



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SÓCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE**

ALBERÍCIO SILVA DE JESUS

**TERRITORIALIZAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DE COARACI: Uma
análise do acesso e afiliação das camadas populares entre os anos de 2014 a
2017.**

PORTO SEGURO - BAHIA

2024

ALBERÍCIO SILVA DE JESUS

**TERRITORIALIZAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DE COARACI: Uma
análise do acesso e afiliação das camadas populares entre os anos de 2014 a
2017.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Sul da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estado e Sociedade.

Linha de pesquisa: Estado, Instituições e Governança.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva

PORTO SEGURO - BAHIA

2024

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

J585t Jesus, Alberício Silva de, 1988-

Territorialização do Colégio Universitário de Coaraci : uma análise do acesso e afiliação das camadas populares entre os anos de 2014 a 2017 / Alberício Silva de Jesus. – Porto Seguro : UFSB, 2024. -
110f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Sosígenes Costa, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva.

1. Integração universitária. 2. Universidade Federal do Sul da Bahia – Colégio Universitário – Coaraci (BA). I. Título. II. Silva, Álamo Pimentel Gonçalves da.

CDD – 378.81

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

Dedico este trabalho a quatro pessoas:

Andressa Souza Neves, minhas esposa, que me apoio e incentivou durante todo o mestrado, a Ailton Lima de Jesus, meu pai que é sinônimo de integridade e resiliência, a Abner Neves de Jesus, meu filho que motiva a ser uma pessoa melhor a cada dia e a Maria José da Silva (*in memoriam*), a melhor pessoa que já conheci.

AGRADECIMENTOS

À **Jesus Cristo**, por me presentear com a maior dádiva que alguém pode receber que é a salvação, e com ela a paz que excede todo entendimento, mesmo sem eu merecer me conduziu e possibilitou que alcançasse mais um título sempre me ajudando e apontando a direção em devo seguir além de me fortalecer nos momentos de aflições.

Aos meus pais, **Ailton Lima de Jesus** e **Alba Regina da Silva**, por terem me forjado para ser não apenas um sonhador e sim um conquistador, ao longo da minha vida me conduziram no caminho da educação mesmo sem ter instrução sempre lutaram para que eu estudasse e pudesse alcançar meus objetivos, assim essa conquista também é de vocês.

À **Andressa**, meu amor para toda a eternidade, por me propiciar a segurança de ter um lar e alguém em que posso contar em todos os momentos, por acreditar em mim até mesmo quando eu descredito, por ser mais que uma esposa, ser amiga, confidente, e tudo que eu precisar.

À **minha família**, que me inspira, apoia os meus sonhos (mesmo sem entendê-los direito) e fica feliz com as minhas conquistas. Carinhosamente, agradeço às minhas tias **Lourdes** por ter me alfabetizado e cooperado para minha permanência na escola sempre me apoiando e incentivando a ser um leitor.

Aos **bons e poucos amigos** que torcem por mim e que me fazem boa companhia onde quer que estejamos, em qualquer circunstância.

À **Igreja Batista Jerusalém**, por ser mais que uma comunidade de fé, por ser uma extensão da minha família, sempre orando por mim e me ajudando a ser alguém melhor para glória de Deus.

À **Regina Soares**, minha amada professora no Cuni Coaraci (que benção!) amiga, por acreditar em mim e investir tempo para que eu pudesse crescer não apenas academicamente mas também como ser humano, com certeza hoje sou alguém melhor graças a todo o cuidado e conselhos da professora Regina que sem dúvida é uma das melhores pessoas que tive o privilégio de conviver

À **Universidade Federal do Sul da Bahia** e ao **Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES)**, pela oportunidade de me tornar um pesquisador e pelo amadurecimento intelectual proporcionado. Me orgulho em fazer parte dessa história.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia**, pela bolsa concedida.

À **Álamo Pimentel Gonçalves da Silva**, meu orientador, pelo interesse em minha pesquisa, pela paciência e contribuições tão valiosas ao meu trabalho um olhar que julgo singular, pela parceria, por ter compreendido o meu tempo e as minhas urgências, pelo respeito comigo e com as minhas palavras. Sem vaidades, sem hierarquizações tolas, sem arrogâncias de qualquer espécie. Foi uma honra, e espero ter a oportunidade de trilhar outras caminhadas ao seu lado professor... De verdade.

Às professoras **Gustavo Gonçalves, Regina Oliveira, Marcos Bernardes e Rosemary Santiago** pela disposição e carinho com que leram, avaliaram e contribuíram com o meu trabalho na ocasião do exame de qualificação e agora, na defesa.

Aos **professores do PPGES**, pelo conhecimento compartilhado e pela determinação em manter o nosso programa funcionando diante de um governo que não valoriza o ensino superior gratuito e a produção científica. Há um pouquinho de cada componente curricular cursado na minha dissertação e isso me faz perceber a riqueza da trajetória. Nada foi em vão.

A palavra que define o meu sentimento neste momento é gratidão, serei sempre grato a todos que cooperaram direta ou indiretamente para que este projeto acontecesse, saibam que vocês ajudaram a realização de um sonho, muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de identificar o perfil, percurso e trajetória dos estudantes dos Colégios Universitários (Cunis) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) na cidade de Coaraci- BA. O estudo analisa se o processo de territorialização de instituições de ensino superior efetivamente produz o efeito de promover maior afiliação estudantil. Analisa igualmente se a implementação dos Cunis atinge o público alvo definido no Plano Orientador. A pesquisa envolveu a participação de 54 entrevistados que ingressaram na universidade nos anos de 2014, 2016 e 2017. Os resultados destacam a importância dos Cunis na democratização do ensino superior pela redução das desigualdades para o acesso e permanência, e particularmente a importância da Formação Geral (FG) na integração dos alunos. Esse estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada da experiência dos estudantes dos Cunis da UFSB, identificando fatores que impactam sua afiliação acadêmica e fornecendo dados importantes para aprimorar reflexões sobre o acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Colégio Universitário. Territorialização. Acesso. Afiliação.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research conducted with the purpose of identifying the profile, path, and trajectory of students at the University Colleges (Cunis) of the Federal University of Southern Bahia (UFSB) in the city of Coaraci, Bahia, Brazil. The study aims to understand how the process of territorialization can influence student affiliation and also to analyze the implementation proposal of Cunis and determine if the university has succeeded in reaching its target audience, as outlined in its guiding plan. The research involved 54 interviewees who enrolled in the university in the years 2014, 2016, and 2017. The findings of this study underscore the importance of Cunis in democratizing higher education, providing opportunities tailored to students from public schools, thereby contributing to social inclusion and reducing inequalities in access to higher education. Additionally, it examines the role of Cunis in reducing students' sense of alienation when entering higher education, by offering geographical proximity, familiarity with the environment, and support networks. The process of territorializing students in Cunis and their affiliation with UFSB are investigated as the research unfolds. Preliminary results highlight the challenges and affiliation strategies, as well as the significance of General Education (FG) in integrating students. This study contributes to a deeper understanding of the experience of UFSB's Cunis students, identifying factors that impact their academic affiliation and providing valuable insights to enhance the educational experience of these students within the University Colleges context.

Key-words: University College. Territorialization. Access. Affiliation.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	07
METODOLOGIA	20
3. INTERIORIZAÇÃO/ TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	22
3.1 Universidades estaduais multi campi como estratégia de interiorização	30
3.2 Interiorização do ensino superior federal	33
3.3 A UFSB como instância de interiorização e territorialização	41
4. PERFIL DO CUNI COARACI	46
4.1 Escolaridade dos pais dos estudantes	60
4.2 Percurso acadêmico	63
4.3 Metapresencialidade como ferramenta didática	66
5. O Cuni como instância facilitadora de acesso ao ensino superior	72
5.1 Contexto histórico das cotas no Brasil	75
5.2 O edital próprio do Cuni como facilitador de acesso das camadas populares.	82
6. Afiliação	88
6.1 A Formação Geral como instância facilitadora da afiliação	89
6.2 Estratégias utilizadas para vencer as dificuldades na afiliação	94
7. Considerações finais	100
Referências	103

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi criada em 2013 como parte de um movimento de expansão e modernização do ensino superior brasileiro, visando não apenas aumentar o número de vagas, mas também propor um novo modelo pedagógico das universidades federais. O modelo de ciclos adotado pela UFSB se apresenta como uma abordagem inovadora de questões comuns enfrentadas pelos estudantes universitários, como a escolha precoce de carreiras e a falta de flexibilidade curricular.

A UFSB com o seu projeto original trouxe um novo modelo pedagógico estrutural para o ensino superior brasileiro, promovendo um ensino mais flexível e adaptável às necessidades dos estudantes e da sociedade em geral.

O movimento de expansão do ensino superior público federal no Brasil, juntamente com a modernização do ensino universitário, se apresenta como uma resposta às necessidades em constante evolução da sociedade e dos estudantes.

O Plano Orientador da UFSB (2014) apresenta alguns desafios vivenciados pela universidade brasileira localizada nas porções interioranas do Brasil, apresentando como solução para minimizar os mesmos as propostas de reforma mencionadas, como o regime de ciclos e os bacharelados interdisciplinares, representam uma tentativa de adaptar o sistema de ensino superior às demandas do século XXI, entendendo a universidade como uma instituição social destinada à formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e participativos, bem como à criação, produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos. Aqui estão alguns pontos-chave relacionados a essa evolução propostas P.O:

1. Democratização do acesso: A expansão das universidades federais, incluindo a criação de novas instituições e campi, visou a democratização do acesso à educação superior. Isso permitiria que um número maior de estudantes de diferentes regiões do país tivessem a oportunidade de cursar o ensino superior.

2. Aumento no número de vagas: O aumento no número de campi e instituições federais foi acompanhado pelo aumento no número de vagas disponíveis para estudantes universitários. Isso foi uma resposta às crescentes demandas por educação superior no Brasil. Programa de apoio a expansão: O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mencionado em 2007, desempenhou um papel crucial nesse processo. Ele forneceu

financiamento e apoio para a expansão e reestruturação das universidades federais, incluindo a criação de novos campi e a melhoria da infraestrutura existente.

4. Multicampi e Colégios Universitários: A abordagem multicampi, como a adotada pela UFSB, permite que as universidades federais tenham presença em diversas regiões do país. Além disso, a criação de redes de colégios universitários, como a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (REDE CUNI), amplia o alcance da educação superior.

5. A introdução de novos modelos pedagógicos, como os ciclos e bacharelados interdisciplinares mencionados anteriormente, trazem a promessa de um ensino mais adaptável e relevante.

O modelo pedagógico adotado pela UFSB foi inspirado no modelo defendido por Anísio Teixeira, uma figura importante na história da educação brasileira. Vamos explorar cada um dos ciclos mencionados:

1. Primeiro ciclo – Formação Geral (FG): O primeiro ciclo de Formação Geral (FG) comum a todos os alunos é uma maneira eficaz de introduzir os estudantes ao ambiente universitário. Ele fornece uma base ampla de conhecimento e permite que os estudantes se ambientem ao mundo acadêmico. Isso é particularmente valioso para estudantes que estão fazendo a transição da educação secundária para o ensino superior.

2. Primeiro ciclo – Cursos de formação acadêmica de caráter propedêutico e interdisciplinar: A divisão em cursos de formação acadêmica no segundo ciclo oferece aos estudantes a oportunidade de se aprofundar em suas áreas de interesse e escolher uma trajetória mais direcionada. Isso permite que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades em campos do conhecimento.

3. Segundo ciclo: formação profissional específica no campo.

3. Terceiro ciclo – Pós graduação: O terceiro ciclo compreendendo programas de pós-graduação é voltado para a formação avançada e a pesquisa. Isso visa oferecer a oportunidade de produção de conhecimento por meio de pesquisa.

A abordagem de ciclos na UFSB se apresenta como uma maneira eficaz de oferecer uma educação mais adaptável e personalizada aos estudantes. Ele promete aos estudantes um período inicial de exploração e adaptação, seguido por uma fase de especialização em suas áreas de escolha.

Além do que já foi mencionado este projeto pedagógico visa aproximar os saberes locais dos produzidos na academia, promovendo interações que podem ser pensadas como instrumentos para o desenvolvimento regional assim como para a construção e/ou reconstrução do território e suas territorialidades, pois “não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 2013, p. 282).

Assim sendo a educação como instrumento de emancipação poderá ressignificar o histórico de desigualdade no sistema educacional superior público oportunizando acesso às diferentes classes sociais que compõem a sociedade brasileira.

Ao observarmos o histórico da educação superior brasileira, ele tem sido marcado por desigualdades e desafios decorrentes do processo de colonização, dominação e aculturação. A educação, em muitos momentos da história, foi utilizada como um instrumento para reforçar desigualdades sociais e econômicas, servindo ao projeto de construção de uma aldeia global. De acordo com Naomar de Almeida Filho:

No entanto, de forma realista, considerando a dinâmica da globalização econômica e seus efeitos geopolíticos, há o risco dessa abertura se realizar no contexto de uma nova espécie de neocolonialismo, agora baseado na dominação intelectual e científica, atualizado e alimentado pelas instituições de produção de conhecimento e tecnologia e operado por empresas transnacionais de educação superior. Para mim, o pior pesadelo então seria ter os vetores tecnicistas do Processo de Bolonha (sem os valores humanistas do college clássico) aliados às universidades-empresas desterritorializadas, tornando o ensino superior ferramenta para aprofundar a injustiça e a opressão econômica e política, mantendo os países emergentes excluídos do desenvolvimento social e humano do mundo. E minha maior aposta é que os novos desenvolvimentos em universidades do Hemisfério Sul, em contraposição crítica aos modelos oriundos da América do Norte e da Europa, serão capazes de promover educação e ciência como importantes valores da civilização e da cultura, ampliando a rede mundial dos que se alinham às forças alternativas de resistência à mercantilização da universidade. (Almeida Filho, 2016, p.28)

Assim não deixaremos de olhar o histórico segregador, mas não deixaremos de olhar para o futuro e vislumbrar como a educação poderá proporcionar um novo cenário para a construção e/ou reconstrução de territórios, atuando como agente na promoção de justiça social.

De acordo com Naomar de Almeida Filho se faz necessário:

A recriação da universidade pelos valores da tradição inovadora (aqui não se trata de um oxímoro, e sim de uma dialética) dessa peculiar instituição histórica somente será alcançada por meio de propostas realistas e ações concretas, fundamentadas em marcos conceituais que compreendem o caráter socialmente transformador da educação superior. (Almeida Filho, 2016, p.28)

É através da compreensão do caráter socialmente transformador da educação superior partindo do reconhecimento das dificuldades enfrentadas resultantes do

processo de construção dessa universidade resultado do processo de globalização é que poderão ser projetadas ações que permitam alcançar um modelo de universidade que seja mais inclusivo, igualitário e emancipador.

Ao consultarmos a história da educação superior no Brasil que remonta ao início do século XIX, com a criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento educacional, intelectual, social e econômico do país.

Em 1808 ocorreu a chegada da Família Real ao Brasil que resultou na abertura dos primeiros cursos superiores. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Escola de Cirurgia da Bahia foram criadas, proporcionando educação médica no país.

Em 1827, as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo foram estabelecidas. Essas instituições desempenharam um papel crucial na formação de juristas e advogados no Brasil.

Em 1832: Escolas de medicina: A transformação das Academias Médico Cirúrgicas do Rio de Janeiro e Salvador em Escolas ou Faculdades de Medicina em 1832 expandiu ainda mais o ensino médico no Brasil.

A criação de faculdades e escolas de medicina refletiu a necessidade de estruturar uma base jurídica e educacional para o Brasil recém-independente. Essas instituições contribuíram para a formação de profissionais em áreas-chave, como medicina e direito.

Ao longo dos anos, o sistema de ensino superior no Brasil se expandiu e diversificou, com a criação de várias outras instituições e cursos em diversas áreas do conhecimento. O país agora abriga uma ampla gama de universidades e faculdades, oferecendo educação em ciências, humanidades, engenharia, artes e muito mais.

Apesar do progresso na educação superior, o Brasil enfrenta desafios relacionados à desigualdade de acesso e qualidade educacional. Ao observar o processo de construção da educação superior brasileira pode se observar que é notório os interesses de uma construção de uma universidade elitizada, com a finalidade de propagar a segregação social, uma vez que só os filhos dos coronéis e indivíduos que possuíam capital social, político e econômico, apenas uma elite privilegiada é que poderiam acessar estas faculdades para que obtivessem títulos, na perspectiva

de alcançar respeito e prestígio. Essa exclusão social criou desigualdades profundas na sociedade brasileira.

A limitação do acesso à educação superior com base em critérios socioeconômicos e de status social perpetuou desigualdades profundas na sociedade brasileira. Isso resultou em uma educação elitizada, onde apenas alguns tinham a oportunidade de buscar o ensino superior, enquanto a maioria da população estava excluída desse acesso.

A criação das primeiras universidades no Brasil, como a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, não abordou as questões de acesso equitativo e inclusão social. As lutas pela educação pública, como a Campanha em Defesa da Escola Pública nos anos 1950, refletiram o desejo de tornar a educação superior mais acessível a uma parcela mais ampla da população, em vez de servir apenas aos interesses de uma elite. (Melo e Machado, 2016)

Essas lutas foram fundamentais para pressionar por reformas e políticas que visam democratizar o acesso à educação superior. (Melo e Machado, 2016) No entanto, a questão da democratização da educação no Brasil continua a ser um desafio importante, uma vez que as desigualdades históricas deixaram um legado duradouro.

É importante reconhecer que, apesar dos desafios, houve progressos na expansão do acesso à educação superior no Brasil nas últimas décadas, com a criação de programas de cotas, políticas de inclusão e a expansão de universidades federais para regiões anteriormente sub atendidas. No entanto, ainda há trabalho a ser feito para garantir que o ensino superior seja acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica.

Após os anos 2000, este contexto começou a ganhar novos contornos, alcançando um número maior de pessoas, atuando em escala macro, através de políticas públicas direcionadas para a correção deste histórico de segregação, ao que parece isso produziu um legado de exclusão social, além de marginalização das classes populares.

Ao garantir o acesso das camadas populares ao ensino superior, foi conferido a estes um dos direitos mais importantes da cidadania, o direito à educação em diferentes níveis, sendo ela uma chave para o reconhecimento, ao mesmo tempo em que é uma ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos

pelos grupos dominantes (Bourdieu; Passeron, 1992).

Compreendendo a importância social da educação como instrumento de transformação social foram criados programas e políticas públicas que viabilizaram a entrada em instituições de ensino superior privadas ou públicas, estes foram: a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Os dois últimos buscam expandir o sistema federal de ensino superior.

A partir da UAB e do Reuni que promoveram uma perspectiva de expansão e interiorização do sistema federal de ensino superior nasce a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que através da implementação de um projeto de multicampia conseguiu de forma notável torna-se um exemplo das políticas de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. A UFSB adotou uma abordagem inovadora utilizando os Cunis agregados aos campi para ampliar a cobertura territorial e tornar o ensino superior mais acessível às comunidades na região sul da Bahia.

Os Cunis além de possuírem esta função de territorialização, estes também são instâncias facilitadoras de acesso para as camadas populares, através de um processo seletivo que reserva um percentual de vagas superior a 70% para cotas, visando viabilizar o acesso de integrantes das classes populares, o que contribui para reverter a lógica de “que um jovem de camada popular filho de assalariado tem 80 vezes menos chances de entrar na universidade do que um jovem de camada superior” (Bourdieu, 1966, p. 45).

O projeto pensado para a UFSB visava não facilitar o acesso mas garantir a permanência através de um modelo pedagógico pensado para proporcionar acolhimento e proporcionar a afiliação universitária e para isso existia a FG.

Ao adentrar via Cuni o aluno ingressava na Área Básica de Ingresso (ABI) que era equivalente a FG, que os alunos que ingressaram nas LI ou BI, sendo que após este período o aluno poderia migrar para uma das LIs ou para um dos BIs de sua preferência, e para isso havia editais internos. Posteriormente ocorreram transformações que impedem a migração dos alunos oriundos da ABI para os BIs, limitando o percurso acadêmico destes apenas para as LIs.

Aproveitando a discussão sobre a ABI e as transformações ocorridas no percurso acadêmico dos ingressantes pelo edital do Cuni, relatarei um pouco da minha

experiência como aluno do Cuni e assim apresentar a gênese deste projeto.

Gênese do projeto

Quando ingressei na instituição em 2017 no Cuni Coaraci, Campus Jorge Amado, após ter cursado Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz, não havia estas limitações, o que me apresentaram foi um modelo de universidade inovador e revolucionário no que diz respeito ao modelo pedagógico e curricular, em comparação ao existente no Brasil, e isto gerou um impacto grandioso, uma vez que agora enxergava a oportunidade de vivenciar algo totalmente diferente, a ponto de poder escolher um percurso acadêmico após a entrada na universidade, além de ter uma formação geral, que proporcionava uma visão global das grandes áreas de aprendizagem, e que poderia conferir argumentos para a decisão de que percurso seguir.

Dentre os componentes curriculares (CC) da ABI havia o CC Universidade e Sociedade, ele pertencia ao campo das humanidades, ele foi ministrado pela professora Regina Soares de Oliveira. A finalidade do CC de acordo com a ementa era:

Estrutura e desenvolvimento histórico das Universidades no mundo ocidental e no Brasil, em seus vínculos com o Estado, com a cultura e os indivíduos, com destaque para as formas de organização do trabalho pedagógico e a posição dos sujeitos educandos na formação social da universidade e da sociedade. (BRASIL, 2017)

As discussões sobre a elitização do ensino superior e as dificuldades de acesso encontradas pelas camadas populares levaram à construção de um grupo de estudo com a finalidade de identificar o perfil e trajetória dos universitários coaracienses. Partimos da premissa que Coaraci enquanto um município pequeno possuía um grande número de universitários, a ponto de possuir duas associações de estudantes que enviavam para Itabuna e Ilhéus quatro ônibus por dia que levavam os estudantes para as faculdades particulares e para a UESC.

Após a tentativa de estudar o perfil e a trajetória dos universitários coaracienses participei de um projeto de iniciação científica, como voluntário, este projeto tinha a finalidade de identificar o perfil, o percurso e a trajetória dos estudantes da UFSB, observando o Cuni Coaraci, assim nasceu o projeto: Territorialização do Cuni Coaraci: Uma análise do perfil, percurso, trajetória e afiliação.

Este estudo constatou que a população de alunos do Cuni Coaraci possuía um

elevado número de alunos com idade acima de 33 anos, sendo muitos deles considerados estudantes tardios que adentraram o ensino superior após os 40 anos de idade, um cenário que apresenta dificuldades para a permanência devido a necessidade de conciliar a vida cotidiana com as responsabilidades acadêmicas. Olhar para a realidade vivenciada por estes estudantes poderá permitir uma análise da dificuldade de acesso da população composta por camadas populares ao ensino superior na região sul da Bahia.

1. Quais mecanismos serão implementados para garantir a permanência dos novos universitários?
2. Quais estratégias serão implementadas para minimizar as dificuldades encontradas, contribuindo para conciliar os afazeres cotidianos com a vida acadêmica?

As questões acima relatadas são objeto de discussões e tensões há bastante tempo, e estas já promoveram algumas transformações no sistema educacional, promovendo anteriormente a implementação de políticas afirmativas e do Plano de Reestruturação e Expansão (Interir referencia da lei), que possibilitou a inserção de estudantes tardios e de camadas populares no ensino superior (e de algum artigo que analise seu efeito).

Essas inquietações continuaram e assim nasceu esse projeto que visa produzir um estudo de caso analisando o processo de territorialização proposto para o Cuni, a partir da análise do Cuni Coaraci, e para isto será observado o acesso e a afiliação das camadas populares que acessaram esta modalidade de ensino através do edital próprio oferecido pela rede Cuni.

Para conhecer quem são esses atores foram utilizados dados coletados durante a pesquisa de iniciação científica que realizei, a qual tinha como tema: Territorialização do Cuni Coaraci: Uma análise do acesso, percurso, trajetória e afiliação.

Neste estudo foram aplicados três questionários contendo 22 questões iguais para todos, e 10 questões diferentes visando conhecer o perfil dos evadidos, ativos e formandos. Este questionário foi enviados para 104 alunos, foram obtidas 54 respostas. A partir dos dos resultados encontrados foram selecionados os grupos focais, obtendo como critério a homogeneidade, visando identificar as semelhanças existentes no maior número de alunos possível, com o intuito de fazer um levantamento das estratégias por eles utilizadas, para realizar o processo de afiliação, que de acordo com Coulon (2008) só ocorre quando o aluno aprende o

ofício de estudante.

Utilizamos também dados disponibilizados no site da UFSB, comparando os dados coletados com os dados disponibilizados pela universidade, com o intuito de identificar se os alunos que acessaram a UFSB neste período de tempo entre 2014 e 2017 tinham o perfil proposto no Plano Orientador (PO), ressaltando que este período foi escolhido pois ele é anterior às transformações realizadas que interferem diretamente na possibilidade de escolha de percurso acadêmico dos alunos que acessam a instituição através da ABI.

Diante disso a identificação dos atores que acessaram a universidade neste primeiro momento via Cuni é fundamental para pensarmos a respeito da efetividade do projeto de Colégios Universitários e sua proposta de territorialização, que visava garantir o acesso das camadas populares ao ensino superior público federal, visando reduzir os efeitos históricos impressos sobre a educação superior brasileira, dentro de um contexto regional.

Após oito anos da implementação do Cuni no município de Coaraci. Qual o perfil socioeconômico dos universitários que ingressaram na UFSB através dele, qual o percurso escolar seguido por eles, desde o ensino médio até a graduação, e como se deu o processo de afiliação acadêmica?

No que diz respeito ao perfil socioeconômico destes estudantes que ingressaram na UFSB através de edital próprio ofertado pelo Cuni Coaraci, entre os anos de 2014 e 2017, possuem idade média superior a 30 anos, sendo que (63%) destes são do sexo feminino, e (90,74%) se autodeclararam de raça negra com rendimento médio entre 1 e dois salários mínimos, outro ponto importante para salientar é que (77,78%) dos entrevistados contribuem com a renda familiar, assim de que forma a origem familiar e classe do indivíduo interfere para o acesso e permanência no ensino superior?

