



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS –
PPGCSOCIAIS/UFSM**

**MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES
SOBRE O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA – RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Graziela da Silva Motta

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE
O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS**

Graziela da Silva Motta

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Ciências Sociais**

Orientador:
Prof. Dr. André Luis Ramos Soares

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS –
MESTRADO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE
O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS**

elaborada por

Graziela da Silva Motta

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Ciências Sociais

Comissão Examinadora:

**André Luís Ramos Soares, Dr (UFSM)
(Orientador/Presidente)**

Maria Catarina Chitolina Zanini, Drª (UFSM)

Maria Clara Mocellin, Drª (UFSM)

Santa Maria, 03 de abril de 2013.

Agradecimentos

Primeiramente, eu agradeço à Universidade Federal de Santa Maria que acolheu a mim e aos meus anseios, desde meus 17 anos, permitindo que eu me tornasse adulta e responsável por mim mesma, desde então.

Agradeço aos meus professores que acompanharam e contribuíram com minha formação enquanto cientista social. Sobretudo, agradeço ao meu orientador, André, pessoa pela qual pude contar em todos os momentos de fragilidade, ganhando um grande amigo a partir desta experiência de orientação.

Agradeço à minha banca de qualificação, Prof^a Maria Catarina C. Zanini, e prof^a Myrian Sepúlveda dos Santos, as quais eu nutro enorme carinho e admiração: agradeço as ricas contribuições para que eu conseguisse concluir esta dissertação.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, que me receberam imensamente bem, sem os quais este trabalho não poderia ter sido concluído. Muito obrigado por suas colaborações!

Agradeço à minha família: minha mãe Sirlei, meu pai Osvaldo, minhas irmãs Daiane, Maria Rosa, Mariana e meu irmão Henrique. Por escutarem cada reclamação ao telefone, por estarem comigo diante destes 500 km que nos separam. Sem vocês minha vida não poderia ter nenhum sentido. Obrigada por torcerem por mim, por me apoiarem, por existirem.

Agradeço aos meus amigos: ao Ricardo, meu amigo de tanto tempo, que tanto amo. Obrigada pelas ajudas com as entrevistas, com as hospedagens em POA. É inexplicável a forma pela qual te admiro. À Susan, amiga de cabelo colorido, que preencheu a maior parte dos momentos mais felizes que tive durante o mestrado. Agradeço à Kelly, à Juli, à “Trícele”, à Marinês, ao Gabi: vocês não imaginam como suas amizades representam um rico tesouro para mim. Obrigado pelas refeições no RU, pelo chimarrão de final de tarde, da eterna parceria de “DCE”, “Macondo” e “Pinus”. Eu amo vocês!

Agradeço à Graciela e ao Márcio pelas várias dicas e apoio. Eu os admiro muito!

Agradeço ao Adriano e à Taíse, meu casal de amigos mais que importante.

Agradeço ao Lucas e ao Vinícius pela amizade e pelas conversas mais engraçadas.

Agradeço aos colegas de mestrado: foi ótimo conhecê-los, desejo força a todos.

Agradeço ao Guilherme, pelas caronas e poso na capital: torço por você!

Agradeço à professora Rut, à Tita. Pessoas que “me tiraram da sarjeta”, como costume dizer. Aprendi, mais do que imaginam, com vocês duas. Um abraço à Família Marquette.

Agradeço à família Pascotto Palermo, por todas as coisas boas que fizeram por mim, em especial a D. Carmen, a qual sempre terá o meu respeito e admiração pela pessoa boa e forte que é.

Obrigada ao pessoal do DEMAPA, em especial minha chefe/mãe/amiga e colega Alessandra. Não sei ainda como retribuir tudo o que fez por mim. Admirar você faz parte daquilo que eu chamo de respeito. Você é um ser humano mais que especial.

Agradeço ao Renato Barros por ter estado perto durante o mestrado, por ser tão essencial quanto às pessoas colocadas aqui. Seus apoio e carinho foram fundamentais, admiro você, incondicionalmente.

Agradeço à Casa do Estudante, por ter permitido que eu fizesse parte da sua história por sete anos.

Agradeço a Deus, por eu ter descoberto quem eu sou, por ter atendido meus pedidos. Obrigada!

*Dedico esta dissertação à memória dos moradores da
Casa do Estudante Universitário da UFSM,
que tiveram suas vozes caladas muito cedo
no trágico incêndio da Boate Kiss.
Prefiro entender que vocês apenas quiseram trocar de CEU...*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal de Santa Maria

MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS

AUTORA: GRAZIELA DA SILVA MOTTA

ORIENTADOR: ANDRÉ LUIS RAMOS SOARES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 03 de abril de 2013.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar representações e memórias de estudantes, ex-alunos e autoridades administrativas da UFSM, a respeito do programa de assistência estudantil, com o intuito de reconhecer os diversos olhares daqueles que o fomentaram e também dos que o vivenciaram. A partir deste objeto empírico, discute-se a constituição da universidade no Brasil, bem como as relações de poder que envolvem o espaço universitário, além do significado de inclusão e as finalidades das políticas sociais. Para a realização desta investigação de cunho qualitativo, utilizou-se de referências bibliográficas, documentais, bem como de pesquisa de campo, na qual se entrevistou ex-estudantes e servidores públicos que atuaram na administração do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Durante a escolha dos entrevistados, a metodologia *snowball sampling* possibilitou a descoberta de interlocutores de difícil acesso. À guisa de conclusão, pode-se observar que a defesa da memória política dos entrevistados é fundamento de suas identidades enquanto grupo que lutou por autonomia e representação frente aos administradores da Universidade. Isto, porque os conflitos políticos que compuseram as representações dos dirigentes e dirigidos estão permeados de críticas ideológicas, visto que há uma doutrina política e partidária consolidada e claramente difundida por parte dos estudantes que participaram das entidades políticas da UFSM.

Palavras-chave: representação; memória; programa de assistência estudantil.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal de Santa Maria

UNIVERSITY MEMORIES: REPRESENTATIONS UNDER PLAN FOR STUDENT ASSISTANCE OF THE SANTA MARIA FEDERAL UNIVERSITY – RS.

AUTORA: GRAZIELA DA SILVA MOTTA

ORIENTADOR: ANDRÉ LUIS RAMOS SOARES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 03 de abril de 2013.

This research is aimed at investigating representations and memories of students, former students and administrative authorities of the UFSM, regarding the National Plan for Student Assistance (PNAES), in order to recognize the different opinions of those who encouraged it and also of those who experienced it. From this empirical object, it discusses the formation of the university in Brazil, as well as power relations involving the university environment, the meaning of social inclusion and the real purpose of social policies. This research was conducted with qualitative approach through the use of references, documentary and field research, in which it was interviewed (former) students and civil servants who worked in the administration of PNAES. During the selection of interviewees, the snowball sampling methodology made possible the discovery of interlocutors who were difficult to reach. In conclusion, it can be observed that the respondents' political memory is the foundation of their identity as a group that fought for autonomy and representation facing the administrators of the University. The political conflicts that composed the representations of both leaders and led is permeated with ideological criticism, since there is a consolidated political and partisan doctrine that is clearly disseminated by the students who took part in political organizations of the UFSM.

Keywords: representations; memories; National Plan for Student Assistance.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação	19
ABEP – Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa.....	37
AE – Articulação de Esquerda.....	96
AID – Agency for International Development.....	25
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.....	37
AI-5 – Ato Institucional nº 5.....	24
BSE – Benefício Socioeconômico.....	67
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	45
CCSH – Centro de Ciências Sociais e Humanas	71
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa	70
CEU – Casa do Estudante Universitário	11
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	45
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.....	26
DCE –Diretório Central dos Estudantes.....	10
ENCE – Encontro Nacional de Casas do Estudante.....	44
FONAPRACE – Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.....	36
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.....	37
INEP – Instituto Nacional de Dados e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.....	25
LDB – Lei de Diretrizes de Bases	22
MDB – Movimento Democrático Brasileiro.....	29
ME – Movimento Estudantil	10
MEC – Ministério da Educação e Cultura.....	25
MST – Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra	79
PNAES – Plano de Assistência Estudantil.....	10
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.....	14
PT – Partido dos Trabalhadores.....	96
RU – Restaurante Universitário.....	12
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	71
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria.....	10
UNB – Universidade de Brasília	23
USM – Universidade de Santa Maria.....	31
USP – Universidade de São Paulo.....	23
UNE – União Nacional dos Estudantes.....	24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	17
A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO	17
1.1 A educação e a universidade no Brasil: breves contextualizações histórica e política.....	17
1.2 A instituição local: situando a UFSM.....	32
CAPÍTULO II	35
OS OLHARES DIRIGENTES E OS DIRIGIDOS: A POLÍTICA SOCIAL NA UNIVERSIDADE	35
2.1 Políticas Públicas: a relação entre o ensino superior público e a democracia .	35
2.1.1 O programa de assistência estudantil na UFSM: novos atores sociais na Universidade.....	42
2.2 Relações de poder na universidade: alguns significados de inclusão.....	46
CAPÍTULO III	57
CAMINHOS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA SOCIAL	57
3.1 A pesquisa social: considerações sobre a subjetividade	57
3.2 Métodos e técnicas empregadas: a efetivação da pesquisa	61
3.2.1 Pesquisa indireta: revisões bibliográfica e documental	61
3.2.2 Pesquisa (estudo) de Campo: o uso da <i>Snowball</i> (ou <i>Chain Referral Sampling</i>) na busca de interlocutores.....	62
3.2.2.1 Técnica de pesquisa direta: as entrevistas.....	66
3.3 O universo de pesquisa e os interlocutores	67
3.4 Experiência de campo: discutindo questões éticas na pesquisa social	71

3.4.1 Sobre os interlocutores	74
CAPÍTULO IV.....	79
MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES: EXPERIÊNCIAS DE “DIRIGENTES” E DE “DIRIGIDOS” EM TORNO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	79
4.1 Entre memórias estudantis e administrativas: os significados atribuídos às lembranças.....	80
4.2 Representações universitárias: as faces do programa de assistência estudantil.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO I.....	116
ANEXO I.....	117
ANEXO II.....	118
ANEXO III.....	118
ANEXO V	121
ANEXO VI	123
ANEXO VII	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a educação, a universidade e as relações de poder (estas últimas atuantes no espaço universitário), através das representações sobre o Programa de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trata-se de uma análise sobre as relações oriundas da execução e do usufruto desta política na Universidade.

Parti de um problema social ao pensar sobre os discursos institucionais e os do Movimento Estudantil (ME) santamariense, a respeito da assistência econômica ao estudante, pois conforme Barichello (2012), a UFSM possui uma das maiores médias do país, no que diz respeito à assistência estudantil. Pretendi investigar sobre os efeitos deste programa no ponto de vista de quem o usufruiu e o executa no âmbito da UFSM.

Desta forma, esta pesquisa objetivou investigar representações e memórias de ex-estudantes e de autoridades administrativas da UFSM, sobre o programa de assistência estudantil, com o intuito de reconhecer os diversos olhares dos que a fomentaram e dos que a vivenciaram.

Assim, o problema de pesquisa questiona: que saberes são produzidos, por ex-estudantes e autoridades institucionais, sobre o programa de assistência estudantil da UFSM – resultantes das experiências proporcionadas pelo uso ou execução desta assistência ao estudante universitário – e como estes saberes se relacionam com as finalidades da universidade pública federal?

A intenção em ter escolhido este tema para investigar repousa em alguns fatos que traçam minha trajetória, tanto pessoal quanto acadêmica. Em 2006, quando ingressei na graduação em Ciências Sociais, não conhecia totalmente o que tratava a assistência estudantil, muito embora eu soubesse que seria por conta dela a possibilidade de ingressar no ensino superior, dado a pouca condição financeira da minha família. Em um primeiro momento morei em um alojamento coletivo – experiência que inspirou o meu trabalho de conclusão de curso, ao realizar uma etnografia do cotidiano dos moradores daquele espaço em 2009. Para esta investigação amadureci criticamente a realidade pela qual ainda estou inserida: de

beneficiada pela assistência estudantil na conclusão do mestrado, sobretudo utilizando a moradia estudantil. Além disso, participei de duas entidades políticas existentes na Universidade: o Diretório Central dos Estudantes (DCE) em 2006, pela chapa “Em Movimento” e da Diretoria da Casa¹, com a chapa intitulada “Unidos pela Casa” da qual não recordo o ano.

Ao pensar sobre a trajetória de ex-colegas de apartamento, de vizinhos, de amigos que aos poucos foram embora, as situações que ocorreram com as pessoas que viviam no mesmo meio que eu, além da memória que permeia a Casa do Estudante Universitário (CEU), fizeram-me pensar sobre a forte relação de tudo isso com o programa de assistência estudantil.

Trata-se de uma continuidade de pesquisa, da qual é necessário expor todos os aspectos subjetivos que fundamentaram estes questionamentos. Assim, coloquei-me em uma situação de extrema delicadeza ao vivenciar na prática os pressupostos éticos elaborados por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) acerca da vigilância epistemológica e da ruptura com o senso comum; por Weber (2004) sobre as tentativas de objetividade na pesquisa social; bem como de Velho (1994) ao relatar que algo que possa ser familiar, pode não ser conhecido de fato; e de Gil (2008) que afirmou que o pesquisador de pesquisa social é mais do que um observador objetivo, pois está envolvido no fenômeno e esta situação não invalida a pesquisa em ciências sociais.

A relevância desta pesquisa pode ser observada no momento em que se cruzam os relatos de quem usufruiu e de quem executa(ou) a referida política. A busca pelas diferenças nas experiências dos sujeitos, bem como do discurso institucional em torno deste benefício concedido pelo Estado, são capazes de mostrar as relações de poder oriundas do processo de interação dos sujeitos sociais, inclusive seus efeitos no processo de implementação, execução e avaliação da política pública.

Para a realização desta pesquisa procurei delimitar um universo de investigação, tanto espacial quanto temporal, pois se trata de um objetivo amplo.

¹ A Diretoria da Casa era uma entidade formada por moradores da CEU que gerenciam as relações entre os estudantes e a Pró Reitoria de Assuntos Estudantis em que cada gestão tem a duração de um ano e a disputa é por meio da votação em chapas.

Desta forma, estabeleci critérios para a escolha dos sujeitos a serem convidados para a colaboração deste trabalho. Delimitei, previamente, um tempo específico que privilegiasse os anos pelos quais a UFSM aderiu ao programa de assistência estudantil (1999 a 2010). A escolha em estabelecer o ano de 2010 como um limite para a pesquisa se deve ao fato de ser uma data capaz de trazer dados atuais que possam ser colocados ao lado daqueles que se remetem ao passado.

No entanto, pelo fato da moradia universitária (um dos pilares que fundamentaram a existência do PNAES) na UFSM ser datada de 1963, considerei alguns sujeitos apontados como “importantes” na efetivação e aprimoramento do PNAES dentro da Universidade e que tiveram sua participação anterior ao ano de 1999.

O recorte espacial para a escolha dos sujeitos da pesquisa buscou contemplar as experiências daqueles que tiveram a oportunidade de morar na casa do estudante universitário, isto é, daqueles que usufruíram de todos os benefícios do PNAES, principalmente a moradia, pelo fato de se tratar de uma parcela de estudantes de baixa renda, sendo os que dão sentido à existência da política pública. Assim, os estudantes que usufruíram de poucos benefícios proporcionados pelo PNAES (como, por exemplo, ajuda de custo com transportes, ou apenas o Restaurante Universitário-RU) foram descartados para contribuir com esta pesquisa, por se tratar de sujeitos que não são caracterizados por serem de baixa renda.

Desta forma, associando os recortes de tempo e de espaço, a busca pelos sujeitos a serem entrevistados partiu de um critério de indicação, permitido pela metodologia da *Snow ball*. Ao conversar com as pessoas (que até 2011 moravam no *Campus* da UFSM e que eram referência para falar sobre o histórico da CEU), remeteram a alguém que fora um dos primeiros moradores do alojamento coletivo estudantil². Três pessoas disseram que eu deveria conversar com este sujeito que, atualmente, é professor em Minas Gerais. Além dele, houvera a indicação de uma

² Na UFSM há um alojamento coletivo, denominado União Universitária. Uma moradia provisória que mantém os estudantes enquanto estes comprovam carência financeira junto à Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). A PRAE, por sua vez, “é órgão administrativo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que planeja, operacionaliza, supervisiona, orienta e, juntamente com os acadêmicos, interage nas atividades universitárias que abrangem o campo cultural, social e assistencial da Política de Assistência Estudantil desta instituição”. Fonte: <http://w3.ufsm.br/prae/index.php?action=prae>. Acesso em: 30 jun. 2012.

pessoa que foi lembrada como um dos que estivera há muito tempo estudando e morando na Universidade, bem como tivera participado da construção e consolidação de diversas ações políticas referentes à assistência estudantil. Para que o critério de indicação não engessasse um único tipo de sujeitos a serem entrevistados, para não prejudicar a diversidade de olhares sobre o PNAES, escolhi um ex-morador da CEU II que usufruiu da assistência estudantil e não tinha uma efetiva participação nas entidades políticas estudantis da UFSM. Por outro lado, iniciei as buscas por representantes institucionais que possuíam relação com o Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Com a contribuição destes sujeitos e de suas indicações, deu-se início à elaboração de uma amostra em cadeia por referência (ou por indicações), um tipo de rede de relações tecidas pela metodologia denominada “bola de neve³”. Esta foi a metodologia empregada na busca por interlocutores, pois tentei não tornar a escolha de entrevistados essencialmente subjetiva. Na obtenção de dados privilegiei as entrevistas semiestruturadas. Esta técnica permite ao pesquisador estabelecer um questionário que evita a dispersão do sujeito ao falar de suas experiências pessoais.

No entanto, não foram somente estes recursos utilizados para a construção desta investigação. A necessidade de uma revisão bibliográfica e documental, bem como o uso de dados de natureza quantitativa foi crucial para situar esta investigação, de abordagem qualitativa, dentro de uma estrutura política e social. Para isso, recorri ao tratamento dado à educação, mais especificamente ao que se remete ao dado à Universidade ao longo da história do Brasil, para poder identificar a necessidade da criação de políticas sociais voltadas a este setor, principalmente a de assistência estudantil destinada ao ensino superior público.

