptura Joana e Naomar: Apontamento de soluções diferentes de Joana para os problemas da medicina apontam para a ruptura, quando Naomar seguia o plano original, protelando resposta ao problema
- Ruptura Joana e Naomar: vozes se levantam como oposição a Naomar, apoiando Joana
- Docente indica que faltou tratamento das dores, acolhimento das dificuldades, a exemplo do restaurante universitário e do transporte. Autonomia e adoecimento: Docente destaca no plano geral a importância da grande autonomia que todos tinham na UFSB, mas que isso também trazia o adoecimento pela falta de acolhimento.
- Carta de saída de Naomar, a ruptura final: a forma como Naomar coloca sua saída como fruto de um golpe, na imprensa e em meios acadêmicos é colocada por docente como um conflito maior. Já discentes colocam o clima de insegurança, o “baque” com a saída do reitor, sempre considerado muito capaz de enfrentar os desafios da UFSB. Discentes relatam emoções de medo, insegurança. Uma discente até relata tristeza de saber que Naomar em evento em outra universidade não citou sua experiência na UFSB quando do seu currículo.

EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES: Um binômio muito presente nessa história de implementação da UFSB

Expectativas:

- Expectativas sempre foram altas, fruto da “venda de sonhos”, na busca do “país das maravilhas”, essas expressões, como a citação do termo “viagens do projeto”, “projeto faraônico”, entre outras apontam para o aspecto visionário, iluminista e grandioso com que o projeto foi vendido pelo reitor, chamado de “vendedor de sonhos, Antônio Conselheiro, etc” e por outros crédulos partidários do sonho
- Altas expectativas do PO com a integração com a escola pública dita por TAE.
- Expectativa técnica de viver um processo de implementação diferente de outras experiências em outras IFES
- Expectativas de romper com o velho, de fazer diferente, viver o sonho dessa ruptura. Possuíam o que o entrevistado aponta como “uma fé distorcida de que estavam revolucionando a educação, a CAPES e o MEC, resistindo a velhas estruturas arcaicas
- Discente revela que em seu olhar as expectativas eram altas pois tudo era glamour e a busca de visibilidade, na venda do futuro da UFSB e realização de grandes eventos. Outro discente que em 2016 havia expectativa dado o brilho docente que acreditava e defendia o projeto
- Discente questiona: “Não seria a UFSB grande cedo demais? Não tinha corpo para o que fez?”
- Sucesso na seleção de estágios na Defensoria Pública do Estado da Bahia (UFSB reconhecida era uma expectativa que foi frustrada em outros momentos adiante)
- Expectativa de que Reitor Naomar se reconcilie com a instituição e sua comunidade, sendo reconhecido pelas suas lutas, vitórias e contribuições

- Discentes relatam ter expectativa de mais sucesso profissional dada a formação mais completa
- Todos os entrevistados se disseram realizados(as) de alguma forma com a experiência

Frustrações:

- “UFSB não entrega a universidade que quero para meus filhos “, disse um técnico
- Retrabalho, repetição de erros o tempo todo
- Falar e não ser efetivamente ouvido
- Críticas à metáfora do avião de construir o avião em pleno voo, o que foi relatado como desesperador
- A quebra de equidade que aumentou a competição estudantil, adoecimento, ansiedade, medicalização
- Chegar ao II ciclo correndo de novo atrás do que deveria ter sido entregue no I ciclo
- Desgastes pessoais e afetivos, inimizades criadas nos conflitos do processo
- Perda de coesão do coletivo, rachas de grupos e o peso deles. Perda de capacidade de escuta e diálogo, “com todos afetando, mas não querendo ser afetados”
- Ruptura dada a decepção frente ao não atendimento das promessas lançadas nas grandes promessas do futuro e nos grandes eventos, expectativa não atendida, frustração, conflito
- Dificuldades de permanência discentes, desmotivação, problemas financeiros, necessidade de mudar de cidade para continuar os estudos, curso longo
- Frustração em seleção de estágio na FUNAI, discentes passaram na seleção e foram preteridos por estudantes de universidades de padrão tradicional
- Falta de estrutura: restaurante universitário, transporte, laboratório, equipamento, etc.
- “A UFSB foi vendida diferente para nós, muita promessa e pouca ação”