Logo o Cuni apresenta-se como um espaço de afiliação, por estar localizado próximo a residência do estudante, facilitando a conciliação entre trabalho, família e vida acadêmica. Segundo definido no PO a metodologia de ensino e a estrutura de ciclos de formação curtos de cada etapa deveriam favorecer a pertinência da escolha do percurso para cada estudante e a possibilidade de mudanças de percurso no processo.

As dificuldades de acesso vivenciadas pelas camadas populares são explicadas por Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas

que diretas um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança capital que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 1998, p. 42).

Observando a importância do “capital cultural” e como este está relacionado com o acesso e permanência dos discentes, questionamos também se o percurso acadêmico e escolha profissional destes atores tinha alguma relação com sua classe social?

Outra questão a ser investigada consiste em quais estratégias foram utilizadas pelos alunos durante o processo de afiliação acadêmica para evitar a evasão, e como a universidade tem contribuído para facilitar este processo de aprendizagem do ofício de estudante universitário?

Diante disto este estudo poderá contribuir para o reconhecimento da comunidade acadêmica oriunda do Cuni mesmo, utilizando um recorte temporal anterior as alterações, a partir da análise dos objetivos pensados no momento da implementação, possibilitando uma análise se estes estão sendo contemplados, além de possibilitar o planejamento de novos projetos, que atendam as demandas desta comunidade para reduzir a evasão universitária.

Cultivamos a esperança de contribuir de forma significativa para o aprimoramento das políticas estudantis dentro da instituição e, mais precisamente, olhar de forma aprofundada para esses estudantes, observando quais necessidades podem ser sanadas para favorecer a permanência de forma que consiga adequar as políticas propostas pela instituição, juntamente com as estratégias voltadas para a integração social e territorial partindo do pressuposto de que a universidade é um braço do Estado dentro do território.

Os objetivos traçados para este projeto foram: Objetivo Geral: Analisar o acesso das camadas populares a partir das trajetórias, perfis e percursos estudantis dos estudantes universitários do Cuni de Coaraci e compreender o processo de afiliação institucional desses estudantes, no que tange a se tornarem “estudantes universitários” e ao seu processo de pertencimento como membros da comunidade acadêmica da UFSB.

Objetivos Específicos: Revisar a literatura sobre os temas envolvidos na pesquisa: territorialização, acesso das camadas populares, afiliação universitária, trajetória pessoal, cotidiano universitário; Observar os dados já produzidos pela UFSB sobre perfil estudantil, com ênfase ao perfil dos estudantes do Cuni em Coaraci; Examinar

os dados produzidos em pesquisas anteriores sobre o Cuni Coaraci; Compreender o papel e o impacto do ensino superior na região sul baiana e, principalmente, nos municípios onde existem Cunis - caso de Coaraci; Investigar o papel da UFSB em relação aos Cunis, no que tange ao processo de afiliação, permanência estudantil e relação com a rede de ensino básico.

As temáticas discutidas neste projeto possuem uma vasta literatura, que será na perspectiva de proporcionar dados, evidências sobre os fatores que interferiram para a promoção de uma universidade segregadora e até que ponto haveria indicações que a implementação de uma universidade com um modelo de acesso diferenciado que somam com uma flexibilidade curricular contribuiria ou não para a promoção da afiliação universitária.

Assim, esse estudo se propõe a questionar se a experiência da UFSB com os Cunis efetiva uma estratégia de territorialização possibilita a construção de uma educação superior de massas, nos termos de Trow (Citado por Ristoff, p.726, 214):

Esta expansão da educação superior observada nas últimas décadas pode sugerir à primeira vista que o Brasil já tenha atingido um sistema de educação superior de massas, nos termos preconizados por Martin Trow, ex-professor da Universidade de Berkeley. Segundo a classificação de Trow, no entanto, o Brasil continua tendo um sistema de acesso basicamente de elite.
(Ristoff 2014, p.726, 214)

Conforme a afirmação do autor a nível nacional não está ocorrendo a democratização do ensino superior, há apenas uma expansão universitária, entretanto o acesso ainda continua elitista, ideia que corrobora com o que foi escrito por Bourdieu (1966), onde ele afirma que a educação “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades e sanciona a herança cultural e dom cultural como dom natural”.

Retornando para o nosso objeto de análise que é o Cuni, o fato de a universidade ter um edital próprio para o ingresso torna-se um elemento facilitador para o acesso desses estudantes, pois prioriza os estudantes da região, promove a territorialização proposta por Raffestin (1993), que “pode ser definida como 'o conjunto de relações que desenvolve uma coletividade – e, portanto, um indivíduo que a ela pertence – com a exterioridade e/ou a alteridade por meio de mediadores ou instrumentos” (Raffestin apud Haesbaert, 1997, P.32).

É sabido que estas transformações mudaram o perfil universitário, fazendo com que indivíduos negros, de baixa renda e oriundos de escola pública tivessem acesso ao

ensino superior. Entretanto esta inserção abre algumas discussões como se dá o processo de afiliação deste aluno, Coulon (2008) afirma que, “tornar-se um estudante universitário é aprender um ofício, mesmo que temporário, para não fracassar no percurso acadêmico”. Este processo de afiliação justamente vai interferir diretamente no percurso acadêmico deste estudante, sendo que fatores como a baixa escolaridade dos pais pode funcionar como um limitador deste processo, como afirma Bourdieu que a ação do meio familiar está diretamente relacionada com o êxito escolar, logo a falta deste capital cultural pode dificultar este processo até mesmo por falta de compreensão da linguagem erudita, reforçando a ideia de nobreza cultural que tem seus degraus na descendência.

Outro fator a ser analisado relacionado ao perfil, percurso e afiliação é a faixa etária desta população que agora está acessando a universidade, após os 30 anos de idade, uma faixa etária que se enquadra no perfil de estudantes tardios, classificação dada a estudantes que possuem mais de 24 anos, demonstrando a exclusão social e segregação e exclusão de uma grande parcela da população demonstrando a elitização do ensino superior como afirma Ristoff (2014, p.726).

O escopo do trabalho também aborda a compreensão do processo de interação desses estudantes no espaço em que se inserem, visto serem turmas diferentes, o estudo de caso permitirá compreender as estratégias de aproximação entre esses grupos, compreendendo o universo que os cerca e, ao fazer isso, espera-se que se compartilhe:

"(...) seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente" (Magnani, 2009, p. 135)

Por fim, este trabalho contará com sete capítulos, sendo o primeiro a introdução, e o segundo será uma descrição da metodologia utilizada para construção desta tese, já o terceiro capítulo que possui como título a Interiorização/ Territorialização do ensino superior público, buscando uma compreensão sobre o processo de expansão territorial vivenciado pela universidade brasileira, se esse fenômeno provocou uma territorialização. Partimos do caso da Bahia pois o estado é pioneiro neste quesito de expansão territorial universitária, através da criação da Uneb, e posteriormente analisaremos os projetos e programas criados para promover essa expansão universitária e se podemos considerar que este processo provou uma

territorialização e finalizamos observando o caso da UFSB com o seu projeto de colégios universitários como estratégia de territorialização.

No quarto capítulo que tem como título Perfil do Cuni Coaraci, será efetuado um estudo de caso em que será apresentado os dados coletados e tabulados durante a iniciação científica, juntamente com os disponibilizados no site da universidade, buscando proporcionar uma identificação das particularidades existentes neste universo de universitários.

Já o quinto capítulo o Cuni como instância facilitadora de acesso ao ensino superior, será destinado a discussão sobre o acesso das camadas populares a partir das políticas de cotas, abordando como este acesso vem ganhando novos contornos após as diversas mudanças nas formas de acesso, observando o fluxo de escolarização desse público, e buscando também discutir o papel das políticas afirmativas neste processo e entendendo o Cuni como instância facilitadora de acesso destas camadas.

Por fim o sexto capítulo discutirá a afiliação e seus desdobramentos, visando compreender como a formação geral contribuía como instrumento facilitador para o processo de afiliação acadêmica, assim como o ambiente do Cuni contribuía para a permanência dos estudantes que precisavam conciliar o trabalho e os estudos, formando rede de auxílio. E por fim teremos a conclusão.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que possui como finalidade a territorialização da população do Cuni Coaraci, analisando o acesso e a afiliação das camadas populares entre os anos de 2014 a 2017.

O estudo de caso é defendido por Satyro e D'Albuquerque (2020, p. 5) por ser:

de grande utilidade para compreender fenômenos sociais complexos que demandem uma investigação que preserve suas características holísticas e desvende os processos e mecanismos significativos, separando-os de um grande conjunto de fatores e processos secundários ao processo central da análise.

A escolha deste método se deu por entender que este permite uma abordagem pluralista de diferentes estratégias de pesquisa, de modo a entender os propósitos exploratórios, descritivos ou explicativos de forma sobreposta e complementar e não hierárquica (YIN, 2001).

Aqui utilizamos como ferramenta para territorialização dados coletados durante a iniciação científica, que visava investigar o perfil, trajetória e afiliação dos alunos do

Cuni Coaraci, analisando as turmas que ingressaram entre os anos de 2014 a 2017. Outra fonte de dados utilizada foram os dados publicizados no site da UFSB, além de trabalhos realizados sobre os Cunis, focando principalmente no Cuni Coaraci.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica das temáticas analisadas nesta tese, em seguida revisei os dados coletados durante a iniciação científica, eles foram coletados através de um questionário que continha questões fechadas e abertas, devido a pandemia do Covid 19 foi utilizado como ferramenta formulário do google para aplicar o questionário.

O questionário foi enviado para 104 alunos e obteve 54 respostas, estes estudantes foi divididos em três grupos, egressos, ingressos e evadidos e pertenciam a três turmas, 2014, 2016 e 2017, não consta a turma de 2015 devido o fato de não ter ocorrido ingresso de alunos neste ano.

Para tabulação destes dados foi utilizado o excel, e a partir desta tabulação foram construídas tabelas e gráficos, o mesmo foi feito com dados coletados no site da instituição.

Na segunda etapa após a tabulação foi realizada uma análise dos dados e análise dos trabalhos desenvolvidos sobre esta temática com a finalidade de promover uma territorialização que permita identificar as principais características socioculturais dos alunos oriundos do Cuni Coaraci, identificando renda, cor, origem e trajetória, para investigar como se dá a afiliação acadêmica para as camadas populares que compõem o quadro de alunos do Cuni Coaraci.

Se faz necessário salientar que após a tabulação dos dados da iniciação científica foi realizado a seleção de grupos focais considerando a homogeneidade dos grupos, para identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas por estes grupos e quais estratégias foram utilizadas para superar estas barreiras e assim conseguir realizar a afiliação.

Para embasar essa técnica de pesquisa buscou-se compreender os desafios metodológicos que a mesma implica, utilizando uma abordagem idiográfica, partindo do pressuposto que o ser humano tem a capacidade de analisar a sua própria vivência, compreendendo o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GODIM, 2003). Para essa autora, existem três modalidades de grupos focais: a) grupos auto-referentes, usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas e c) grupo focal como uma proposta multi-

métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade. (GODIM, 2003, p.152, apud MORGAN, 1997)

Este autor (Godim, 2003) também aborda o processo da pesquisa com grupos focais, onde a escolha dos entrevistados pode levar em consideração o critério da homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes, assim como a utilização de tecnologia e a condução do mediador.

Outro texto utilizado como referencial para os grupos focais foi: Grupo focal na pesquisa em ciências sociais da autora Bernadete Angelina Gatti. Este texto aborda um contexto histórico da utilização dos grupos focais principalmente em estudos da área de psicologia social, assim como traz as possibilidades de coleta de experiências por se tratar de uma metodologia que tem como foco coletar relatos de indivíduos que vivenciam um determinado fenômeno, possibilitando a elaboração de intervenções. Para esta autora o trabalho com grupos focais abre a possibilidade para teorizações em campo, a partir do ouvido e falado, entretanto para que haja eficácia no processo se faz necessário que os participantes tenham uma adesão voluntária, exigindo assim que o convite seja motivador e atraente. A escolha dos grupos focais para Gatti (2003) pode ter como critério a homogeneidade ou heterogeneidade, de acordo com os objetivos da pesquisa. No caso desta pesquisa foi utilizado a homogeneidade como critério.

Por fim o texto foi construído a partir de uma releitura dos dados primários coletados durante a iniciação científica, assim como os fornecidos pela universidade além dos trabalhos realizados que aborda este universo, se faz necessário ressaltar que a escolha por estes dados se deu por entender que a discussão não foi esgotada durante a iniciação científica, carecendo de uma maior aprofundamento que ocorreu durante o mestrado.

3. INTERIORIZAÇÃO/TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PÚBLICO

A educação é um direito inalienável e capaz de promover transformações sociais, ela é tanto uma ferramenta poderosa para promover transformações sociais e proporcionar acesso ao capital cultural quanto, em algumas circunstâncias, pode ser usada para manter padrões socioculturais existentes e reforçar preconceitos, contribuindo para a marginalização de determinados grupos.

A educação no artigo 6º da Constituição é entendida como um direito humano

fundamental que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, raça, religião ou qualquer outra característica pessoal. Quando a educação é usada como uma ferramenta para a inclusão e a igualdade, ela pode capacitar indivíduos a superar barreiras, melhorar suas vidas e contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e sociedades como um todo.

No entanto, a educação também pode ser usada de forma discriminatória ou excludente. Isso pode acontecer quando certos grupos são negados o acesso à educação de qualidade, quando o currículo não reflete a diversidade cultural e social, ou quando existem preconceitos subjacentes nas práticas educacionais. Essas situações podem perpetuar desigualdades e contribuir para a marginalização de grupos historicamente desfavorecidos.

O ensino superior age como um influenciador social significativo e seu papel estratégico no processo educacional. O ensino superior é o farol que guia o caminho rumo ao progresso intelectual, cultural e econômico de uma nação, capacitando seus cidadãos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e a liderar as transformações necessárias para um futuro mais promissor." (Barr, R. B., & Tagg, J., 1995).

Outro autor que corrobora com este pensamento é Albert Einstein que em seu discurso proferido na Reunion for the Advancement of Science in Palestine, em 11 de dezembro de 1930.: "O verdadeiro tesouro de uma nação não são suas reservas minerais ou financeiras, mas sim a inteligência de sua população, e a chave para desbloquear esse tesouro é a educação." (Einstein, 1930).

Conforme estipulado no artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988, o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso ao ensino superior, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada pessoa. Diante disso, como julgar a capacidade de cada indivíduo? O processo de formação destes atores não interferirá na sua capacitação, a ponto de segregar indivíduos de classes populares, que em suma são afrodescendentes, e por terem um baixo acesso ao capital financeiro não conseguem ter um bom ensino básico, interferindo diretamente na sua formação e no que pode ser entendido como capacidade individual de cada indivíduo.

Partindo da premissa que concebe um ensino superior que também desempenha um papel fundamental na promoção social através do capital cultural, ao oferecer acesso a um ensino de alta qualidade, capacitando os indivíduos não apenas profissionalmente mas também para compreender sua realidade podendo a partir daí interferir e gerar transformações tanto nas áreas econômicas quanto sociais.

A garantia de acesso ao ensino superior não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui para o desenvolvimento geral da sociedade, impulsionando a inovação, o progresso tecnológico, a pesquisa científica e a construção de uma força de trabalho qualificada.

Apesar dos dispositivos legais que buscam garantir a igualdade de oportunidades, ainda existem barreiras significativas que dificultam o acesso de indivíduos de classes sociais menos favorecidas economicamente. Essas desigualdades socioeconômicas podem ser observadas em diversos aspectos do sistema educacional, desde o acesso a uma educação de qualidade nas primeiras etapas até o ingresso e a permanência no ensino superior.

Alguns dos principais fatores que contribuem para essas desigualdades de acesso incluem: 1. Desigualdade no sistema educacional básico: A qualidade da educação pública nas etapas iniciais pode variar significativamente, com escolas em áreas mais ricas geralmente oferecendo melhores recursos e oportunidades educacionais. Isso pode afetar a preparação dos alunos para o ensino superior.

2. Custos associado ao ensino superior: Mesmo com a gratuidade em muitas instituições públicas, os custos indiretos, como livros, transporte e moradia, podem ser um obstáculo para estudantes de baixa renda. Além disso, muitas instituições privadas têm mensalidades elevadas.

3. Desigualdade regionais: A concentração de instituições de ensino superior nas capitais e em áreas urbanas dificulta o acesso para estudantes de regiões mais remotas, que muitas vezes enfrentam barreiras geográficas e logísticas.

4. Políticas de cotas e ações afirmativas: Embora essas políticas tenham sido implementadas para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, ainda existem desafios em sua efetivação e implementação equitativa.

A construção da educação superior brasileira se deu de forma lenta e tardia, comparada ao processo ocorrido em outras colônias americanas. As colônias da América espanhola tiveram suas primeiras universidades criadas ainda nos séculos XVI e XVII, neste período já existiam várias universidades na Europa, este caráter tardio é fruto do modelo de colonização implementado pelos portugueses.

As primeiras instituições de ensino superior só foram criadas no Brasil no século XIX, após o desembarque na Família Real em 1808, como afirma Helena Sampaio:

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o

modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. (Sampaio, 1991, p.1).

Ao ser introduzido no Brasil de forma lenta, haja vista que as primeiras escolas foram criadas no início do séc. XIX e a primeira universidade só foi criada mais de um século depois, sendo que as primeiras escolas tinham a finalidade de apenas proporcionar a formação profissional em profissões liberais tradicionais, o que poderia conferir um título e ascensão social para os detentores do capital.

Nasce assim um projeto de educação superior que perdurou por muito tempo, e sem dúvida cooperou para o fortalecimento da aristocracia e do coronelismo, através da aculturação e da dominação cultural, ao passo que produzia o enfraquecimento da escola pública, visando a redução do acesso das camadas populares ao ensino superior público, como estratégia para a manutenção do status quo.

Um sistema educacional em que o ensino superior é pensado para atender aos interesses individuais e/ou partidários de uma classe dominante, ou para preservação do poder na mão de quem o detém, e para isso camuflaram suas ações buscando fazer com que a população entendesse que as medidas são de interesse do Estado, como aponta Meirelles (2004, p. 84).

O projeto de poder apontado anteriormente promoveu a criação desigualdade social, reforçando o histórico de segregação, construindo assim uma universidade elitista, que no primeiro momento localizava-se nos grandes centros, servindo unicamente para os filhos da aristocracia e barões, ao passo que impedia o acesso das camadas populares formadas basicamente por descendentes de ex escravizados e de imigrantes.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e muitas outras organizações internacionais reconhecem a educação como um direito humano essencial que desempenha um papel crucial na promoção da democracia, no desenvolvimento sustentável e no crescimento de um país.

A educação é um investimento no capital humano de uma nação, capacitando os indivíduos com conhecimento, habilidades e competências necessárias para contribuir positivamente para a sociedade. Além disso, uma educação de qualidade é um fator-chave na redução da desigualdade social, na promoção da inclusão e na criação de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica.

A forma com que a educação superior foi construída no Brasil, relegou as classes populares a educação informal ou da educação que ocorre fora do sistema formal de

ensino.

A educação informal pode incluir a transmissão de conhecimento e valores por meio de experiências familiares, comunitárias, religiosas e culturais. No entanto, a falta de acesso à educação formal muitas vezes resultou em desigualdades significativas de oportunidades e acesso ao conhecimento, perpetuando a exclusão social. Ainda assim ninguém escapa da educação:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, p.7,1986).

Assim, a educação age como um modelador do território, ao passo que o território também age sobre o processo educacional, ambos estão intrinsecamente ligados, e para que a construção de um território de fato atenda as necessidades locais se faz necessário a garantia de um ensino de qualidade acessível a todas as classes, nessa perspectiva vamos discutir a interiorização buscando entender se esse processo consiste ou não em uma estratégia de territorialização.

Entretanto, antes de discutir este processo de interiorização que pode ou não promover a territorialização, será realizado uma breve discussão sobre o conceito de território e territorialização que é amplamente utilizado, tanto nas ciências sociais quanto nas ciências da saúde. Raffestin, define o território como:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator "territorializa" o espaço. (Raffestin, 1993, p. 143).

O território visto como resultado da apropriação do espaço tendo a população inserida no local como modeladores, visando a construção de um território que se adéque às necessidades locais, sendo que com os avanços da modernidade os atores se apropriam dos espaços de diferentes formas, que podem ou não estar alinhadas com o desejo e interesses das populações locais. Compreendendo esse histórico de apropriação e transformação do espaço que busca proporcionar uma modernização a serviço de uma visão "global". Assim buscaremos observar o processo de construção do território, também de um olhar decolonial, e para isso partiremos da Modernidade Incompleta.

A discussão tem como ponto de partida o posicionamento de que a modernidade é um tema europeu, das sociedades ricas, e se encontra comprometido com a noção de progresso. Ao ser transposto para a realidade latino-americana (incluso a brasileira) se desdobra em opostos,

em dualidades, entre elas, tradicional x moderno, contendo a percepção positivista de um contínuo histórico linear de transformação das sociedades em direção à complexidade econômica e cultural. (Rubano, 2014, p. 3)

Essa herança por vezes não é questionada quando observamos a construção do território e as territorialidades existentes, essa falta de criticismo proporciona uma utilização não adequada dos conceitos ou melhor faz com os conceitos sejam utilizados para a manutenção de padrões de dominação, desconsiderando o processo de formação local, seu grau de desenvolvimento social e cultural, utilizando como parâmetro os padrões estabelecidos, sem questionar o contexto local, desconsiderando as particularidades e pluralidades das Américas e consequentemente brasileira.

Observando por esta ótica, de um espaço que é resultado da construção individual e social, sendo necessário a apropriação de outras ferramentas para a sua leitura, que dialoga com o conceito defendido por Milton Santos (1994) em seu texto: O retorno ao território, nele o autor fala de um território híbrido, que pode ser utilizado como objeto de análise social, e que carece de constante revisão histórica para compreender as suas nuances e suas particularidades, assim como suas similaridades, sendo apontado como quadro da vida real. O estudo e entendimento sobre o território enquanto quadro da vida real é apontado por Santos (1998, p.15) como “fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda de sentido da existência do individual e do coletivo, o risco de renúncia ao futuro”.

Diante desta forma de abordagem, pensando o território como quadro da vida real, trazendo a concepção de uma produção humana Raffestin (1993, p. 144) afirma que:

[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que o envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço, já é uma apropriação [...].

Esse olhar de um território que é produzido a partir do espaço, mas que não é o espaço é contrária à defendida por Milton Santos (1998, p.16) defendia a ideia de que o espaço não é apenas uma extensão física, mas um espaço vivido e socialmente construído. Ele via o espaço como um espaço humano, um espaço habitado, onde as pessoas vivem, trabalham, interagem e atribuem significados. Nesse sentido, para Santos, o espaço era sinônimo de território, um espaço que não era apenas físico, mas carregado de relações sociais, culturais e políticas.

O Território visto como uma abordagem voltada para um olhar das problemáticas de caráter político ou relações de poder, ou sendo visto como quadro da vida real, é notório que em ambos o território possui um caráter de pertencimento que é visto por Milton Santos como identidade.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 1999, p. 8).

Outro autor que corrobora com o pensamento de Milton Santos é Rogério Haesbaert:

Talvez pudéssemos afirmar, de maneira simples, que assim como o espaço é a expressão de uma dimensão da sociedade, em sentido amplo, priorizando os processos em sua extensão e coexistência/simultaneidade (incorporando aí, obviamente, a própria transformação da natureza), o território se define mais estritamente a partir de uma abordagem sobre o espaço que prioriza ou que coloca seu foco, no interior dessa dimensão espacial, na 'dimensão', ou melhor, nas problemáticas de caráter político ou que envolvem a manifestação/realização das relações de poder, em suas múltiplas esferas. (Haesbaert, 2010, p. 166)

Segundo Rogério Haesbaert, o território e os processos de territorialização são os frutos das interações entre “[...] relações sociais e controle de/pelo espaço, relações de poder em sentido amplo, ao mesmo tempo de forma mais concreta (dominação) e mais simbólica (um tipo de apropriação)” (Haesbaert, 2007, p. 235).

A abordagem de territorialização como definida por Mesquita (1995) é uma maneira importante de analisar como os indivíduos interagem com o espaço geográfico e como essa interação molda sua identidade e a identidade do local. Isso implica em entender quem são as pessoas que habitam um determinado território, suas origens e como elas contribuem para a construção da identidade local, investigaremos quem é esta população e quais são as suas origens, entendendo que:

“Os seres humanos, individualmente ou em grupos, tendem a perceber o mundo com o "self", como o centro. O egocentrismo e o etnocentrismo parecem ser traços humanos universais, embora suas intensidades variem grandemente entre os indivíduos e os grupos sociais”. (Tuan, p. 34, 1980)

A percepção do mundo e a construção da territorialização estão intimamente ligadas, pois a identidade que os indivíduos projetam em um território é influenciada por sua percepção, experiências e relações sociais. A construção da identidade local

pode criar uma diferenciação entre grupos sociais e estabelecer uma noção de "nós" versus "eles".

O conceito de territorialização não se limita apenas à delimitação geográfica, mas também envolve a atribuição de significados culturais, sociais e emocionais a um espaço. A forma como diferentes grupos percebem e se relacionam com um território pode variar, e essas diferenças podem levar à construção de identidades distintas e à criação de fronteiras simbólicas.

Edward Tuan, um geógrafo cultural, explorou a relação entre indivíduos e espaços, incluindo como a percepção egocêntrica pode influenciar a forma como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor. O egocentrismo pode levar a uma visão centrada em si mesmo, onde o território é percebido em relação ao indivíduo ou ao grupo. Segundo Tuan:

Em oposição, o etnocentrismo (egocentrismo coletivo) pode ser totalmente realizado. Ao contrário do indivíduo, um grupo pode ser auto-suficiente; pelo menos as ilusões de auto-suficiência são mais fáceis de sustentar. Os indivíduos são membros de grupos e todos aprenderam -- embora em graus variados - a diferenciar entre "nós" e "eles", entre as pessoas reais e as pessoas etnocentrismo, menos reais, entre o lugar familiar e o território estranho. "Nós" estamos no centro. Os seres humanos perdem atributos humanos na proporção em que se distanciam do centro. (Tuan, p. 35, 1980)

A compreensão das dinâmicas de territorialização e percepção do espaço é crucial para estudiosos da geografia humana, antropologia e sociologia, pois ajuda a explicar como a identidade local é formada e como as fronteiras simbólicas podem surgir entre grupos sociais, culturas ou comunidades. Essa análise é fundamental para compreender a complexidade das interações humanas com o espaço e os territórios.