A motivação para a construção desta pesquisa, além das experiências pessoais, partiu de alguns questionamentos elaborados em outra investigação que tratou do cotidiano dos moradores do alojamento coletivo estudantil (MOTTA, 2010). Tais inquietações surgiram, principalmente quando abordei a relação entre “dirigentes e dirigidos” (GOFFMAN, 2010) que trouxera aspectos conflituosos entre

³ Esta técnica utilizada em pesquisa qualitativa, também conhecida como “cadeia de amostragem” trata do recrutamento de investigados em que os primeiros entrevistados indicam outros interlocutores e estes indicam outros de forma sucessiva. Trata-se de pessoas que compartilham ou que conhecem outras pessoas que possuem características interessantes para a pesquisa (BIERNACKI; WALDORF, 1981, p. 141).

os moradores do alojamento e os integrantes da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), órgão da administração do *Campus* responsável pela gestão e execução das políticas sociais estudantis dentro da UFSM.

O campo desta investigação não possui um lugar específico. Tendo em vista o critério de indicações, houvera a realização de entrevistas em Minas Gerais, Paraná e com outra pessoa que está em São Paulo, além de cidades como Santa Maria e Porto Alegre no estado do RS.

Esta pesquisa possui quatro capítulos, em que o primeiro tece algumas discussões sobre a educação e a constituição da Universidade no Brasil, demonstrando relações de poder e ideologias propagadas pelas instituições em questão. Busquei traçar um panorama histórico e político referente às finalidades da educação e do ensino superior no Brasil – desde o período Colonial até a existência da última Constituição – demonstrando algumas medidas tomadas para fomentá-las e que estavam intimamente relacionadas com os tipos de governo e de esferas sociais dominantes com suas respectivas ideologias, além das pressões de organizações da sociedade civil.

No segundo capítulo foi necessário dar continuidade sobre a teorização acerca de políticas públicas para que fosse possível situar cientificamente as finalidades da criação destas medidas por parte do governo, enquanto instituição do Estado. Desta forma, estas considerações teóricas serviram de apoio para situar alguns dados estatísticos sobre o perfil dos estudantes de ensino superior público, não sendo, portanto, um conceito primário na elaboração desta investigação.

Da mesma maneira foi tratado o conceito de relações de poder oriunda das pesquisas de Bourdieu e Passeron (2008) sobre o ensino secundário francês. Tais conceitos são fundamentais para trabalhar a categoria “Universidade”. Para dar suporte a esta discussão particular na UFSM, abordei os conflitos oriundos das relações entre dirigentes e dirigidos, na perspectiva de Goffman (2010), para analisar as relações entre a PRAE e os estudantes da UFSM.

No entanto, necessitei inserir alguns depoimentos de estudantes neste capítulo, embora eu não tenha apresentado, ainda, como se constituiu metodologicamente esta pesquisa. Penso que a organização do texto desta maneira não permite que eu quebre o raciocínio realizado no primeiro capítulo e que depende

intimamente do segundo para prosseguir com as apresentações dos resultados finais.

No terceiro capítulo, apresentei a construção desta pesquisa, enfatizando uma discussão sobre a metodologia empregada nesta investigação. Para tanto, precisei demonstrar algumas considerações necessárias à discussão entre sujeito e objeto em ciências sociais, para que os pressupostos éticos da pesquisa científica não fossem prejudicados, principalmente pelo fato de eu estar com uma proximidade mais acentuada em relação ao meu objeto de estudo.

Enquanto metodologia, eu privilegiei o uso da amostra em cadeia por referência. Para tanto, foi necessário estabelecer considerações sobre o uso deste recurso como metodologia nas ciências sociais, sobretudo em uma investigação de cunho antropológico. Estabeleci o uso das entrevistas semiestruturadas como técnica para coleta de dados. Além disso, há considerações sobre a experiência de campo, para melhor demonstrar a construção da pesquisa e os critérios éticos.

Para finalizar, no quarto capítulo abordei os conceitos que nortearam o olhar para o objeto de pesquisa e a discussão dos resultados desta investigação. Trata-se do conceito de representação, compreendido aqui como diferentemente de uma cópia ou reflexo da realidade, mas uma versão desta, ou seja, representações são os diversos tipos de conhecimentos em torno de um mesmo objeto, construído por sujeitos que são participantes de grupos diferenciados. Além disso, compreendo memória como uma lembrança do passado feita no presente que se reelabora continuamente.

Assim, à luz destas teorias constituiu-se o quarto capítulo que abordou as memórias de estudantes e suas representações sobre a assistência estudantil, bem como as dos servidores públicos para demonstrar como ocorrem as interações destes sujeitos sociais no processo de gestão da política pública, sobretudo a CEU da UFSM.

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO

"Enquanto as aulas de ciências sociais me arrastavam para fora em esplêndidas construções teóricas, aquela bibliografia me puxava para dentro do Brasil e das brasilidades, me dando matéria concreta para nos pensar, como povo e como história" (DARCY RIBEIRO, 1997, p. 125).

1.1 A educação e a universidade no Brasil: breves contextualizações histórica e política

A concepção de educação nas Constituições brasileiras sofreu influências de variadas ordens, como política, social e econômica. Desde a independência do Brasil, o país possuiu diversas Constituições que refletiram a sua época e sua estrutura política. Ao todo foram oito, a iniciar com a Constituição de 1824 outorgada por D. Pedro I, a de 1891 que marcou a Primeira República, as de 1934 e 1946 que foram outorgadas por Assembleia Nacional Constituinte, a de 1937 outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas, a de 1967 pelo Congresso que se incutiu de poder constituinte, a emenda de 1969 que fora outorgada por uma Junta Militar; e, finalmente, a de 1988 que representa o topo do ordenamento jurídico atualmente (SUANO, 1987).

Fávero (2006), ao escrever sobre as origens da universidade no Brasil, mostra que no Brasil Colônia as tentativas de criação de universidades encontraram resistência tanto de Portugal, quanto de brasileiros que consideraram mais eficaz a realização dos estudos em nível superior na Europa. Diversas tentativas frustradas ocorreram por mais de um século. Àquelas que ocorreram ao longo do período Colonial e Monárquico foram sufocadas por Portugal, visto que tais iniciativas denotavam sinais de independência de âmbitos cultural e político em relação à Metrópole.

Entretanto, nos anos em que se instalou a família Real no Brasil foram criados cursos aleatórios de caráter superior como o de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia e da Academia Real Militar com implantação do núcleo da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Contudo, foi com a criação de cursos jurídicos, em São Paulo e Olinda, que o pensamento político da elite brasileira obteve sinais de mudança (FÁVERO, 2006).

Da mesma forma, Mendonça (2000) aponta que o Brasil constituiu uma exceção na América Latina, no que se refere à criação de instituições universitárias, pois no período Colonial, a Espanha havia espalhado diversas universidades pelas colônias. Diferentemente, Portugal se limitou às universidades da Metrópole. Para a autora, no Brasil Colônia não houve estudos superiores em nível universitário, se tomarmos o formato da universidade como instituição específica da civilização Ocidental, constituída nos mesmos moldes do contexto europeu. O fato é que a Coroa Portuguesa tinha a intenção de manter dependência com a universidade de Coimbra.

A Constituição Imperial de 1824 menciona a educação em dois momentos: educação primária sendo gratuita para todos os cidadãos em que deveria haver colégios e universidades para que se fossem ensinado Ciências, Letras e Artes. No entanto, este regimento não contemplava os meios pelos quais estes ordenamentos poderiam ser consolidados e, tampouco as condições históricas permitiram a execução desta pauta. Nesta perspectiva, a demanda pela escolarização foi proveniente de uma minoria da sociedade e tinha por função preencher cargos administrativos e políticos da época. Entretanto, o que ocorreu, de fato, foi o abandono do ensino primário, ocasionando em raras escolas para executá-lo e aulas avulsas para contemplar o ensino médio. Um Ato Adicional fora incluído na primeira Constituição em 1834. Tal normativa determinou que o governo central se tornasse responsável pelo ensino no Município da Corte e pelo ensino superior. Além disso, delegou-se às Províncias a responsabilidade pelo ensino primário e pelo médio. Desta forma, a Constituição de 1824 serviu aos anseios de uma aristocracia rural e pelas camadas médias da sociedade Imperial (SUANO, 1987).

Para Mendonça (2000), depois que a Corte foi transferida para o Rio de Janeiro, as instituições⁴ que possuíam um caráter de ensino superior criadas por D. João VI, estavam voltadas para a proteção militar da Colônia, pois se tratava da sede do governo português. Além disso, os cursos avulsos que foram criados em alguns estados, como em Pernambuco (1809), em Vila Rica (1817) e em Minas Gerais (1821) objetivaram preencher as lacunas deste ensino de caráter protetor.

Assim, esses cursos criados por D. João VI foram os que originaram as escolas e faculdades profissionalizantes que constituíram o montante de instituições do ensino superior brasileiro até a República (MENDONÇA, 2000).

A Constituição Republicana de 1891 reflete o aumento significativo de uma classe média e sua atuação em diversas esferas sociais. Uma das características deste documento é a instituição do sistema federativo que culminou na institucionalização da descentralização e divisão de responsabilidades pelas esferas estadual e federal. No que se refere à educação, esta Constituição lhe concede pouca atenção, muito embora fosse considerada pelos republicanos como importante na efetivação do novo regime político. A República reforçou a responsabilidade da União frente ao ensino superior e pelo ensino secundário nos estados, além do sistema de ensino no Distrito Federal. Para os estados restou o comprometimento com o ensino primário⁵ e profissionalizante. Assim, consagraram-se os sistemas de ensino federal e estadual de forma leiga na esfera pública (SUANO, 1987).

Com isso, a autora sugere que nada de significativo ocorrera nesta época pelo fato da educação não ser considerada de extrema importância pelos civis e pelos governantes, já que predominava uma estrutura aristocrática e elitista na escola brasileira devido à organização econômica pautada na monocultura e na grande propriedade.

Desde a Constituição Republicana de 1891 até a década de 1930, o ensino superior sofreu diversas mudanças por conta das alterações nos dispositivos legais.

⁴ Mendonça (2000) aponta que no ano de 1808, foi criado no Rio de Janeiro a Academia de Marinha, cursos de anatomia e cirurgia (para formar cirurgiões militares) e em 1810 a Academia Real Militar com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares.

⁵ Conforme Suano (1987) a gratuidade do ensino primário não foi considerada pela Constituição de 1891, mas garantido pelo governo provisório.

Muito embora a criação de universidades continuasse sendo desprezada, conforme Fávero (2006), em ato do Governo Federal ocorrera o regime de “desoficialização” do ensino, momento propício para a criação de universidades a critério dos estados. Desta forma, como instituições livres surgiram em 1909 a Universidade de Manaus; em 1911 foi instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná. No entanto, a primeira universidade brasileira criada oficialmente pelo presidente Epitácio Pessoa, através do Decreto nº 14.343 em 1920, foi a Universidade do Rio de Janeiro. Mendonça (2000) aponta que, esta instituição teve uma vida duradoura em relação à vida efêmera das outras criadas – e citadas – anteriormente. A legalização desta instituição acarretou diversas críticas e debates a respeito da universidade brasileira na década de 20 do século XX. Desta forma, duas posições foram tomadas a respeito do modelo de universidade a ser adotado pelo Brasil: de um lado, os que defendiam o desenvolvimento da pesquisa científica e formação de profissionais e, de outro, os que priorizavam a formação profissional (FÁVERO, 2006).

Após a Primeira Guerra Mundial a estrutura social brasileira sofreu alterações com a intensificação da urbanização e da industrialização. Neste ínterim, Suano (1987) aponta que há maior demanda por educação para atender essas transformações sociais. Ribeiro (1992) salienta que nesta época, houve o declínio das oligarquias e emergência de uma burguesia industrial ao lado do operariado, ou seja, novos sujeitos em busca de novas funções na educação. Fávero (2006) aponta para o caráter centralizador da política brasileira, contrariando a da Primeira República. Assim, na década de 30 se percebe uma institucionalização do ensino, ou seja, as Constituições que seguiram a republicana formalizaram o caminho a ser executado pelas esferas governamentais, para efetivar a educação no Brasil.

Mendonça (2000) observa que dois documentos expressam as discussões a respeito do ensino superior que se desenvolveram no final da década de 1920. São dois inquéritos promovidos pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), respectivamente. Tais documentos trazem diferenças significativas em que o primeiro foi liderado por Fernando de Azevedo, estimulando um projeto de universidade (que culminou na criação da Universidade de São Paulo, em 1934). O segundo documento também propôs construir um consenso em torno da universidade, mas este representava em maior

grau as diferentes concepções que permeavam o debate sobre este assunto que se dividiam inclusive dentro da própria Associação Brasileira de Educação. Embora, os grupos dentro da ABE divergissem, as tendências expressadas dentro da Associação trilhavam um mesmo caminho: uma preocupação com a formação das elites dentro de projetos nacionalistas, mesmo que discordassem sobre a forma mais apropriada para educar estas elites.

A Constituição de 1934 surgiu para atender ao novos quadros político, econômico e social que se instauraram na década de 30. Como salienta Suano (1987), ocorrera que a crise econômica, somada ao aumento da industrialização, bem como o dos operariados que, além da reivindicação por participação da vida política por parte da classe média exigiam uma reforma do Estado que contemplasse esta realidade. Neste âmbito, a educação foi vista como instrumento dotado de agência (GIDDENS, 2003), capaz de modificar a sociedade.

Da mesma forma, Fávero (2006) aponta que a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública⁶ no Governo Provisório colocou Francisco Campos como primeiro titular em que implantou reformas no ensino (secundário, superior e comercial) com o intuito de colocar a educação na responsabilidade de atender à modernização do país, formando elites e capacitando pessoas para o trabalho.

Mendonça (2000) salienta que a Reforma de Campos em 1931 consistiu no Estatuto das Universidades Brasileiras que é extremamente ambíguo, pois traz em sua essência um caráter conciliatório do projeto governamental – a ideia objetivava equilibrar as tendências opostas. O Estatuto de Campos não agradou diversas tendências que debatiam sobre a universidade no país. Entre as críticas, havia a contrariedade em relação à forte ingerência oficial na Universidade, pois certos grupos defendiam o cunho autônomo desta instituição, além da posição contrária dos católicos acerca do caráter laico do ensino superior. A autora ainda salienta que a disputa pelo controle da ABE se encontrava entre os católicos e um novo grupo que assumiu a direção da entidade. Este grupo era constituído por intelectuais que se tornaram conhecidos como Pioneiros da Educação Nova lançando em 1932 seu Manifesto ao Povo e ao Governo onde estava incluso um programa de reforma na educação além da criação de *verdadeiras* universidades

⁶ Em 14 de novembro de 1930 (FÁVERO, 2006).

A universidade assim concebida competiria o “estatuto científico dos grandes problemas sociais”, gerando um estado de “ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nesta instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores - aí entendidos os professores para todos os graus de ensino (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Segundo Suano (1987), com a Constituição de 1934 ocorre, como princípio norteador a garantia do direito à educação para todos, ministrada pela família e pelos poderes públicos. Fixou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação a ser executado pela União, instituindo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, contemplando, inclusive, os adultos. Outro aspecto presente nesta Constituição é a vinculação de recursos destinados à educação em que os municípios, os estados e a União deveriam despende uma porcentagem mínima de arrecadações pelos impostos.

Compreendo, desta forma, a institucionalização da educação a partir desta Constituição, pelo fato de se sistematizar uma organização de competências governamentais, a fim de efetivar a educação no país de forma mais unificada.

Embora a Constituição de 1934 possa ser um marco na educação brasileira, pelo fato de ser observada como uma necessidade de modernizar a sociedade, a forte centralização política delineou caminhos para se vivenciar a ditadura do Estado Novo, em 1937, inaugurando uma nova Constituição que limitou o tratamento dado à educação. Vivia-se um movimento nacionalista que priorizava o setor industrial elevando a repressão das manifestações operárias. No que se refere à educação, declarou-se a liberdade da iniciativa privada na execução do ensino. Além da obrigação das indústrias e dos sindicatos em promover o ensino profissionalizante aos filhos dos operários (SUANO, 1987).

Esta Constituição não menciona a obrigatoriedade nem a gratuidade do ensino em nenhuma esfera. Por ser um governo nacionalista, houve a obrigatoriedade dos ensinos de moral e cívica, além do ensino de educação física e de trabalhos manuais. No que se refere ao ensino superior, o exemplo da instituição da Universidade do Brasil pela Lei 452/37 reflete o caráter totalitário da política nacionalista, visto que a instituição não possuía o princípio de autonomia, em que

professores e reitores seriam escolhidos pelo Presidente da República, além do fato de manifestações e menções políticas-partidárias terem sido proibidas no espaço universitário (FÁVERO, 2006).

Esta Constituição vigorou até 1946, final da ditadura do Estado Novo e do início da redemocratização do Estado brasileiro. Suano (1987) salienta que algumas reformas educacionais, elaboradas em 1942, conduziram o ensino secundário aos grupos de elite, enquanto às camadas populares destinou-se o ensino profissionalizante. Reforçando uma ação antidemocrática na esfera educacional.

Inspirada pelos princípios liberais, a Constituição de 1946 foi promulgada em um período democrático. Nela, consagram-se alguns pressupostos já estabelecidos na Constituição de 1934, como o dever da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação no Brasil em que, após um longo debate, aprovou-se a Lei 4.024 de 1961, instituindo as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB).

Além de reforçar medidas existentes na Constituição de 1934, a novidade trazida pela de 1946 foi a criação de um serviço de assistência educacional aos alunos carentes, de forma obrigatória que contemplasse todas as esferas de ensino do país. Embora tenha havido princípios democráticos na elaboração das normativas que se referiam à educação, sua orientação foi realizada por conservadores que a estruturam de tal maneira, que os ensinos secundário e superior ainda se destinassem às camadas da sociedade que possuíam alto prestígio, pois tais esferas remetiam à formação de profissionais liberais, sinônimo de ascensão social.

Fávero (2006) aponta que no final da década de 1940, começou-se a esboçar nas universidades uma luta por autonomia universitária, tanto interna como externa. No entanto, a pesquisa científica como consolidação da universidade não assumiu um acabamento na década de 50. O fato é que as universidades se multiplicaram⁷, mas objetivavam a formação profissional, essencialmente. Deixou-se de lado a pesquisa e a produção de conhecimento. Ainda, nos anos 50 surgiu uma tomada de consciência por diversos setores da sociedade, alertando que a situação das universidades brasileiras encontrava-se precária. No entanto, a criação da

⁷ “De 5 em 1945, passou para 37 em 1964. Nesse mesmo período as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564” (MENDONÇA, 2000, p. 141-2).

Universidade de Brasília (UnB) em 1961 inaugurou um novo período no ensino superior no Brasil, por conta das suas finalidades e sua organização institucional.