Estes pontos aqui trazidos ajudam a conceber a ideia de um território que é produto da territorialização que traz digitais sociais que vão proporcionar a definição de Milton Santos:

... O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2006, p. 15).

A definição de Milton Santos sobre território como o "território usado" é fundamental para compreender a complexidade do conceito. Ele destaca que o território não é apenas o espaço geográfico em si, mas também inclui o componente da identidade.

O território usado é uma interseção entre o espaço físico e as relações humanas que ocorrem nesse espaço.

Essa perspectiva destaca a importância das pessoas e de suas experiências na formação do território. O território usado não é apenas um local físico, mas é carregado de significados culturais, sociais e emocionais para as pessoas que o habitam. A identidade, nesse contexto, refere-se ao sentimento de pertencimento a esse território, à sensação de conexão com o espaço e às relações que as pessoas estabelecem com ele.

Essa abordagem enriquece a compreensão do território como um conceito dinâmico e multifacetado, que vai além das fronteiras geográficas e abrange as experiências humanas e as relações sociais que moldam um determinado lugar. É uma perspectiva que tem sido amplamente adotada na geografia humana e nos estudos culturais para analisar como os territórios são construídos, vividos e transformados ao longo do tempo.

3.1 Universidades estaduais multi campi como estratégia de interiorização.

O ensino superior na Bahia teve seu início em 18 de fevereiro de 1808, quando foi criada a Escola de Cirurgia da Bahia por D. João VI. Entretanto, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), primeira universidade localizada no território baiano, só foi criada em 8 de abril de 1946, mais de um século depois da criação do primeiro curso superior, e quase três décadas depois da criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que foi criada em 7 de setembro de 1920.

Para Edvaldo M. Boaventura (2009) o ensino superior baiano começou a sofrer transformações após a década de 1960, com a criação da Universidade Católica do Salvador (UCSal) em 1961, além da criação de quatro faculdades voltadas para a formação de professores Feira de Santana, Conquista, Alagoinhas e Jequié, no final dessa década, além da reestruturação da UFBA ocorrida em 1968, processo que impulsionou a criação das universidades estaduais na década seguinte.

O ensino superior na Bahia em seu início tinha como objetivo principal a formação de professores e atendimento às necessidades locais de educação. Isso se refletia na criação de faculdades localizadas em municípios e capitais locais, que visavam formar professores para atender à demanda educacional da região. Essas instituições desempenharam um papel crucial na formação de profissionais da

educação que poderiam contribuir para a melhoria do sistema educacional na Bahia. Em um segundo momento, o ensino superior na Bahia ampliou seu escopo para atender não apenas às necessidades educacionais, mas também às necessidades sociais e econômicas mais amplas. Isso implicava na formação de profissionais em diversas áreas que pudessem contribuir para o desenvolvimento social e econômico do estado. Essa expansão reflete a evolução das demandas da sociedade e da economia, que exigiam uma gama mais ampla de profissionais qualificados.

A criação de universidades multicampi, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é uma estratégia que permite atender às necessidades educacionais de várias micro regiões de um estado, de forma mais eficiente e econômica. Criada em 1983, a mesma buscou proporcionar a interiorização do ensino superior na Bahia, enquanto proporciona um ensino de qualidade, distribuído por diferentes micro regiões do estado. Além disso, essa abordagem multicampi pode contribuir para a economia de recursos, pois permite o compartilhamento de infraestrutura e recursos entre os diversos campi.

A abordagem multicampi das universidades, como mencionado por Edvaldo M. Boaventura (2009), demonstra ser a mais adequada para atender aos objetivos governamentais e está alinhada com as circunstâncias específicas do estado. Essa estratégia não apenas expande o acesso à educação superior em diferentes regiões geográficas, mas também permite uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

O mesmo autor afirma que este projeto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi inspirado no modelo de universidades dos Estados Unidos, como a da Pensilvânia, tinha o objetivo de facilitar o acesso dos alunos a instituições de ensino superior e, ao mesmo tempo, contribuir para a retenção de mão de obra qualificada nas regiões onde os campi foram implantados. Isso fazia parte de uma estratégia para promover um desenvolvimento mais equitativo em todo o estado da Bahia, cobrindo uma extensa área geográfica.

É importante destacar que o processo de interiorização do ensino superior na Bahia não necessariamente surgiu como resultado de uma luta de classes ou de uma iniciativa direcionada a corrigir distorções históricas de forma imediata. Em muitos casos, as ações de expansão do ensino superior, incluindo a criação de universidades multicampi, são influenciadas por uma série de fatores políticos, econômicos e sociais.

É importante lembrar que as políticas de educação superior podem ser moldadas por várias forças, incluindo considerações políticas, econômicas e sociais. Portanto, o processo de interiorização do ensino superior pode ter várias motivações e objetivos, e nem sempre está diretamente relacionado a questões de justiça social ou lutas de classes, no caso da Bahia tinha como objetivo principal promover a redução do êxodo rural e regional, promovendo a criação de vagas de ensino superior nos municípios mais populosos, promovendo o crescimento espacial, sendo que cresceu no “tempo quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude” (BOAVENTURA, 2009, p. 44).

Sendo assim este modelo visa abarcar as heranças culturais locais, valorizando o processo de construção do povo baiano e sua ancestralidade, mas sem um projeto claro de popularização do acesso das camadas populares, focando apenas na expansão do número de vagas, e na formação de profissionais da educação para atuar na educação básica, visando suprir a falta de profissionais desta área.

A criação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 1980, com a proposta de multicampia, é um passo significativo no desenvolvimento do ensino superior na região. Essa expansão para além da capital do estado, com campi em Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié, demonstra o esforço em descentralizar o ensino superior e torná-lo mais acessível a diferentes regiões do estado.

A presença de várias unidades em diferentes localidades permite que a UESB atenda a uma população mais diversificada e contribua para o desenvolvimento regional, ao criar oportunidades educacionais em áreas anteriormente carentes de ensino superior.

É notório a relevância destas duas instituições, de fato, as universidades baianas desempenharam um papel crucial na promoção do crescimento social e cultural em suas respectivas regiões e na interiorização do ensino superior no estado. Elas não apenas ofereceram oportunidades educacionais para a população local, mas também se envolveram ativamente nas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento regional.

Essas instituições não apenas ofereceram ensino superior, mas também desempenharam papéis importantes em áreas como pesquisa, extensão e promoção da cultura local. Ao se inserirem nos territórios em que estão localizadas, elas promoveram mudanças socioculturais significativas e contribuíram para o fortalecimento regional e a capacitação da população local.

Essas universidades representam exemplos positivos de como o ensino superior pode ser uma força motriz para o desenvolvimento local e regional, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades educacionais e culturais para as comunidades atendidas.

A UNEB com o seu modelo inovador alcançou o status de maior universidade do estado da Bahia como afirma os autores José Carlos Felix e Juliana Cristina Salvadori (2018).

Diante disso a universidade assume a finalidade de protagonizar um desenvolvimento sustentável que se adéque a história identitária local, valorizando os aspectos culturais locais, alinhado com a proposta de educação superior que visa a expansão do número de vagas através da interiorização das universidades estaduais, fato que também foi estendido para a esfera federal através dos programas de governo instituídos a partir da primeira década do século XXI.

A abordagem dual da construção de uma universidade pautada no fortalecimento dos territórios de identidade, como descrita por Félix e Salvadori (2019), reflete a complexidade dessas iniciativas. Em escala local, essas universidades podem desempenhar um papel fundamental na promoção e preservação da cultura local, especialmente em áreas com históricos culturais e econômicos específicos, como o cacau no sul da Bahia, e a cana-de-açúcar no recôncavo. Isso pode fortalecer a identidade cultural dessas regiões e promover a valorização de suas tradições.

No entanto, quando analisadas em uma escala global, essas iniciativas podem levantar questões relacionadas ao multiculturalismo e ao pós-colonialismo. O fortalecimento de culturas identitárias locais pode ser percebido como uma maneira de preservar a diversidade cultural e combater a homogeneização cultural imposta pelo colonialismo. No entanto, também pode levantar questões sobre como essa valorização das identidades locais se encaixa em um contexto mais amplo de diversidade cultural e como ela se relaciona com outras culturas e identidades fora desses territórios específicos.

Considerando as dimensões territoriais da Bahia e sua grande diversidade identitária com uma rica tapeçaria de influências culturais e identidades regionais. Nesse contexto, a estratégia de interiorização e territorialização do ensino superior público, por meio da multicampia, parece ser uma abordagem adequada para atender às

demandas locais e ao mesmo tempo promover a valorização das raízes identitárias regionais.

Essa abordagem permite que as universidades públicas na Bahia atendam às necessidades específicas de diferentes áreas geográficas e culturas locais, ao mesmo tempo em que podem contribuir para o desenvolvimento regional e a promoção da diversidade cultural. Além disso, ao integrar pesquisa e extensão, as universidades podem desempenhar um papel ativo na transformação e no fortalecimento desses territórios, promovendo uma territorialização que equilibra o local e o global.

3.2 Interiorização do ensino superior federal

A expansão do ensino superior público no Brasil, principalmente na esfera federal, passou por uma importante transformação a partir dos anos 2000 com a implementação de políticas públicas voltadas para esse fim. Essas políticas tinham como objetivo principal aumentar o acesso ao ensino superior público, ampliando o número de vagas disponíveis em instituições federais e promovendo a descentralização territorial por meio da criação de novas universidades e campi em diferentes regiões do país.

As mudanças ocorridas após este período foram em função da heterogeneidade do ensino superior brasileiro, como afirma o relatório do Ministério da Educação:

É consenso que a reforma da universidade brasileira interage e retrocede no projeto de reforma global do sistema de educação pública: ensinos fundamental, médio e superior (graduação e pós-graduação). Diferentes significantes intervêm no consenso quanto às percepções sobre atribuir importância a problemas integrantes de uma agenda de reformas e acerca da concepção do que deve ser a reforma. Há várias abordagens que articulam posições de autoridades a gestores. (Ministério da Educação, 2003)

Esse contexto de heterogeneidade identificado na educação é reflexo do mesmo processo que ocorre em relação às regiões brasileiras, o que promove uma fragmentação do território nacional, o que traz a necessidade da universidade enquanto mão do Estado está inserida em diversos territórios, com diferentes formações e contextos sociais e culturais, para buscar uma maiores condições de igualdade no que diz respeito ao acesso ao conhecimento.

Para abordar essa heterogeneidade e promover maiores condições no acesso ao conhecimento, é fundamental que as instituições de ensino superior estejam presentes em diferentes territórios, atendendo às necessidades e características específicas de cada região. A interiorização das universidades e a criação de campi em diferentes partes do país são estratégias importantes para enfrentar essa questão.

A redução da heterogeneidade na educação superior é um desafio complexo devido às diferenças sociais, culturais e regionais que existem em um país tão vasto e diversificado como o Brasil. Além disso, as universidades não são apenas instituições de ensino, mas também espaços sociais onde ocorrem interações entre pessoas com diferentes origens e experiências de vida.

As percepções individuais e a familiaridade com os lugares desempenham um papel importante na construção desses territórios educacionais. É por isso que estratégias de interiorização das universidades, a criação de campi em diferentes regiões e políticas de ação afirmativa que visam aumentar a diversidade e a inclusão são tão importantes. Elas ajudam a ampliar o acesso à educação superior para grupos que historicamente enfrentaram desvantagens, contribuindo assim para uma maior equidade no sistema educacional.

A construção de um sistema educacional mais homogêneo em termos de oportunidades de educação é um objetivo importante, mas requer um esforço contínuo e políticas públicas eficazes para enfrentar esses desafios complexos e superar as desigualdades existentes.

Além disso, políticas públicas que buscam reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados são essenciais para construir um sistema educacional mais equitativo e justo. A educação desempenha um papel crucial na redução das disparidades regionais e sociais, e é por meio dela que muitos desafios podem ser superados.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi uma iniciativa importante para a expansão da educação superior pública no Brasil. Ele teve como objetivo principal aumentar o número de vagas nas universidades federais e promover o acesso de camadas populares ao ensino superior. Isso representou uma mudança significativa em relação às políticas anteriores, que

muitas vezes não priorizavam a inclusão social e a democratização do ensino superior.

A implementação do REUNI resultou na criação de novos cursos, campi e na ampliação de estruturas físicas das universidades federais, permitindo que um número maior de estudantes tivesse a oportunidade de cursar o ensino superior. Além disso, o programa também promoveu a interiorização das universidades, levando o ensino superior para diversas regiões do país.

É importante destacar que o REUNI não resolveu todos os desafios da educação superior no Brasil, e ainda existem questões relacionadas à qualidade, financiamento e desigualdades a serem abordadas. No entanto, ele representou um passo importante na direção da democratização do ensino superior e no aumento das oportunidades para grupos historicamente excluídos.

De acordo com Sales; Romin; Ferreira, (2019, P.659):

As reformas educacionais realizadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula atuaram no sentido de ampliar as possibilidades de ingresso no ensino superior, ainda que com enfoques e ações diferenciadas. O governo de FHC recebeu críticas, no sentido de que a educação superior estava sendo 'mercadorizada', ao mesmo tempo em que o Estado diminuía sua responsabilidade com a Universidade. A reforma realizada naquele período (1995-2002) possibilitou um crescimento do ensino superior, todavia ocorreu prioritariamente na esfera do setor privado e manteve a realidade de elitização e seletividade étnica e racial no ingresso dos estudantes no ensino superior.

O governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de fato, propôs uma expansão da educação superior pública no Brasil com o objetivo de ampliar o número de vagas e tornar o acesso ao ensino superior mais acessível para uma parcela maior da população. Esse programa representou um esforço significativo para enfrentar a desigualdade no acesso à educação superior no país.

Além do aumento no número de vagas, o REUNI também previa investimentos em infraestrutura, contratação de docentes e a criação de novos cursos, entre outras medidas. O foco estava em proporcionar uma formação de qualidade para os estudantes, garantindo que a expansão não comprometesse a excelência acadêmica.

Embora o programa tenha recebido críticas e desafios, ele foi uma tentativa importante de promover a inclusão social e a democratização do ensino superior no

Brasil, permitindo que mais pessoas tivessem a oportunidade de cursar uma universidade pública. A expansão das universidades federais e a criação de novas instituições contribuíram para tornar a educação superior mais acessível em várias regiões do país.

Os dados do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que apontavam que apenas 12% dos alunos com idade entre 18 e 24 anos egressos do ensino médio conseguiam acessar o ensino superior, de fato, evidenciaram a necessidade de políticas públicas para a expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil. Esse percentual era baixo, considerando o papel crucial que a educação desempenha no desenvolvimento de um país.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi uma das respostas a esses dados alarmantes. Ele buscou aumentar significativamente o número de vagas nas universidades públicas, tornando o ensino superior mais acessível, especialmente para as camadas da população que historicamente enfrentaram barreiras para ingressar na universidade.

Portanto, a análise desses dados foi fundamental para justificar a criação do REUNI e orientar a formulação de políticas educacionais que visavam corrigir as desigualdades no acesso à educação superior no Brasil.

A implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi um marco importante na história da educação superior no Brasil. A adesão de 53 das 54 universidades existentes ao programa demonstrou o reconhecimento da necessidade de expandir e democratizar o acesso à educação superior no país.

A partir da adesão ao REUNI, ocorreu a criação de novos campi e o aumento significativo do número de vagas nas universidades públicas federais. Isso possibilitou o ingresso de um número maior de indivíduos em instituições de ensino superior, contribuindo para a correção das desigualdades educacionais no Brasil.

A fase inicial da interiorização do ensino superior público durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que ocorreu entre os anos de 2003 e 2007, foi de extrema importância para promover o acesso à educação superior em regiões historicamente carentes desse tipo de instituição. “Um dos resultados notáveis desse esforço foi a criação da Universidade do Vale do Rio São Francisco (Univasf), que

desempenhou um papel fundamental na promoção do ensino superior no sertão nordestino”.(Araújo e Cusati, 2019).

A interiorização do ensino superior não apenas amplia o acesso à educação de qualidade, mas também contribui para o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades educacionais no país. Se você tiver mais perguntas ou precisar de informações adicionais sobre esse processo de interiorização ou sobre qualquer outro aspecto de sua pesquisa, não hesite em perguntar. Estou aqui para ajudar.

A Univasf nasce com importante missão de ser a primeira universidade brasileiro voltada para o desenvolvimento regional, assim sendo a mesma possui a missão de promoção do desenvolvimento regional, como afirma Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos anos de 2009 a 2014:

A UNIVASF é a primeira Universidade Brasileira voltada para o desenvolvimento regional, neste caso, o semiárido nordestino e, por esta razão, não leva o nome de uma cidade ou estado. Sua missão é fomentar o desenvolvimento da região onde está localizada, a qual compreende parte de oito estados do Nordeste e o norte de Minas Gerais (Plano de Desenvolvimento Interno, 2009, p.11).

Assim, a Univasf inaugura um modelo de universidade, este passaria a ser implementado também em outras regiões para o fortalecimento cultural regional, observando as características territoriais, e propondo ações para corrigir o histórico segregacional e excludente, imposto pelo modelo de ensino vigente durante este período, a fim de confrontar, não só o ensino público superior e seu projeto elitista, assim como seu modelo de ensino bancário e tecnicista, contrapondo o pensamento educacional autoritário, contrapondo o pensamento educacional autoritário, ao passo que propõe mudanças com o intuito de promover o desenvolvimento regional, em seus diversos aspectos como o social, o econômico e o educacional, visando a redução das desigualdades sociais e científicas nas esferas locais, regionais e nacionais (Araújo e Cusati, 2019, p. 139).

Ao adotar essas abordagens e trabalhar em estreita colaboração com a comunidade local, as universidades podem desempenhar um papel significativo na promoção do desenvolvimento regional equitativo e na redução das desigualdades sociais e científicas, tanto em âmbito regional quanto nacional.

O modelo de ingresso regionalizado, que prioriza o acesso da população local ou de municípios vizinhos, é uma estratégia eficaz para promover a inclusão e reduzir as desigualdades sociais e científicas regionais. Isso porque permite que estudantes que residem em áreas próximas às universidades tenham uma chance maior de

acesso ao ensino superior público, o que pode ser particularmente importante em regiões onde a oferta de educação superior é limitada.

A Univasf, ao adotar esse modelo de ingresso regionalizado e ao reservar uma porcentagem significativa de vagas para estudantes locais ou de municípios próximos, está contribuindo para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento regional. Isso não apenas oferece oportunidades educacionais para os jovens da região, mas também fortalece os laços entre a universidade e a comunidade local, promovendo um maior envolvimento da instituição nas questões locais e regionais.

Além disso, ao priorizar o ingresso regionalizado, as universidades podem levar em consideração as necessidades e especificidades da região em sua oferta de cursos e programas de pesquisa, garantindo que estejam alinhados com as demandas e desafios locais. Isso pode resultar em um impacto mais significativo no desenvolvimento regional e na promoção da equidade.

Este modelo de ingresso contribui para a redução da migração para outras regiões, além de alavancar a capacitação dos atores locais, podendo promover o crescimento local e a fixação no território, sendo que este possui uma população de meio milhão de habitantes, como afirma Araújo e Cusati (2019).

O segundo exemplo de universidade que nasceu dentro da proposta de promoção da interiorização e crescimento regional, é a Universidade Federal Fronteira Sul, que foi criada no ano de 2009, e instalada na região conhecida como Fronteira Sul, que faz divisa com Argentina e Paraguai, a mesma possui modelo multicampi, estando instalada em três estados: Santa Catarina, Paraná e Rio Grande Sul. Os campi estão instalados no municípios de Chapecó (SC), sede da universidade, Erechim (RS), Passo Fundo (RS), Cerro Largo (RS), Laranjeiras do Sul (PR) e Realeza (PR). Tais municípios contam com população entre 13.289 habitantes e 102.345 habitantes. (Nichterwisck, 2020).

Um território fortemente influenciado pela cultura do campo, tendo a produção agrária como uma das principais fontes de renda local, necessitava de uma universidade com uma proposta voltada para o desenvolvimento regional, para atender as demandas sociais dos camponeses, e teria como finalidade proporcionar a formação destes, e assim proporcionar o crescimento regional.

No caso da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade do Vale do Rio São Francisco (Univasf), essas instituições foram criadas com uma forte ênfase no desenvolvimento regional, e sua presença em áreas de fronteira e regiões

rurais demonstra o compromisso em atender às necessidades específicas dessas comunidades e promover o crescimento sustentável das regiões em que estão inseridas. Isso pode ser um exemplo valioso de como as universidades podem ser agentes de transformação positiva em áreas rurais e agrárias.

De acordo com estudo realizado por Fernanda Nichterwisck (p. 203, 2020):

Assim, a UFFS foi criada com um imaginário simbólico voltado à intervenção na realidade daqueles que a solicitaram: o pequeno agricultor, o camponês, o trabalhador urbano. A mudança estaria pautada na melhoria da qualidade de vida, no aumento de oportunidades de trabalho, e na ascensão social dos que viessem a usufruir de seus benefícios. Assim, o MPUF pretendia que essa universidade fosse inclusiva, que não atendesse apenas uma elite, mas os filhos de pequenos agricultores e trabalhadores urbanos.

Assim, a UFFS nasce com este caráter inclusivo, buscando atender um público que até então só teria acesso ao ensino superior público se deslocando do seu território para outro local, o que levaria a um decréscimo populacional, logo a instalação da mesma funcionaria também para fixar os jovens com idade entre 18 e 24 anos no território, viabilizando a qualificação da mão de obra local, o que implicaria no crescimento local.

O projeto de interiorização e expansão da educação superior federal gerou o surgimento de outras instituições sempre com a mesma finalidade de propor um ensino superior que esteja a serviço da redução das desigualdades sociais, dentro dessa proposta nasce a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com a missão de:

Produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa, por meio da formação de cidadãos com sólidos conhecimentos filosófico, científico, cultural e técnico, compromissada com a superação das desigualdades sociais (Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasil, 2010).

Esta universidade continua com os ideais de redução das desigualdades, através da interiorização do ensino superior, promovendo o acesso de classes populares, ao passo que propõe a internacionalização do ensino superior brasileiro.

O projeto universitário da Unilab é definido por João Roberto da Silva Fiuza (2017), como fruto de uma universidade popular, com a função de promover o acesso das camadas populares ao ensino superior. O autor ainda ressalta que o grande diferencial deste modelo universitário está “em seus princípios de educação como bem público; democratização no acesso e das condições de permanência, respeito à ética e a diversidade, mobilidade acadêmica priorizando a cooperação sul-sul”. (Fiuza, 2017, p. 9)

A educação enquanto mecanismo de transformação social, é permeada não só pelo acesso, mas também pela permanência, assim como pela compreensão dos processos que o construíram, e nesta perspectiva cooperativa a Unilab promove entre outras coisas, o resgate cultural e a compreensão dos processos que construíram o atual cenário, e ao ser implantada na cidade de Redenção, no Ceará, estabelece um memorial do que forma as suas origens, pois a cidade foi escolhida devido seu pioneirismo na abolição da escravidão no Brasil, em 1883.

A Unilab desde o seu processo implantação até o seu currículo, tem como intenção o resgate histórico, assim como a promoção de um ensino decolonial afirma Antônio (2015), “a política de descolonização dos currículos tem, conforme a Lei 10.639/2003, o papel de assegurar, de modo efetivo, o respeito às diferenças culturais em consonância com a constituição étnicorracial do país”. Este modelo fomenta a discussão sobre currículo e modelo educacional decolonial, que se estenda do ensino superior até o ensino básico, pois a universidade atuando como formadora de profissionais de todas as áreas, inclusive da docência, promove esta proposição e inserção de tais discussões, formando professores reflexivos e que compreendam as questões sociais, desde o seu processo inicial até o atual.

O último exemplo aqui citado de universidades dentro da proposta de interiorização e desenvolvimento social regionalizado é a Universidade Federal dos Pampas (Unipampa), a mesma foi criada em uma região que durante um período da história teve um lugar de destaque dentro da economia regional, assim o movimento político buscou a criação de uma política pública para revitalização desta região, e o retorno ao desenvolvimento, propondo a capacitação de todos os setores através da inserção da Unipampa no território. (Gentil, 2017)

Os anseios regionais foram atrelados aos problemas nacionais relacionados à formação de docentes, tendo em vista possibilitar o acesso de grupos que historicamente foram excluídos deste nível de ensino.

Assim a mesma nasceu com 10 campi e no primeiro momento obtendo um público majoritariamente regional, devido ao processo seletivo ser os vestibulares, o que foi sendo alterado com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entretanto a UNIPAMPA permaneceu com seu caráter regionalista, buscando o desenvolvimento e a formação dos atores inseridos no território, privilegiando o desenvolvimento local, enquanto viabiliza o acesso das camadas populares ao ensino superior público, reduzindo o êxodo populacional, seja ele rural ou urbano.

3.3 A UFSB como instância de interiorização e territorialização

A criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2013 foi um importante marco no cenário educacional da região. Ela surgiu com o objetivo de promover o desenvolvimento regional, expandir o acesso ao ensino superior público e contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais na região sul da Bahia.

A UFSB, assim como outras universidades criadas com a proposta de interiorização, desempenha um papel fundamental na oferta de cursos superiores, na pesquisa científica e na promoção da cultura e da identidade regional. Ao oferecer oportunidades de ensino superior em áreas geograficamente afastadas dos grandes centros urbanos, a universidade contribui para a fixação de jovens talentos e profissionais nas comunidades locais, reduzindo o êxodo populacional e fortalecendo o desenvolvimento regional.

A missão da UFSB vai além da oferta de cursos acadêmicos, incluindo ações de extensão, pesquisa e promoção cultural que enriquecem a vida das comunidades em seu entorno. O projeto de universidade sonhado para a UFSB possuía o potencial de se tornar referência acadêmica e cultural, promovendo o intercâmbio de conhecimento, conectando os saberes eruditos aos tradicionais, ao passo que promove a valorização das tradições e identidades locais.

A criação da UFSB é um exemplo do compromisso do governo federal com a interiorização do ensino superior e o fortalecimento das regiões menos desenvolvidas do país. Por meio dela, muitos jovens da região sul da Bahia tiveram a oportunidade de acessar o ensino superior público e buscar uma formação acadêmica de qualidade.

Um dos principais desafios enfrentados por regiões como a sul da Bahia é o baixo índice de transição escolar do ensino médio para o ensino superior, esse processo é tão conflitante que é visto por Nogueira (2019) como algo semelhante a atravessar um abismo, proporcionado por lacunas educacionais que resulta na falta de preparo acadêmico, estes fatores são agravados pelas desigualdades socioeconômicas que dificultam o acesso e a permanência no ensino superior.

A UFSB se posiciona como uma instituição comprometida em superar essa realidade por meio de um ensino emancipatório e civilizatório. Isso significa que a universidade não apenas oferece oportunidades de formação acadêmica, mas

também busca promover a emancipação dos indivíduos, capacitando-os para enfrentar os desafios sociais e contribuir para a transformação da sociedade.

A UFSB reconhece as especificidades culturais e sociais da região em que está inserida, valorizando a identidade local e respeitando as tradições regionais. Ao mesmo tempo, ela contempla o contexto nacional e global, preparando seus estudantes para participarem ativamente de um mundo cada vez mais interconectado.

A integração social é um dos pilares da missão da UFSB, promovendo a inclusão e a participação de todos os setores da sociedade, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica. A universidade desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento regional e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O projeto de criação de uma universidade multicampi instalada em três territórios de identidade, com características socioculturais particulares. A distribuição dos campi no território permitiu uma maior cobertura territorial, entretanto as disputas políticas levaram a discussões sobre a sede da reitoria, como afirma Osvaldo Barreto Filho:

Apesar de haver convergência sobre a abrangência da universidade, com a implantação de três campi, um em cada território de identidade, a definição da localização da sede da Reitoria não foi uma decisão tranquila. Pelo contrário, foi móvel de tensão e disputa política na Região, contaminada pelo processo eleitoral para prefeitos ocorrido no ano de 2012. A posição inicial do ministro da Educação Aloísio Mercadante e do governador do Estado da Bahia, Jaques Wagner, era de que a sede da universidade deveria ser localizada em Porto Seguro. Na visão de ambos, a localização nesse município teria maior carga simbólica em virtude de ser o local em que ocorreu o descobrimento do Brasil. (Barreto Filho, 2019, p.82)

A escolha da sede da Reitoria da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi um processo marcado por tensões e disputas políticas. No entanto, essa decisão não foi tomada de forma tranquila. Houve controvérsias e conflitos políticos relacionados ao processo eleitoral para prefeitos que ocorreu em 2012. Essas disputas políticas influenciaram a decisão sobre a sede da Reitoria da UFSB.

É importante ressaltar que a escolha da sede da Reitoria desta universidade é uma decisão estratégica que envolve diversos aspectos, incluindo considerações políticas, geográficas, culturais e logísticas. Essa escolha pode ter impactos significativos no desenvolvimento e na identidade da instituição de ensino.

A questão da sede da Reitoria da UFSB é um exemplo de como decisões relacionadas a Criação e organização de uma universidade podem ser influenciadas

por diferentes interesses e contextos políticos, e como essas decisões podem ser objeto de debate e discussão na comunidade acadêmica e na sociedade em Geral.

A distribuição dos campi no território buscou atender as características identitárias, onde os cursos ofertados em cada campi contemplaria a cultura ou a necessidade local, assim o campus de Itabuna por esta localizado em micro região caracterizada pela produção de cacau, assim os cursos ofertados no segundo ciclo estão relacionados a área das engenharias, já o campus de Porto Seguro por ter como característica o turismo identitário ficou com cursos de segundo ciclo voltados para área das humanidades, e por fim o de Teixeira de Freitas ficou com os cursos voltados para área de saúde para atender uma demanda local, o Plano Orientador traz esta divisão:

Para a operação institucional da oferta diversificada dos cursos em Regime de Ciclos, a estrutura institucional da UFSB compreende três esferas de organização, respeitando a ampla cobertura regional da instituição, com a seguinte distribuição de unidades acadêmicas: Campus Jorge Amado em Itabuna

- Centro de Formação em Tecnociências & Inovação (CFCTI)
- Centro de Formação em Ciências e Tecnologias Agrárias (CFCTA) • Instituto Jorge Amado de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)
- Rede CUNI Itabuna Campus Sosígenes Costa em Porto Seguro
- Centro de Formação em Artes (CFAr)
- Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS)
- Centro de Formação em Ciências Ambientais (CFCAm)
- Instituto Sosígenes Costa de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)
- Rede CUNI Porto Seguro Campus Teixeira de Freitas
- Centro de Formação em Saúde (CFS)
- Instituto Paulo Freire de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)
- Rede CUNI Teixeira de Freitas

Essa distribuição dos campi permitiu uma cobertura territorial que abrange 48 municípios e uma população que totaliza 1 520 037 habitantes, sendo que a maioria dos municípios desta região são de pequeno porte com população inferior a 50 mil habitantes, assim a implantação da instituição neste território proporcionaria melhorias no contexto sócio cultural local.

Entendendo a finalidade da educação para transformação local, possuindo como base para a construção deste modelo apresentado no PO, está autores como Milton Santos que há necessidade de:

[...] romper com a tradição cartorial herdada da universidade lusitana colonial, desconstruir a herança eurocêntrica da elite nacional e reparar as sequelas da reforma universitária imposta pelo regime militar em 1968. De fato, para Milton Santos, os modelos autoritários, etnocêntricos e burocráticos herdados pela universidade brasileira decorrem de uma postura colonizada da intelectualidade nacional aliada das elites que dominam o país. (Universidade Federal Do Sul Da Bahia, 2014a, p. 24)

Outro importante autor que também foi utilizado como referencial teórico foi Anísio

Teixeira, este tece questionamentos a respeito do modelo de ensino utilizado no Brasil é :

Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Todas as vezes que eu der uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações, não proporcionando educação. (Teixeira, 1989, p. 100)

Diante disso é possível afirmar que o projeto de universidade visava não só romper com o histórico elitista, mas também proporcionar uma formação que contemple as particularidades locais, a fim de proporcionar educação e não apenas prestar informações, convergindo com a ecologia dos saberes, valorizando o saber erudito assim como prático oriundo das vivências dos atores inseridos no território, estes são chamados de mestres do saber, uma concepção de educação defendida por Boaventura de Souza Santos.

A proposição de um modelo educacional que valorizava a cultura local e buscava proporcionar no primeiro ano de ingresso uma Formação Geral, que visava proporcionar uma “visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade” (Universidade Federal Do Sul Da Bahia, 2014?), ao passo que busca viabilizar afiliação que é resultado da aprendizagem do ofício de estudante, que é definido por Alain Coulon (2017).

Os marcos conceituais juntamente com a política de interiorização contribuíram para a formação deste modelo educacional implantado na instituição, sendo que os colégios universitários possuem um lugar de destaque neste projeto, pois o mesmo consegue ampliar a cobertura territorial proposta, possibilitando o acesso das camadas populares. Osvaldo Barreto afirma que a:

[...] Rede de Colégios Universitários Anísio Teixeira (Rede CUNI), que se constitui em uma novidade na universidade brasileira, onde o aluno cursará a FG, que corresponde ao ciclo básico do BI. No planejamento da implantação, previu-se a instalação de 36 CUNIs distribuídos pelos municípios da Região onde está inserida a Universidade, que serão localizados em escolas de ensino médio da Rede Estadual de Educação. (Barreto Filho, 2019, p.91)

Os Cunis foram pensados para proporcionar uma maior cobertura territorial, dos 36 previstos foram implementados oito, sendo que quatro destes estão atrelados ao campus de Itabuna, são estes os Cunis de Ilhéus, Itabuna, Ibicaraí e Coaraci, sendo o último o mais distante da sede da universidade, estando aproximadamente a 42 Km do município de Itabuna, com uma população de 20.964 mil habitantes de acordo com o censo de 2010, entretanto o IBGE (que ano?) traz uma estimativa que a população atualmente seja de 16.128 habitantes, sendo que apenas 10,4% da

população do município possuem uma ocupação, e de acordo o censo de 2010 48,8% possuíam um rendimento mensal por domicílio de até meio salário mínimo, no que tange a educação atualmente Coaraci possui um IDEB de 4,5 no ensino fundamental e 4,0 no ensino médio.

O processo de implantação dos Cunis levou a universidade para locais que dificilmente teriam estrutura para abrigar uma instituição pública de ensino superior, reduzindo as distâncias físicas, ao passo que reduz as dificuldades de acesso ao propor um processo seletivo próprio com 40 vagas para cada Cuni, sem a necessidade de passar pelo Sistema de seleção unificada (Sisu), este modelo de seleção utilizado para acessar as vagas do Cuni utiliza a nota dos dois últimos anos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim os Cunis reduzem tanto as distâncias físicas quanto sociais proporcionando o acesso da população regional.

Nos capítulos a seguir daremos continuidade a discussão sobre o Cuni Coaraci, apresentando um estudo de caso.

3. PERFIL DO CUNI COARACI

O Cuni Coaraci desde a sua implantação até o ano de 2020 recebeu um total de 192 alunos de acordo com os dados disponibilizados site da UFSB, sendo que ao longo dos anos o número de ingressos tem sofrido uma considerável redução, nos três primeiros processos seletivos que ocorreram nos anos de 2014, 2016 e 2017 teve uma média de aproximadamente 36 ingressos por seleção, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1: Ingresso de alunos no Cuni Coaraci nos anos 2014 a 2022.

Ano de ingresso	Número de Ingressos no CUNI Coaraci						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Numero de ingressos	31	0	40	36	35	27	23

Fonte: autor, dados UFSB

A tabela acima apresenta uma tendência que se inicia no ano de 2018 que é a redução no número de ingressos, reduzindo assim a média para aproximadamente 28 ingressos por ano, uma redução considerável, o que pode demonstrar a perda do interesse da população em adentrar a instituição via esta modalidade de ingresso. A redução no número de ingressos pode estar relacionada também a não assimilação do modelo curricular baseado em ciclos e formação interdisciplinar e as dificuldades que podem ser vivenciadas para a inserção no mercado de trabalho, outro fator que

pode ter também provocado este fenômeno é a escolha por instituições de ensino privada, devido a facilidade de ingresso seja na modalidade presencial ou na EAD que oferece a comodidade de estudar em casa.

Ao observar o período sob a vigência da normativa de nº 20/2015, e através do proposto pela mesma, era função do Cuni “[...] promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade”. (Universidade Federal Do Sul Da Bahia, 2015), além de possibilitar a escolha do percurso acadêmico através de editais internos que permitam a entrada em qualquer bacharelado interdisciplinar ou licenciatura interdisciplinar, porém esta normativa foi revogada e em seu lugar foi instituída a partir de dezembro de 2017, a Resolução nº 22/2017.

Entre as principais mudanças determinadas por esta resolução estão:

Art. 10 A Formação Geral (FG) constitui um conjunto de componentes curriculares obrigatórios para estudantes ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e na Área Básica de Ingresso das Licenciaturas Interdisciplinares (ABI-LI) da UFSB.

§ 1 1 A Área Básica de Ingresso designa a situação em que uma única 'entrada' possibilita ao estudante, após a conclusão do conjunto de componentes curriculares da FG a escolha de uma entre cinco opções de escolha para Licenciatura Interdisciplinar ofertada na UFSB.

§ 20 A/o estudante da UFSB que optou por entrar na ABI-LI tem direito adquirido de cursar uma das Lis ofertadas após o cumprimento da FG. (Universidade Federal Do Sul Da Bahia, 2017)

A redução no número de ingressos no Cuni Coaraci pode estar relacionada a diversas variáveis, como citado acima, incluindo as mudanças nas normas de ingresso e progressão acadêmica. Quando ocorrem alterações significativas nas políticas acadêmicas, isso pode afetar a atratividade e o interesse dos estudantes em ingressar em determinados programas ou modalidades de ensino.

A restrição na migração interna para apenas licenciaturas interdisciplinares, excluindo os bacharelados interdisciplinares, pode ter influenciado o interesse dos estudantes, uma vez que os bacharelados costumam ser mais atraentes para aqueles que desejam seguir carreiras específicas, como Direito, Engenharia e Medicina. A escolha limitada de percursos acadêmicos pode ter levado alguns estudantes a buscar outras instituições ou modalidades de ensino que ofereçam maior flexibilidade e diversidade de opções de cursos.

Outro fator a ser ressaltado é o perfil etário dos estudantes do Cuni Coaraci da UFSB, que é caracterizado por uma média de idade mais elevada em comparação com a média nacional das instituições federais. De acordo com o relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

(ANDIFES) de 2018, a faixa etária dos estudantes universitários das instituições federais seria de 24,4 anos, índice bastante inferior ao apresentado pelos estudantes do Cuni Coaraci.

Tabela 2: Faixa etária dos alunos do Cuni Coaraci no período entre 2014 e 2017.

Faixa etária	Percentual %
18 a 24	19
25 a 30	23
31 a 35	26
36 a 40	19
Acima de 41	13
Total	100

Fonte: Autor

Quando observado o perfil etário da população de estudantes do Cuni Coaraci, pode se observar que 58% dos estudantes pesquisados possuem 31 anos ou mais, o que configura um elevado número de estudantes que não ingressaram na universidade após a saída do ensino médio ou terminaram o ensino médio tardiamente, sendo que a maioria destes relataram já ter tentado ingressar em curso de nível superior ao menos três vezes, o que traz uma característica populacional bastante diferente a encontrada em outras instituições de ensino federal.

Essa diferença pode ser resultado de diversas variáveis que afetam as escolhas e trajetórias dos estudantes, como: Experiência prévia: O fato de que muitos estudantes tentaram ingressar no ensino superior várias vezes antes de serem admitidos na UFSB indica um forte desejo de educação superior. Isso pode estar relacionado a limitações socioeconômicas, à necessidade de trabalhar para se sustentar ou a desafios no sistema educacional anterior.

Outra variável que precisa ser observada neste fenômeno são as políticas de ação afirmativas que visam aumentar a representação de grupos historicamente sub-representados nas universidades, como estudantes de baixa renda, negros e

indígenas, podem atrair estudantes mais velhos que buscam oportunidades de educação superior. Estas políticas juntamente com o processo de interiorização e expansão da educação superior cooperaram para minimizar o acesso limitado, devido à falta de instituições próximas. Isso pode fazer com que estudantes adiem sua entrada na universidade até que tenham a oportunidade de se deslocar para uma instituição de ensino superior.

Essa diversidade no perfil etário dos estudantes traz perspectivas e experiências diferentes para o ambiente universitário. No entanto, também pode apresentar desafios, como a necessidade de programas de apoio específicos para ajudar estudantes mais velhos a se adaptarem ao ensino superior evitando a evasão.

O que permite inferir que o perfil universitário está sendo transformado, mudando não só o perfil socioeconômico como defendido Ristoff (2014) mas também o perfil etário inserindo estudantes com faixa etária acima dos 31 anos.

Essas mudanças são resultado de políticas públicas que têm contribuído para uma democratização do ensino superior no Brasil, ampliando o acesso de estudantes de diferentes origens e classes sociais. Consequentemente, o perfil universitário está se tornando mais diversificado, o que enriquece o ambiente acadêmico com diferentes perspectivas e experiências.

No entanto, com a ampliação do acesso para camadas populares, novas demandas e desafios surgem, para que seja oferecido um ensino de qualidade baseado na equidade, permitindo observar as particularidades sem sacrificar a qualidade, disponibilizando um suporte pedagógico e institucional que possibilite a este estudante adquirir as habilidades básicas para sua manutenção na universidade, tornando o ambiente acadêmico ainda mais plural. Entretanto, se faz necessário salientar que para a manutenção destes novos atores ações como a construção de políticas públicas e programas específicos para atender as demandas deste público são fundamentais para inibir a evasão.

Em relação ao sexo da população acadêmica do Cuni Coaraci, foi identificado que 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino, seguindo a tendência que esta presente tanto na UFSB que possui um percentual de 54,51% de estudantes do sexo feminino e 45,49% de pessoas do sexo masculino, o que também esta acontecendo em outras instituições de ensino federal como afirma a pesquisa da

Andifes (2018), o índice de indivíduos de sexo feminino sofreu um crescimento entre 2014 e 2018, passando de 52,4% para 54,6%.

Tabela 3: Distribuição da população por sexo entre os 2014 a 2017.

Tabela de sexo		
Sexo	Masculino %	Feminino %
Cuni Coaraci	38%	62%
UFSB	55%	45%
Andifes	55%	45%

Fonte:Autor

Durante uma pesquisa realizada por mim e orientada pela professora Regina Soares de Oliveira foi verificado que percentuais têm sofrido mudanças consideráveis, 11 (68,75%) das entrevistadas eram do sexo feminino, na turma de 2014, número que sobe para 21 (76,19%) em 2016 e sofre uma redução considerável na turma de 2017 (51,18) com 7 estudantes, sendo o menor índice de pessoas do sexo feminino apresentado nas turmas.

Figura 4: Distribuição da população por sexo destruída por ano de ingresso entre os 2014 a 2017.

Tabela de sexo por ano de ingresso		
Sexo	Masculino %	Feminino %
2014	31%	69%
2016	24%	76%
2017	49%	51%

Fonte:Autor

Enquanto a raça, a presença significativa de estudantes autodeclarados negros na universidade e no Cuni Coaraci reflete o percentual da população negra da Bahia que de acordo com a Superintendencia de estudos economicos e sociais da Bahia

corresponde a 88,8% da população.

Entretanto este fato só é possibilitado graças à política de cotas que no caso da UFSB possui critérios socioeconômicos e raciais, sendo assim uma estratégia para ampliar o acesso à educação superior por parte de grupos historicamente sub-representados, como afrodescendentes e pessoas de baixa renda. Isso contribui para a diversidade e a pluralidade no ambiente universitário, enriquecendo as discussões acadêmicas e proporcionando oportunidades de educação para comunidades que enfrentam desafios específicos.

Tabelas 5 e 6: Raça/Cor dos alunos do Cuni Coaraci entre os anos de 2014 a 2017.

TABELA DA DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS DO CUNI COARACI POR RAÇA/COR					
ANO	BRANCA	PRETA	PARDA	INDÍGENA	AMARELA
2014	0%	25%	75%	0%	0%
2016	4,8%	33,3%	52,4%	4,8%	4,8%
2017	11,8%	29,4%	58,8%	0%	0%
Total	5,5%	29,6%	61,1%	1,9%	1,9%

Raça/cor UFSB	
COR/RAÇA	%
Amarelo (de origem oriental)	0,3%
Branco	10%
Indígena	3,8%
Preto	19,9%
Pardo	45,5%
Remanescente de quilombo	0,2%
Não Registrado	20,3

Fonte: Autor

A política de cotas executada na UFSB tem como finalidade reservar 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, que sejam egressas de escolas públicas, já a rede Cuni que possui um edital próprio é disponibilizado 75% das suas vagas para alunos oriundos da escola pública sendo que a maior parte destas vagas é destinadas a população negra.

Diante dos dados apresentados a cima é possível afirmar que a cotas tem se mostrado eficiente garantindo o acesso das camadas populares autodeclaradas negras, tendo em ambos os casos a maior parte da população de estudantes composta por pessoas de raça negra, as imagens mostram que em ambos os

cenários o percentual de negros ultrapassa 65% dos estudantes.

Olhando apenas o Cuni Coaraci, 49 dos 54 entrevistados se autodeclararam da raça negra, o que representa 90,7% do universo de alunos. Destes 33 (61,1%) se autodeclararam pardos, enquanto apenas 16 (29,6%) se autodeclararam pretos. Houve modificação quando analisamos a raça/cor dos ingressantes, visto que a turma de 2014 era formada por 100% de alunos da raça negra (75% de pardos e 25% de pretos). Ainda que o percentual de negros continue alto, percebe-se que houve um aumento no número de estudantes que se autodeclararam brancos nas turmas de 2016 (1 entrevistado - 4,8%) e 2017 (2 entrevistados - 11,8%).

A mudança nas autodeclarações raciais ao longo dos anos nas turmas do Cuni Coaraci pode ser resultado de diversos fatores, incluindo mudanças nas percepções individuais de identidade racial, influência do ambiente acadêmico e até mesmo questões socioeconômicas. É importante destacar que a autodeclaração racial é um processo subjetivo e pessoal, e as pessoas podem fazer escolhas diferentes com base em sua própria identidade e experiência.

Além disso, a política de reserva de vagas e a promoção da igualdade racial nas instituições de ensino superior podem influenciar a maneira como as pessoas se autodeclararam racialmente. À medida que as universidades implementam políticas afirmativas e programas de inclusão, isso pode sensibilizar mais estudantes a se identificarem como pertencentes a grupos racialmente sub-representados, como afrodescendentes.

Em relação a renda percebeu-se que os entrevistados em sua maioria se enquadram no perfil de baixa renda, com rendimento familiar médio entre um salário-mínimo (R\$ 1.045,00) e dois salários-mínimos (R\$ 2.090,00). Em média, suas famílias possuíam 3 indivíduos.

Tabela 7: Perfil de renda dos alunos que ingressaram no Cuni Coaraci entre os anos de 2014 a 2017.

Renda dos alunos do Cuni entre os anos de 2014 a 2017				
Ano	Até 1 salário	Até 2 salários	Até 3 salários	Acima de 3 salários
2014	43,8%	50%	6,2%	0
2016	71,4%	9,5%	14,3%	4,8%
2017	35,3%	41,2%	23,5%	0

Dos entrevistados ingressantes em 2014, 50% possuíam renda de até dois salários-mínimos, 43,8% possuíam renda de até um salário e apenas 6,2% possuíam renda superior a dois salários-mínimos (R\$ 2.090,00). Esse perfil se modifica com a turma de 2016, onde 71,4% declararam ter renda de até um salário-mínimo, ao passo que 28,6% declararam ter uma renda superior a dois salários. A turma de 2017 possuía 41,2% dos entrevistados com renda de até dois salários-mínimos (R\$ 2.090,00); 35,3% dos entrevistados tinham renda de até um salário (R\$ 1.045,00) e 23,5% possuíam renda entre dois e três salários (R\$ 2.090,01 à R\$ 3.135,00).

Ao compararmos o percentual de renda entre as turmas, constatamos que a que possuiu o maior percentual de estudantes com renda igual ou superior a dois salários mínimos foi a turma de 2017 (64,7% dos entrevistados). Estes percentuais vão decrescendo ao longo dos anos dos demais anos de ingresso, na turma de 2016, 28,6% dos entrevistados possuía este perfil de renda, ao passo que na turma de 2014 esse percentual era de 56%.

Os dados que indicam que a maioria dos estudantes do Cuni Coaraci se enquadra no perfil de baixa renda são importantes para entender o contexto socioeconômico dos alunos e as possíveis barreiras financeiras que podem enfrentar durante seus estudos universitários. Ter uma renda familiar média entre um e dois salários-mínimos pode significar um desafio adicional para os estudantes, especialmente quando se trata de arcar com despesas como moradia, alimentação, transporte e material acadêmico.

Essa informação ressalta a importância dos programas de assistência estudantil nas universidades, que podem oferecer suporte financeiro e recursos para estudantes de baixa renda, incluindo bolsas de estudo, alimentação subsidiada e outras formas de assistência.

Outro fator importante que corrobora com a necessidade de bolsas para suporte financeiro é que devido o fato da maioria da população de estudantes possuir uma média de idade maior faz destes em sua maioria responsáveis integralmente ou parcialmente da renda familiar como mostra a figura abaixo.

Tabela 8: Número de alunos que contribuem com a renda familiar

Contribuem com a renda familiar			
ANO	Não	Parcialmente	Totalmente
2014	6,3%	50%	43,7%
2016	14,3%	38,1%	47,6%
2017	47,1%	29,4%	23,5%
TOTAL	22,2%	38,9%	38,9%

Fonte: Autor

O percentual de contribuintes com a renda familiar tem apresentado uma alteração relevante quando analisados os perfis das turmas: 6,2% dos entrevistados na turma de 2014 não contribuíam com a renda familiar, sendo que 50% contribuíam parcialmente e 43,7%, totalmente. A turma de 2016 apresentou um índice maior de estudantes totalmente responsáveis pela renda familiar (43,7%), 38,10% contribuíam parcialmente e 14,2% não contribuíam para essa renda. Quando observamos a turma de 2017, os dados apresentam um aumento considerável de estudantes que afirmaram não contribuir com a renda familiar: 47% dos entrevistados, 29,4% contribuíam parcialmente e 23,5% contribuíam totalmente para a renda da sua família.

Ao analisar o cenário como um todo, os dados apontaram que apenas 22,2% do total de entrevistados não contribuíam de alguma forma com a renda familiar, os demais 77,8% dos entrevistados contribuíam de alguma forma para a renda da família. Os dados mostram, portanto, que 3/4 dos entrevistados não podiam se dedicar integralmente aos estudos, pois deviam contribuir com a renda familiar, fator importante a ser considerado ao analisar o contexto dos estudantes do Cuni Coaraci. Isso pode indicar que muitos deles enfrentam desafios adicionais além dos acadêmicos, uma vez que precisam equilibrar seus estudos com responsabilidades financeiras relacionadas ao sustento de suas famílias.

É fundamental que a instituição de ensino esteja ciente dessas circunstâncias e ofereçam apoio adequado aos estudantes que enfrentam essas situações, seja por meio de programas de assistência estudantil, flexibilidade nos horários de aulas ou outras medidas que facilitem a conciliação entre estudo e trabalho.