Mendonça (2000) demonstra que a expansão das instituições de ensino, ocorridas no período que compreende os anos 50 e 60, deve-se ao aumento da demanda ocasionado pela ascensão social das camadas médias, inclusive pela ampliação do ensino médio público, além da ampliação do ingresso na universidade, por conta do processo de equivalência dos cursos técnicos em relação ao secundário, que iniciou nos anos 50 e se completou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O aumento de demanda por ensino superior, para a autora, estaria na origem do problema dos excedentes, que culminou na efetivação da Reforma Universitária de 1968.

A Constituição de 1967 juntamente com a emenda de 1969 estão inseridas em um período de repressão política, marcada pela ditadura civil-militar. Bem como nas demais Constituições que serviam aos governos da sua época, esta Constituição assumiu a mesma tendência. A atenção voltada para o fortalecimento de um modelo econômico pautado no capital estrangeiro e no setor industrial fez com que o governo ditatorial militar objetivasse concentrar renda, redefinir as funções do Estado, modernizar o país centralizando as ações administrativas e reprimindo as manifestações sociais (SUANO, 1987).

Embora as Constituições de 1967 e 1946 sejam parecidas, já que são inspiradas pelos ideais liberais, diferenciam-se pela primeira estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos nas instituições públicas, estimulando, de certa forma, a taxa de analfabetismo no país. Também não obriga o Estado e os demais poderes públicos a destinarem parte de seus recursos arrecadados para incorporar ao sistema educacional. Como reforço de uma educação não democrática, a Constituição obrigou as empresas a manter ensino primário e gratuito aos trabalhadores e seus filhos, com a inclusão de atividades de aprendizagem.

Nas análises de Florestan Fernandes, no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954, o ensino secundário possuía uma função “educativa auxiliar e dependente” (p. 97), isto é ela tinha por função preparar estudantes para ingressar no ensino

superior, por isso seu caráter humanístico-literário que privilegiava um acúmulo de conhecimento, preso a uma tradição acadêmica.

A emenda constitucional de 1969 surgiu após o Ato Institucional número 5 (AI-5) em que este último concedia plenos poderes ao regime civil-militar e, no que se refere à educação, como mostra Suano (1987), alterou um artigo da Constituição de 1967 onde antes correspondia “a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério” passou a constar “o abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos” (1987, p. 182). Além de estimular a privatização do ensino, principalmente o superior.

Martins (2009) aponta para o fato de que após o golpe de 1964, muitos professores e alunos estavam insatisfeitos com a estrutura universitária existente, dados os dispositivos repressores como o Decreto nº 4.464/64 que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que diminuiu a existência das organizações estudantis nas universidades; o Decreto n. 477/69, que determinou punições aos estudantes, aos professores ou aos funcionários que realizassem atividades consideradas subversivas frente ao regime civil-militar, com a criação de um órgão de segurança e informação capaz de fiscalizar as atividades de cunho político dos professores e dos estudantes nas instituições de ensino. Além de ter ocorrido aposentadorias compulsórias de professores considerados hostis ao Governo.

Martins (2009) aponta, ainda, o fato das instituições universitárias não conseguirem absorver o número de pessoas aprovadas pelo vestibular. Em 1960 foram 29 mil estudantes que não conseguiram vaga, em 1960 este número se ampliou para 162 mil estudantes. Desta forma, aumentou-se a pressão ao Governo em relação ao ensino superior que culminou nas encomendas de estudos⁸ para a reestruturação do ensino superior no Brasil. Tais estudos apontaram para a necessidade do ensino não ser destinado a um grupo restrito, como vinha

⁸ O documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de “segurança nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, cuja comissão foi integrada por professores norte-americanos e brasileiros (MARTINS, 2009 p. 19).

acontecendo. Ele deveria se expandir e alinhar seus objetivos com os de desenvolvimento nacional adotada pelo Governo.

Para Paula (2009), as propostas modernizantes para a universidade brasileira, na década de 1960, são oriundas das análises efetuadas pelo consultor norte americano Rudolph Atcon, pelo General de Brigada Carlos de Meira Matos, dos acordos MEC/USAID, que foram incorporados no relatório do grupo de Trabalho que elaborou a Reforma Universitária de 1968, viam a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico, tornando a universidade um órgão a serviço do sistema produtivo.

Martins (2009) salienta que a expansão do ensino superior foi diagnosticada juntamente com a falta de recursos financeiros para tal, o que gerou em uma proposta de atender o maior número de demanda com o menor custo financeiro possível.

Na análise do movimento da Reforma Universitária no Brasil, Fávero (2006) demonstra que deve ser levada em consideração a atuação do Movimento Estudantil, principalmente na década de 60, que estava mergulhado em um fechamento político. Ao analisar as pautas dos seminários da União Nacional dos Estudantes, Fávero (2006) salienta que se discutiam as reformas mais globais nas quais a questão universitária estava inserida. Entre 1964 e 1967, as discussões do movimento estudantil se debruçavam em dois pontos principais: a revogação dos acordos MEC/USAID⁹ e da Lei Suplicy, que substituiu a UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes. No âmbito da UFSM, alguns documentos datados da década de 80, demonstram que as pautas das discussões estudantis criticavam estes acordos¹⁰ efetuados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em relação ao ensino superior, o consultor americano, Rudolph Atcon, a convite da diretoria do ensino superior do MEC, empreendeu uma análise e elaborou

⁹ Fazenda (1985) aponta que a política desenvolvimentista adotada pelo regime militar estimulou a “modernização” em diversas esferas sociais. No âmbito educacional, a assinatura da Carta de Punta Del Este liderada pelos Estados Unidos foi responsável pela realização de uma série de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agency for International Development (AID) que objetivaram assistência técnica e cooperação financeira na organização do ensino educacional brasileiro como um todo, ou seja, educadores brasileiros e programas de ensino treinados e desenvolvidos pelos Estados Unidos.

¹⁰ Ver anexo I.

um documento em que consistia na nova estrutura da universidade brasileira, que deveria ser pautada nos princípios de rendimento e eficiência. O projeto da Reforma Universitária contemplou algumas sugestões manifestadas por Atcon como, por exemplo, a defesa da autonomia e autoridade, do rendimento e da eficiência, reformulações no regime de trabalho docente, entre outras, como a criação de um Conselho¹¹ de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) (FÁVERO, 2006). Paula (2009) aponta, ainda, que a busca por “produtividade e eficácia” para o ensino universitário levaria a instituição a funcionar como uma empresa privada, entrosando mais o setor produtivo com as universidades, além de recomendar a cobrança de mensalidades nas instituições universitárias públicas sob o pretexto de justiça social.

Para Martins (2009), a Reforma Universitária de 1968 ocasionou duas circunstâncias paradoxais no ensino superior brasileiro. De um lado, modernizou parte significativa das universidades federais, estaduais e confessionais que incorporaram algumas mudanças propostas pela reforma. Tornou-se possível que algumas instituições efetivassem atividades de ensino e de pesquisa, além disso,

aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (p.17).

Por outro lado, Martins (2009) aponta que a Reforma de 1968 abriu espaço para a consolidação de um ensino superior privado o que significou que as instituições estariam voltadas para mera transmissão de conhecimentos com objetivos essencialmente profissionalizantes, dissociados das atividades de pesquisa. Assim, este sistema privado possuiu um caráter mercadológico que se destinou a suprir demandas do mercado educacional. Esta noção foi apontada por Florestan Fernandes (1989), ao mencionar que um dos elementos negativos

¹¹ No VII Fórum de Reitores ocorrido em 1966 decidiram instituir o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Diferentemente do Fórum Universitário que se originou no Simpósio Nacional de Reitores, sendo instituído em 1962, com significativa representação estudantil. No entanto com o regime civil-militar, o Fórum Universitário tornou-se em Fórum nacional de Reitores, sem representantes estudantis. Conforme Nicolato (1988), esta alteração impediu que estudantes influenciassem na elaboração da reforma universitária que seguiu em 1968. Fonte: Histórico do CRUB.

inculcados na universidade com a reforma de 1968 foi o de o estudante reconhecer o valor do ensino apenas se este pagasse pelo curso.

Para Martins (2009), este caráter mercadológico deslocou a concepção de ensino superior voltada à articulação do ensino e da pesquisa. No entanto, deu-se esta função aos ensinos de Pós-Graduação que, conforme Pereira (2011) teve um impulso significativo na década de 70, em que objetivava atender uma demanda específica de setores tradicionais e emergentes da elite brasileira. Desta forma, Carvalho (2011), ao realizar um balanço do período militar, observou que houvera tanto retrocessos quanto avanços e no que se refere aos direitos sociais e políticos, o regime civil-militar adotou a mesma tática do Estado Novo: ampliaram direitos sociais na mesma medida em que reprimiam direitos políticos, enquanto que o período democrático (entre 1946 a 1964) representou o oposto, caracterizando o autoritarismo brasileiro desde 30 como paternalismo social em que se procurava compensar a falta de liberdade política com direitos sociais.

Fávero (2006) demonstra que nos anos 80 surgiram diversas propostas com o objetivo de reformular as instituições universitárias em decorrência das modificações da Reforma Universitária de 1968. A autora aponta, ainda, para o fato de que no final da década de 70, o Movimento Estudantil e demais organizações da sociedade civil se fortaleceram devida a abertura política do Estado e por conta da promulgação da Lei de Anistia.

A atual Constituição (a de 1988) destina, basicamente, dois artigos (205 e 206) para sistematizar o ensino no país

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Neste sentido, nota-se a diferença das determinações da Constituição de 1988 com as anteriores. Esta, por acompanhar um período de transição de regime autoritário em direção à Democracia, consolida princípios totalmente contrários aos totalitários. Desta forma, é no período de transição do regime militar para o democrático que alguns acontecimentos culminam na atual situação. Assim, precisa-se compreender as forças que tiveram o poder de abrir política e socialmente o Estado brasileiro e que refletiram, significativamente, na esfera educacional.

O'Donnel; Shmitter (1988) sinalizam que a liberalização, entendida como “processo de tornar efetivos determinados direitos que protejam tanto os indivíduos como os grupos sociais de atos arbitrários ou ilegais cometidos pelo Estado ou por uma terceira parte” (p. 23), dá início à transição – definida como sendo “o início do processo de dissolução de um regime autoritário e, de outro pela investidura de alguma forma de democracia, pelo retorno a algum tipo de regime autoritário ou pela emergência de algum regime revolucionário” (p.22). Assim, a transição pode tanto fortalecer o regime autoritário como ir em direção da democracia política¹². No caso brasileiro, ocorreu a rejeição do regime totalitário.

Um momento do processo de liberalização no Brasil deu-se no instante em que Geisel substituiu Médici em 1974, período em que

os princípios de segurança nacional e do desenvolvimento seriam incorporados na Constituição, tornando desnecessário o Ato Institucional nº 5. Reduzir-se-ia a pressão sobre a sociedade, aos poucos, com a eliminação parcial da censura prévia, com limites para o exercício dos direitos humanos, com reformas eleitorais para elevar a representação política (VIEIRA, 2000, p. 201).

Ou seja, mesmo sendo uma parcela pequena, como a dos artistas e intelectuais, que se manifestaram publicamente ao regime autoritário muito antes do início da transição, o rompimento com o Ato Institucional número 5 significou um relaxamento da censura que acompanha a abertura política. As críticas realizadas por esta vanguarda tornaram-se explícitas e com articulação popular. Muito embora

¹²São elementos da democracia política: voto secreto, sufrágio universal, eleições regulares, competição interpartidária, reconhecimento das associações voluntárias e responsabilidade executiva dos governantes (O'DONNELL; SHMITTER 1988; p. 25).

esta seja uma das esferas necessárias no ensejo de uma democratização, na opinião de Arturi:

No caso brasileiro, a condução do projeto liberalização política através do processo eleitoral não foi propriamente uma “escolha” do governo Geisel, como se este o tivesse implementado para este fim com clareza dos objetivos a atingir. Na realidade, sua utilização deu-se basicamente pelo fato de que um sistema partidário e um calendário eleitoral estarem disponíveis e em funcionamento. A existência de eleições e a sobrevivência de instituições políticas liberais, mesmo durante o período mais ditatorial do regime autoritário, deve-se a uma característica tradicional do sistema político brasileiro, desde a independência do país, qual seja, a competição intralites pelo poder político através de eleições (2001, p. 15).

Ou seja, Geisel aceitou a ampla e inesperada vitória do partido da oposição (Movimento Democrático Brasileiro-MDB), nas eleições de novembro de 1974, para deputados das Assembleias dos estados, para a Câmara dos deputados federais e para o Senado. Desta forma, o autor sintetiza que, para efeitos de um processo finalizado de democratização, em que O’Donnel; Shmitter se referem:

Aos processos mediante os quais as regras e procedimentos da cidadania são aplicados a instituições políticas previamente dirigidas por outros princípios [...] ou são expandidos para incluir pessoas que antes não gozavam desses direitos nem estavam submetidas a essas obrigações [...] ou ainda estendidos de forma a dar conta de temas e instituições que previamente não se encontravam sujeitas à participação dos cidadãos (1988, p. 25-6).

Genericamente, Arturi (2001) aponta que o processo de democratização perpassa três etapas: a primeira compreende o início da dissolução do regime autoritário, a segunda se refere à criação da democracia e a terceira diz respeito à efetivação do novo regime, sendo que, no caso brasileiro, esses três eventos podem ser observados. A primeira etapa compreende o período entre março de 1974 a março de 1985 abrangendo o governo dos militares Geisel (1974 a 1979) e Figueiredo (1979-1985). A segunda etapa que se destina à construção da democracia equivalente ao governo civil de José Sarney (1985-1990) e a terceira etapa (consolidação do novo regime), inicia com a presidência de Fernando Collor de Mello (eleito por sufrágio universal e afastado do cargo por um processo de *impeachment*) e que ainda está em andamento.

O momento da transição de regime pode ser vista como a “ressurreição da sociedade civil” (O’DONNEL; SHMITTER, 1988) no que diz respeito ao fato de que o regime autoritário obteve sucesso no sentido de despolitizar, na mesma proporção em que atomizou, politicamente, suas sociedades. Isto é, a intensa repressão fortaleceu movimentos sociais e gerou organizações que reivindicavam direitos, a exemplo do Movimento Estudantil, pois esteve atrelado às conquistas de políticas públicas para a educação.

Penso, assim, que a abertura política foi um momento propício à elaboração de programas capazes de estimular a democratização no país, principalmente no que se refere ao âmbito educacional. No ensino superior público, seus mentores são oriundos tanto dos movimentos sociais, como o estudantil, quanto de instituições formalizadas.

Conforme Martins (2009), nestes últimos 40 anos, de modo geral, o ensino superior brasileiro esteve organizado de forma heterogênea e complexa, em que instituições puderam ocupar posições de dominação ou subordinação por conta de critérios que definem o prestígio e o reconhecimento de determinadas instituições. Além disso, o aumento de vagas nas instituições de ensino superior não garantiu a democratização do acesso às mesmas, pois 12% de jovens entre 18-24 anos encontram-se no ensino superior em relação a 60% dos jovens com a mesma faixa etária nos países desenvolvidos.

Desta forma, observo que a educação como um todo, sobretudo o ensino superior, assumiu uma função estratégica no que diz respeito ao atendimento dos interesses de determinadas esferas sociais, seja como reprodução da ideologia de governo – no momento em que apenas grupos distintos a tinham acesso –, seja como potencialmente capaz de pensar a própria sociedade – em um momento de democratização e inclusão de novas lógicas de pensamento.

A essa perspectiva, ressalto o pensamento de Florestan Fernandes (1989) que entende que a Educação funciona como um dos instrumentos de democratização da sociedade. Além disso, o sentido de inclusão de qualquer política educacional democrática – como o programa de assistência estudantil – objetiva algumas transformações essenciais na sociedade. De acordo com o autor, a

educação e a democratização da sociedade são “entidades reais” e processos interdependentes, em que um necessita do outro para se efetivar.

1.2 A instituição local: situando a UFSM

A UFSM iniciou suas construções no *Campus*, no bairro de Camobi em Santa Maria/RS no ano de 1960 fundada pelo professor Dr. José Mariano da Rocha Filho. Inserida em um contexto em que se lutava pela interiorização das universidades brasileiras, visto que estas estavam localizadas essencialmente nas capitais, tem-se no fundador da UFSM o principal articulador da causa de interiorização do ensino superior no Brasil (BARICHELO, 2012).

Na opinião de Müller (2011), atual Reitor da UFSM, a proposta da UFSM se distinguia das demais universidades brasileiras, entre outros aspectos, por se preocupar com o acesso de todas as “camadas sociais”, principalmente da população do interior, ao ensino superior. Isto porque a concessão de bolsas aos estudantes carentes ocorrera anteriormente à construção da moradia gratuita na então Universidade de Santa Maria (USM).

Em 1971, cerca de 70% do plano arquitetônico da UFSM já estava construído, sendo que o último bloco destinado à casa do estudante foi concluído no ano de 2012. Na década de 70, a instituição contava com diversos equipamentos de tecnologia avançada, como foi o caso dos aparelhos da Faculdade de Veterinária (considerada uma das mais modernas da América Latina).

Em 1963 foi inaugurada a Casa do Estudante Universitário (CEU I) e em 1968 a CEU II, localizada no *Campus* (no bairro de Camobi) onde contava com a construção do primeiro bloco (número 11), com capacidade para abrigar cerca de 70 estudantes.