Além disso, essa informação destaca a importância de políticas públicas que visem melhorar as condições socioeconômicas das famílias de baixa renda, para que os estudantes tenham menos pressão financeira enquanto buscam sua formação acadêmica.

Outro dado importante a ser ressaltado é que 48,9% do total de entrevistados informaram não receber nenhum tipo de benefício, tais como auxílio, aposentadoria ou programa de redistribuição de renda.

Tabela 9: Percentual de alunos que recebem algum benefício social ou pensão

Percentual de contemplados com algum benefício social				
Ano de ingresso	Bolsa família %	BPC/LOAS %	Pensão ou aposentadoria	Não recebe %
2014	18,7%	12,5%	0,0%	68,8%
2016	51,9%	5,8%	5,8%	36,5%
2017	23,6%	5,8%	23,4%	47,2%

Fonte: Autor

A turma que possuía o maior número de estudantes que acessavam algum benefício ou programa de redistribuição de renda foi a turma de 2016, cujo percentual de beneficiários do Bolsa Família era de 51,9%, 5,8% recebiam Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), 5,8% aposentadoria e 36,5% afirmaram não receber nenhum benefício.

Nas demais turmas, os valores predominantes foram de estudantes que não acessaram esses benefícios: na turma de 2014 o percentual foi de 68,8% que afirmaram não receber nenhum tipo de benefício; 18,7% recebiam Bolsa Família e 12,5% BPC/LOAS. Na turma de 2017, 23,6% dos entrevistados afirmaram receber Bolsa Família; 5,8% BPC/LOAS, 23,4% recebiam aposentadoria ou pensão, enquanto 47,2% afirmaram não receber nenhum dos benefícios.

Os dados relacionados à renda e ao acesso a benefícios e programas de redistribuição de renda destacam a realidade de baixa renda enfrentada por muitos dos estudantes do Cuni Coaraci. Essa situação reforça a importância das políticas de assistência estudantil e da inclusão de estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior.

A presença de estudantes que recebem o Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS) e aposentadoria ou pensão indica que, em muitos casos, esses benefícios são importantes para o sustento das famílias e, conseqüentemente, para viabilizar a entrada e a permanência dos estudantes no ensino superior.

No que diz respeito à trajetória escolar, 87,0% dos participantes da pesquisa estudaram o ensino médio totalmente em uma instituição de ensino público.

Tabela 10: Trajetória escolar durante o ensino médio.

Trajetória no ensino médio				
ANO	Totalmente pública	Maior parte na pública	A maior parte em inst. privada	Totalmente em inst. privada
2014	93,3%	0,0%	0,0%	6,7%
2016	90,4%	4,8%	0,0%	4,8%
2017	76,5%	5,9%	0,0%	17,6%

Fonte: Autor

A análise do perfil dos estudantes em relação à escola de ensino médio frequentada mostra uma tendência interessante. As primeiras turmas de ingresso no Cuni Coaraci em 2014 e 2016 eram compostas principalmente por estudantes que frequentaram escolas públicas, com percentuais muito elevados (93,7% e 90,4%, respectivamente). Isso sugere que, nesses anos, a política de reserva de vagas e ações afirmativas estavam atraindo estudantes que estudaram em escolas públicas.

Entretanto, em 2017, houve uma queda significativa nesse percentual, com 76,4% dos estudantes declarando ter frequentado escolas públicas. Ao mesmo tempo, houve um aumento no percentual de estudantes que frequentaram escolas privadas, chegando a 17,6%. Isso pode indicar uma mudança na composição das turmas, com um aumento de estudantes que frequentaram escolas privadas.

A criação de um edital específico para atender o público de escola pública e baixa renda foi uma estratégia importante para permitir que um público que estava fora da universidade tivesse a oportunidade de ingressar na UFSB. Os dados mostram que, em média, cerca de 70% dos estudantes que responderam ao questionário não estavam estudando antes de ingressar na universidade. Isso indica que esses estudantes encontraram na UFSB uma oportunidade de acesso ao ensino superior que não tinham anteriormente.

Essa estratégia de seleção e ingresso específica para grupos de baixa renda e de escola pública mostrou-se eficaz na promoção da inclusão e da diversidade no ensino superior, permitindo que estudantes que enfrentam barreiras socioeconômicas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Tabela 11: Vida acadêmica anterior a UFSB

Vida acadêmica anterior a UFSB			
ANO	Sem estudar	Cursinho	Outra graduação
2014	68,7%	18,8%	12,5%
2016	71,5%	9,5%	19%
2017	70,6%	5,9%	23,5%
Total	70,4%	11,1%	18,5%

Todas as turmas possuíam um índice superior a 68% dos entrevistados que afirmaram estar sem estudar ao ingressarem na UFSB, sendo que a turma de 2016 foi a que apresentou o maior percentual, totalizando 71,4%. O menor percentual encontrado foi com a turma de 2014, 68,7%, a turma de 2017 tinha 70,6% dos entrevistados sem estudar antes de ingressar na UFSB.

Em relação aos 29,6% que estavam estudando de alguma forma: 18,8% dos entrevistados da turma de 2014, faziam cursinho e 12,5% estavam fazendo outra graduação. Já a turma de 2016 apresentou um percentual de 9,5% de estudantes que estavam fazendo cursinho, ao passo que 19% estavam cursando outra graduação. A turma de 2017 apresentou o menor percentual de entrevistados que afirmaram estar cursando cursinho, apenas 5,9%, em contrapartida, esta turma apresentou o percentual de 23,5% de entrevistados que estavam cursando outro curso antes de ingressar na UFSB, o que corresponde o maior índice de entrevistados que já tiveram um outro contato com o ensino superior.

A análise dos dados mostra que todas as turmas pesquisadas apresentaram um índice significativo de estudantes que afirmaram não estar estudando antes de ingressar na UFSB. Os percentuais variam pouco de uma turma para outra, possuindo uma média de 70,4% dos entrevistados sem estudar ao entrar na UFSB, isso sugere que ela tem desempenhado um papel importante na reintegração de estudantes que estavam afastados do sistema educacional, proporcionando-lhes uma segunda chance de continuar seus estudos e avançar em suas trajetórias acadêmicas.

A análise do perfil socioeconômico dos alunos do Cuni e dos dados sobre o número de vezes que eles tentaram ingressar no ensino superior por meio de vestibulares ou Sisu/Enem revela uma situação complexa em que diversos fatores podem estar contribuindo para essa realidade.

É evidente que a qualidade do ensino ao qual esses estudantes tiveram acesso desempenha um papel crucial. Aqueles que vêm de escolas públicas e enfrentam desafios socioeconômicos podem ter tido menos acesso a recursos educacionais de qualidade, o que pode impactar negativamente seu desempenho em processos seletivos para o ensino superior.

Além disso, a necessidade de contribuir para a renda familiar, conforme indicado

pelos dados, pode ter limitado o tempo e os recursos disponíveis para se dedicarem aos estudos. Isso pode explicar por que muitos estudantes tentaram ingressar no ensino superior várias vezes antes de serem bem-sucedidos.

Nesse contexto, a política de reserva de vagas da UFSB que considera indicadores socioeconômicos e raciais desempenha um papel importante ao permitir que estudantes que enfrentam desafios adicionais tenham acesso à educação superior. No entanto, esses desafios evidenciam a importância contínua de políticas educacionais que busquem melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e abordar as desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso ao ensino superior.

Estes dados apresentados revelam uma situação preocupante em relação à cobertura de instituições de ensino superior na microrregião Ilhéus/Itabuna na época. A presença de apenas uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e quatro instituições privadas indica uma oferta limitada de oportunidades para os estudantes da região acessarem o ensino superior.

Essa baixa cobertura de instituições públicas de ensino superior pode ter contribuído para o número significativo de estudantes que estavam fora do ensino superior naquela época. É importante destacar que o acesso a instituições públicas muitas vezes é mais acessível em termos financeiros do que as instituições privadas, o que pode influenciar a escolha dos estudantes.

Esse cenário ressalta a importância da expansão do ensino superior público e de políticas de interiorização das universidades, como foi mencionado anteriormente. A criação de novas instituições e campi universitários em regiões que historicamente têm menos acesso à educação superior desempenha um papel fundamental em proporcionar oportunidades educacionais mais equitativas e promover o desenvolvimento regional.

Nesse sentido, os Cunis podem ser utilizados como uma estratégia eficaz para minimizar este quadro, uma vez que o polo está inserido no território, o que permite reduzir os custos com transporte e alimentação, fatores que oneraria ainda mais a renda desses estudantes, além de permitir melhores condições para conciliar trabalho e estudo. Além disso, a seleção para ingresso via edital próprio pode

garantir uma concorrência mais equânime entre os participantes, considerando suas condições socioeconômicas e culturais semelhantes.

Essa abordagem não apenas amplia o acesso à educação superior, mas também contribui para a redução das desigualdades regionais, promovendo o desenvolvimento local e a fixação de talentos nas próprias regiões. Além disso, os Cunis podem atuar como agentes de transformação social ao oferecer oportunidades educacionais a pessoas que historicamente tiveram menos acesso a elas.

Portanto, a criação e expansão de Cunis contribuem na promoção da equidade no ensino superior e no desenvolvimento regional.

4.1 Escolaridade dos pais dos estudantes

O sucesso acadêmico está atrelado ao conjunto de fatores que podem ser potencializadores ou limitadores para o êxito acadêmico. E entre estes fatores está a escolarização dos pais, para compreender a realidade do Cuni iremos analisar a escolarização dos pais e das mães de forma separada.

Após esta breve introdução que explica o porque de analisar a escolarização dos pais.

Tabela 12: Escolaridade dos pais dos alunos do Cuni Coaraci que ingressaram entre os anos de 2014 e 2017.

Escolaridade do pai							
ANO	Analfabeto	Fundament al incompleto	Fundame ntal completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
2014	12,5%	68,2%	0,0%	6,3%	6,3%	0,0%	6,3%
2016	14,3%	52,4%	0,0%	0,0%	19,5%	4,3%	9,5%
2017	0,0%	46,7%	0,0%	0,0%	33,3%	13,3%	6,7%
TOTAL	9,6%	55,8%	0,0%	1,9%	19,2%	5,8%	7,7%

Fonte: Autor

A análise dos dados refletem um cenário de baixa escolaridade entre os pais dos estudantes, 9,6% dos pais dos entrevistados são analfabetos, 55,8% não concluíram o ensino fundamental, 1,9% não concluiu o ensino médio, 19,2% concluíram o ensino médio, 13,5% tiveram contato com o ensino superior, sendo que 5,8% não concluíram e apenas 7,7% tinham ensino superior completo, 9,6% dos entrevistados não responderão esta pergunta.

Ao analisarmos a escolarização por ano de ingresso dos entrevistados identificamos, que a turma de 2014, segue o cenário geral tendo o maior índice de pais com apenas o fundamental incompleto (68,2%) o maior entre todas as turmas entrevistadas, os pais analfabetos totalizam (12,5%), os que possuem o ensino médio incompleta são (6,3%), mesmo percentual dos que completaram o ensino médio (6,3%), assim como os que afirmaram ter completado o ensino superior (6,3%).

A turma de 2016 apresentou o maior percentual de pais analfabetos (14,3%), tendo (52,4%) dos pais dos entrevistados que não completaram o ensino fundamental, (19,5%) dos pais completaram o ensino médio, (4,3%) não concluíram o ensino superior e (9,5%) afirmaram que seu pai concluiu o ensino superior.

Já a turma de 2017 apresentou o maior percentual de escolarização dos pais, tendo (53,3%) dos pais que completaram ao menos o ensino médio destes (33,3%) completaram o ensino médio, (13,3%) possuem superior incompleto e (6,7%) completaram o ensino superior. O restante dos pais dos entrevistados (46,7%) possuem apenas o fundamental incompleto, sendo necessário informar que dois dos entrevistados afirmam não saber qual a escolaridade do seu pai.

Em relação às mães dos entrevistados percebe-se que elas tiveram um maior acesso a escolarização, ainda assim (49%) delas não concluíram nem mesmo o ensino fundamental, (13,2%) são analfabetas e (35,8%) não completaram nem o ensino fundamental, os (51%) restante é dividido em (7,5%) que completaram o ensino fundamental, (1,9%) possuem o ensino médio incompleto, (22,6%) completaram o ensino médio, (5,7%) possuem o ensino superior incompleto e (13,2%) possuem o ensino superior completo. Comparada com a escolarização dos pais do Cuni percebe-se que as mães tiveram um maior acesso à educação formal,

seguindo a tendência apresentada no perfil dos alunos do Cuni que possuem de uma população majoritariamente formada por mulheres, o que também é verificado na pesquisa da Andifes (2018).

Tabela 13: Escolaridade das mães.

Escolaridade das mães							
ANO	Analfabeto	Fund. incompleto	Fund. completo	Ensino. M. incompleto	Ensino M. completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo
2014	9,6%	55,8%	0,0%	1,9%	19,2%	5,8%	7,7%
2016	14,3%	33,3%	9,5%	0,0%	14,3%	9,5%	19,1%
2017	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	50,00%	5,5%	11,1%
TOTAL	13,2%	35,8%	7,5%	1,9%	22,6%	5,7%	13,3%

Fonte: Autor

Observando estes dados distribuídos por ano de ingresso dos entrevistados, nota-se que em torno de (65,4%) das mães da turma de 2014 não possuem o ensino fundamental completo. Já a turma de 2016 possui um percentual de (47,6%), sendo que esta turma apresenta o maior percentual de mães com ensino superior completo totalizando (19%) e se juntarmos com as que possuem superior incompleto sobe para aproximadamente (30%).

Já a turma de 2017 apresentou novamente o maior índice de escolarização, sendo que (50%) das mães possuem ensino médio completo e (16,60%) das mães tiveram acesso ao ensino superior. Entretanto o maior percentual de mães analfabetas está nesta turma totalizando (16,7%).

4.2 Percurso acadêmico

O Cuni foi pensado como uma estratégia de territorialização, mediante a um processo de interiorização, e para isso ele foi estruturado com um modelo pedagógico que atua em cooperação com as instituições estaduais onde estão inseridos, além de promover a formação de profissionais com um olhar amplo sobre a educação.

Ao observarmos o percurso acadêmico que os entrevistados pretendiam seguir percebeu-se que a maioria dos entrevistados pretendiam cursar uma das cinco licenciaturas interdisciplinares (59,26%), o que é uma perspectiva positiva para a região.

Os futuros docentes formados em uma das cinco LIs podem trazer uma abordagem de ensino mais abrangente e integrada, que vai além das disciplinas tradicionais. Essa visão mais ampla pode contribuir significativamente para o crescimento cultural e educacional da região, auxiliando na formação de professores mais capacitados e engajados em promover mudanças positivas na educação local. Esses novos docentes podem desempenhar um papel crucial na melhoria da qualidade da educação na região, ajudando a reverter os índices de baixa qualificação da mão de obra local e impulsionando o crescimento regional por meio do investimento em capital humano.

É interessante notar que, embora haja um alto índice de interesse nas licenciaturas interdisciplinares da instituição, esse interesse parece variar entre as turmas ao longo dos anos. O percentual de estudantes interessados nessas licenciaturas diminuiu ao longo do tempo, passando de 68,75% na turma de 2014 para 66,67% na turma de 2016 e, finalmente, para 40,74% na turma de 2017.

Por outro lado, o percentual de estudantes interessados nos bacharelados interdisciplinares oferecidos pela instituição aumentou na turma de 2017, atingindo 59,26%. Isso pode refletir mudanças nas preferências dos estudantes ao longo do tempo ou na percepção sobre as oportunidades de carreira.

Os entrevistados foram questionados sobre os motivos que os impulsionaram a escolher a docência e os motivos que os estudantes apontam para querer cursar uma das licenciaturas interdisciplinares foram diversos. A maioria (53,70%) mencionou que a escolha se baseia em sonhos ou vocação, indicando que possuem um interesse genuíno e paixão pela área de ensino.

Outro grupo significativo (38,89%) expressou a motivação devido à empregabilidade do curso, sugerindo que veem a educação como uma área com oportunidades no mercado de trabalho.

Um pequeno percentual (7,41%) mencionou outras razões, como a falta de outras opções de cursos no Cuni ou a indisponibilidade de cursar disciplinas no período diurno devido a obrigações de trabalho e familiares.

Esses resultados refletem uma variedade de motivações e expectativas dos estudantes em relação às licenciaturas interdisciplinares, incluindo tanto interesses pessoais e vocacionais quanto preocupações com oportunidades de carreira e acomodação às suas circunstâncias de vida, o que pode ser observado no relato abaixo:

“Eu queria fazer Psicologia, mas como não tem aqui não dá, pois não tenho como ir estudar em Teixeira de Freitas, pois levar um filho adolescente e arriscar tudo até que dá, mas uma pessoa de idosa com Alzheimer e que já teve derrame e depende de mim para tudo, não dá, então escolhi fazer uma Licenciatura em Artes até porque aqui não tem professores nessa área e eu posso conseguir alguma coisa para trabalhar” (I. S, participante do grupo focal 1)

A escolha do percurso acadêmico e, conseqüentemente, profissional de alunos de camadas populares tendem a levar em consideração os fatores econômicos que implicaram na sua permanência ou desistência na universidade. Verificamos neste estudo que em média mais de 77,7% dos estudantes pesquisados precisaram conciliar a vida acadêmica com a profissional:

Eu queria fazer o Bacharelado em Humanidades, mas devido às condições financeiras e por entender que não tenho condições para ir para Porto Seguro, pois tenho minha família, mulher e dois filhos, como eu posso largar emprego e ir para lá só estudar, então escolhi fazer a Licenciatura em Humanidades e acabei gostando muito. (E. S, participante do grupo focal 2)

A necessidade de conciliar a vida acadêmica com o trabalho e as obrigações familiares pode influenciar significativamente suas escolhas. Nesse contexto, fatores econômicos, geográficos e familiares desempenham um papel crucial na determinação do caminho que os estudantes seguirão. Eles muitas vezes fazem escolhas que lhes permitem continuar trabalhando e sustentando suas famílias, ao mesmo tempo em que buscam a formação acadêmica.

A Licenciatura em Humanidades, escolhida pelo participante do grupo focal citado, pode ter sido uma alternativa que permitiu que ele mantivesse seu emprego e

continuasse com suas responsabilidades familiares enquanto buscava uma educação superior. Isso demonstra a importância de considerar as realidades e os desafios enfrentados pelos estudantes de camadas populares ao projetar políticas educacionais e programas de ensino que sejam inclusivos e flexíveis.

Fatores como o turno do curso e a localização geográfica configuraram como impedimentos ou limitantes que foram levados em consideração no momento da escolha do percurso acadêmico. Nesse sentido, a escolha de cursos diurnos, que possuem um segundo ciclo em outros municípios, se tornaram inviáveis, ou seja, ainda que a universidade esteja provendo condições de acesso ao ensino superior, as mazelas sociais ainda têm provocado segregação, impedindo que os estudantes mais vulneráveis adentrem aos cursos de maior prestígio dentro da instituição, tais como:

Eu queria fazer o Bacharelado em Humanidades e, posteriormente, cursar Direito, mas como eu poderia me deslocar para Porto Seguro? Eu já tenho dois filhos e no momento eu já tinha um, como poderia decidir ir embora e meu marido? É uma decisão difícil, então resolvi cursar a Licenciatura em Humanidade, pois era o que tinha aqui no Cuni e dava para conciliar com o cuidado do meu filho.” (K.A, participante do grupo focal 1)

O relato da participante do grupo focal reflete uma realidade comum para muitos estudantes de camadas populares que enfrentam desafios significativos na busca por uma educação superior. A falta de acessibilidade geográfica e as obrigações familiares muitas vezes limitam suas opções educacionais.

No entanto, é fundamental que as políticas de ensino superior considerem esses desafios e busquem maneiras de reduzir as barreiras geográficas e financeiras para que os estudantes de camadas populares tenham acesso a cursos de maior prestígio, se assim desejarem. Isso envolve oferecer oportunidades de bolsas, cursos a distância, parcerias com instituições locais e outras medidas que facilitem o acesso a uma educação de qualidade, independentemente da localização e das responsabilidades familiares.

Os relatos dos grupos focais destacam a importância da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu em relação às escolhas educacionais e aspirações dos estudantes de camadas populares. O conceito de "habitus" de Bourdieu, que se refere às disposições incorporadas de uma pessoa que são moldadas pelas condições sociais, econômicas e culturais em que crescem, é evidente nas narrativas dos

estudantes.

Para Bourdieu (1966, p.52):

“Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações as exigências são definidas em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível”.

Essas disposições moldam suas percepções sobre quais cursos e carreiras são acessíveis e adequados para eles. Como mencionado no relato, a sensação de que "alguns cursos não foram pensados para eles" reflete uma percepção condicionada pelas limitações objetivas que enfrentam, como obrigações familiares, restrições financeiras e falta de mobilidade geográfica. Isso pode resultar na escolha de cursos que são percebidos como mais viáveis, mesmo que não sejam necessariamente seus primeiros desejos.

Essas condições objetivas, junto com o capital cultural e econômico limitado de suas famílias, podem criar uma realidade em que "desejar o impossível" se torna um obstáculo prático e, em vez disso, os estudantes buscam opções que se encaixam melhor em suas circunstâncias.

Entender esses fatores é essencial para desenvolver políticas educacionais que reduzam as barreiras à entrada em cursos de maior prestígio e promovam a equidade no ensino superior. Isso pode envolver o fornecimento de apoio financeiro, a criação de programas de orientação e a oferta de cursos flexíveis que atendam às necessidades dos estudantes de diferentes origens socioeconômicas, permitindo que eles persigam seus objetivos educacionais e profissionais.

4.3 Metapresencialidade como ferramenta didática

A proposta de interiorização universitária proporcionada pelos Cunis trouxeram consigo algumas inovações no que tange a metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem, buscando a construção de um ensino emancipatório, e ao mesmo tempo inovador, mantendo alguns padrões estabelecidos e buscando a desconstrução e a construção de novas possibilidades, unindo o tradicional e o inovador no Ensino Superior:

Concebida, criada e desenvolvida na ambiguidade de ser, ao mesmo tempo, tradicional e inovadora, elitista e emancipadora, efetiva e afetiva, somente conhecendo suas condições objetivas de existência e as demandas sociais concretas a que deve responder, construirá a UFSB

um conceito próprio e socialmente referenciado de eficiência acadêmica (Universidade Federal do Sul da Bahia, 2014, p. 28).

Em suma, as palavras-chave do modelo pedagógico da UFSB são: compromisso com o conhecimento qualificado, encontro, escolha, autonomia, senso crítico e pluralidade. Resta acrescentar os aspectos metodológicos e tecnológicos. Neste projeto, o uso das TIC articula-se a uma concepção pedagógica dialógica que busca a autonomia do sujeito cognoscente nas construções de possíveis caminhos, num espaço expandido de aprendizagem, para além da sala de aula (Universidade Federal do Sul da Bahia, 2014, p. 60)

A utilização da tecnologia é umas das principais estratégias metodológicas empregadas para a manutenção dos Cunis, disponibilizando para os seus alunos aulas síncronas, nestas os alunos têm acesso a uma aula mediada por recursos digitais (internet, smart tv, microfone e câmera) possibilitando o acesso a áudio e vídeos em tempo real, possibilitando a interação entre a comunidade discente e os docentes durante as aulas.

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) emprega recursos de Educação a Distância (EaD) em seus procedimentos de integração e oferta de componentes curriculares. Esses recursos são utilizados para atender às necessidades específicas dos diferentes campi e colégios universitários da instituição. Aqui estão os principais recursos de EaD utilizados pela UFSB:

1. Webconferência: A UFSB faz uso de webconferências para facilitar a comunicação e a integração entre seus diferentes campi, colégios universitários e outras unidades. Isso permite a realização de reuniões, aulas ou eventos à distância, conectando as diversas localidades e possibilitando uma interação mais eficaz entre os membros da comunidade acadêmica.
2. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs): Os AVAs são plataformas online nas quais os estudantes podem acessar recursos educacionais, materiais de estudo e atividades relacionadas aos componentes curriculares. Eles oferecem um espaço digital onde os estudantes podem acompanhar seu progresso acadêmico, interagir com professores e colegas e realizar tarefas relacionadas aos cursos. Os AVAs são essenciais para a oferta de conteúdo em formato digital e para a interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.
3. Transmissão de aulas metapresenciais: A UFSB emprega a transmissão de aulas metapresenciais para atender às necessidades de campi que podem ter limitações

no quadro de docentes ou infraestrutura. Isso permite que componentes curriculares sejam ministrados em uma sede e transmitidos para um ou mais campi, colégios universitários ou Centros de Uso Múltiplo e Interiorização (Cunis). Veloso e Guimarães (2018), afirmam que essas possibilidades de transmissão das aulas metapresenciais atendem às necessidades específicas dos campi que não tem condições de ofertar todos os componentes curriculares presenciais devido à limitação do quadro docente.

Esses recursos de EaD possibilitam uma maior flexibilidade na oferta de componentes curriculares, superando limitações geográficas e de recursos humanos. Isso é particularmente relevante em uma universidade com campi dispersos, como a UFSB, que busca garantir que os estudantes em diferentes localidades tenham acesso a uma educação de qualidade. A combinação de aulas presenciais com o uso de tecnologias educacionais é uma estratégia eficaz para atender a essa demanda e proporcionar oportunidades de aprendizagem a um número mais amplo de estudantes.

Junto com esta metodologia de ensino vem alguns desafios, Umelda Fagundes e Lismara Macedo (2022) utilizam a constatação de Santos e Pungartnik (2020):

dentre os desafios da metapresencialidade, pode-se destacar: ministrar componentes curriculares para mais de uma turma ao mesmo tempo; o docente não tem uma visão completa da sala; dificuldade no uso do recurso didático lousa na sala de aula; limitação do microfone para o estudante interagir com o professor e/ou com um colega de outra turma; exigência que o estudante vá à frente da classe para participar e/ou tirar dúvidas; e há uma dependência da internet e das ferramentas tecnológicas para que aconteça a aula metapresencial. (Santos E Pungartnik, 2020 Apud Fagundes; Macêdo, 2022, P.10..).