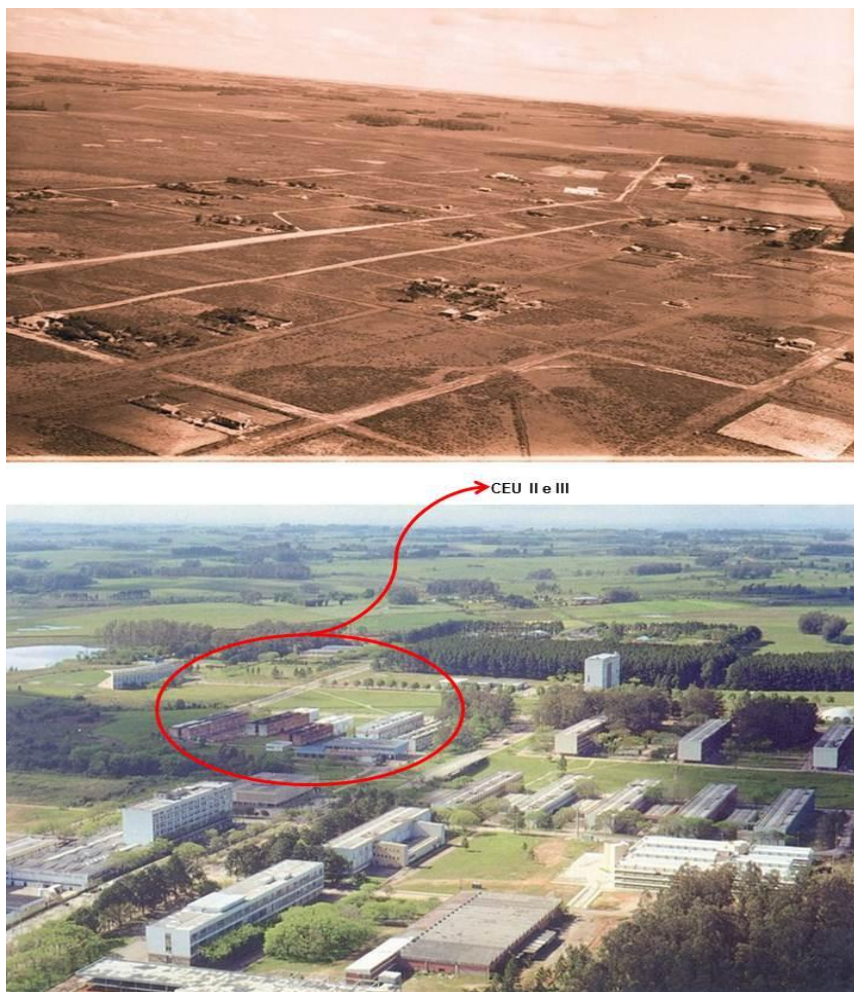


Figura 1 – *Campus* em 1963 e em 2000. Fonte: Site UFSM¹³

Depois do Reitor Fundador José Mariano da Rocha Filho (1960 a 1973), o projeto da UFSM foi desenvolvido pelos seguintes reitores: Hélios Homero Bernardi (1973-1977), Derblay Galvão (1977-1981), Armando Vallandro (1981-1985), Gilberto Aquino Benetti (1985-1989), Tabajara Gaúcho da Costa (1989-1993), Odilon Antônio Marcuzzo do Canto (1993-1997), Paulo Jorge Sarkis (1997-2005), Clóvis Silva Lima (2005-2009) e Felipe Martins Muller, atual reitor, sendo que, nos últimos anos, a UFSM passou por um processo de ampliação.

Atualmente, a UFSM oferece cerca de 4.374 vagas em cursos superiores, em que a política de assistência estudantil se faz necessária para a permanência dos

¹³Ver: <http://w3.ufsm.br/50anos/index.php?canal=aevolucao>

estudantes no ensino superior (BARICHELLO, 2012). Além disso, conta com um total de 27.542 estudantes e 1.807 docentes¹⁴, em que quase 2.000 estudantes têm acesso à moradia gratuita.

Tendo em vista que, tanto a educação, quanto o ensino superior no Brasil se constituíram em meio a um caráter de “distinção social” (BOURDIEU; PASSERON, 2008), ou seja, não se pensou em uma educação democrática em seus primórdios. Penso que é importante observar em que medida a expansão de um programa de assistência estudantil é interessante para a universidade.

A partir disso, investiguei as representações de estudantes e de autoridades da UFSM sobre o programa de assistência estudantil, pois os princípios que balizaram esta política (moradia, bolsas de auxílio a estudantes carentes e restaurante universitário) são anteriores à normatização e implantação – até mesmo antes de ter sido observada como uma necessidade pelo Governo Federal¹⁵ – nas universidades públicas brasileiras. Dessa maneira, este trabalho buscou pelos saberes e memórias de pessoas que se envolveram com esta política pública, a fim de relacionar com os objetivos da universidade pública federal.

¹⁴ Dados de 2012, ver “UFSM indicadores”. Disponível em: <http://www.ufsm.br/>.

¹⁵ Ver capítulo II.

CAPÍTULO II

OS OLHARES DIRIGENTES E OS DIRIGIDOS: A POLÍTICA SOCIAL NA UNIVERSIDADE

O capítulo anterior tratou de inserir a Educação e a Universidade nos contextos histórico e político brasileiro, tomando-os como instrumentos potenciais de democratização da sociedade, bem como de cumpridores das funções de distinção social de determinadas camadas sociais. Assim, este capítulo discute relações existentes no espaço universitário, partindo da democratização da universidade ao se referir à entrada de estudantes carentes na universidade pública federal, através do programa de assistência estudantil.

2.1 Políticas Públicas: a relação entre o ensino superior público e a democracia

Nas últimas décadas voltou-se a atenção ao campo de conhecimento relacionado às políticas públicas, bem como das instituições, das regras e dos modelos que orientam sua decisão, sua elaboração, sua implantação e sua avaliação. Isso se deve à adoção das políticas de restrição de gastos, adotada, sobretudo, por países em desenvolvimento.

Nos países de democracia recente, como é o caso do Brasil, a atenção voltada para as políticas públicas se debruça na dificuldade de se elaborar políticas públicas capazes de mover o desenvolvimento econômico, bem como de promover a inclusão social.

A área de conhecimento sobre políticas públicas, enquanto disciplina acadêmica surgiu nos EUA em que o foco de análise está direcionado para a ação dos governos. Na Europa, os estudos referentes às políticas públicas apareceram

em pesquisas que teorizavam sobre o papel do Estado e de sua instituição principal, o governo como o produtor de políticas públicas (SOUZA, 2006).

A trajetória da disciplina de políticas públicas atravessa as teorias elaboradas por Madison que enfatizava o estudo das instituições, pois esta seria a única capaz de limitar as tiranias inerentes à natureza humana. Passa pela segunda tradição que se refere aos fundamentos teóricos elaborados por Paine e Tocqueville que enxergavam nas organizações locais, virtude cívica capaz de executar “o bom governo” e chega ao terceiro caminho que busca compreender como e por que os governos optarem por elaborar determinadas ações.

A área de políticas públicas surgiu com a teorização de quatro autores fundamentais: Laswell, Simon, Lindblom e Easton. De acordo com Souza (2006), Laswell insere a expressão *policy analysis* (análise de política pública) nos anos 30 com o intuito de unir a produção científica com a produção concreta dos governos. Conforme Frey (2000), a abordagem da *policy analysis* observa as relações entre instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política.

Simon foi responsável por incluir o conceito de racionalidade limitada dos agentes públicos (*policy makers*). Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos se deve a problemas como informação incompleta ou imperfeita, entre outros motivos. Além disso, afirma que a maximização da racionalidade é possível através da criação de estruturas (regras e incentivos) capazes de padronizar o comportamento dos atores com o objetivo de encaminhá-los aos resultados desejados (SOUZA, 2006).

Lindblom ao questionar o racionalismo dos dois teóricos citados, propôs a inclusão de variáveis para analisar políticas públicas. Uma das variáveis trata das relações de poder. Para Lindblom, apenas a variável que se refere à racionalidade seria superficial, frente às questões como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos políticos, dos grupos de interesse, entre outras (SOUZA, op. cit.).

Easton teorizou a política pública como um sistema formado pela criação, resultados e o ambiente. Além disso, defende que as políticas públicas são norteadas e recebem influência de partidos políticos, da mídia e de grupos de interesse capazes de interferir nos seus resultados e efeitos (SOUZA, op. cit.).

A definição de políticas públicas perpassa por diferentes argumentos, desde a análise do governo à luz de questões públicas até atividades do governo que agem diretamente ou por meio de uma delegação e que influencia na vida dos cidadãos (MEAD, 1995; PETERS, 1996 apud SOUZA, 2006). No entanto, a definição mais difundida é aquela elaborada por Laswell que defende a análise de política pública deve responder às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Além disso, outras definições surgem apontando que a política pública tem por função a resolução de problemas, enquanto críticos apontam para o caráter de relações de poder na existência de uma política pública. Para Souza (op. cit) “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (p. 26).

Dessa forma, depois de desenhadas, as políticas públicas se desdobram em planos, programas ou projetos que, quando colocadas em ação, devem ser submetidas a critérios de acompanhamento e avaliação. Como o programa de assistência estudantil elaborado para contemplar uma determinada realidade no ensino superior das universidades federais brasileiras.

Frey (2000) demonstra que as mudanças ocorridas em relação aos valores sociais, interesses e objetivos de ação, surgem determinados atores, principalmente em momentos de rupturas sociais e políticas que se empenham em prol das modificações dos estilos de comportamento político, a exemplo do surgimento de novos canais de participação (conselhos populares, foros de debate, entre outros) que são, em geral, resultados da pressão político-social realizadas pelos movimentos sociais e pela sociedade civil.

Assim, relaciono o fato de que a trajetória da assistência estudantil acompanha paralelamente à trajetória de assistência social em que emergem das pressões dos movimentos sociais contrárias ao regime civil-militar e que reivindicavam uma nova Constituição Federal. Na década de 1980 surgiram duas frentes políticas que assumiram a discussão da situação educacional no país no que se refere às políticas de assistência estudantil: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos

Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (VASCONCELOS, 2010).

Em 1994 o FONAPRACE empreendeu uma pesquisa quantitativa com o objetivo de, por meio de uma amostra, realizar um levantamento de dados capazes de definir um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A partir da obtenção dos dados levantados, pode-se criar um programa de assistência, sobretudo econômica, com o intuito de garantir a permanência do estudante nas universidades.

Em 1997 foram apresentados à ANDIFES e ao MEC os dados resultantes do primeiro perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras. Tais dados apontaram a necessidade de elaboração de um plano de assistência estudantil, tendo em vista o número expressivo de estudantes de baixa renda nas universidades federais.

A segunda pesquisa para definir o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES foi realizada entre 2003 e 2004 e inseriu novas variáveis como a autodeclaração de etnia e informática e utilizou uma amostra¹⁶ de 47.520 estudantes de um universo de 531.634 estudantes em que teve que ser reduzida para 33.958, por conta da participação de 47 das 53 IFES.

Em 2011 foi disponibilizado o relatório mais atualizado a respeito do perfil do estudante das IFES, procurando contemplar mudanças que ocorreram nos últimos anos no ensino superior. O gráfico a seguir revela que a classe¹⁷ C foi a única,

¹⁶ O Plano Amostral foi inicialmente definido a partir do universo de 531.634 (dados obtidos no Instituto Nacional de Dados e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP) estudantes de graduação regularmente matriculados no segundo semestre de 2002, dados esses disponibilizados pelas 53 IFES filiadas a ANDIFES. Com base nesses dados, obteve-se uma amostra de 47.520 estudantes a serem pesquisados. Das 53 IFES, 47 realizaram a coleta de dados no prazo estabelecido pela coordenação nacional da pesquisa, em função disso, a amostra foi de 38.340 estudantes do universo de 483.768. Da amostra definida foram aplicados 33.958 questionários junto aos estudantes dos cursos de graduação, regularmente matriculados e frequentes às aulas do 2º semestre de 2003 e 1º semestre de 2004. (FONAPRACE, 2004).

¹⁷ Para a elaboração da pesquisa em 2010, adotou-se como classificação econômica e estimativa de renda familiar por classes econômicas, as faixas de pontuação estabelecidas pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) que trabalha com diversas variáveis que procuram estimar a realidade social do estudante, traduzindo em valores econômicos têm-se as classes A1, equivale à R\$ 11.480,00; A2, equivale à R\$ 8295,00; B1, equivale à R\$ 4.754,00, B2, equivale à R\$ 2.656,00; C1, equivale à R\$ 1459,00; C2, equivale à R\$ 962,00; D, equivale à R\$ 680,00 e E, equivale à R\$ 415,00 (ANDIFES, 2011).

dentro das três pesquisas realizadas pelo FONAPRACE (1997, 2004, 2010), que apresentou contínuo aumento no número de estudantes nas IFES, enquanto a classe B diminuiu seu contingente nas três pesquisas.

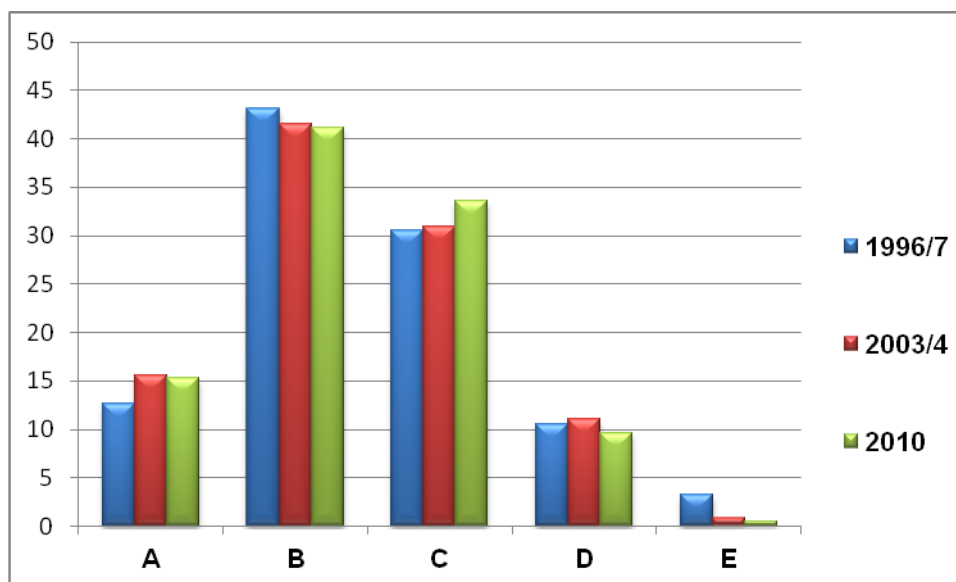


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes das IFES por classe social nos anos de 1996/7, 2003/4 e 2010. Fonte: ANDIFES, 2011.

Desta forma, infiro que o programa de assistência estudantil atende às classes C, D e E que perfazem o total de 43,7% dos estudantes das IFES, mas sobretudo os da Classe C, tendo em vista sua diferença em relação às classes D e E. No entanto, a questão econômica por si só não consegue explicar o porquê de estudantes que estão abaixo da classe C não terem as mesmas condições de acesso.

O gráfico a seguir distribui os estudantes das IFES por classe e cor da pele/etnia. Nota-se que 56,4% dos estudantes das IFES são oriundos das classes A e B. Em tais classes, predominam estudantes brancos. Assim, poder-se-ia analisar o

espaço universitário como um local de reprodução da cultura¹⁸ de uma classe dominante (BOURDIEU, PASSERON, 2008).

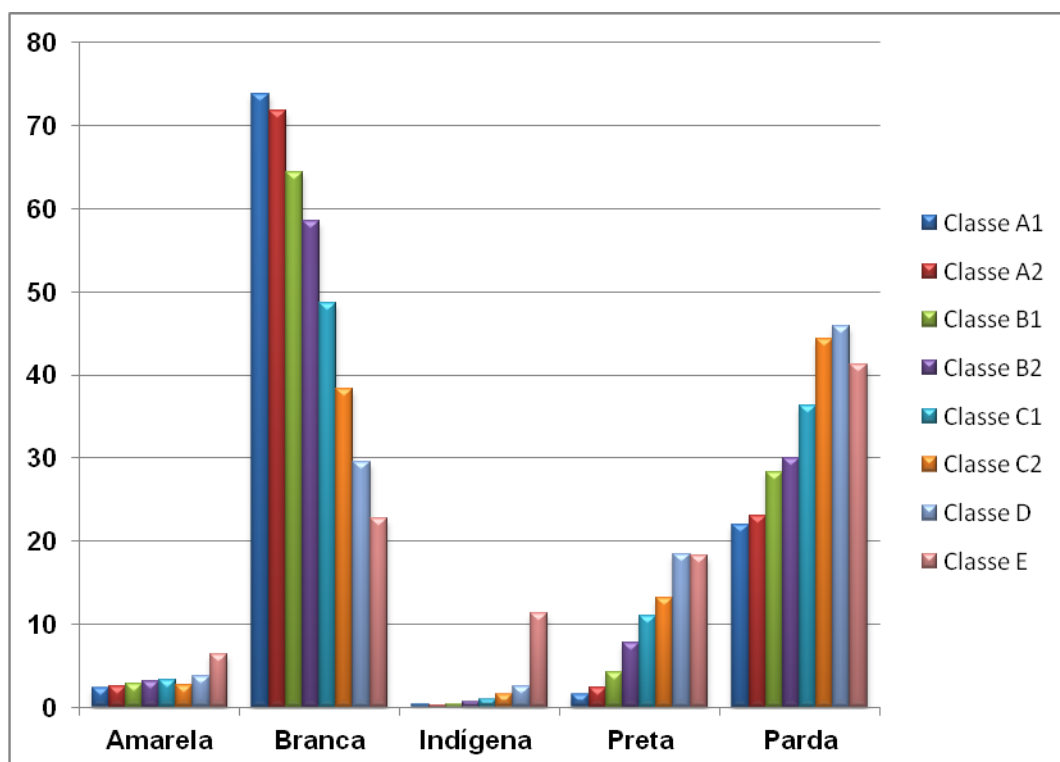


Gráfico 2 – Distribuição (%) dos estudantes das IFES conforme classe e cor da pele/etnia em 2010. Fonte: ANDIFES, 2011.

Na UFSM (em Santa Maria/RS) a política pública de ação afirmativa foi implantada em 2008, permitindo que estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas pudessem acessar o ensino superior de forma diferenciada do sistema universal. Embora o gráfico 1 aponte que a classe D seja uma das que diminuem mesmo com a existência do programa de assistência estudantil, bem como do ingresso no ensino superior através das cotas raciais, há um dado colhido em campo que podem sugerir apontamentos para a causa deste fato.

Há um grupo de estudantes da UFSM que tratou de visitar comunidades indígenas da região para informar sobre a possibilidade desta parcela da população

¹⁸ Bourdieu (1992, 2008) e Passeron (2008) ao mencionarem “cultura” nas obras “A Reprodução” e “A Economia das Trocas Simbólicas”, se referem à cultura erudita.

em ingressar no ensino superior público. De um número de 4 estudantes ingressados pelas cotas, passou a ser 14 no ano seguinte. Desta forma, sugiro que as classes abaixo da classe C não são contempladas pelas políticas públicas destinadas ao ensino superior, pelo fato de que a informação de existência dessas possibilidades não atinge este contingente, além de uma questão econômica, há o fato de que se trata de um público culturalmente diferenciado.