Os desafios da metodologia de ensino metapresencial, que combina aulas presenciais com recursos de Educação a Distância (EaD), são relevantes e podem afetar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Aqui estão alguns dos desafios comuns associados à metapresencialidade, de acordo com a constatação de Santos e Pungartnik (2020), destacada por Fagundes e Macedo (2022):

dentre os desafios da metapresencialidade, pode-se destacar: ministrar componentes curriculares para mais de uma turma ao mesmo tempo; o docente não tem uma visão completa da sala; dificuldade no uso do recurso didático lousa na sala de aula; limitação do microfone para o estudante interagir com o professor e/ou com um colega de outra turma; exigência que o estudante vá à frente da classe para participar e/ou tirar dúvidas; e há uma dependência da internet e das ferramentas tecnológicas para que aconteça a aula metapresencial. (Fagundes; Macêdo, 2022, P.10. Apud.

Santos E Pungartinik, 2020).

Compreender a relação entre os desafios do ensino metapresencial e a condição social dos estudantes é fundamental para a eficácia do processo educacional. Estudantes de comunidades de baixa renda ou com menor acesso a recursos tecnológicos podem enfrentar dificuldades adicionais quando se trata de utilizar ferramentas digitais em sua educação. Entre os pontos a serem considerados estão inclusos:

1. Acesso à tecnologia: Muitos estudantes podem não ter acesso a computadores pessoais, conexão à internet de alta velocidade ou dispositivos móveis adequados. Isso pode limitar sua capacidade de participar de aulas online, acessar materiais de estudo e concluir tarefas.
2. Habilidade tecnológica: Mesmo que os estudantes tenham acesso a dispositivos e internet, podem não estar familiarizados com as ferramentas e plataformas tecnológicas usadas na educação metapresencial. A falta de habilidades tecnológicas pode dificultar a participação eficaz nas aulas e nas atividades online.
3. Ambiente de estudo: Muitos estudantes podem não ter um ambiente de estudo adequado em casa, o que pode afetar seu foco e concentração durante as aulas online. Fatores como ruído, falta de privacidade e distrações podem prejudicar o aprendizado.
4. Apoio familiar: Em alguns casos, os estudantes podem não receber o apoio necessário de suas famílias, que podem não compreender totalmente os desafios do ensino online. Isso pode ser especialmente relevante para estudantes mais jovens ou aqueles que têm outras responsabilidades familiares.
5. Recursos financeiros: Custos relacionados à tecnologia, como aquisição de dispositivos e acesso à internet, podem ser um fardo para estudantes de baixa renda. A falta de recursos financeiros pode limitar sua capacidade de participar plenamente de aulas online.

Entre os objetivos deste trabalho está elencar as principais dificuldades encontradas pelos alunos do Cuni, a imagem abaixo mostrará este cenário.

Tabela 14: Principais dificuldades encontradas

Principais Dificuldades	Percentual %
Falta de ajuda dos colegas	1,6%
Dificuldade de acesso aos professores	3,2%
Distância da minha casa para o Cuni	4,8%
Pouco tempo para estudar por causa do(s) filho(s)	11,3%
Pouco tempo para estudar por causa do trabalho	17,7%
Por não dominar a linguagem utilizada nas aulas e textos	12,9%
Aulas metapresenciais	21,1%
Não tive dificuldades	27,4%

Fonte: Autor

Os resultados apontam para a metapresencialidade como principal dificuldade encontrada pelos alunos do Cuni Coaraci, mostrando que a utilização desta metodologia precisa ser avaliada de forma sensível, uma vez que 28,9% dos entrevistados tiveram dificuldades com esta forma de organização do trabalho pedagógico, além disso outras dificuldades podem estar também atreladas a esta metodologia como: dificuldade de acompanhar as aulas e a dificuldade de acesso aos docentes.

As dificuldades com esta ferramenta também poderão ser notadas na pesquisa desenvolvida no Cuni Itamarajú, identificou que:

Através do estudo foi possível apurar que 58,33% dos estudantes consideram insuficiente o nível de aprendizagem obtido nos componentes curriculares ofertados no formato metapresencial. Os 41,67% restantes não acreditam ser suficiente, e expressam um nível

de aprendizado regular. (Fagundes; Macedo, 2022, p. 68)

Os resultados do estudo de caso realizado no Cuni Itamarajú indicam uma percepção significativa dos estudantes em relação ao nível de aprendizado obtido nos componentes curriculares ofertados no formato metapresencial.

Cerca de 58,33% dos estudantes consideram o nível de aprendizado insuficiente no formato metapresencial. Isso pode estar relacionado a uma série de fatores, incluindo desafios de conectividade, dificuldades de interação com os professores e colegas, ou mesmo problemas de motivação devido à ausência de um ambiente de aprendizado presencial. Outro fator que pode ser relacionado a este contexto é a falta de engajamento com o plano de curso que faz com que não haja o empenho necessário para superar as dificuldades e vencer as limitações.

Os 41,67% restantes expressam uma percepção de nível de aprendizado regular. Isso sugere que, embora não considerem a aprendizagem insuficiente, eles também não a veem como ideal ou excelente.

Esses resultados destacam a importância de avaliar constantemente a eficácia metapresencialidade. A instituição de ensino deve considerar o feedback dos estudantes e fazer ajustes conforme necessário.

A compreensão desta realidade torna-se ainda mais relevante devido às alterações feitas a partir da resolução nº 022/2017, esta confere aos discentes que ingressaram na universidade pela Área Básica de Ingresso - ABI a possibilidade de ingressar apenas em uma das cinco licenciaturas, os distanciando da possibilidade de ingressar nos bacharelados e nos cursos que são visto com maior prestígio social, este é mais um aspecto que possivelmente contribuirá para a evasão, uma vez que o modelo de ensino com a utilização da metapresencialidade já causa estranhamento e dificuldades, quando atrelado a redução de possibilidades de percurso tende a ser mais instrumento de desânimo e insatisfação para os discentes.

5. O CUNI COMO INSTÂNCIA FACILITADORA AO ENSINO SUPERIOR

Analisar o acesso à educação superior em um país de dimensões continentais que possui uma grande diversidade cultural e social é uma tarefa desafiadora, compreendendo que a sua construção histórica é marcada por um longo processo de escravidão, acúmulo de patrimônio que originou um extenso quadro de desigualdade social, e é nesse ambiente que a universidade brasileira tem sua gênese.

A instituição universitária, nasce com perspectiva de promover o ensino superior para a elite brasileira, assim sendo uma grande fatia da população não tinha acesso ao ensino superior, resultando em uma exclusão significativa de uma grande parcela da população, especialmente afrodescendentes e povos tradicionais. Isso reforça as profundas desigualdades educacionais e sociais que o país enfrenta.

Ao longo das últimas décadas, houve esforços significativos para tornar o ensino superior no Brasil mais acessível e inclusivo. Programas de cotas raciais e socioeconômicas, além de políticas de financiamento estudantil, têm ajudado a corrigir parte dessas desigualdades históricas. No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito, como mostra o relatório "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019. No documento, destaca-se: "Apesar de algumas melhorias, as desigualdades raciais no acesso à educação ainda persistem. A taxa de analfabetismo é mais elevada entre pessoas pretas ou pardas, e a frequência escolar ainda é menor para esses grupos em comparação com pessoas brancas."

Garantir um sistema de ensino superior verdadeiramente inclusivo e igualitário requer não apenas a expansão da oferta de vagas, mas também melhorias na qualidade da educação básica, investimentos em universidades públicas, apoio financeiro para estudantes de baixa renda e um compromisso contínuo com políticas que promovam a diversidade e a equidade.

Essa é uma tarefa complexa, mas fundamental para promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável do Brasil. Ao reconhecer as mazelas históricas e os desafios enfrentados pela população de baixa renda e afrodescendentes no acesso ao ensino superior, o país pode progredir em direção a um sistema educacional mais inclusivo, refletindo os ideais de igualdade de oportunidades e diversidade.

A luta em busca de mudanças que resultem na redução da desigualdade de acesso foi vivenciada em vários períodos da história, até mesmo durante a ditadura militar, e sofreu transformações consideráveis a partir do início do século XXI propiciando maiores condições de acesso para estas camadas populares como afirma (ORSO, p.11, 2020):

Por um breve período, entre 2003 e 2016, a educação rompeu com sua trajetória elitista percorrida por quase 500 anos. Durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Russeff, do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades, saindo dos grandes centros e chegando aos mais longínquos rincões do País, abrindo as portas também para estudantes carentes, filhos de trabalhadores, provenientes de escolas públicas, negros e índios.

Durante esse período, foram criadas novas instituições de ensino superior e políticas de cotas foram adotadas para garantir que mais estudantes de origens diversas, especialmente aqueles de baixa renda, negros e indígenas, tivessem a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Essas medidas representaram um avanço importante na promoção da equidade e da diversidade no ensino superior brasileiro, ajudando a romper com a histórica elitização e exclusão do sistema. Essa mudança foi uma resposta à necessidade de reduzir a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

No entanto, essas políticas não são permanentes e podem estar sujeitas a mudanças políticas e econômicas. Portanto o compromisso contínuo com a promoção da inclusão e da igualdade no ensino superior, para que essas conquistas não sejam revertidas e para que mais avanços possam ser alcançados no futuro.

Juntamente com essas transformações surgiram novos questionamentos como o defendido por Hasenbalg (1979) sobre a necessidade de uma democracia racial, como uma ideia que sugere uma harmonia entre diferentes grupos étnicos e raciais em uma sociedade, onde supostamente não haveria discriminação ou desigualdades baseadas na raça. Hasenbalg argumenta que essa noção de democracia racial no Brasil é uma ilusão, pois esconde as profundas desigualdades e discriminações raciais existentes na sociedade brasileira, uma vez que o branqueamento foi utilizado como manobra política, para encobrir o histórico de discriminação e segregação racial. Já Guimarães (2006) aponta também que a expressão evoca essencialmente dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no

mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.

A questão da "democracia racial" no Brasil é um tema complexo e controverso que tem sido debatido ao longo de décadas. A ideia de "democracia racial" foi originalmente proposta como uma representação da harmonia racial no Brasil, sugerindo que o país não tinha os mesmos problemas de segregação racial que ocorriam em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, por exemplo. Essa concepção argumentava que as diferentes etnias, particularmente negros e brancos, viviam em relativa harmonia e igualdade.

No entanto, essa ideia utilização, concepção da expressão "democracia racial" tem sido amplamente criticada por muitos estudiosos e ativistas, que apontam que a discriminação racial e as desigualdades ainda persistem no Brasil. A realidade brasileira demonstra que a igualdade de direitos e oportunidades não é uma realidade para todos, e que a discriminação racial persiste em diversas áreas da sociedade, incluindo educação, mercado de trabalho, justiça criminal e acesso a serviços públicos.

A promoção da igualdade racial e a luta contra o racismo são desafios importantes para o Brasil, e a discussão sobre a "democracia racial" desempenha um papel crucial na conscientização sobre essas questões e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária em termos raciais.

Diante disso buscarei apresentar neste capítulo o contexto histórico que ocasionou a criação da política de cotas, entendendo que elas são uma forma de reparação histórica para combater desigualdades raciais e sociais que persistem na sociedade brasileira.

No contexto específico do Cuni (Colégio Universitário), a criação de um edital próprio para a rede Cuni, este pode ser um facilitador importante, uma vez que permite considerar as realidades locais e as necessidades específicas das comunidades atendidas. Isso pode ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior para estudantes que, de outra forma, poderiam enfrentar barreiras significativas devido a fatores socioeconômicos e geográficos.

As políticas de cotas e os editais próprios são instrumentos importantes para

promover a inclusão e a diversidade no ensino superior brasileiro. No entanto, a implementação eficaz dessas políticas, bem como a avaliação de seu impacto, é um desafio contínuo, e é importante continuar a monitorar e aprimorar essas abordagens ao longo do tempo.

5.1 Contexto histórico das cotas no Brasil

A criação e implantação das políticas de cotas no Brasil têm raízes em vários marcos legais, movimentos sociais e discussões sobre igualdade e discriminação racial. A Constituição Federal de 1988, também conhecida como "Constituição Cidadã", desempenhou um papel importante nesse processo. Ela trouxe importantes mudanças e princípios relacionados à igualdade e à não discriminação, incluindo questões raciais.

A Constituição de 1988 introduziu uma série de princípios e direitos fundamentais relacionados à igualdade e à não discriminação. O artigo 5º, caput, da Constituição estabelece que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Esses princípios serviram de base para discussões posteriores sobre políticas de cotas.

Entretanto essa luta é anterior à constituição, e teve a influência de movimentos por direitos humanos que ocorreram em outros países, como o vivenciados nos EUA que influenciaram diretamente a luta por cotas no Brasil, como afirma (Girão, p.8) as políticas de cotas raciais:

Surgidas nos Estados Unidos na década de 60, tais cotas caracterizam-se, supostamente, como uma ação afirmativa voltada para reverter ou diminuir o racismo decorrente do passado histórico em face de determinadas etnias, uma vez que buscam incluir, socialmente, alguns grupos menos favorecidos à população. Justamente por este motivo costumam ser implantadas por tempo determinado, o que não significa que seja um curto período.

Nos Estados Unidos, o movimento pelos direitos civis, que atingiu seu auge nas décadas de 1950 e 1960, desempenhou um papel crucial na promoção da igualdade racial. Uma das estratégias adotadas nesse movimento foi a promoção de políticas de cotas para afro-americanos e outras minorias em instituições educacionais e no mercado de trabalho. A famosa decisão da Suprema Corte dos EUA no caso "Brown v. Board of Education" (1954), que declarou a segregação racial nas escolas inconstitucional, teve um impacto significativo.

É importante observar que as políticas de cotas no Brasil são adaptadas à realidade do país, refletindo suas próprias dinâmicas raciais e sociais. Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um contexto legal importante para a promoção da igualdade racial no Brasil.

Outro marco na criação das políticas de cotas foi o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) é uma organização importante no contexto da luta contra o racismo e pela igualdade racial no Brasil. Ele foi fundado em 1978, em São Paulo, como uma resposta às crescentes demandas da comunidade negra por direitos civis, combate à discriminação racial e promoção da igualdade racial.

O MNU surgiu como uma reação ao contexto social e político da época, em que as questões raciais estavam ganhando destaque no cenário nacional. O movimento buscou dar visibilidade às questões raciais e criar um espaço para a organização e a mobilização da comunidade negra. Ele desempenhou um papel fundamental na promoção da conscientização sobre a discriminação racial, na defesa de políticas afirmativas e na luta contra o racismo estrutural no Brasil.

O MNU trabalhou em várias frentes, incluindo a promoção de ações afirmativas, a denúncia de casos de racismo, o combate à violência policial e a promoção da cultura e da história afro-brasileira. Além disso, o movimento contribuiu para a criação de políticas públicas que visam combater o racismo e promover a igualdade racial no país.

Na década de 1980, os esforços de combate ao racismo e pela promoção da igualdade racial no Brasil continuaram a se fortalecer. Como afirma (Maio; Santos, 2005), houve uma aproximação entre sociólogos especializados em relações raciais e movimentos sociais que lutavam contra o racismo. Isso resultou em fóruns de debates, projetos de pesquisa e publicações que contribuíram para a conscientização sobre as questões raciais e a luta contra a discriminação racial.

Além dessas ações, houve iniciativas em nível estadual que impulsionaram a criação de conselhos e secretarias dedicados à população negra. Essas estruturas tinham o propósito de desenvolver políticas e ações específicas para combater o racismo e promover a igualdade racial em nível local.

Eventos históricos, como o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil, também

trouxeram destaque às questões raciais e ao debate sobre as desigualdades e o racismo no país. A Constituição Federal de 1988, que promulgou a Lei Áurea (Lei Caó) e a criação do Ministério da Cultura da Fundação Cultural Palmares, desempenharam um papel importante na promoção da luta antirracista. A Lei Caó, por exemplo, tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível no Brasil.

Durante a década de 1990, o Brasil vivenciou uma série de tensões relacionadas à questão racial e ao movimento negro. Houve um aumento da conscientização sobre as desigualdades raciais no país e um fortalecimento das demandas por políticas de igualdade racial. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrentou obstáculos e ambiguidades no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Na segunda metade da década de 1990, foram elaboradas políticas públicas voltadas para a população negra no Brasil, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. Um exemplo notável foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 1996, que tinha como objetivo formular políticas e ações para promover a igualdade racial no país. No entanto, muitas dessas políticas não foram efetivamente implementadas até o início do século XXI.

A ambivalência de Fernando Henrique Cardoso, que reconhecia a existência de desigualdades raciais no Brasil, mas não promovia uma implementação efetiva de políticas de igualdade racial, reflete os desafios políticos enfrentados pelo país naquela época. A implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, só começou a ganhar impulso real a partir do início dos anos 2000, especialmente durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Foi nesse período que o Brasil testemunhou a criação de cotas raciais em universidades públicas e a implementação de outras políticas afirmativas para promover a igualdade racial.

Essas políticas foram um marco importante na promoção da igualdade racial no Brasil e no reconhecimento das desigualdades enfrentadas pela população negra no país. Elas visavam não apenas combater o racismo, mas também proporcionar oportunidades iguais para o acesso à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, a luta contra o racismo e a busca pela igualdade racial continuam sendo desafios fundamentais no Brasil.

A adoção da política de cotas no Brasil teve seu início marcado pela Lei nº 10.558,

promulgada em 13 de novembro de 2002. Essa lei estabeleceu a reserva de vagas para estudantes negros e de baixa renda em universidades públicas federais. No entanto, foi em 2012 que a política de cotas raciais ganhou maior destaque e abrangência com a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a reserva de vagas em universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, considerando critérios raciais e sociais.

No que diz respeito a cotas relacionadas ao percurso escolar, o Rio de Janeiro foi pioneiro na busca por igualdade no acesso à educação superior, pois em 2001 foi implementada a Lei Estadual Nº 3.524/00 garantiu 50% das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro para estudantes oriundos das redes públicas de ensino. Posteriormente, a Lei Estadual Nº 3.708/01 acrescentou a porcentagem de 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos, visando combater as desigualdades raciais no acesso à educação superior.

Essas iniciativas pioneiras no Rio de Janeiro abriram caminho para a adoção de políticas de cotas em nível nacional. As cotas raciais nas universidades públicas passaram a ser amplamente discutidas e implementadas em várias partes do Brasil a partir dos anos 2000. A ideia por trás dessas cotas era corrigir historicamente as desigualdades raciais que impactaram negativamente o acesso à educação superior para a população negra.

Outra universidade que inseriu as políticas de cotas durante a primeira década do século XXI foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ela implementou seu programa de cotas raciais em 2005. A política de cotas da UNEB destina-se a estudantes negros, pardos e indígenas e tem como objetivo promover a inclusão e a equidade étnico-racial no acesso ao ensino superior.

A política de cotas raciais na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) reserva uma parcela das vagas de cada curso de graduação para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, de acordo com a Lei Estadual nº10.558, de 14 de novembro de 2005. A proporção de vagas reservadas varia conforme o curso e o campus, sendo uma medida adotada para promover a diversidade étnico-racial dentro da universidade.

Desde a implementação das cotas raciais, a UNEB tem contribuído para ampliar o

acesso de estudantes negros, pardos e indígenas ao ensino superior, reduzindo as desigualdades étnico-raciais na educação superior. A instituição também realiza avaliações e ajustes periódicos em seu programa de cotas para garantir que ele cumpra seus objetivos de inclusão.

A Universidade de Brasília – UNB foi a primeira instituição federal a aderir ao sistema de cotas, através do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da própria Universidade.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC incluiu a política de cotas em seu vestibular desde 2007 e no ano seguinte o sistema já demonstrava grandes desigualdades na concorrência e na avaliação entre os candidatos cotistas e não cotistas.

Em 2008, o vestibular da UFSC teve a seguinte concorrência (n.o de candidatos/n.o de vagas): Macedo (2009) traz relatos sobre os dois projetos de leis que vigoraram no congresso versando sobre a pauta da igualdade racial, o primeiro é o Estatuto da Igualdade Racial é o Projeto de Lei N.o 6.264/05, proposto pelo Senador Paulo Paim (PT-RS) , que visa orientar o governo federal à forma como deverão ser tratados os cidadãos negros brasileiros. O segundo é o da Deputada Federal Nice Lobão, propôs através do Projeto de Lei da Câmara Nº 180/08, política de cotas para o ingresso de negros e pardos nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A aprovação da Lei de Cotas em 2008 representou um marco significativo na promoção da igualdade de acesso à educação superior no Brasil. Essa legislação, conhecida como a Lei das Cotas Raciais e Sociais (Lei no 12.711/2012), estabeleceu que 50% das vagas em cada curso e turno nas Universidades Federais Brasileiras, bem como nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fossem reservadas para alunos oriundos integralmente do ensino médio cursado em escolas públicas. A outra metade das vagas permaneceria em aberto para a ampla concorrência.

Essa legislação também determinou que, dentro das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, uma porcentagem adicional deveria ser destinada aos cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com base na proporção

dessas populações nos respectivos estados, de acordo com o censo mais recente.

A implementação da Lei das Cotas ocorreu de forma gradual, acrescentando-se 12,5% das vagas anualmente aos estudantes de ensino médio cursados em instituições públicas, até que se atingisse a cota total de 50%. Essa política foi uma resposta direta às desigualdades históricas no acesso à educação superior no Brasil, visando criar oportunidades mais equitativas para estudantes de escolas públicas e minorias raciais.

Propor uma avaliação de uma Política Pública que desde a sua gênese é fruto de várias discussões e conflitos ideológicos, o que torna esta tarefa um desafio gigantesco, principalmente pelo fato dela desde a sua criação ela possui um caráter temporário, fato que já propõe uma discussão, como em alguns anos poderá corrigir o problema de igualdade de acesso ao ensino superior, corrigindo ou minimizando mais de 300 anos de segregação e negação de direitos para as camadas populares, principalmente para os afro descendentes.

Essa PP é entendida por Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013 como medidas redistributivas que objetivam alocar bens para grupos discriminados, vítimas de exclusão passada ou presente, socioeconômica e/ou cultural.

Em 2022 como previsto em Lei houve a avaliação da PP de Cotas, visando compreender a sua eficiência na proposição de condições mais igualitárias de acesso de indivíduos de classes populares e afro descendentes, ou se a dissonância social é tão grande a ponto de mesmo com a PP estes não consigam acessar o ensino superior. Essa avaliação deve ser baseada em evidências e dados concretos, a fim de determinar se as metas e os objetivos da política estão sendo alcançados.

É interessante observar que as políticas de cotas podem variar em sua eficácia dependendo do contexto e das condições sociais de cada país. O caso da Índia é um exemplo de como a implementação de políticas de cotas pode enfrentar desafios significativos, especialmente se não forem acompanhadas de outras medidas de suporte, como acesso à educação de qualidade desde a infância e a criação de oportunidades econômicas para grupos historicamente desfavorecidos. Mesmo após mais de 70 anos da implementação da política de cotas na Índia os Dalits ainda possuem dificuldade de acessar a política de cotas, tanto por causa de questões culturais quanto sociais.

Entretanto há quem discorde da PP dizendo que ao invés de concentrar esforços para remediar e no curto prazo promover uma medida que garanta o acesso, seria mais viável aumentar os investimentos no ensino básico para que integrantes de todas as camadas tenham as mesmas condições para concorrer às vagas, diante disso não provocaria uma redução da qualidade dos cursos e conseqüentemente da universidade e do Ensino Superior com a entrada de pessoas não capacitadas como afirma (Moehlecke, 2002).

Observando a pesquisa de “Análise das condições de vida da população brasileira”, do IBGE (2014), demonstrou que, em 2013, os 20% mais ricos representavam 38,8% dos universitários em instituições públicas, e 43% em privadas. A população com baixa renda permanece sendo a com menor escolaridade, sendo que apenas 20% passa, em média, 5,4 anos na universidade.

O Censo demográfico realizado pelo IBGE (2010) aponta que, 47,5% são brancos, 50,9% são negros sendo 43,4% pardos e 7,5% pretos, 1,1% são amarelos e 0,7%. Ao comparar com o censo realizado no ano 2000 percebe-se uma redução no número de brancos nas universidades e o crescimento de negros e indígenas, pois o percentual de brancos era de 53,7% e caiu para 47,5%, já a população negra saiu de 44,6% (6,2% pretos e 38,4% pardos) e foi para 50,9%.

Os dados apresentados refletem a desigualdade educacional e social que persiste no Brasil. Eles destacam que, mesmo com políticas e ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, ainda existe uma disparidade significativa no acesso ao ensino superior, especialmente entre diferentes grupos étnicos e socioeconômicos.

O debate em torno do fim das cotas em prol de um maior investimento no ensino básico público é complexo e envolve várias considerações:

1. Histórico de discriminação e racismo estrutural: O Brasil tem um longo histórico de discriminação racial e racismo estrutural. Esses fatores contribuíram para a desigualdade socioeconômica e educacional entre grupos étnicos. Portanto, simplesmente aumentar o investimento no ensino básico pode não resolver as desigualdades profundamente enraizadas que existem no país. As cotas raciais são uma medida destinada a corrigir essa desigualdade histórica.

2. Meritocracia e capital cultural: O argumento da meritocracia, que sugere que

todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades com base em seu mérito pessoal, pode ser questionável, uma vez que ignora o fato de que o capital cultural da família e as condições socioeconômicas desempenham um papel significativo no sucesso acadêmico. Alguns grupos enfrentam obstáculos estruturais e sociais que dificultam o acesso a uma educação de qualidade, tornando a meritocracia um ideal inatingível para eles.

Em suma a questão das cotas raciais e o investimento no ensino básico público é multifacetada e requer uma abordagem holística. Ações afirmativas, como as cotas, podem ser uma ferramenta importante para promover a igualdade de oportunidades, especialmente considerando o contexto histórico e social do Brasil. No entanto, o investimento contínuo no ensino básico é fundamental para melhorar a qualidade da educação e criar um sistema educacional mais igualitário no longo prazo.