Além disso, há uma discussão atual na PRAE sobre um recurso de R\$ 400,00¹⁹ que o Governo Federal está destinando aos estudantes que ingressaram na Universidade por sistema de cotas. Os administradores discutem sobre o fato de o estudante cotista receber este valor e se seria justo com os demais estudantes este mesmo aluno usufruir da assistência estudantil.

Acontece que o programa de assistência estudantil não contempla a classe D e E, que em sua maioria compreende estudantes negros e indígenas. Sendo que são estes que participam da seleção por cotas, a bolsa de R\$ 400,00 estaria diluída na renda per capita necessária à contemplação da bolsa de assistência estudantil que exige o mínimo de um salário mínimo e meio por pessoa da família. Ou seja, no momento em que o estudante cotista solicitar o BSE e apresentar a bolsa de R\$ 400,00 como renda, são grandes as chances deste ser contemplado, pois dificilmente sua renda ultrapassará o teto necessário ao BSE.

As reações e expectativas das pessoas que serão tocadas por medidas políticas possui um caráter antecipativo para os processos de decisão e implementação, ou seja, cada política encontrará diferentes formas de apoio ou de rejeição (FREY, 2000; SOUZA, 2006). De modo geral, os elementos principais existentes nas políticas públicas são sintetizados por Souza (2006):

- permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer em relação ao que ele faz;
- envolvem vários atores e níveis de decisão, muito embora sejam materializadas por ações do governo;
- são abrangentes e não se limitam à regras; e

¹⁹ Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/01/aluno-cotista-de-baixa-renda-recebera-bolsa-de-r-400-diz-mercadante.html> Acesso em 18 de fev. de 2013.

- promovem impactos a curto prazo, embora seja uma medida de longo prazo.

Desta forma, suponho que o programa de assistência estudantil é uma política que está à mercê de diversas influências e interpretações incapazes de fomentar uma única observação. Por isso, é importante analisar o espaço universitário como campo de acontecimentos das quais estão inseridas, inclusive, a execução do programa de assistência econômica ao estudante.

2.1.1 O programa de assistência estudantil na UFSM: novos atores sociais na Universidade

O programa de assistência estudantil na UFSM obedece aos critérios normatizados pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõem sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A finalidade do PNAES é garantir a permanência dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior e seus objetivos expressam

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Para tanto, o conjunto de medidas elaboradas pela política prevê:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Neste sentido, penso que há um grande incentivo, essencialmente financeiro, para atingir os objetivos propostos e, com exceção de evitar a evasão em decorrência de dificuldades financeiras, os demais objetivos dependem de uma construção que envolve interações dos sujeitos dentro do espaço universitário, pois,

muitas vezes, os estudantes beneficiados com esta política não são vistos como iguais aos outros que não a usufruem, pelo fato deste programa de assistência estudantil ser visto ora como privilégio, ora como direito garantido pelo Estado, isto é, o tratamento que os estudantes beneficiados com esta política recebem depende das representações que norteiam esta assistência garantida por Decreto (MOTTA, 2010). Nas palavras de um interlocutor,

Olha, do nosso lado, a gente via como direito. Não sei se pra todo mundo que morava na casa. Digamos assim: o pessoal que estava mais na linha de frente, o pessoal que tava participando da Diretoria [da casa], do Conselho de Moradores, do DCE [Diretório Central dos Estudantes], a gente via como uma conquista, como um direito, do acesso a esse benefício (carência), da casa do estudante, do RU subsidiado, como um direito para as pessoas conseguirem fazer uma universidade com qualidade. Mas eu acho que pro lado da Pró Reitoria [PRAE], muitas vezes, eles nos viam como beneficiários. Até nos chamavam de beneficiários. Internamente eles criavam lá um artifício que diziam que a gente recebia uma bolsa. A gente não recebia uma bolsa. [...] Eles nos viam como assistidos, como pessoas que estavam, muitas vezes, usufruindo dos recursos públicos (FALA DE ANTÔNIO EM 15 DE MARÇO DE 2012)²⁰.

Por este motivo, o problema desta pesquisa investiga os saberes produzidos, por ex-estudantes e autoridades institucionais, sobre o programa de assistência estudantil da UFSM – resultantes das experiências proporcionadas pelo uso ou execução desta assistência ao estudante universitário – e como estes saberes se relacionam com as finalidades do ensino superior federal.

Embora o plano de assistência estudantil tenha sido normatizado em 2010 e elaborado essencialmente na década de 90, a questão da moradia estudantil, no caso específico da UFSM foi apontada como necessária desde a construção da instituição. O fundador da instituição universitária, José Mariano da Rocha Filho, expôs como compromisso da UFSM “tornar o indivíduo capaz de intervir sua realidade” (BARICHELLO, 2012, p. 90), além deste princípio, no planejamento da UFSM já estava previsto um programa de assistência estudantil envolvendo a moradia, o Restaurante Universitário e bolsas de estudo,

²⁰ A verdadeira identidade dos sujeitos foi preservada, desta forma, faço uso de nomes fictícios para transcrever os relatos dos interlocutores, muito embora eu tenha sido autorizada, por meio de um a publicar as verdadeiras identidades, pois muitos entrevistados são pessoas públicas.

Essas bolsas de estudos, estabelecidas pelo Govêrno, pelos particulares, por ex-alunos etc., serão concedidas especialmente aos estudantes pobres, através de indicação dos respectivos Centros Acadêmicos, com auxílio do Serviço Social da Universidade. O aluno contemplado com bolsa deverá assumir o compromisso formal, de uma vez formado, restituir essa bolsa à Universidade para seu aproveitamento para novos candidatos (ROCHA FILHO, 2011, p. 11)²¹.

Em 1963, inauguraram a Casa do Estudante Universitário da UFSM, no centro da cidade de Santa Maria/RS, um prédio de 8 andares abrigando 200 vagas. Em 1968 foi criada a CEU II localizada no *Campus* da UFSM, onde inicialmente abrigava cerca de 100 estudantes em um bloco que atualmente expandiu este número para 22 blocos. Os dados de 2008 revelam que o número de vagas na moradia estudantil subiu para 1.946, incluindo a UFSM em um patamar de primeiro lugar no país no que se refere à oferta de moradia estudantil gratuita (BARICHELO, 2012).

Nesta perspectiva, compreendo que, dado o caráter elitista da educação superior na década de 60, a iniciativa de construir uma universidade no interior do país, juntamente com a preocupação de incluir nesta instituição camadas sociais menos favorecidas economicamente foi uma atitude inovadora para a época. Saliento ainda, como apontado por Carvalho (2011) que em 1960 se viveu uma democracia que suplantava os direitos sociais à medida que se estendiam os direitos políticos. Assim, a criação da UFSM, com o olhar voltado para incluir sujeitos de baixa renda, foi uma atitude que não se inclui na constatação de Carvalho (2011).

Em contrapartida, no site da UFSM há um espaço denominado “casa do estudante²²” e está sob a responsabilidade dos estudantes integrantes da Diretoria da Casa. Este site funciona como uma espécie de “mural de avisos” que está à disposição dos moradores. Neste espaço há um texto sobre o histórico da casa formulado por estudante(s), mas que está escrito de forma anônima e coloquial. Neste texto, há a saliência de que havia muita procura pela moradia estudantil, dado o crescente número de jovens carentes ingressando no ensino superior e que havia estruturas de blocos inacabados dentro do *Campus* que eles chamavam de “escombros”. Além disso, salientaram que sob a justificativa das construções não

²¹ Texto extraído de uma reprodução de 2011 da obra datada de 1962 de José Mariano da Rocha Filho, então Reitor e fundador da Universidade de Santa Maria (USM).

²² Ver <http://w3.ufsm.br/ceu2/index.php/historia-da-casa.html>

ocorrerem por falta de recursos por parte da universidade a instituição cobrava mensalidade dos residentes. Sendo, a gratuidade da moradia, uma conquista da mobilização dos moradores. Outro apontamento registrado neste texto diz respeito ao fato de que, até fins da década de 70, a moradia se destinava apenas para homens. Atribuem ao fato de quatro mulheres²³ se imporem a morar na CEU que o direito delas e de outras morarem na residência estudantil foi garantido.



Fotografia 1 – Entrada do bloco 12. Fonte: Arquivo da autora, 2012.

Os relatórios do Encontro Nacional de Casas do Estudante (ENCE) datados da década de 80 mostrou que na relação das moradias, muitas indicavam o número de vagas e a distribuição por gênero. Alguns itens constavam “moradia mista, mas não reconhecida²⁴”. Na UFSM a entrada de mulheres passou a ser legítima depois

²⁴ Ver anexo II.

de 1980. Isso denota um conflito entre a instituição e os estudantes uma vez que o direito de moradia estudantil não se estendia às mulheres.

2.2 Relações de poder na universidade: alguns significados de inclusão

Ao analisar o fato de *inexistir* ensino superior no Brasil Colônia, Mendonça (2000) observa que há implicitamente em diversos autores a ideia de que a universidade seria uma forma ideal ou natural da organização do ensino superior. Embora naquela época existissem espaços de ensino de cunho superior, mas sem o caráter universitário. Com isso, compreendo que atualmente esta concepção é instituída socialmente e que ao mencionar ensino superior, estou remetendo à universidade como a principal fomentadora.

O espaço universitário, muito embora se assemelhe a uma instituição total²⁵, possui diversos significados. Diz respeito, sobretudo, ao lugar de discussões sobre a sociedade. Conforme Fávero (2006) seria o espaço em que se deveriam realizar propostas, pensamentos, opiniões e encaminhamentos de alternativas para a resolução de problemas sociais. Da mesma forma, Severino (2002) observa a universidade como funcionária do conhecimento em que seu dever é colocá-lo a serviço da sociedade. Ao pensar sobre a universidade, de acordo com os autores, remete-me a noção de um espaço neutro, em prol do bem comum.

Ao estabelecer diferenças entre as medidas adotadas pelo regime autoritário civil-militar e pelos recentes governos neoliberais, Paula (2009) afirma que o primeiro modelo possibilitou a expansão do sistema como um todo nas décadas de 60 e 70, sendo que neste momento houve também o desenvolvimento da Pós-Graduação, apontando que neste quesito as universidades públicas brasileiras atingiram padrões internacionais de qualidade. Assim, a autora realiza um apontamento em que demonstra que a universidade da graduação se imagina pública, grande, objetivando

²⁵ Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2010, p. 11).

receber cada vez mais estudantes e se democratizar, mas “a universidade da pós graduação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), imagina-se pequena e de elite, tornando-se cada vez mais seletiva (PAULA, 2009, p. 81).

Por conta disso, a autora observa que esta fragmentação gera várias segregações e hierarquias em torno da universidade, tais como a graduação e pós graduação, professores e pesquisadores, professores e prestadores de serviço, entre cursos de longa e de curta duração, cursos valorizados e desvalorizados socialmente no mercado de trabalho, entre outras questões de ordem estrutural.

Desta forma, penso que o cotidiano da universidade é envolvido por diversos agentes – como professores, servidores, trabalhadores terceirizados, estudantes, entre outros – que além de constatada uma diversidade cultural, há de se observar que o modelo de gestão é burocrático, em que muitos sujeitos, que fazem parte deste universo, estão dispostos de forma hierárquica. Segundo Foucault (2001) “e se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo”. (p. 158).

Severino (2002) afirma que, atualmente, há um sentimento geral de frustração em torno da universidade, pelo fato dela não ter atendido às expectativas geradas em torno da existência dela, tais como restrição de empregos e à perda de prestígio das carreiras profissionais de nível universitário. Para o autor, estes fatores também pesaram na desconsideração da relevância deste tipo de instituição. Em minha compreensão, este ponto de vista está intimamente atrelado à função de “distinção” entre grupos sociais, do mesmo sentido atribuído por Bourdieu (1992). Assim, é possível tomar o meio universitário como um espaço de intensas relações de poder, seja para promover a distinção, seja por estar pautado em um modelo burocrático, dependendo das representações sociais dos sujeitos que estão inseridos neste meio.

No momento em que uma política pública, como é o caso da assistência estudantil, é implantada na universidade, garante-se a permanência de estudantes oriundos de classes sociais mais baixas que trazem consigo toda a carga cultural de

seu local de origem, manifestada pelo comportamento, por códigos linguísticos, entre outros aspectos. Ou seja, a política pública como ação de governo objetiva a ampliação da cidadania. Logo, materializada no programa de assistência estudantil, dentro do espaço universitário, sugere uma diferenciação em relação aos estudantes que não a usufruem.

Desta forma, acaba por gerar efeitos diversos. Os dados colhidos pela pesquisa etnográfica, realizada com os moradores do alojamento coletivo estudantil da UFSM, demonstraram que estudantes moradores do alojamento sofriam discriminações em suas interações com colegas de curso e com outras pessoas de seu convívio, por conta do estigma de diferenciação econômica, gerado pelo local de moradia (MOTTA, 2010). Aí reside a necessidade da investigação de caráter qualitativo, para compreender como os sujeitos vivenciam cotidianamente esta ação do governo. Para Goffman (1988), o estigma é um termo que designa um “atributo profundamente depreciativo” (p.13), ou seja, esta “marca” interfere nas interações entre os sujeitos, pois é um indicativo de “anormalidade” perante uma situação considerada “normal”. Nesse sentido, os estudantes da moradia estudantil se diferenciam da maioria que reside fora do ambiente universitário (situação considerada normal), e acabam sofrendo algum tipo de diferenciação, como salienta um interlocutor:

Não sei te dizer ao certo se senti algo de verdade, mas... É, tinha certo desconforto. Querendo ou não, eles [os estudantes não moradores da CEU] achando que você era de tal forma [usuário de drogas, “bagunceiro”] eu me sentia meio “que droga, eles pensam que tu [eu sou] é assim”, muitas vezes eu cheguei ter vergonha de estar aqui pela forma deles pensarem. Teve uma vez que eu conheci uma guria numa festa. E daí, então, na saída da festa a pessoa estava de carro e me perguntou “onde tu mora?” eu falei assim “moro lá em Camobi”. [Ela disse] Longe né, tá beleza, te levo lá. Aí, chegando em Camobi, ela pergunta “Onde que é?” [Eu repondi] “Lá na casa do estudante”. [Ela disse] “Sério, tu moras na casa?” [risos] Foi essa pergunta e deu pra sentir naquele jeito dela falar que era um jeito preconceituoso “sério, tu moras na casa”, aquela expressão de repugnância. [...] Foi naquele período que muita coisa mudou. Começar a ver como aquele preconceito era fútil, era idiota. Foi quando que eu acho que comecei a ficar mais arraigado a casa, mais convencido de que a casa era um lugar diferente, que existiam pessoas de bem, que de alguma forma nos éramos marginalizados pelo resto dos estudantes [FALA DE GUSTAVO EM 07 DE JANEIRO DE 2012].

Neste sentido, penso que a realização de uma pesquisa qualitativa amplia a forma de ver os acontecimentos que marcaram a trajetória dos sujeitos que experimentaram, de fato, o programa de assistência estudantil. Investigar as representações sobre esta política pública permitiu, em certa medida, perceber inclusive parte dos propósitos da instituição universitária.

Para que fosse possível compreender as interações dos sujeitos envolvidos em torno do programa de assistência estudantil – como foi o caso dos ex-estudantes e servidores públicos -, foi necessário utilizar as contribuições de Goffman ([1961] 2010) a respeito das relações estabelecidas entre “dirigentes” e “dirigidos” em uma instituição total – teorização originalmente formulada através das interações de funcionários e internados em manicômios, prisões, conventos e hierarquias militares.

Primeiramente, tomei o *Campus* da UFSM como uma instituição total (MOTTA, 2010) ao mencionar que os moradores da casa do estudante vivem o cotidiano da universidade, rompendo com o espaço doméstico. Com isso, estes sujeitos passam a estar sob a responsabilidade da instituição universitária, em termos mais subjetivos, pelos servidores públicos e Pró-Reitores de Assuntos Estudantis que designam a PRAE.

Para Goffman ([1961] 2010), as instituições totais se apresentam publicamente como organizações racionais, suficientemente planejadas e eficientes em atingir os objetivos fixados e socialmente aceitos – como o de direcionar um internado a um padrão ideal. Neste sentido, espera-se da PRAE, como responsável pelo programa de assistência estudantil, uma postura de gestão dos moradores da casa de forma eficiente para que estes não se tornem “desviantes” dos padrões de “normalidade” (GOFFMAN, 1988), como usuários de drogas, por exemplo. Na opinião de uma autoridade institucional,

Aí um pai fica morando na frente do [bloco] 34, que é pra menores [...] eu fui saber até que ponto é responsabilidade da Universidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente, não podia estar toda aquela turma menor amontoado na União – não que as pessoas que estivessem na União sejam ruim: não! – o ambiente não é pra isso. Consegui colocar o [bloco] 34, construí o [bloco] 34 e fiz para os menores, aí veio um pai, de uma cidade da serra, morar na frente do prédio 34 numa camionete, que o filho mais novo, que recém tinha feito 17, estava no [bloco] 34, morando com uns quantos [...]. Aí, daqui um pouco esse pai vem falar comigo, e os psicólogos em greve. E esse pai está há um mês ali morando [...]. Esse homem vem com seus mais de 70 anos chorar na frente de um de 60. Dizendo que o

medo dele era que o filho – vê bem, o pai vem aqui, dizendo que tinha uma frota de 5 caminhões e que ele vendeu todos no intuito de tirar dois [filhos] mais velhos das drogas. Em clínicas, ele gastou tudo em clínicas para tirar os filhos das drogas. Vendeu o que tinha, sobrou aquela camionete. Ele estava aqui para ver se o menor de 17 não entrava pra mesma coisa. O que ele fazia? Comprava pipoca, comprava baralho. Comprava tudo. Ficava com a gurizada, mas ele estava preocupado com um barbudo que estava dormindo na sala naquele apartamento de menores. Aí tive que explicar para ele que esse barbudo já tinha completado a maioridade e estava esperando a vaga em outro apartamento. Mas que aquele barbudo dormia no chão, porque ele chegava todos os dias às três horas da manhã, porque ele trabalhava de garçom. Aí ele foi entendendo, aí uma semana depois ele foi embora (FALA DE GILBERTO EM 20 DE DEZEMBRO DE 2012).