De acordo com a pesquisadora do Ipea e autora do estudo “Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente”, Tatiana Dias Silva, a maior frequência de negros no ensino superior público e privado é evidente na pesquisa. Segundo ela, em 2001 eles representavam 22% desses estudantes, já em 2015 essa participação alcançou 44%. Esse incremento considera também 17% de aumento no total de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, ao sair de 46,1% para 53,9%. Na graduação pública, o salto nessa frequência foi de 31,5% para 45,1% no mesmo período, embora a pesquisa tenha contemplado recortes quanto à graduação nas redes pública e privada, no ensino público e em instituições públicas federais.

Diante de tais dados podemos visualizar o quanto a política de cotas contribuiu para aumentar o ingresso dos Negros no ensino superior o que proporciona melhorias sociais e na qualidade de vida das camadas populares, pois estas são constituídas em sua maioria de pessoas Negras.

5.2 O edital próprio do Cuni como facilitador de acesso das camadas populares.

Os Colégios Universitários (Cunis) representam uma estratégia relevante para a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) ao proporcionar um caminho acessível para a inclusão de camadas populares no ensino superior. Os Cunis, têm como principal objetivo facilitar o acesso à educação superior, além de promover a

territorialização da instituição.

O edital próprio oferecido pelos Cunis, que permite que os candidatos concorram usando as notas dos dois últimos anos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é uma abordagem inovadora que reconhece o mérito acadêmico dos estudantes e torna o processo seletivo mais acessível, levando em consideração a realidade das escolas públicas. Além disso, este edital oferece 40 vagas por Cuni para ingresso na ABI/LI, destas 85% são reservadas para alunos oriundos de escolas públicas, considerando o recorte étnico/racial equivalente à proporção destes no censo, sendo que metade destas vagas são destinadas para famílias de baixa renda.

Tabela 15: Local que cursou o ensino médio.

Onde estudou o ensino médio?	
Totalmente em uma instituição pública	87%
Totalmente em uma instituição privada	7,40%
A maior parte em uma instituição privada	1,90%
A maior parte em uma instituição pública	3,70%

Fonte: Autor

Os dados sobre a trajetória dos alunos durante o ensino médio mostrou a relevância do edital próprio da UFSB, o fato de 87% dos participantes da pesquisa terem estudado todo o ensino médio em instituições de ensino público é relevante, pois reflete a importância das políticas de cotas e do edital próprio da UFSB para alunos oriundos de escolas públicas. Isso significa que a grande maioria dos estudantes que acessam a universidade por meio dos Cunis já vinha de um contexto de ensino público, onde geralmente as condições são mais limitadas em comparação com as instituições de ensino privado.

Tabela 16: Local onde cursou o ensino médio por ano de ingresso.

Local onde cursou o ensino médio por ano de ingresso				
Ano	Totalmente em escola pública	Maior parte em escola pública	A maior parte em instituição privada	Totalmente em instituição privada

2014	93,7%	0,0%	0,0%	6,7%
2016	90,5%	4,8%	0,0%	4,8%
2017	76,5%	5,9%	0,0%	17,6%

Fonte: Autor

A análise dos dados sobre a trajetória escolar dos estudantes do Cuni Coaraci revela algumas tendências interessantes. A primeira turma, que ingressou em 2014, apresentou um percentual muito alto (93,7%) de estudantes oriundos de escolas públicas. Os dados apresentados demonstram que a política de cotas para alunos de escolas públicas atraiu uma grande quantidade de estudantes que frequentaram o ensino médio em instituições públicas.

No entanto, ao analisar as turmas subsequentes, 2016 e 2017, nota-se uma redução progressiva na porcentagem de estudantes provenientes de escolas públicas. A turma de 2016 registrou um percentual de 90,4%, e a turma de 2017 teve 76,4% de estudantes de escolas públicas. Isso pode indicar uma maior diversificação dos perfis dos estudantes que ingressam no Cuni Coaraci, com um aumento nas matrículas de estudantes que frequentaram o ensino médio em instituições privadas. Isso também pode ser resultado da crescente conscientização sobre as políticas de cotas e o edital próprio, atraindo estudantes de diferentes origens educacionais.

É importante notar que, embora haja um aumento nas porcentagens de estudantes de escolas privadas nas turmas mais recentes, ainda existe uma maioria de alunos que frequentaram escolas públicas, o que demonstra o compromisso da UFSB com a inclusão e o acesso de estudantes de diferentes contextos educacionais. Isso contribui para a diversidade e a democratização do ensino superior, um objetivo importante das políticas de cotas e do edital próprio.

Tabela 17: Ocupação antes de entrar na UFSB.

Ocupação antes da UFSB			
Ano	Sem estudar	Cursinho	Outra graduação
2014	68,8%	18,8%	12,5%
2016	71,4%	9,5%	19%
2017	70,6%	5,9%	23,5%

Total	70,4%	11,1%	18,5%
-------	-------	-------	-------

Fonte: Autor

Os dados revelam que uma parcela significativa dos estudantes que ingressam na UFSB via Cuni Coaraci não estava estudando anteriormente, o que reforça a importância do edital próprio como estratégia que possibilita o acesso das camadas populares.

O fato de 70% dos entrevistados estarem sem estudar antes de ingressar na UFSB sugere que o edital próprio e a estratégia de territorialização dos Cunis estão atingindo uma população de estudantes que, de outra forma, poderia permanecer fora do sistema educacional. Essa oportunidade de reintegração de estudantes inativos é fundamental para a promoção da educação ao longo da vida.

O ingresso de estudantes que não estavam cursando o ensino superior antes da UFSB funciona como um agente de transformação social, oferece oportunidades educacionais a indivíduos que de outra forma não conseguiram adentrar a não ser via edital próprio ofertado pela Rede Cuni.

Assim esses dados destacam a importância de políticas educacionais que buscam atender e reintegrar estudantes que enfrentaram dificuldades na continuidade de seus estudos. O edital próprio e as ações dos Cunis estão desempenhando um papel significativo na promoção da educação inclusiva e igualitária.

A análise do perfil socioeconômico dos alunos do Cuni juntamente com os dados referentes a quantidade de vezes que estes entrevistados tentaram ingressar no ensino superior, via vestibular ou pelo Sisu/Enem, nos permite afirmar que entre as causas para essa situação estejam a baixa qualidade do ensino ao qual eles tiveram acesso, além dos fatores econômicos, uma vez que 48% do total dos entrevistados já haviam prestado vestibular ou Sisu ao menos três vezes antes de ingressar na UFSB.

Também podemos inferir que após algumas tentativas sem êxito e a ausência de recursos financeiros para pagar um curso preparatório em outro município, visto que em Coaraci não há esse tipo de equipamento, pode ter contribuído para que estes estudantes tivessem ingressado tardiamente no ensino superior. Cabe destacar que entendemos que o edital próprio para ingresso da UFSB e a comodidade de cursar a

universidade em um polo no município de sua residência, barateando custos com transporte e alimentação, pode ter funcionado também como um elemento de atração desse público para o ensino superior.

Ao analisar a situação dos participantes da pesquisa antes de adentrar a universidade, foi verificado que a turma de 2014 possuía 68,7% dos entrevistados que não estavam estudando, 18,7% faziam cursinho e 12,5% estavam cursando outra graduação. A turma de 2016 apresentou o maior percentual de estudantes que estavam sem estudar, 71,4% dos entrevistados; 9,5% faziam cursinho e 19,0% outra graduação. A turma de 2017 apresentou o percentual de 70,3% de entrevistados sem estudar; 11,1% faziam cursinho e 23,5% estavam cursando outra graduação. O percentual de estudantes que já estavam fazendo outra graduação apresentou um crescimento em todos os anos de ingressos se compararmos a turma de 2014 em relação a turma de 2017, o percentual de crescimento é próximo a 100%.

Diante deste contexto uma população oriunda das classes populares tende a encontrar dificuldades de acesso, tanto por fatores econômicos quanto sociais, econômico derivado da necessidade de conciliar os estudos com a vida profissional, o que direciona a escolha de cursos noturnos além do baixa remuneração que é uma realidade na região o que impossibilita o custeio das despesas ou o pagamento das mensalidades em instituições privadas, e no que tange aos impedimentos estão o acesso a um ensino básico de qualidade que lhe permita concorrer a uma vaga via SISU ou uma bolsa integral em uma instituição privada.

No que tange ao contexto social ao qual eles estavam inseridos pode se destacar as dificuldades de acesso à informação a respeito das seleções e período de inscrição para o Sisu, o que é comum a classes populares devido a falta de “capital informacional” como afirma Jailson de Souza e Silva:

A dificuldade para ingressar na faculdade decorreria de uma alegada ausência do que pode ser denominado *capital informacional*. Os alunos, no período de realização do vestibular, não teriam informações básicas sobre os cursos e as instituições, assim como uma adequada compreensão das características do sistema vestibular e da própria universidade, em particular no âmbito financeiro. Alguns alegam, por exemplo, ter colocado como primeira opção uma faculdade privada, deixando a pública em segundo lugar, mesmo sem reunir as condições financeiras para custeá-la. (Silva, 2018, p.141)

O Cuni enquanto instância facilitadora de acesso viabiliza algumas transformações que se mostram relevantes para a redução de problemas como o acesso ao capital

informacional, pois a sua localização na comunidade em um colégio da rede estadual de ensino possibilita um maior acesso a informações sobre o edital e como realizar a inscrição, e isto pode ser evidenciado os dados.

Ao serem questionados como tiveram souberam da UFSB, 50% dos estudantes entrevistados responderam que souberam por um amigo ou conhecido, 16,68% tiveram acesso à informação através da internet, 14,81% souberam por um familiar, 18,52% de outras formas.

Diante disso:

“Numa perspectiva contemporânea, a gestão de instituições de educação superior requer uma aproximação da área pedagógica para informar e, eventualmente, direcionar suas políticas. Como resultado, o que se espera, além de uma evolução das estatísticas indicadoras de inclusão do sistema público de educação superior, é a redução significativa da taxa de inconclusão dos cursos por diferentes motivos, quando estudantes deixam a universidade sem um diploma e adiam, para um futuro incerto, sua formação superior.” (Sampaio; Santos, 2017, p. 3)

No que tange a possibilidades de minimizar problemas o projeto Cuni apresentava-se como uma estratégia eficaz para minimizar este quadro, uma vez que o polo está inserido no território, contribui tanto no quesito construção do capital informacional quanto coopera para a redução dos custos com a manutenção no ensino superior além de possibilitar a conciliação da vida acadêmica com a vida profissional devido a sua proximidade com sua residência e trabalho, outro fator é a o edital próprio, este possibilita uma concorrência mais equânime entre os participantes, cujas condições socioeconômicas e culturais são semelhantes, o que permite a correção ou minimização de um quadro de segregação latente na região.

6. AFILIAÇÃO

Neste capítulo iremos discutir a afiliação conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Alain Coulon, esta análise buscará compreender a realidade vivenciada nos Cunis, como instâncias facilitadoras reduzindo as tensões inerentes ao processo de transição vivenciada com a mudança no nível de ensino na passagem do ensino médio para o ensino superior, assim analisaremos as estratégias interativas desenvolvidas por este público e os mecanismos proporcionados pela instituição, de forma que estes alunos não apenas acessem a universidade mas tenham ferramentas que lhes permitam permanecer.

A afiliação universitária, como conceituada por Alain Coulon, é essencial para o sucesso acadêmico dos estudantes no ensino superior. Coulon destaca que a afiliação universitária envolve um processo de aprendizagem no qual os estudantes precisam adquirir o "ofício de estudante". Esse processo de aprendizagem é crucial para determinar se um estudante terá sucesso em sua jornada acadêmica ou se acabará evadindo da instituição.

Alain Coulon distingue dois conjuntos de aprendizagens envolvidos na afiliação universitária:

1. Afiliação intelectual: Isso se refere à capacidade dos alunos de adquirir as habilidades intelectuais e acadêmicas necessárias para se destacar no ambiente universitário. Isso inclui desenvolver habilidades de estudo, pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas. Entre as competências esperadas com a afiliação acadêmica está o desenvolvimento de uma abordagem curiosa e investigativa em relação a diversas formas de aprendizagem, além de um engajamento na prática acadêmica.

Entende-se que este processo consiste na incorporação de novos "hábitos" apreendidos por meio do acesso ao conhecimento erudito e das relações interpessoais construídas ao longo deste processo, portanto, estar afiliado significa praticar tais hábitos de forma orgânica, a ponto de o indivíduo se sentir como parte integrante da instituição, sendo a universidade o *locus* deste processo.

No que tange a construção desse "habitus" conceito discutido pelo sociólogo francês Bourdieu e abordado por Alain Coulon (1995b, p. 156) dentro desta discussão como condições estruturais que pesam na passagem do ensino médio para o ensino superior, mas sem proporcionar a compreensão total de como ela ocorre, e as formas assumidas por eles e a objetivação prática destes atores que passam por este processo.

2. Afiliação institucional: Isso diz respeito à forma como os alunos se integram à instituição, incluindo a interação com colegas, professores e a comunidade acadêmica em geral. A afiliação institucional envolve o senso de pertencimento e a capacidade de navegar eficazmente no ambiente universitário, aproveitando os recursos disponíveis e participando ativamente da vida acadêmica.

Para que um estudante se sinta integrado ao grupo acadêmico e seja bem-sucedido, ele deve desenvolver tanto a afiliação intelectual quanto a institucional.

6.1 A Formação Geral como instância facilitadora da afiliação

A Formação Geral (FG) foi pensada dentro da perspectiva de apresentar ao discente que está ingressando na instituição todas as áreas do conhecimento, proporcionando em tese uma visão geral sobre as áreas do conhecimento o que poderia auxiliá-lo no seu processo de migração para o segundo ciclo, sendo assim este período é em tese onde será construído o processo de afiliação deste novo acadêmico. O Plano orientador (2014) traz dois grandes eixos que são cumpridos com a formação geral, estes são:

I - Eixo de formação cultural, com três blocos de CCs obrigatórios sem qualquer ordem de pré-requisitos: língua portuguesa, linguagem matemática, seminários interdisciplinares. Este último subeixo trata de questões essenciais para o entendimento da posição da pessoa no seu entorno local, regional e no mundo. Domínio instrumental relativo à compreensão de textos escritos em língua inglesa, na qual estão os mais importantes e influentes periódicos dos campos científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo, será obtido por meio da permanente exposição a esta língua em todos os quadrimestres, com seis CCs de Inglês, sendo os dois primeiros obrigatórios e o restante podendo ser optativos, a depender da área ou curso.

II - Eixo vocacional, no qual o estudante é convidado a escolher entre um e quatro CCs que apresentam uma visão panorâmica de cada uma das quatro grandes áreas do BI. Nesse eixo, o discente pode e deve explorar, refletir e planejar o seguimento de sua vida pessoal profissional, a partir de problemas atuais, trabalhos de campo e técnicas de orientação de carreira. Busca-se, também, oferecer um quadro atualizado das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões. Sob tutoria, o estudante decide se e como quer prosseguir em estudos posteriores. Atividades com esses propósitos cumprem importante papel no sucesso da experiência universitária, tanto para o indivíduo quanto para a própria instituição. (Brasil, 2014, p. 44)

Diante dos desafios vivenciados pelos alunos na construção do “ofício de estudante” que é algo primordial para sua permanência na instituição, esta FG contribui ou não para este processo? E se tratando dos alunos que ingressam via Cuni a FG realizada neste espaço contribui ou atrapalha este processo?

No texto formação geral interdisciplinar no ensino superior: um percurso na UFSB os autores discutem o processo de construção da ideia de uma formação geral que prepara o indivíduo não apenas para a permanência na instituição mas também capacita para a participação na vida cidadão, de acordo com eles:

O conceito de FG, portanto, guarda um dos princípios mais importantes do processo educacional na instituição universitária: preparação para a vida cidadã com plena participação na cultura acadêmica, tomando por referência o espírito do tempo de cada era e em cada lugar.(Puig, Coutinho , Almeida Filho, 2020, P.321 *Apud* Nacif; Camargo, 2009; Santana et al., 2016)

Para Puig, Coutinho e Almeida Filho (2020) a FG é primordial nos cursos de primeiro ciclo pois ela tem como finalidade promover a afiliação ao ensino superior, e para isso se faz necessário um ambiente acolhedor, e uma estrutura que permita-lhe ser acompanhado neste processo de desconstrução e reconstrução de regras e códigos, para além dos conteúdos programáticos para então sentir-se inseridos ao ambiente universitário de modo a poder, inclusive, transformá-lo.

O ingresso dos alunos por meio dos Cunis desempenha um papel significativo na redução do estranhamento durante a transição do ensino médio para o ensino superior. Esses estudantes, que frequentemente provêm de áreas com menos tradição universitária em suas famílias, podem se beneficiar de várias maneiras ao ingressar na instituição por meio dos Cunis.

A localização dos Cunis próximo a residência dos estudantes é um destes fatores que pode contribuir, proporcionando aos estudantes um ambiente mais familiar e de apoio. Isso pode reduzir o choque cultural e geográfico associado à mudança para um novo local.

Ao passar pelo Cuni, os estudantes têm a oportunidade de se familiarizar com a instituição antes de ingressar oficialmente. Isso pode ajudá-los a entender a infraestrutura da universidade, os recursos disponíveis e a cultura acadêmica. Outro ponto importante é que ao ingressar por meio dos Cunis, os estudantes frequentemente se juntam a colegas que estão em situações semelhantes. Isso pode criar uma rede de apoio entre pares e ajudar a reduzir o isolamento durante a transição.

Outro fator importante identificado no processo de afiliação foi a localização do Cuni, o fato do mesmo está localizado próximo ao domicílio dos estudantes, sendo um trunfo para facilitar a aprendizagem de uma nova forma de vida em que novas rotinas são inseridas e precisarão ser conciliadas com a vida secular, diante disso a proximidade mostrou-se um facilitador assim como o conhecimento prévio do espaço físico que resultado da vivência dos alunos do espaço durante o ensino

médio.

Essas características dos Cunis são importantes não apenas para diminuir o estranhamento, mas também para criar um ambiente de apoio que contribua para a afiliação dos estudantes à universidade. Uma afiliação bem-sucedida é fundamental para que os alunos se sintam parte da comunidade acadêmica, busquem ativamente recursos e serviços, e alcancem o sucesso em seus estudos universitários.

Diante disso, o início do curso na escola onde cursou o ensino médio foi destacado como um facilitador:

“Conhecer o espaço ao qual se está inserido, além da comodidade de estar mais próximo a casa, além de trazer vantagens para a escola que sempre estudei. Como por exemplo ser destaque na cidade pelo ensino e por poder estagiar no mesmo, incentivando os alunos da escola a querer conhecer a metodologia da UFSB.” (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes ativos)

O reconhecimento do ambiente onde o aluno cursou o ensino médio, no qual ele já está familiarizado, pode ser um grande facilitador para a transição para o ensino superior, pois ao iniciar o ensino superior em um local que ele já conhece, o aluno pode se sentir mais à vontade e menos sobrecarregado. Isso pode reduzir o estranhamento associado à mudança para um novo ambiente acadêmico.

Entre outros fatores atrelados são o estímulo aos colegas, pois um ex-aluno retornar à sua escola como estudante universitário pode servir de exemplo inspirador para os alunos mais jovens. Isso pode incentivá-los a considerar a universidade como uma opção educacional viável. Se faz necessário salientar que a parceria entre a escola de ensino médio e a universidade pode contribuir para uma maior integração da comunidade local. Isso pode criar um senso de pertencimento e orgulho na comunidade em relação à instituição de ensino superior.

E por fim, a proximidade da escola de ensino médio à universidade pode criar oportunidades de estágio e parcerias educacionais que beneficiam tanto os estudantes quanto as instituições. Isso pode fornecer experiência prática e incentivar a busca por mais conhecimento.

Um ponto que pode ser destacado como preocupante neste processo é a transição do Cuni para a sede pois a proximidade do Cuni com a sua residência e trabalho, junto com a familiaridade com o espaço físico da instituição facilitam no primeiro

momento este acolhimento do aluno, entretanto após a FG estes alunos precisaram migrar para sede para continuarem sua trajetória acadêmica, assim eles precisarão aprender quais são os serviços ofertados e como acessá-los para então completar a afiliação institucional, haja vista que os não dispõem de todos os serviços ofertados na sede, tais como, biblioteca, secretaria acadêmica, facilidade de acesso aos coordenadores de curso e maior circulação de informações:

“Temos a biblioteca, a SECAD, contato com maior número de professores e colegas de áreas diversas, conhecimento dos projetos desenvolvidos na Universidade por alunos e professores e entre outros.” (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes ativos)

Percebeu-se que que o efeito gerado a partir do ingresso no ensino superior via Cuni é dual no que diz respeito a afiliação institucional, pois no que tange às dificuldades relacionadas ao conhecimento físico do espaço não foi identificado nos alunos do Cuni assim como a proximidade da residência que mostrou-se um facilitador para este processo, no entanto a necessidade de migração não só para o primeiro ciclo mais também para outro espaço físico que é a sede da universidade mostrou se um limitador devido a necessidade de uma readaptação e reorganização do tempo e da logística que envolve a rotina acadêmica assim como as regras e níveis de cobrança do novo ciclo:

“Percebi que no Cuni o ensino é menos rigoroso. Os discentes têm pouquíssimas informações sobre o que acontece na Sede (assembleias, grupos de pesquisa, coletivos, viagens, etc). A impressão que dá a respeito o Cuni de Coaraci (não sei como funcionam os outros) é que ele não faz parte da UFSB.” (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes ativos)

“Está inserido no local onde as coisas aconteciam, acesso a todos os setores, pessoal do administrativo e professores” (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes ativos)

“Sabemos das divulgações de eventos mais rapidamente e podemos ter acesso aos professores para retirada de dúvidas mais facilmente.”(Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes ativos)

A mudança de espaço trouxe alguns estranhamentos tanto no que diz respeito aos serviços oferecidos na sede que não são oferecidos no Cuni quanto às exigências acadêmicas oriundas de um novo ciclo na instituição, trazendo a reflexão sobre a eficiência da FG enquanto instrumento de afiliação, pois a mudança de espaço e conseqüentemente de relacionamentos proporcionou um estranhamento tão grande a ponto de questionar o Cuni enquanto parte da instituição ou não.

No que tange às dificuldades relatadas na FG que influenciam a construção da

afiliação foi identificada a metapresencialidade enquanto ferramenta de ensino assim como a interdisciplinaridade como os principais aspectos citados como complicadores dentro deste processo de aprendizagem desse novo ofício que é o de estudante, e no que tange a alunos oriundos de classe populares onde muitos destes não tem acesso à informática e não domina estas tecnologias tornando-se assim o limitador para o processo.

Já o segundo foi pensado para a perspectiva de uma construção crítica, a partir do trânsito por diferentes áreas e culturas, mas este encontra uma série de obstáculos.

Na prática do cotidiano estudantil, o currículo flexível e interdisciplinar apresenta uma série de obstáculos e dificuldades que incidem sobre a gestão acadêmica de percursos e o reconhecimento de atividades. O instrumental disponível hoje nas universidades públicas brasileiras não se adapta facilmente à não linearidade de processos curriculares dessa natureza, o que demanda grande cuidado e máximo acompanhamento. Para a sustentabilidade do curso e para que a formação ganhe potência ao longo do tempo, é importante que a compreensão das bases conceituais do currículo seja incorporada pela rede de pessoas que atuam com/em relação a ele, estudantes, docentes, equipe técnica e gestores(as). Assim, o cotidiano tende a apresentar melhores soluções coletivas e consensuadas para problemas internos e externos. Também possibilita avaliar coletiva e coerentemente o processo. Nesse sentido, apontamos três características do currículo flexível e interdisciplinar, com implicações nas dinâmicas curriculares e de gestão do cotidiano acadêmico. (Puig, Coutinho, Almeida Filho, 2020, p. 324)

Para minimizar os obstáculos relacionados a interdisciplinaridade é recomendado pelo autores um esforço conjunto, que partirá de uma construção coletiva, resultado da compreensão do processo e da proposta, e a partir de tal compreensão a construção da afiliação, mediante a isso este processo se iniciará na FG e culminará nas demais etapas do processo, desde de que a FG consiga edificar as bases para este desenvolvimento pois segundo Sampaio e Carneiro (2011): O que interessa à compreensão do processo de afiliação é o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas, ao se depararem com um novo contexto, como elaboram as ações no grupo a fim de conseguirem se tornar membros.

No que tange a afiliação intelectual a FG buscará apresentar uma base para fomentar o crescimento dos indivíduos vencendo as dificuldades desenvolvidas no processo formativo, a ponto de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de compreensão dos códigos e formas de exposição dos saberes, aliados ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita dentro dos parâmetros exigidos pela academia.

6.2 Estratégias utilizadas para vencer as dificuldades na afiliação

As dificuldades são resultado de mudanças no cotidiano dos indivíduos, as mesmas podem ser limitadores, impedindo o crescimento pessoal e a obtenção dos objetos, para que as mesmas não funcionem como uma âncora, limitando o indivíduo e o paralisando, para que isso não aconteça se faz necessário a construção de estratégias, esta capacidade de construí-las faz parte da aprendizagem do ofício de estudante.

Durante a pesquisa buscou-se compreender quais as principais dificuldades e quais foram as estratégias utilizadas para vencê-las, e foi identificado que a mudança do Cuni para Sede apresentou algum estranhamento, e alguns entrevistados apontaram algumas dessas diferenças elencando pontos que são entendidos como limitantes que interferiram nos seus estudos no Cunis, entre eles estão: o acesso a informações sobre quais componentes cursar para cumprir a carga horária necessária para migrar para o curso desejado, outro ponto foi a quantidade de aulas metapresencias uma vez que esta ferramenta causava estranhamento devido as expectativas dos alunos assim como o acesso a internet e a um computador fora do ambiente do Cuni para realizar as atividades.

Como desvantagens de estudar na sede, foram relatadas: dificuldades de acesso ao campus e na construção de relações interpessoais entre os discentes.