A esse aspecto, Goffman ([1961] 2010) observou que relações próximas entre o dirigente e o internado – neste caso do servidor público ao morador da casa – poderiam “levar a pessoa da equipe dirigente a uma posição em que pode ser ferida por aquilo que os internados fazem e sofrem” (p. 76). Tal foi a atitude de um servidor público,

Consegui acompanhar aluno que se formou em gabinete e queria de alguma maneira, dar um jeito na vida. Porque se formou em gabinete, não tinha uma roupa pra botar, ele não tinha uma festa para poder fazer, até porque ele era bem, bem, bem longe daqui e fazia 5 ou 6 anos que não via a família. E eu encontrei ele, sem querer, sentado na guarda da ponte. Eu desci do carro e eu o levei pra minha casa na “marra”²⁶. E aí eu fiz uma janta... Talvez eu não tenha dado mais certo por causa disso... (FALA DE GILBERTO EM 20 DE DEZEMBRO DE 2012).

Entendo o momento em que o entrevistado disse “talvez eu não tenha dado mais certo por causa disso” como se ele se referisse ao fato de ter se envolvido emocionalmente com situações que não eram de pessoas próximas e que isso ultrapassou as barreiras que define um gestor estritamente objetivo, como salientado por Goffman (op. cit.).

Além disso, neste depoimento ressalto uma característica patrimonial²⁷ do funcionário público brasileiro, em que a “pouca utilização” do princípio da

²⁶ Pode ser entendido como algo que foi muito insistido.

²⁷ Tendo em vista que Holanda ([1936] 1995) e Faoro (2001) concordem que não existe o princípio de impessoalidade na burocracia brasileira, Bresser Pereira (1996) apontou que os princípios da administração burocrática clássica, ou seja, tentativa de rompimento com a ordem patrimonial, foi implantada em 1936 com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) com a exigência de concursos públicos, evitando uma lealdade com quem nomeou o funcionário, direcionando-o às questões públicas. Além disso, ocorreu a criação de autarquias e fundações, além da reforma de

impessoalidade na burocracia (instrumento indispensável do Estado para implantar suas políticas através dos Governos), acaba por misturar os assuntos públicos e os privados, isto é, o funcionário toma para si algo que deveria tratar objetivamente (HOLANDA, [1936], 1995; FAORO, 2001). Por este motivo, no momento em que o servidor público trata seu trabalho por um viés pessoal, como foi o caso do relato abordado acima, ele acaba por sofrer as inquietações daquilo que seria seu objeto de trabalho – neste caso os estudantes/pessoas (GOFFMAN, [1961] 2010). Esta característica patrimonialista, dependendo da representação que o sujeito tem de seu objeto de trabalho – ora mais romântica, ora mais autoritária – produz resultados diferentes no momento em que gerir a “coisa pública”.

No que se referem aos dirigidos (ou o olhar dos estudantes), estes sofrem uma ruptura com o espaço familiar ao se inserirem no espaço universitário, sobretudo na moradia estudantil. Eles trazem o mínimo de utensílios para a nova moradia, ou são quase despidos de seu “estojo de identidade” (GOFFMAN [1961] 2010), pois deveriam passar pelo alojamento estudantil – a União Universitária, onde suas bagagens ficam expostas, sem privacidade – antes de morar na CEU (MOTTA, 2010). Neste rito de passagem, eles são considerados calouros e passam a integrar este espaço regido por estatutos e regras que lhes concedem direitos e deveres de como agir, para proteger seu direito à moradia gratuita. A este aspecto, Goffman ([1961] 2010) denominou de “regras da casa” em que o recém-internado é informado ao ingressar em uma instituição total. Esta foi a lembrança de um interlocutor sobre a entrada da Universidade, deparando-se com o alojamento coletivo estudantil na década de 90,

Ali no espaço onde se faziam as boates da União, era o alojamento, naquele momento e era todo misto. Existiam poucas camas, acredito que não mais que 50 camas e tinha em torno de umas duzentas e poucas pessoas aguardando para entrar na casa do estudante. E aí, eu chegando lá com 15 anos [risos] e não consegui cama, fiquei no chão. Foi um momento bem difícil, pelo que eu lembro. E até tem uma foto que minha mãe quando vê diz que fica com vontade de chorar de me ver na União Universitária. [...] Eu lembro que eu tinha muito receio com minhas coisas, meus pertences pessoais que eram poucos. Eu tinha muito receio, porque eu não conhecia as pessoas que estavam dividindo o mesmo espaço naquele momento. Eu tinha umas caixinhas de banana – caixa de banana acho até que nem tem mais que eram umas caixas de madeira, assim – e

Fernando Henrique Cardoso em 1995. No entanto, o patrimonialismo sobrevive à burocracia que permaneceu oculta às regras burocráticas.

aí, eu tinha umas três caixas uma em cima da outra virada e eu colocava as roupas, colocava os pertences, era meu armário (FALA DE ANTÔNIO EM 15 DE MARÇO DE 2012).

As teorizações elaboradas por Bourdieu e Passeron (2008) acerca do ensino secundário francês puderam elucidar em grande medida os efeitos da implantação de uma política pública no ensino superior. Sua releitura inspirou a discussão sobre o ensino superior nesta investigação, pois no ponto de vista de Bourdieu (1992), as sociedades que possuem a cultura erudita²⁸ fazem uso de instituições organizadas para transmitir formas de pensamento. Para tanto, Bourdieu (1972) leva em consideração a “função de integração escola” entendida como a “lógica” da instituição escolar que propicia aos indivíduos categorias de pensamento comuns que tornam a comunicação possível. No entendimento do autor, à medida que os conhecimentos progridem, ou quanto mais o indivíduo se insere nesta lógica como, por exemplo, no aumento dos níveis de escolarização, mais a escola opera em sentido exclusivo. Nas palavras do autor,

Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significante por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, pode-se compreender por que a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação (BOURDIEU, 1992, p 206-7).

Nesta perspectiva, o autor se refere à cultura erudita como a “linguagem” das instituições escolares e que isto implica diretamente em uma segregação de classes sociais dentro deste espaço, pois os que compartilham desta cultura desde o seio familiar, sendo predominantemente sujeitos de uma classe dominante, poderão ser mais favorecidos em relação aos que não compartilharam desta cultura erudita, por pertencerem às classes dominadas, porque no momento em que a escola é uma extensão da família para os estudantes de classes dominantes, para o estudante oriundo de classes trabalhadoras, a escola significa uma ruptura com a cultura familiar e, por consequência, um esforço de apreensão da cultura dominante.

²⁸ Bourdieu a define como “cultura acumulada ou cumulativa” (1972, p. 205) entendida aqui como sapiência ou alto conhecimento como valorizada na sociedade Ocidental.

Neste sentido, Bourdieu (1992) observou o caráter excludente que, de forma implícita, existe no interior do espaço universitário, implicando em desigualdades enfrentadas pelas classes incluídas por políticas públicas em relação aos que são familiarizados com a linguagem erudita, pois o sociólogo apontou que a transmissão da cultura está sob responsabilidade da escola e da família e que a participação em uma cultura comum implica ser o instrumento por excelência da integração da elite.

Da mesma maneira, Foucault (2001) observa que

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza" (p.163).

Assim, o ato de transmissão cultural, sugere a afirmação do valor da cultura transmitida ao passo em que desvaloriza, implícita ou explicitamente, as demais culturas possíveis. Para tanto, Bourdieu e Passeron (2008) remetem ao caráter de reprodução da cultura dominante na escola por meio de violência simbólica representada pelas práticas pedagógicas. Do mesmo modo que Foucault (2001) aponta o caráter excludente de uma instituição, no momento em que ela compara todos os sujeitos sobre o princípio de uma suposta igualdade.

Bourdieu (1992) aponta que a escola não fornece indicações, ela define os itinerários por intermédio de métodos e programas de pensamento os quais ela tem a função de transmitir, pois as práticas pedagógicas propõem, implicitamente, as formas de se seguir o modelo adequado de atividade intelectual. Com isso, o autor demonstra que a escola cumpre uma função de distinção de classes sociais

Quando a cultura que a escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o *conservadorismo pedagógico* que, em sua forma externa, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservadorismo social e político*, já que [...]

ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da “ordem social” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 233-4).

Além disso, a cultura que a escola transmite separa os que a recebe do restante da sociedade, pois esta cultura transmitida pela escola imprime um conjunto de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que os diferenciam dos que tiveram acesso ao aprendizado proporcionado pelo seu ofício.

Desta forma, para o estudante oriundo de uma classe desfavorecida, em contato com os saberes universitários, precisa desconstruir suas práticas culturais e reconstruí-las a partir do contato com a nova cultura, reaprender novas normas de conduta, operar com novas visões de mundo, entre outras práticas que envolvem o modo de viver a cultura erudita. Por este motivo, Bourdieu e Passeron (2008) atribuem ao estudante oriundo da classe dominante uma vantagem em relação ao de classe dominada. Assim, aquilo que a universidade elenca como distinto, brilhante, do elegante, do laborioso para identificar os destaques do mundo acadêmico, acaba de uma forma velada por consagrar diferenças sociais, assim os autores afirmam que

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. [...] Confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 251).

Althusser (1985) considera a escola, ou a realidade escolar, como um Aparelho Ideológico do Estado. Tal Aparelho do Estado não se confunde com os Aparelhos Repressivos do Estado, como o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, entre outros que também utilizam a violência. A diferença entre estes aparelhos é o seu instrumento de poder que, no caso dos Aparelhos Ideológicos do Estado, se manifesta por meio da ideologia²⁹. No entanto, Althusser

²⁹ O entendimento por “ideologia” nesta investigação possui o mesmo sentido atribuído por Althusser e Bourdieu que se inspiraram na teoria marxista. Althusser explicou que esta expressão, dentro da contribuição teórica de Marx, significa “um sistema de ideias e representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (1985, p. 81). Assim, a compreensão do objetivo da ideologia é

(1985) afirma que, os Aparelhos Repressivos do Estado atuam, em um primeiro momento, através da violência, inclusive física, e em um segundo momento, atuam ideologicamente. Já os Aparelhos Ideológicos do Estado fariam uso da ideologia, primeiramente, para depois se valerem da repressão, seja ela “bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (ALTHUSSER, 1985, p. 70), pois, para o autor, não existe aparelho puramente ideológico. Assim, são os Aparelhos Ideológicos do Estado que asseguram a reprodução da ideologia dominante utilizada pela classe dominante que detém o poder do Estado. Para Bourdieu e Passeron (2008), ideologia da Escola é reproduzida por meio de violência simbólica, materializada nas ações pedagógicas, no momento em que a Escola elege a cultura dominante a ser ensinada como uma cultura geral.

Ao se referirem à função ideológica do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron (2008) exprimem que a dificuldade em se observar a relativa autonomia do sistema de ensino e sua dependência relativa às relações de classe social, se deve ao fato de que as funções de classe do sistema de ensino estão intimamente ligadas às relações entre a Escola e as classes dominantes. Assim, a autonomia do sistema de ensino comprovaria sua suposta neutralidade. Para Bourdieu e Passeron (2008), a autonomia relativa do sistema de ensino tradicional pode realizar uma contribuição específica à reprodução das estruturas das relações de classe, pois seguir suas próprias normas é o mesmo que seguir os imperativos externos que definem a legitimação da ordem estabelecida, ou seja, executar ao mesmo tempo a reprodução das relações de classe, ao passo que garante a transmissão do capital cultural juntamente com a função ideológica de camuflar esta função, propagando a ideia de autonomia absoluta do sistema de ensino.

Ao analisar histórica e politicamente a situação da educação – mais especificamente, a questão do ensino superior e da constituição das universidades no Estado brasileiro como fator de distinção social – compreendo que, embora sejam análises complexas e densas para serem sintetizadas nesta investigação, são extremamente importantes para compreender as diversas finalidades assumidas pela universidade que não poderia deixar de se democratizar. Para uns, a sua

disfarçar os interesses de uma classe dominante como sendo os interesses da coletividade. O intuito maior é garantir a “ordem social” sem recorrer frequentemente ao uso da violência.

existência significa o passaporte para uma vida mais digna, enquanto que para outros, um trampolim para a pós-graduação, ou componente de sua base intelectual.

A discussão sobre a criação da política pública de assistência estudantil, voltada para o ensino superior público, vai muito além dos motivos que culminaram na sua consolidação. Seus efeitos e a concepção que os sujeitos possuem dela influenciam nas suas finalidades presentes no discurso, seja institucional, seja no âmbito popular. A política social desta investigação é necessária para evitar que o Governo desperdice recursos nas instituições universitárias federais. Ao mesmo tempo a democratiza, contrariando o princípio pelo qual serviu a universidade do Brasil: fator de distinção social. Dessa maneira, pela perspectiva de Bourdieu (1992), a própria universidade não pode admitir que não deseje esta política social.

Assim, o programa de assistência estudantil é o eixo central pelos quais foram realizadas as últimas manifestações do Movimento Estudantil santamariense, para a afirmação da universidade como extremamente democrática e de qualidade por parte da administração central, bem como de uma grande parte das relações de poder que embasam as interações da diversidade de sujeitos no espaço universitário.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA SOCIAL

*“A pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde”
(BOURDIEU; PASSERON, 2004, p. 25).*

Este capítulo versa sobre a construção desta investigação. Primeiramente, tece considerações sobre a relação que envolve o pesquisador e o sujeito da pesquisa, tendo em vista o fato de que este trabalho contou com a colaboração dos relatos de pessoas entrevistadas.

Além disso, procuro problematizar minha situação enquanto pesquisadora, pois fui beneficiada pelo programa de assistência estudantil desde a graduação em Ciências Sociais. Além de ter participado de entidades estudantis na Universidade.

Em um segundo momento, apresentei o método utilizado para coleta de dados e as técnicas pertinentes para este objeto específico. Além de considerações que envolveram a pesquisa indireta: documental e bibliográfica. Por último, realizei uma descrição do universo da pesquisa (descrevendo as entidades abordadas nesta investigação) e da experiência com o trabalho de campo – envolvendo questões de ordem burocrática sobre a mesma.

Assim, expus a forma como conduzi a pesquisa e as situações de campo que julgo ser indispensável para sua problematização na construção de uma investigação honesta. Além disso, realizei algumas considerações sobre os interlocutores nos últimos subitens.

3.1 A pesquisa social: considerações sobre a subjetividade

Ao ler algumas obras importantes sobre o “como” fazer uma pesquisa social, deparei-me com uma infinidade de questões das quais pensei não saber como tratá-

las da forma mais adequada possível. Não saberia o que esperar das pessoas que contatei para entrevistar. Fiquei receosa quanto a minha trajetória, pois a todo instante pensava que deveria esquecer o que vivi para escutar sobre o que os outros viveram. Este foi o primeiro princípio da realização desta investigação: levá-la a sério e, nos momentos de insegurança, recorrer à experiência do orientador. Foi desta forma que procedi.

Certa vez, ao participar da IX RAM, em 2011, uma das questões sobre minha pesquisa (MOTTA, 2010) – que tratou do cotidiano dos moradores do alojamento coletivo estudantil da UFSM – foi a de como eu consegui vivenciar na prática o “distanciamento” em relação ao objeto de estudo. Esta questão me instigou tanto que, embora eu tenha me convencido da minha resposta, não sei se ela estava “correta”, isto é, se eu procedi de maneira ética. Assim, acabei debatendo com alguns professores sobre eu ter sido moradora da CEU, por quase sete anos, e até que ponto isso poderia prejudicar minha pesquisa.

Desta forma, entendi que esta identidade que carrego em minha trajetória atrapalharia minha pesquisa caso eu não possuísse uma ética própria do pesquisador (WEBER, 1982). Ou seja, ter uma intenção capaz de manipular dados, deixando de realizar uma pesquisa séria. Saliento que este fator, sobre o qual pensei tanto a respeito, ajudou-me muito na aproximação de meus informantes. Recebi um tratamento como uma “igual” e, pelo fato do tema se referir ao “passado”, não perdi a riqueza de detalhes nos depoimentos. Assim, julguei ser necessário observar como os autores das ciências sociais trabalharam a aproximação que perpassa a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, embora não seja a intenção esgotar este tema, procurei encontrar orientações para meus dilemas de pesquisadora.

A criação de uma metodologia própria para fomentar o rigor científico nas ciências humanas foi uma das maiores contribuições para a delimitação da ciência sociológica elaborada por Durkheim (2007), na obra *“As regras do método sociológico”*. No entanto, supor uma neutralidade na construção de um conhecimento social é algo falho. Em torno do pesquisador das humanidades existe infinitas inclinações ideológicas, pré noções, interesses, preferências, entre outros apontamentos que impossibilitam afirmar a existência de uma objetividade pura, pois

o cientista social examina questões que podem não lhe serem desconhecidas. Assim, o pesquisador faz parte do seu objeto de estudo.

A formulação deste objeto de pesquisa traz, em sua origem, uma questão extremamente subjetiva, como observei anteriormente: sou pesquisadora de uma realidade em que fui e estou inserida, pois usufruo do programa de assistência estudantil desde 2006. Este dado imbuí-se de diversas inquietações que deve perpassar por uma discussão sobre a construção do objeto e por apontamentos que revelam que esta situação não invalida a pesquisa em ciências sociais (GIL, 2008).

Em sua obra, *“História e Verdade”*, Schaff (1991), ao tratar da objetividade na história, afirma que a objetividade “pura” é uma ficção, pois o fator subjetivo se introduz no conhecimento. Mas salienta que existem dois tipos de subjetividades: “a boa e a má”. A primeira provém da relação sujeito-objeto e do papel do sujeito no processo de produção de conhecimento. A segunda, diz respeito à subjetividade que deforma o conhecimento. Sendo assim, a “objetividade é a distância entre a boa e a má subjetividade, e não a eliminação total da subjetividade” (SCHAFF, 1991, p. 282).

Weber (2001), ao abordar sobre a objetividade em pesquisa sociológica, salienta a subjetividade do pesquisador no momento da investigação. Para efetivar a objetividade em meio à subjetividade, o autor propõe que se deve, em um primeiro momento, admitir seu ponto de vista e visão política de um lado e, de outro, os escritos científicos, acreditando na possibilidade da ética e da política atuarem em esferas autônomas. Esta “neutralidade ética” é criticada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 54). Assim, os autores afirmam que

Se dermos crédito às representações mais triviais do preceito weberiano, bastaria estarmos prevenidos contra a parcialidade afetiva e as solicitações ideológicas para ficarmos livres de qualquer interrogação epistemológica sobre a significação dos conceitos e a pertinência das técnicas (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004 p. 54).

Com isso, os autores atentam para a falsa “neutralidade metodológica” das técnicas, as quais devem ser examinadas criticamente para que, na prática investigativa, o sociólogo não se torne escravo da sua metodologia e de seus critérios. Assim, os autores denominam como vigilância epistemológica a postura que o sociólogo deverá ter em campo, capaz de submeter as práticas sociológicas à

razão epistemológica para que o pesquisador seja capaz de observar seus próprios erros na pesquisa e conseguir encontrar meios de superá-los.