A primeira questão feita sobre esse assunto era bastante objetiva: Em relação ao processo de ensino e aprendizagem vivenciado na ABI, você teve dificuldades?: 27,40% dos entrevistados afirmaram não ter encontrado nenhuma dificuldade neste período, ao passo que 72,60% afirmaram ter encontrado dificuldades tais como: dificuldades com as aulas metapresenciais (21%); falta de tempo para estudar por causa do trabalho (17,7%) ; dificuldades em relação a linguagem utilizada (12,9%); falta de tempo para estudar por causa dos filhos (11,3%); a distância para se deslocar até o Cuni (4,8%); acesso aos professores (3,2%) e falta de apoio dos colegas (1,6%).

Tabela 19: Dificuldades encontradas durante a ABI.

Principais dificuldades encontradas durante a ABI	%
Não tive dificuldades	27%
Aulas metapresenciais	21%

Distância para o cuni.	4,80%
Por ter pouco tempo para estudar por causa do trabalho.	17,70%
Por ter pouco tempo para estudar porque tenho que cuidar do(s) filho(s).	11,30%
Por não dominar a linguagem utilizada nas aulas e nos textos.	12,90%
Falta de ajuda dos colegas	1,60%
Dificuldade de acesso aos professores	3,20%

Fonte: Autor

As dificuldades listadas são inerentes ao processo de aprendizagem do ofício de estudante que implica, necessariamente, a adaptação às necessidades inerentes a essa nova fase da vida:

“É necessário que se passe do status de aluno para o status de estudante. O estudante vive uma verdadeira transformação, na qual ele apreende habilidades e técnicas que vão auxiliá-lo no desenvolvimento de tarefas próprias do ofício de estudante. Portanto, os desafios que envolvem a formação universitária não se resumem unicamente nas questões próprias da formação profissional, incluem os processos de adaptação institucional e intelectual à universidade”. (Santos; Souza, 2014, p. 70) ”

Mediante as dificuldades vivenciadas os alunos precisaram construir estratégias que possibilitem a superação das dificuldades de forma que estas não sejam impedimentos para a sua permanência no curso, e o ambiente construído nos Cunis mostrou-se uma das principais estratégias para a superação das dificuldades, pois foi construído um ambiente de cooperação mútua entre os alunos de forma que os que possuem um maior capital cultural contribuam para a minimização das dificuldades dos colegas.

Essa rede de apoio entre estudantes, onde aqueles com mais experiência ou conhecimento auxiliam os colegas com menos familiaridade ou dificuldades específicas, é uma estratégia eficaz para superar desafios, abrindo mão da competitividade para promover não apenas um sistema de mentoria mas de cooperação mútua e troca de saberes e experiência onde a construção de relações interpessoais é valorizada.

Essa abordagem ressalta a importância da construção de uma comunidade de aprendizado sólida e do apoio social entre estudantes, que pode desempenhar um papel fundamental na integração dos novos estudantes ao ambiente acadêmico e na promoção do sucesso acadêmico.

No entanto, ao mesmo tempo, as observações que sugerem uma diferença na dinâmica entre os Cuni e a sede da instituição destacam a necessidade de garantir que todos os campi e instalações da universidade proporcionem um ambiente de apoio semelhante. Garantir que os alunos se sintam bem-vindos, apoiados e integrados em todos os níveis da instituição é crucial para a retenção e o sucesso acadêmico, o Cuni mostrou-se um ambiente favorável ao reconhecimento dos percursos dos grupos que o compõem valorizando os diferentes saberes de forma que estes cooperem não apenas para a construção de um ambiente acolhedor mas também como um potencializador para o sucesso acadêmico destes grupos.

Nos grupos focais, os participantes relataram atitudes de cooperação e amabilidade desenvolvidas entre seus pares dentro do próprio Cuni, também foi reportado que alguns fizeram sua opção de curso, buscando permanecer no convívio da turma, uma vez que o curso seria ofertado no Cuni. Essa prática revela que havia a preferência por se manter em um ambiente que reconheciam como de acolhimento e cooperação mútua:

“Eu tive muita dificuldade para conciliar trabalho e vida acadêmica, eu tinha pouco tempo para estudar, e o conselho de um professor fez toda diferença, ele me disse se tem pouco tempo para estudar, pega poucos componentes, mas os que pegar estuda de verdade, leia os textos, dê o seu melhor. A partir daí peguei menos componentes e comecei a aproveitar todo tempo que tinha. Eu estudava até no intervalo do trabalho para dar conta de tudo.”
(E.S, participante do grupo focal 2)

O fato de alguns alunos optarem por cursos oferecidos no Cuni, mesmo que tenham outras opções, sugere que a experiência positiva de apoio entre colegas e a familiaridade com o ambiente acadêmico desempenham um papel significativo em suas decisões.

Essas experiências destacam a importância de oferecer um ambiente de apoio e cooperação entre estudantes, bem como de fornecer orientações práticas para ajudar os alunos a enfrentar os desafios do equilíbrio entre trabalho, estudo e outras responsabilidades. Além disso, demonstram como o aconselhamento e a orientação de professores podem ter um impacto positivo na jornada educacional dos estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades de autogestão e superar obstáculos.

No contexto do ensino superior, essas práticas podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, promovendo o sucesso dos alunos e sua sensação de pertencimento à comunidade acadêmica.

Algo semelhante ao que foi relatado é apresentado no livro: *Porque uns e não Outros*, de Jailson de Souza (2018), onde o autor apresenta como principal estratégia para vencer as dificuldades a redução das desigualdades econômicas e sociais e isso passa pela construção de redes de convivência, que o autor chama de redes sociais, estas redes podem proporcionar o auxílio para compreensão e das necessidades inerentes a nova fase da vida, além de proporcionar o desenvolvimento da inteligência que o autor chama de institucional, atrelando essa compreensão a permanência.

A ideia da construção de redes sociais como estratégia para vencer as dificuldades e reduzir as desigualdades econômicas e sociais é fundamental para promover a inclusão e o sucesso acadêmico, especialmente entre estudantes que enfrentam obstáculos significativos em suas trajetórias educacionais. Essas redes desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de apoio e cooperação, bem como na disseminação de informações, orientações e recursos que podem ajudar os alunos a enfrentar desafios.

A referência ao desenvolvimento da "inteligência institucional" conceito descrito por Donella Meadows (2008) como a capacidade de uma instituição para coletar, processar, interpretar e utilizar informações de maneira eficaz, permitindo a adaptação, inovação e tomada de decisões informadas.

A construção desta inteligência se faz necessária para que os alunos compreendam as estruturas e processos institucionais de suas universidades ou instituições de ensino superior. Isso inclui a compreensão das políticas acadêmicas, dos recursos disponíveis, dos procedimentos administrativos e das oportunidades oferecidas pela instituição. Uma inteligência institucional bem desenvolvida pode capacitar os alunos a navegar com sucesso pelo sistema educacional e a utilizar os recursos disponíveis para apoiar sua jornada acadêmica.

A criação de redes de convivência e o desenvolvimento da inteligência institucional são estratégias valiosas para enfrentar os desafios enfrentados pelos alunos, especialmente aqueles que ingressam na educação superior com desvantagens econômicas e sociais. Essas estratégias podem contribuir para a promoção da equidade e da igualdade de oportunidades no ensino superior.

Diante disso a não construção de estratégias tende a levar a evasão dos novos

acadêmicos, assim buscou-se compreender quais dificuldades foram vivenciadas pelos alunos que evadiram, para isso foram contactados 34 estudantes e solicitado que os mesmos respondessem a um questionário, se faz necessário ressaltar que os alunos contactados são considerados evadidos e já possuem suas matrículas canceladas pela instituição e, entre os que se encontravam nessa situação apenas nove responderam à esta pesquisa.

Verificamos que entre estes, 66,7% desistiram antes de migrar para o 1º ciclo e 33,7%, após a migração.

Tabela 19: Evasão do Cuni Coaraci entre o período de 2014 a 2017.

Evadidos	%
Evadirão antes de migrar	66,40%
Evadirão após migrar	33,60%

Fonte: Autor

Entre as dificuldades relatadas por este grupo para sua desistência, há relatos de dificuldades para conciliar o cuidado com os filhos e o tempo para estudar, relatos sobre a ideologia que o estudantes acredita ser defendida pela instituição e que direcionaria suas ações. E entre os que fizeram a migração para um curso de 1º ciclo, encontramos respostas que informaram não ter conseguido se adaptar ao curso ou não ter gostado da opção feita.

A possibilidade de migração interna, dentro da própria instituição, por meio de editais de percurso acadêmico não impediu o estudante de desistir do ensino superior, o que demonstra a necessidade de se compreender o processo de afiliação estudantil. Uma vez que esta possibilidade gerou insegurança, sendo apontada como o motivo para a desistência de um estudante:

“Questões pessoais, dificuldade de transporte para o campus e custos, e principalmente, um caminho incerto do que seria ofertado no segundo”. (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes cancelados)

O processo de afiliação pode ser rompido e levar à desistência por parte dos acadêmicos quando não ocorre a compreensão do conjunto de regras e hábitos que envolvem a vida na universidade. Tal fato pode ser motivado tanto por fatores internos, quanto externos, conforme apontam as respostas abaixo:

"Devido a problemas psicológicos que foi relatado ao psicólogo da instituição. Eu estava morando em Almadina e consegui o auxílio para alimentação e outros não, então comecei a ter dificuldades de locomoção e por estar desempregada, passei a me preocupar muito. Consegui um emprego aqui em Itabuna, mas não deu pra conciliar. Desisti." (Resposta extraída do questionário aplicado aos estudantes cancelados)

As manifestações acima nos apresentam como motivo das desistências tanto questões pessoais como institucionais. A não compreensão pelo estudante do método de progressão proposto pela UFSB, assim como a falta de acesso às políticas e serviços ofertados pela instituição, podem ser cruciais para o rompimento do processo de afiliação acadêmica. Diante disso, podemos compreender que a construção e incorporação dos novos hábitos do ofício de estudante requer um tempo de afiliação:

“ [...] o tempo - é preciso compreender que as aulas não têm mais a mesma duração, que o volume e o tipo de trabalho a ser realizado demandarão um maior esforço intelectual e uma melhor organização; o espaço – dar se conta de que a estrutura de uma universidade é consideravelmente maior do que a de uma escola de ensino médio e, por isso, é fundamental aprender a localizar os espaços que frequentarão cotidianamente (departamentos, secretarias, bibliotecas); e a sua relação com o saber, em que devem desenvolver a capacidade de interpretação das normas institucionais, exigências e expectativas dos professores porque não dominá-las gera ignorância em relação a uma quantidade desconhecida de situações problemáticas que eles serão instados a solucionar” (Santos Sampaio; Santana, 2017, p. 5 - 6)

A falta de construções de estratégias para vencer as dificuldades mostrou-se o principal problema para a manutenção dos alunos, e problemas que variam desde a não compreensão da metodologia e da organização estrutural da universidade interferiram para a evasão dos alunos, além de questões ideológicas relacionadas a posicionamento político não compreendidas que levaram a evasão, interrompendo o processo de construção da afiliação, tanto institucional quanto intelectual, mostrando que a rede de contatos desenvolvida nos Cunis pode ser uma boa solução para estas problemáticas, minimizando as dificuldades resultantes do baixo capital cultural e social, minimizando os problemas através da construção de ambiente acolhedor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o Brasil é uma nação jovem com apenas 201 anos de independência que ainda vivencia um processo de consolidação da democracia, haja vista que há 39 anos atrás um sistema dominava a nação, assim pensar a questão educacional é fundamental, com este trabalho percebeu-se que houve

avanços no que diz respeito a distribuição das universidades no território, pois ao longo do tempo ocorreram ações para a promoção da interiorização do ensino superior público no Brasil.

A interiorização do ensino superior avançou em alguns locais no que diz respeito a um currículo que vise a atender as demandas locais, para além de valorizar os aspectos culturais locais. Ainda assim, a oferta de vagas para alunos oriundos das camadas populares mostrou-se insuficiente, demonstrando ainda resquícios de um modelo universitário segregador e elitista.

Ao analisar a evolução das políticas públicas que visam corrigir ou minimizar as sequelas históricas causadas pelo modelo que dominou a educação superior brasileira, percebe-se que mesmo com todos os avanços a universidade brasileira ainda precisa de uma reformulação em direção a promoção de um ensino superior mais inclusivo, promovendo a inserção de espaços universitários em regiões interioranas bem como a garantia de acesso de povos historicamente esquecidos, incluindo cursos um currículo que atenda a demanda local, tanto no que diz respeito à qualificação profissional como enquanto aos horários em que estes cursos serão ofertados. .

No que tange aos Cunis enquanto aparelho do Estado utilizado para a interiorização e territorialização, este é um exemplo claro de promoção de interiorização ao ser instalada em municípios de pequeno porte, onde dificilmente chegaria um campus universitários, entendendo a relevância destes espaços para o crescimento local e regional, assim os Cunis mostraram-se eficientes pois além da interiorização também são excepcionais no que diz respeito à eficiência no uso dos recursos públicos pois o mesmo está instalado em colégios estaduais.

A territorialização esteve presente nos Cunis desde o seu processo de planejamento, construindo um espaço em que valoriza as características culturais e sociais locais, visando a promoção de um ensino inclusivo, que valorize os saberes locais e os mestres que os detém, entendendo a territorialização como algo dinâmico que é resultado dos traços sociais e culturais que definem o povo que forma a comunidade local.

Diante deste desafio de compreender a territorialização a partir do Cuni Coaraci, foi realizado uma análise minuciosa do perfil dos alunos que compõem esta

comunidade, que é composta por uma maioria de estudantes negros, do sexo feminino e de baixa renda, que são filhos de pais com baixa escolaridade, demonstrando os baixos índices de escolarização local e a necessidade da promoção do acesso das camadas populares a estes espaços de ensino, não apenas para garantir a escolarização, mas também para formação de mão de obra qualificada, o que propiciará uma ascensão econômica, social e cultural, agindo como um reparador dos danos históricos.

É importante salientar que ao observar o exemplo do Cuni Coaraci é notório que apenas políticas de acesso não conseguem contemplar todas as necessidades dos alunos oriundos das camadas populares, pois há necessidade de conciliar os estudos com a vida profissional e familiar, além da formação escolar deficiente, evidenciando a necessidade de políticas públicas que visem a garantia da permanência destes alunos, que inclui a oferta de componentes em horários propícios para a conciliação entre vida acadêmica e secular.

Pensando em políticas públicas para a permanência estas poderiam fornecer auxílios educacionais, para reduzir os efeitos da má formação educacional, assim como a expansão dos auxílios financeiros de forma que consiga atingir um maior número de alunos, uma vez que o estudo mostrou que a maioria precisa é de baixa renda e precisa conciliar trabalho e estudo devido o fato deles serem os principais provedores dos seus lares.

É sabido que que este espaço da forma em que foi concebido era um espaço de democratização do acesso, pois permitia que os pares competisse entre si através de edital próprio que reservava um número considerável de vagas sem limitar o percurso acadêmico dos discentes, entretanto com as alterações ocorridas já há promoção de segregação reforçando o histórico elitista e glamourização de alguns cursos de maior prestígio social, sendo que estes já não estão mais disponíveis de forma livre para os alunos oriundos do Cuni.

Outro fator alterado fruto de mudanças estruturais na universidade foi a Formação Geral, período de um ano que o estudo mostrou que servia para reduzir o estranhamento dos alunos do Cuni, pois além promover uma espécie de nivelamento ele também cooperava para afiliação acadêmica, pois a FG oferece aos alunos uma visão abrangente das diversas áreas do conhecimento, auxiliando na

transição do ensino médio para o ensino superior.

No entanto, algumas dificuldades, como a metapresencialidade e a interdisciplinaridade, podem surgir, exigindo que os estudantes desenvolvam estratégias para superá-las. Entre as dificuldades citadas a metapresencialidade mostrou-se um dos maiores desafios, haja vista que muitos alunos não tinham acesso a informática e não dominava esses códigos, o que proporcionava um estranhamento gigante,, pois além da necessidade de adaptar-se a aulas síncronas de forma virtual onde o contato com o professor é restrito, há necessidade de gerar autonomia para ter êxito educacional, tornando-se mais um limitador no processo de afiliação.

A metodologia de ensino e o currículo também geraram estranhamento devido o fator de ser um modelo de ensino baseado em metodologias ativas em componentes curriculares interdisciplinares, sendo que os alunos em sua maioria não tinham uma experiência acadêmica anterior para ancorar esta aprendizagem demandando ainda maior capacidade de adaptação e compreensão não apenas do método mas também do currículo para cumprir a trajetória desejada.

Por fim percebeu-se que o Cuni enquanto estratégia de interiorização foi eficiente assim como instância promotora de afiliação, ao estar localizado em um espaço no qual os alunos já conhecem não havendo a necessidade de aprender a se locomover, assim como o ambiente com menor competição direta que resultou na construção de grupos de cooperação mútua mostraram-se eficientes enquanto estratégia para vencer as limitações.

Há pontos que são vistos como potencialidades como o conhecimento do espaço físico que torna-se um limitador quando ocorre a migração para a sede do campus que demandará uma nova adaptação e aprendizagem de novos códigos para que haja êxito no processo afiliativo.

Por fim o Cuni enquanto instância promotora de acesso das camadas populares e interiorização do ensino superior com base na realidade estudada mostrou-se bastante eficiente e relevante, o que aponta a necessidade de uma análise deste espaço a partir das mudanças promovidas pela reorganização estrutural promovida universidade, visando visualizar se o público permanece com as mesmas características, assim como fatores relacionados a permanência entendendo se a

evasão foi reduzida ou aumentou por decorrência das transformações promovidas.

Em síntese, os Colégios Universitários da UFSB representam uma inovação significativa no cenário educacional, promovendo a inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior. No entanto, o sucesso desses programas requer esforços contínuos para entender e abordar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, proporcionando um ambiente de apoio e acolhimento que fortaleça o processo de afiliação universitária. Esta pesquisa contribui para uma compreensão mais aprofundada desse processo e pode informar futuras ações para aprimorar a experiência dos estudantes nos Cunis e na UFSB como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7117130/mod_resource/content/1/Contexto%20Mercantilizado%20do%20ES%20-%20NAF%202016.pdf

ANTONIO, Carlindo Fausto. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde Costa e; LIMA, Ivan Costa; MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva (Orgs.). Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar. Redenção, CE: UNILAB, 2015.

ARAÚJO, Patrick Campos; CUSATI, Iracema Campos. A Universidade Federal do Vale São Francisco: Um paradigma de expansão da educação superior pública no Brasil? REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20, p.120-157.

BAHIA. Lei Nº 10.558, de 14 de novembro de 2005. Institui sistema de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades estaduais da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 14 nov. 2005.

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. Salvador-BA, UFBA, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Acessado em 06/06/2022 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.

206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.>

BOAVENTURA, E.M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 272 p. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente a desigualdade e cultura . Trad. de Aparecida Joly Gouveia e Maria Alice Nogueira. Publicado originalmente em *Revue française de sociologie*. Paris, 7 (3), 1966, p.325-347.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 04-69.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação* Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BRANDÃO, C. R. O que é Educação. 17. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

Brandão, A. A., & Marins, M. T. A. de .. (2005). Nos Labirintos da Política de Cotas para Negros no Ensino Superior. *Physis: Revista De Saúde Coletiva*, 15(1), 165–170. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312005000100012>

BRASIL. Ministério da Educação. Reforma da educação superior brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diagnosticoreformaeducacaosuperiorbrasil eira.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. O plano nacional de educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

BRASIL. Universidade Federal do Sul da Bahia. Plano Orientado, 2014. Disponível em: <<https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>> Acesso: 10/08/2020

BRASIL. Universidade Federal do Sul da Bahia. Resolução nº 22/2017, 2017. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-22_2017-Substitui-a-Resolu%C3%A7%C3%A3o-20_2015-que-regulamenta-a-Forma%C3%A7%C3%A3o-Geral-na-Universidade-Federal-do-Sul-da-Bahia-UFSB..pdf> Acesso: 10/08/2020

BRASIL. Universidade Federal do Vale São Francisco. Plano de Desenvolvimento Interno 2009-2014, 2009. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdiunivasf2009_14.pdf

BRASIL . Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>

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

_____. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DAFLON, V. T., FERES JÚNIOR, J., & CAMPOS, L. A.. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos De Pesquisa, 43(148), 302–327. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>

DUARTE, Evandro C. Piza. Princípio da Isonomia e Critérios para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afrodescendentes) no ensino superior. In: DUARTE, E.P; BERTÚLIO, D.L.L; SILVA, P.V.B.(Coord.). Cotas raciais no ensino superior. Curitiba: Juruá, 2009.

Einstein, A. (1943). "Einstein on Education." Discurso proferido na Reunion for the Advancement of Science in Palestine, em 11 de dezembro de 1930.

FAGUNDES, Umelda; MACÊDO, Lismara. Educação a distância e o formato metapresencial da universidade federal do sul da bahia: um estudo de caso com os estudantes do colégio universitário de itamaraju. Revista Scientia, Salvador, v.7, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2022.

FÉLIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. Universidade e diversidade: desafios da multicampia / UNEB DCH IV como estudo de caso. Literatura: Teoria, Historia, Crítica, vol. 20, núm. 2, pp. 103-129, 2018. Acessado em 26/08/2022 < <https://www.redalyc.org/journal/5037/503757032005/html/>>

FEREZ JUNIOR, J. ; ZONINSEIN, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2005.

FIUSA, João Roberto da Silva. A internacionalização e interiorização do ensino superior no município de São Francisco do Conde: Estudo de caso da UNILAB – Campus dos Malês. São Francisco do Conde, UNILAB, 2017.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? [recurso eletrônico] Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GENTIL, Viviane Kanitz. Expansão, interiorização e democratização de acesso a educação superior pública: o caso da Unipampa. Porto Alegre, 2017. Acessado em 25/08/2022<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7215/2/TES_VIVIANE_KANITZ_GENTIL_COMPLETO.pdf>

GIRÃO, Roberto Henrique. O princípio da igualdade e as cotas raciais em universidades e concursos públicos federais: uma análise constitucional acerca do tema. Universidade de Fortaleza, 2013. Disponível em: <

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f861a1acaebb1618>> Acesso: 30 de janeiro de 2023.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Depois da democracia racial. Tempo Social, Revista de Sociologia USP, v. 18, n. 2, p. 269 – 287, novembro, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. _____ . **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo, n. 24, p. 17-35, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente. Junho , Rio de Janeiro, , IPEA 2020. Acessado em: 23 jan. 2022 /, https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35896>

JENSEN, Geziela. Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia. Curitiba: Juruá, 2010.

Lei 13.005 (2014, 25 de junho). Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE 2014- 2024. Brasília. MEC.

MACÊDO, Márcia Andréa Durão de. Âmbito Jurídico. Cotas raciais nas universidades brasileiras: Legalização da discriminação. Disponível em:

http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6770&revista_caderno=9. Acesso em: 07 Abr. 2023.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de Cotas Raciais, os “Olhos Da Sociedade” E os Usos da Antropologia: O caso do vestibular da Universidade De Brasília (UNB). Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In: Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MEADOWS, Donella. **Thinking in Systems: A Primer**. Chelsea Green Publishing, 2008.

MEIRELLES, H.L. Direito administrativo brasileiro. 29. ed. Atualizada por Eurico Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros, 2004.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Um estudo sobre o movimento em defesa do ensino público no Brasil (1959-1961). X Seminário Nacional do HISTEDBR, UNICAMP, Campinas, 2016. Acessado em 09/07/2022 <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1133-2855-1-pb.pdf>>

MESQUITA, Zilá. Do território à consciência territorial. In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul -RS: Ed. UFRGS/ Ed. da UNISC, 1995

MOEHLECKE, S.. (2002). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. Cadernos De Pesquisa, (117), 197–217. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

NICKTERWITZ, Fernanda. Entre expectativa e realidade: a interiorização da universidade pública federal do Brasil do governo Lula: uma análise da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e sua instalação em Realeza, Paraná, por fontes orais. História Oral, v. 23, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2020

Nogueira, C. H. P., & Santos, R. C. (2019). "Transição do ensino médio para o ensino superior: desafios e perspectivas para estudantes e instituições de ensino." Revista de Estudos em Educação e Cultura, 4(1), 167-184.

PUIG, Daniel; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB**. In. TUGNY, Rosângela Pereira; GONÇALVES, Gustavo. Universidade popular e encontros e saberes, Salvador, EDUFBA, 2020. p. 319-342.

QUEIROZ, D. M. Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Líber Livro, 2004.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

RUBANO, Lizete Maria. Modernidade Incompleta ou a Bricolagem entre o Tradicional, o Arcaico, e o Moderno. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva. São Paulo, 2014.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

SALES, Edriene Cristine da Silva Santos et al. O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação 2017. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2019, v. 24, n. 03 [Acessado 31 Outubro 2022] , pp. 658-679. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300006>>.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Acessado em 07/07/2022 <<https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>

SANTOS, E. F; SAMPAIO, S. M. R.; SANTANA, C. M. B. Perfil dos estudantes e democratização à educação superior: uma análise com estudantes do Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. UFBA, 2017. Acessado em: fevereiro de 2023<<https://docplayer.com.br/16486664-O-conceito-de-afiliacao-estudantil-como-ferramenta-para-a-gestao-pedagogica-da-educacao-superior.html>>

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, M. et al. Território e territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. _____. "O retorno do território". In: Santos, Milton; Silveira, Maria Laura e Souza, Maria Adélia (orgs.) Território – Globalização e Fragmentação. São Paulo, Hucitec/Anpur, 1994 pp. 15-20. <<http://geocrocetti.com/msantos/Territorio.pdf>>

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

_____. O dinheiro e o território. In: Revista Geographia. Ano 1, nº 1. Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 1999.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al. Território, territórios – ensaios sobre o ordenamento territorial. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. pp. 13 - 21

SILVA, Jilson de Souza e. Porque uns e não outro? Caminho de jovens pobres para a universidade. 3ª Ed. revista Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. Â. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan/mar 2015.

SOUZA, G. K. A; SANTOS, D.B.R, Os novos universitários e os (des) caminhos para afiliação estudantil e permanência. Revista Outros Olhares. PPGCS/ UFRB, Vol. 03. n. 02, 2014, p. 69-85.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro:UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998.