Assim, de acordo com os autores, não há como dissociar a discussão sobre o método da teoria e das técnicas. Tendo em vista que esta investigação trata sobre as representações de ex-estudantes e autoridades institucionais sobre a política de assistência estudantil, por meio da memória, o uso da metodologia *Snowball* (ou *Chain Referral Sampling*)³⁰ como metodologia se fez necessário, bem como a realização de considerações epistemológicas e de sua relação com a teoria que direciona o olhar para o objeto de pesquisa.

Outra questão para ser observada na pesquisa se refere ao senso comum. Para os autores, a familiaridade do sociólogo com o universo social constitui seu “obstáculo epistemológico por excelência” (2004, p. 23). Na obra *“Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia”*, os autores trataram a respeito da “ruptura” do pesquisador com o senso comum assinalando algumas técnicas, como a crítica lógica das noções, a comprovação estatística de falsas evidências, bem como a contestação das aparências. A influência das “noções comuns” (prenoções ou os primeiros julgamentos a respeito de um fato) do sociólogo sobre seu objeto é tão forte que este deve utilizar de diversas “ferramentas de objetividade” para efetivar uma “ruptura” com os juízos de valor.

Desta forma, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) sugerem que os resultados obtidos pelo uso da técnica estatística possui a virtude de desconcertar as primeiras impressões do pesquisador. Assim, o uso prévio de dados estatísticos para construir o objeto desta investigação, como expostos no segundo capítulo, foi o primeiro passo na ruptura com minhas prenoções, pois inicialmente pensei que a política de assistência estudantil contemplava a totalidade de estudantes de baixa renda, mas observei que uma classe em especial, a “C”, beneficiava-se em detrimento das classes D e E (classes que agregam, essencialmente, negros e amarelos), chamando a atenção para outros fatores, como os culturais, no acesso ao ensino superior público.

Outra tentativa de romper com o senso comum foi a procura de uma metodologia para escolher os entrevistados, pois busquei por formas mais objetivas

³⁰ Metodologia denominada Bola de Neve ou Amostragem em Cadeia por Referência.

na tentativa de diminuir minha subjetividade na busca pelos interlocutores. Desta forma, enfatizo a necessidade em discutir o uso da *Snowball* (ou *Chain Referral Sampling*) como metodologia empregada nesta pesquisa, apontando suas possibilidades e seus limites na obtenção dos dados, além de estabelecer as relações com os conceitos de representação e memória.

3.2 Métodos e técnicas empregadas: a efetivação da pesquisa

Para a realização desta investigação utilizei três tipos de pesquisa: a bibliográfica, a documental e a de campo. A primeira e a segunda consistem em revisões sobre o tema pesquisado, bem como materiais específicos sobre o tema. A pesquisa de campo se refere à interação direta entre pesquisadora e interlocutores. Os próximos subitens exploram estas fases da pesquisa, bem como o material utilizado para sua realização.

3.2.1 Pesquisa indireta: revisões bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica consiste na revisão teórica sobre o tema abordado. São fontes de dados secundários, pois são oriundos de materiais já elaborados como livros e artigos científicos. A vantagem desta pesquisa reside no fato de que o pesquisador toma conhecimento de um grande número de fenômenos obtidos de forma mais ampla do que se ele os pesquisasse diretamente (GIL, 2008). Assim, essas pesquisas permitem que o investigador não “descubra” ideias já “descobertas” por outros pesquisadores (LAKATOS; MARCONI, 1986).

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto, diferenciam-se por conta da natureza das fontes. A pesquisa documental se ocupa de materiais que não receberam tratamento analítico. Estes documentos podem ser reportagens de jornal, cartas, contratos, documentos oficiais, gravações, fotografias,

entre outros (GIL, 2008). Nesta investigação utilizei materiais como recorte de jornal, fotografias de informantes, materiais de campanha do Movimento Estudantil de Santa Maria, Resoluções da UFSM, Constituição Federal, Decretos, Planos oriundos de políticas públicas, gravações sobre a história da casa contada para os calouros, entre outros materiais. A maioria dos documentos – que se referem mais diretamente ao objeto de pesquisa – consegui na Diretoria da Casa, mas, sobretudo com um informante em especial que possuía um conjunto de jornais, fotos, materiais confeccionados para as campanhas do DCE, entre muitos outros. Fiquei bastante impressionada com a necessidade deste entrevistado em possuir esses arquivos e com o cuidado especial dado aos mesmos.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental são consideradas indiretas. A pesquisa direta pode ser entendida como a pesquisa de campo³¹ onde ocorreu a busca pelos informantes desta investigação (LAKATOS; MARCONI, 1986).

Assim, mesmo que este tipo de pesquisa se assemelhe com os levantamentos de campo, diferenciam-se pelo fato destes se preocuparem com uma representatividade estatística enquanto os estudos de campo propõem o aprofundamento das questões propostas, como é o objetivo desta pesquisa.

3.2.2 Pesquisa (estudo) de Campo: o uso da *Snowball* (ou *Chain Referral Sampling*) na busca de interlocutores

A metodologia denominada *snowball*, também conhecida por *snowball sampling*, é denominada no Brasil como “amostragem em bola de neve”, “bola de neve” ou ainda “cadeia de informantes” (ALBUQUERQUE, 2009). Nesta investigação utilizo amplamente a denominação de “amostragem em cadeia por referência”, visto que Biernacki e Waldorf (1981) utilizam como sinônimo da metodologia *snowball*. Penso que esta tradução obtida de *Chain referral sampling*

³¹ Gil (2008) denomina de “estudo de campo”.

consegue contemplar o que esta metodologia propõe e como ela foi útil na obtenção de dados para esta pesquisa.

Autores como Goodman (1961), Biernacki; Waldorf (1981), Albuquerque (2009), Baldin e Munhoz (2011) sistematizaram a utilização da metodologia de amostragem em cadeia por referência. Trata-se de uma metodologia aplicável em pesquisas que trabalham com populações ocultas e de difícil acesso, especialmente com usuários de drogas.

Entretanto, a aplicabilidade desta metodologia nesta pesquisa, no que tange a escolha de entrevistados, deve-se ao fato de que ex-estudantes, bem como autoridades institucionais da UFSM não se encontravam em um local do qual eu poderia ter fácil acesso. Onde estariam aqueles estudantes formados? Quais os lugares que escolheram para viver? Será que as autoridades que trataram do programa de assistência estudantil da UFSM se aposentaram ou continuam desempenhando o mesmo cargo?

O princípio que norteou a busca desses sujeitos procurou contemplar interlocutores que são conhecidos por serem “importantes” para falar sobre o programa de assistência estudantil flexibilizando os critérios iniciais da pesquisa, no que se refere à escolha de interlocutores presentes no momento de implantação do programa de assistência estudantil na UFSM (em 1999).

Desta forma, adéqua-se à utilização desta metodologia neste grupo de interlocutores que não interagiram todos ao mesmo tempo no mesmo espaço. Sujeitos que se formaram e foram morar em outra cidade ou fora do estado do RS. Sujeitos, lembrados pelas lideranças estudantis atuais, que estudaram na UFSM na década de 80 e que vivenciaram o regime civil-militar. Autoridades e servidores da UFSM que presenciaram medidas importantes na implantação e execução do programa de assistência estudantil. Assim, forma-se uma cadeia de entrevistados localizados em tempos diferentes, mas ligados por um fio condutor no entorno do programa de assistência estudantil.

A metodologia da amostragem em cadeia por referência consiste em eleger participantes iniciais de uma pesquisa social que indicarão outros sujeitos para participarem da pesquisa que, por sua vez, indicarão outros até que seja atingido o ponto de saturação de dados, isto é, quando as informações passam a se repetir e

nenhuma novidade é trazida a mais para a investigação (BECKER, 1997). Portanto, a *snowball sampling* utiliza uma espécie de rede para compor uma amostragem (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

Biernacki e Waldorf (1981) salientam que este método tem sido amplamente utilizado em pesquisa sociológica de cunho qualitativo, dado sua característica em ser aplicável quando o foco de estudo é um problema sensível, tratando de um tema particular, precisando do auxílio de pessoas bem informadas sobre o assunto. Por este motivo, o critério mais enfatizado na indicação por interlocutores foi o de que este pudesse “ser uma referência” ou ser importante para discorrer sobre o programa de assistência estudantil na UFSM.

Albuquerque (2009) observa que a *snowball* possui características de uma amostra não-probabilística, ou seja, uma amostra obtida através de um determinado critério e que nem todos os elementos da população tem chance de serem selecionados, característica que não permite que os resultados possam ser generalizados (FREITAS; OLIVEIRA et al., 2000). Esta amostra se adéqua aos interlocutores com dificuldades de serem identificados ou grupos específicos, como é o caso desta investigação ao trabalhar com ex-estudantes e servidores públicos.

Da mesma forma, Albuquerque (2009) salienta que a ideia da utilização da cadeia por referência serve para coletar o máximo possível de informações sobre os membros de uma rede. No entanto, nem sempre isso é viável ao pesquisador, dependendo do tamanho da população estudada, em termos estatísticos. Neste sentido, o uso da *snowball sampling* torna-se recomendável para populações de difícil acesso ou grupos muito grandes.

Embora esta metodologia de recrutamento de informantes seja compatível com o grupo trabalhado nesta pesquisa, necessita-se observar os avanços e as limitações de sua utilização. Biernacki e Waldorf (1981) problematizaram a amostragem de cadeia por referencia (ou bola de neve) a partir dos primeiros trabalhos envolvendo esta metodologia. Os autores observaram que esta técnica foi amplamente utilizada em pesquisas que envolviam áreas de “comportamento desviante” como é o caso de pesquisas sobre uso e vício em drogas, tornando-se uma técnica clássica de investigação nesta área. No entanto, os trabalhos que

utilizavam esta técnica mencionavam-na superficialmente, fazendo com que pouco fosse escrito sobre isso,

Trough omission, the existing methodological literature suggests that the chain referral method of sampling is a self-contained and self-propelled phenomenon, in that once it is started it somehow magically proceeds on its own. This, however, is simply not the case; rather, the researcher must actively and deliberately develop and control the sample's initiation, progress and termination (BIERNACKI; WALDORF, 1981, p. 143)³².

Ou seja, para os autores, o pesquisador deve controlar a amostra, pois ela não pode ser tomada como autossuficiente. Observando este aspecto nesta investigação, tive alguns problemas em “controlar” o desenvolvimento da minha amostragem. Pois embora eu tivesse escolhido os informantes que iniciaram a cadeia – o que sugere um aspecto essencialmente subjetivo – e o tenha feito de acordo com justificativas que penso serem importantes: indicação de representantes estudantis e alguém que tivesse morado há muito tempo e que não fosse envolvido política e partidariamente nas entidades da UFSM. Eu pretendia contemplar diversas variáveis, para poder ampliar as possibilidades da investigação. No entanto, ocorreu que duas variáveis que busquei, não foram indicadas na intensidade que eu imaginei que seriam: indicação de mulheres e de cursos variados.

No entanto, isto acabou se tornando um dado muito interessante, o qual analisei mais adiante³³. Além disso, ocorreram imprevistos ao contatar alguns interlocutores que poderiam contemplar essas variáveis. Estas experiências foram exploradas com maior profundidade e detalhes no texto destinado à experiência de campo.

Desta forma, posso observar que o uso desta metodologia por busca de entrevistados é muito interessante para o que ela propõe, o de recrutar sujeitos ocultados, seja por questões de estigma, ou de dispersão no tempo, como foi o caso desta pesquisa. No entanto, ela demanda de bastante tempo, pois a construção da

³² “Através da omissão, a literatura metodológica existente sugere que o método de amostragem em cadeias por referência é um fenômeno auto-contido e auto-impulsionado, em que uma vez começado, ele, de algum modo, magicamente, procede sobre si próprio. Isto, entretanto, não é simplesmente o caso. Em vista disso, o pesquisador deve ativamente desenvolver e controlar o início, o progresso e a terminação da amostra” (Tradução da autora).

³³ Ver capítulo IV.

amostra é lenta, além de precisar de um rigoroso instrumento de análise dessas pessoas até a decisão de sua escolha como colaborador da pesquisa.

3.2.2.1 Técnica de pesquisa direta: as entrevistas

O diálogo estabelecido entre mim e os interlocutores se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, pois a fala aberta possibilita a exploração das especificidades do fato, enquanto uma estruturação evita que o sujeito se canse e desvie das questões importantes para a pesquisa.

A entrevista semiestruturada é definida por Chizzotti como “uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. [...] Pode ser semiestruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas chaves)” (1998, p. 45). Ou seja, a entrevista semiestruturada, para esta pesquisa permitiu o esclarecimento de questões mais específicas. Foi utilizada, principalmente, com as autoridades representantes da universidade, bem como ex-estudantes que foram apontados como relevantes no decorrer da pesquisa de campo.

Para a efetivação destas entrevistas, utilizei um material diferente do gravador digital, que captura apenas a voz do informante. Fiz o uso de uma filmadora para coletar as informações dos entrevistados. A problematização sobre a utilização ética desta técnica foi realizada nos subitens seguintes. A título de operacionalização, penso que foi muito proveitoso rever os entrevistados enquanto transcrevia suas falas: a forma como enfatizavam certos pontos com suas mãos, os gestos que simbolizavam determinadas coisas, as expressões faciais que não podiam ser dissociados da fala. Este recurso me permitiu interpretar mais que um depoimento, mas toda a “fachada pessoal” (GOFFMAN, 1985) que está imbuída em um relato.

Por outro lado, uma das entrevistas foi realizada via internet, pois a interlocutora sugeriu desta forma, por não ter uma data certa de quando poderia me receber em Porto Alegre/RS. Esta experiência foi interessante, mas senti falta da interação própria da entrevista em si. Sobre este tipo de coleta de dados, recorri a

Gil (2008) que, embora tenha se referido às vantagens e desvantagens de entrevistas realizadas por telefone, trouxe informações de como proceder neste caso que pode ser aplicado também à internet, principalmente em relação às dificuldades em descrever o entrevistado e sobre as circunstâncias pelas quais a entrevista foi concedida.

Em contrapartida, deparei-me com um problema de pesquisa que ocorre com muita frequência com pessoas que trabalharam com o gravador: do interlocutor falar livremente e muito mais coisas que considere importantes depois que o aparelho fora desligado. A utilização dessas informações – novamente debatidos em sala de aula sobre como proceder nestes casos – foi negociada com alguns dos entrevistados em outras oportunidades, pois ainda mantínhamos contato, via internet, ao longo da construção da pesquisa.

Dessa maneira, penso que as entrevistas ocorreram de forma bastante proveitosa, pois o uso da filmadora permitiu que eu conseguisse realizar uma leitura mais rica. Além disso, ninguém obsteu sobre o uso do recurso imagético, embora eu temesse constranger o interlocutor a cada contato realizado. Dedico os próximos itens a tratarem de forma mais detalhada de como ocorreram estas negociações.

3.3 O universo de pesquisa e os interlocutores

Ao tratar de uma pesquisa que se debruça sobre representações e memórias de ex-estudantes e autoridades institucionais da UFSM sobre o programa de assistência estudantil, sugere-se que não exista um “lugar” de pesquisa, de forma estrita. A maioria das experiências das pessoas que vivenciaram, construíram, aplicaram, aperfeiçoaram e modificaram a atual política de assistência ao estudante de ensino técnico e superior da UFSM, girou em torno da moradia estudantil da UFSM, de forma mais abstrata.

A política de assistência estudantil, materializada no Plano Nacional de Assistência Estudantil data da década de 90, por conta das pesquisas da ANDIFES sobre o perfil socioeconômico do estudante de ensino superior das IFES. Como

salientado em outro momento. Entretanto, a moradia estudantil gratuita na UFSM antecede este período, mas o direito de acesso a este benefício foi incorporado ao PNAES, de forma obrigatória para todas as IFES, a partir da sua normatização através do Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010.

A moradia estudantil na UFSM é datada de 1963 (CEU I) e 1968 (CEU II). Além de possuir estas duas CEU's disponibilizadas para estudantes de graduação, há a CEUIII ofertada³⁴ para os estudantes de pós graduação e funcionários com regime de trabalho especial.

Além disso, a moradia da UFSM possui um alojamento coletivo estudantil que opera como uma moradia provisória. Ou seja, o estudante que ingressar em algum curso na universidade e for oriundo de outro município diferente de Santa Maria/RS, terá o direito de se estabelecer provisoriamente no alojamento com poucos utensílios pessoais. O estudante aguardará neste espaço enquanto a PRAE defere o Benefício Socioeconômico (BSE)³⁵, o que sugere que este estudante é de baixa renda. Assim, poderá se direcionar à moradia definitiva (algum apartamento da CEU I ou II) (MOTTA, 2010).

Em todos os semestres, os novos futuros moradores da CEU são recepcionados pela Diretoria da Casa, ou outras entidades, como o DCE. Organizam a “*Semana da Calourada*” em que ocorrem diversas atividades para ambientar o novo estudante. Entre umas e outras atividades, existem as palestras em que ex moradores são convidados a expor suas experiências aos calouros. Além disso, contam e mostram um vídeo sobre a “História da Casa do Estudante”. Uma das histórias se refere ao alojamento coletivo, denominado União Universitária”, espaço no qual as atividades são realizadas (MOTTA, op. cit.).

Este espaço peculiar iniciou suas atividades em 1989, foi fruto de uma ocupação de estudantes que, naquela época não tinham onde ficar. Na época, apenas quatro blocos estavam construídos e havia um excedente de estudantes

³⁴ Saliento que o programa de assistência estudantil é garantido, por Decreto, apenas para os estudantes de graduação do ensino superior federal. Para a pós graduação não é obrigatório, mas estes estudantes usufruem. Um dos entrevistados mencionou que este direito iniciou-se no período em que ele estava realizando o mestrado e que foi um dos que dialogaram com a PRAE sobre isso.

³⁵ O BSE é popularmente conhecido como “carência” e, no momento em que o estudante reside no alojamento coletivo, este benefício toma o nome de “carência provisória”. Este procedimento efetiva a concessão da assistência estudantil ao aluno de baixa renda.

sem condições de pagar uma moradia. Muitos dormiam nos corredores do apartamentos e, na época, a Universidade estava construindo um prédio denominado “União Universitária” destinado ao lazer e sociabilidade de professores, estudantes e funcionários. Neste espaço havia salas de jogos e restaurante com serviços terceirizados (MOTTA, op. cit.).

Conforme documentos obtidos na Diretoria da Casa, o primeiro bloco – de número 11 – da CEU II foi inaugurado em 1968 com capacidade para cerca de 70 pessoas. Durante a década de 80, basicamente o ano de 1983, os blocos 12, 13 e 14 já haviam sido construídos e estavam superlotados. O bloco 15 estava inacabado e, ao lado, iniciou-se a construção do prédio da União Universitária – tendo em vista suas finalidades – houve uma revolta dos estudantes com a preocupação dos administradores em construir um espaço “inútil” frente às necessidades de moradia estudantil. Assim, muitos estudantes ocuparam³⁶ os “escombros” do bloco 15, até quando obtivessem um respaldo institucional. O problema da superlotação persistiu, até que em 1989 os estudantes ocuparam o prédio da União Universitária para protesto e para remediar a situação da moradia na UFSM.

Os protestos dos estudantes se direcionavam à construção “fútil” de um prédio em detrimento da construção de novas moradias. Muitas entidades política³⁷, religiosa³⁸ e partidária³⁹ apoiaram uma organização dos moradores que decidiram ocupar o bloco 15, até que suas exigências fossem atendidas.

Um dos entrevistados foi um dos que participaram da ocupação do alojamento coletivo. Os atuais representantes do DCE e Diretoria da Casa mencionaram esta pessoa com grande ênfase na importância da sua participação no Movimento Estudantil.

Algo interessante de se pensar é que, nas primeiras inserções em campo, percebi que “assistência estudantil”, “carência” (nome dado pelos interlocutores ao benefício socioeconômico), “casa do estudante” e “movimento estudantil”, embora

³⁶ Ver Anexo III.

³⁷ Ver Anexo IV.

³⁸ Ver Anexo V.

³⁹ Ver Anexo VI.

possuam definições diferenciadas, conduzem ao mesmo “sentido” quando desejo falar sobre a assistência estudantil. Outro entrevistado, ao falar dos benefícios do PNAES, logo remeteu às “barricadas⁴⁰” das quais ele participou enquanto militante do ME, pois o “motivo” que levou à “barricada” era garantir, aumentar ou fazer valer algum direito existente na política de assistência estudantil.

No campo institucional, conforme os relatos de interlocutores, a PRAE é um órgão da administração capaz de gerenciar a política de assistência estudantil, visto que esta se ampliava e tornava-se cada vez mais complexa. Nas atribuições de responsabilidades da PRAE constam,

[...] garantir o acesso e a permanência dos estudantes na UFSM, dentro de uma perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida da comunidade estudantil. Para alcançar tal propósito, a PRAE oferece os seguintes Programas: Moradia Estudantil, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte, Bolsa de Assistência, Bolsa de Monitoria, Bolsa de Formação Estudantil e Restaurante Universitário, bem como projetos das CEU's (Casas de Estudante Universitário), apoiados diretamente pela PRAE: Laboratórios de Informática, Espaços de Cinema I e II, Comitê Ambiental, Casa de Cultura CEU II, Salas Net 11 e 14 (SITE UFSM)⁴¹.

A administração dos recursos destinados à assistência estudantil é realizada pela PRAE que, em conjunto com a da Diretoria da Casa, promove diversas atividades e projetos relacionados à vida acadêmica. Saliento que esta investigação se voltou aos moradores da CEU, pois levei em consideração a vivência do cotidiano destes sujeitos dentro da universidade. Isto, porque a assistência estudantil se estende a outros estudantes que se encontram em situação diversa: como carentes que são naturais de Santa Maria/RS e, por este motivo, não têm direito a moradia gratuita; estudantes que usufruem do Restaurante Universitário e/ou Bolsa Transporte, ou seja, não privilegiei os que vivenciaram benefícios parcialmente.

Ao relatar as funções da PRAE e Diretoria da Casa de maneira institucionalizada, observei uma finalidade de gestão que abrange os interesses de ambas entidades: de promover a inclusão social. Sobre estas colocações que se debruça o problema dessa pesquisa, pois como se deram essas relações de gestão

⁴⁰ Espécie de trincheira improvisada em rua feita com estacas, pneus, carros, artefatos velhos. Estes estudantes fechavam a principal via de acesso à universidade.

⁴¹ Fonte: <http://w3.ufsm.br/prae/index.php?action=prae>. Acesso em 10 dez. 2012.

entre uma entidade burocratizada que presta contas ao Estado e àquela que está mais próxima da realidade dos moradores da Casa do Estudante Universitário? Que tipo de normas regeram os comportamentos de estudantes que são oriundos de diversos lugares, com toda sua bagagem cultural de origem e de baixo estrato social? A forma de enxergar este programa de assistência estudantil, tanto por parte das autoridades institucionais quanto por parte dos estudantes que a vivenciaram, foi a mesma? Estes questionamentos são demasiadamente extensos, no entanto, procurei debater-los sob a luz da literatura que versa sobre representações e memórias.

Cabe ressaltar que o universo de pesquisa se constituiu de uma grande complexidade, pois tratou de jovens que ingressaram em um ensino superior, que estiveram longe da sua cidade de origem passando a estar sob a regência de uma instituição pública nas diversas épocas que acompanharam as mudanças no cenário político que compôs a história da universidade pública brasileira.

Desta forma, posso afirmar que este tema está aberto a diversas interpretações, pois há uma gama de possibilidades de abordagem do mesmo. Eu escolhi tratar de dois olhares (institucional e estudantil) que giram em torno da política de assistência estudantil, para discutir relações de poder na universidade. Mas este objeto empírico permite a exploração de diversas temáticas, como os significados de inclusão social, por exemplo.

3.4 Experiência de campo: discutindo questões éticas na pesquisa social

Para que eu pudesse realizar entrevistas com autoridades institucionais da UFSM submeti meu projeto de pesquisa para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM. Obtive esta informação informalmente com uma Pró-Reitora da UFSM que não aceitou conceder entrevistas. Ela mencionou que os servidores foram alertados que apenas poderiam contribuir com pesquisas que tivessem respaldo do CEP.

Sendo que os princípios norteadores do CEP estão em pleno acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde e que esta regulação foi bastante criticada por antropólogos (BEVILAQUA, 2010; OLIVEIRA, 2010) pelo fato desta insistir na separação entre sujeito e objeto de pesquisa – o que poderia inviabilizar a pesquisa social – penso ser de grande importância descrever como realizei os procedimentos pelos quais me deparei, no entanto, não proponho discutir ética de forma exaustiva, mas dialogar com as experiências de outros pesquisadores.

Oliveira (2010) observou que pouco se discute questões éticas nos cursos de antropologia, embora seja debatido quando associado às atividades de pesquisa dos professores e alunos. Frente a isso, o antropólogo menciona três compromissos ou responsabilidades éticas que devem permear a atividade de pesquisador em antropologia: a) o compromisso com a verdade e produção de conhecimento que estejam de acordo com critérios de validade dos quais são partilhados pela comunidade de pesquisadores, que significa não falsear os dados obtidos na pesquisa; b) o compromisso com os sujeitos de pesquisa; c) compromisso com a sociedade e a cidadania que sugere a publicação dos resultados da investigação.

Através destes três pontos, Oliveira (op. cit.) discute as especificidades da pesquisa antropológica frente às exigências de procedimentos existentes na Resolução 196, como é o caso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que necessita da assinatura do participante da pesquisa. No entanto, dependendo do tipo de pesquisa, como a investigação de atividades ilícitas, por exemplo, a assinatura de um documento como este poderia significar um envolvimento direto do depoente.

Desta maneira, submeti a documentação necessária ao CEP – projeto de pesquisa, TCLE, autorizações do orientador, registro no gabinete de projetos do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCSH) da UFSM, para que eu pudesse aprovar o projeto e realizar as entrevistas com as autoridades institucionais. No entanto, com os interlocutores, adotei uma postura diferenciada. Realizei as entrevistas com eles, tendo como uma referência aspectos adotados no TCLE, mas não pedi a assinatura neste documento. As negociações foram realizadas com os interlocutores mediante a gravação do vídeo, passando para a etapa da entrevista em seguida.

No vídeo, pedi a autorização do uso das informações, das suas imagens, da revelação da sua verdadeira identidade para fins de pesquisa e para um possível documentário que eu poderia desenvolver futuramente sobre a investigação. Também reforcei que o entrevistado poderia colaborar parcialmente, ou seja, ocultando sua identidade, ou descartando sua participação a qualquer momento. No entanto, eu recebi respostas positivas em todos os contatos que realizei. Conversei sobre o trabalho, os objetivos da pesquisa e falei sobre a participação do interlocutor na investigação. Todos permitiram o uso de suas verdadeiras identidades, no entanto, houve momentos que os entrevistados pediam que eu utilizasse algumas declarações com muito cuidado. Desta forma, adotei a postura de ocultar as verdadeiras identidades destas pessoas, muito embora eu tivesse a permissão de utilizá-las.

Penso que, apesar de eu ter sido uma desconhecida para muitos entrevistados, consegui conquistar a confiança de muitas pessoas que discorreram livremente em frente à câmera. Outras, apesar de terem aceitado sem receio, pareciam estar mais constrangidas. Também presenciei momentos que o interlocutor se emocionou a cada lembrança, mas prosseguia seu discurso. Neste momento, eu não soube como agir, apenas tinha em mente que qualquer decisão caberia ao informante, portanto, prosseguimos com a entrevista e tivemos longas conversas posteriores à gravação.

O CEP aprovou meu projeto depois de várias tentativas em que havia alguma pendência a cada análise como a assinaturas, melhor descrição no projeto, entre outros empecilhos. Também submeti dois TCLE em que um serviria para os interlocutores que desejassem ter suas identidades e imagens reveladas, bem como aqueles que negariam esta permissão.

Em um desses momentos, senti que poderia ter meu trabalho inviabilizado, pois uma assinatura faltante era a de alguém que, dentro da hierarquia administrativa, estivesse acima do responsável da pesquisa, que neste caso seria meu orientador. Sendo que este era o vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pensei que a assinatura faltante fosse do coordenador do curso. Mas eu estava enganada. No CEP, disseram-me que deveria ser a assinatura do Chefe de Departamento que, de fato, não tinha nenhuma relação

com o meu orientador enquanto hierarquia, pois entendíamos uma separação entre Programa de Pós-Graduação e Departamento de Ciências Sociais. No momento da assinatura, havia uma condição de que este deveria estar de acordo com a Resolução 196 para a execução desta investigação o que, de fato, não estava. Além disso, a orientação que tive no CEP foi a de que este superior ao orientador “deveria ou sabia” da existência deste procedimento, que “era só assinar”.

Aqui observei dois problemas: primeiramente, pelo fato de quem estava executando a pesquisa era eu e que qualquer procedimento “antiético” que eu realizasse, cairia sob a responsabilidade do orientador que tinha seu nome vinculado ao projeto. Segundo, o envolvimento do Chefe de Departamento que não estava de acordo com a Resolução 196, mas que sem a sua assinatura, não poderia dar andamento ao projeto.

Desta maneira, procedi com a forma burocrática exigida para poder realizar as entrevistas com os servidores, embora nenhum deles tivesse exigido que meu projeto tivesse a aprovação do CEP. Todos participaram de formas incondicional e livre, em que seu livre arbítrio fora sempre respeitado por mim.

Assim, penso que as questões éticas que envolvem a pesquisa perpassam questões burocráticas, pois esta experiência demonstrou que em alguns momentos ela pode ser observada desta maneira.

3.4.1 Sobre os interlocutores

Iniciei as buscas pelo primeiro interlocutor no momento em que eu questioneei aos antigos participantes⁴² da Diretoria da Casa sobre a possibilidade de encontrar alguém interessante para se conversar sobre a assistência estudantil. Sem demora, indicaram um professor de filosofia, exaltando a “importância” desta pessoa no Movimento Estudantil, na época em que foi estudante universitário. Em outro

⁴² Estes participantes interrogados são vistos como os “guardiões” da memória da CEU, visto que promovem, constantemente, palestras sobre a história do espaço de moradia, bem como concededores de antigos moradores.

momento, ao conversar com um amigo sobre esta minha busca por um morador (a), que tivesse sido importante para a moradia ou para a assistência estudantil da UFSM, deparei-me com a indicação da mesma pessoa. Além destes dois momentos, certa vez, ao chegar de viagem a Santa Maria/RS, na descida do ônibus, próxima à UFSM, além da intensa chuva, minha bagagem estava pesada. Um homem que estava em um carro e que passava pela Avenida Roraima⁴³ ofereceu carona. Sem demora, eu aceitei. Ele disse que não precisava se preocupar, pois era professor na UFSM. Mas eu não estava preocupada, a chuva me incomodava mais que o receio em aceitar carona de pessoas desconhecidas. Ao conversar sobre minha pesquisa de dissertação, o professor logo sugeriu que eu entrevistasse um grande amigo dele. Coincidentemente, ou não, o nome citado era o mesmo indicado pelos dois informantes. E este fato, de uma indicação proveniente de diferentes esferas, fez-me estabelecer contato imediato com a pessoa triplamente indicada. Desta forma, arrumei as malas rumo a Minas Gerais.

Fui bem recebida pelo professor, realizamos a entrevista na biblioteca da universidade onde ele trabalha, com uma duração em torno de duas horas. No dia seguinte, parti para o Paraná, onde realizei entrevista com outra pessoa indicada pelos “guardiões” da memória universitária. Este segundo sujeito entrevistado, além de ter morado por muitos anos na CEU, participou de diversas entidades políticas, como DCE e Diretoria da Casa e este fator foi relevante para contemplar as abordagens sobre política pública, inclusive.

O terceiro entrevistado foi um estudante de doutorado que já tínhamos conversado a respeito da assistência estudantil e que este não participou de nenhuma entidade política da universidade.

Os três participantes iniciais deram início à cadeia de indicações de pessoas para que eu fosse conversar com elas. Realizei uma espécie de rede em que dispus os sujeitos de acordo com a indicação. No entanto, obtive poucas informações sobre essas pessoas, mas procurarei realizar entrevistas com aquelas que contemplassem o maior número de variáveis possíveis. Notei que as indicações contemplaram um grande número de homens e de pessoas oriundas do curso de agronomia e medicina veterinária. Muitos deles são professores e a maioria possui doutorado ou

⁴³ Principal avenida de acesso à UFSM.

estão se doutorando. Poucas mulheres foram indicadas, algumas delas não condiziam com a descrição relatada nas indicações, outras não foram moradoras da CEU, por isso ter sido proibido até início da década de 80.

Penso ser interessante analisar que a maioria dos estudantes que ingressam na UFSM e que moram na CEU são, em sua maioria, oriundos de municípios do interior do Rio Grande de Sul em que, muitos deles, são provenientes do âmbito rural. Creio que estas pessoas estiveram em busca de cursar uma graduação que tivesse relação com seu lugar de origem. Um panfleto desenhado para recepcionar estudantes na década de 90 mostra uma imagem de um “tipo” de calouro que ingressa na UFSM, este demonstra um estudante como oriundo do meio rural.

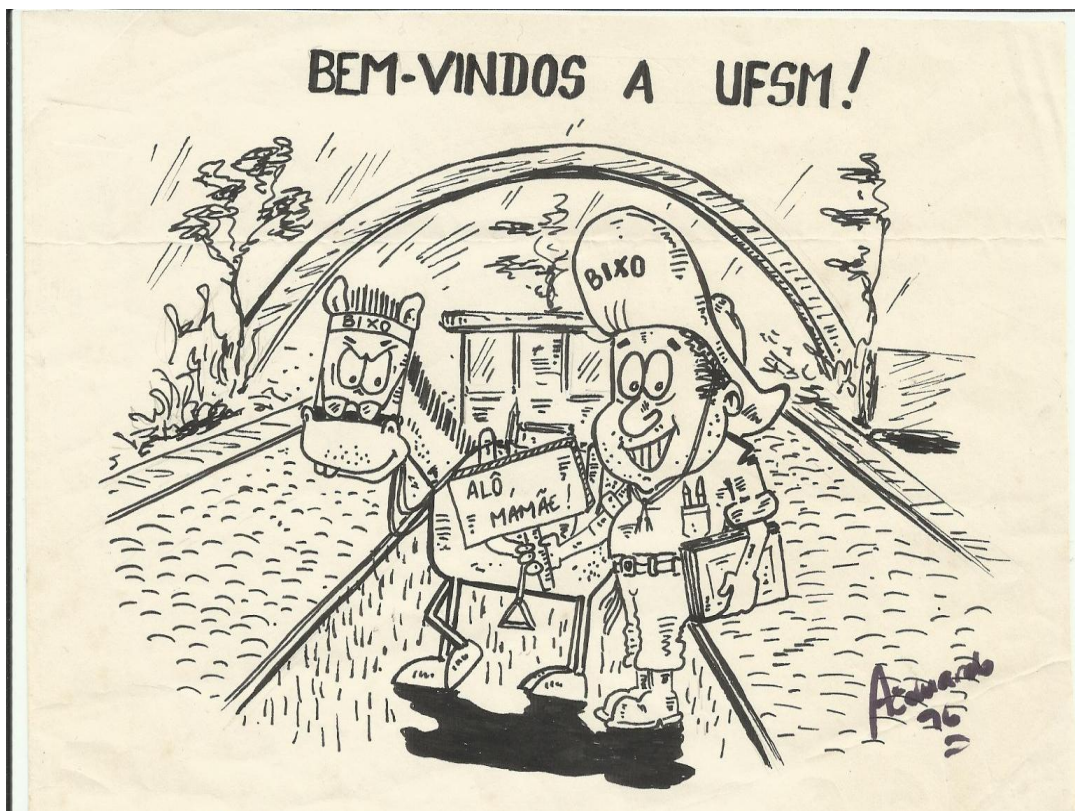


Figura 2 – Panfleto de recepção de calouros em 1996. Fonte: Arquivo da Diretoria da Casa, 2011.

De maneira geral, o controle da amostra de interlocutores tentou privilegiar diversas variáveis, embora a de gênero não tenha sido realizada de uma maneira satisfatória, pois as indicações de mulheres foram muito escassas, além de haver algumas recusas por impossibilidade.

Embora eu conseguisse contemplar interlocutores oriundos dos cursos de Ciências Sociais, Medicina, Filosofia, Fisioterapia, História, Medicina veterinária e Educação Física, eu percebi que havia uma espécie de fio que conduzia as indicações. Ou seja, quando eu perguntava por alguém que pudesse falar sobre o programa de assistência estudantil, as pessoas indicavam sujeitos que participaram das entidades políticas da Universidade, de alguma forma e muitos deles tinham relações partidárias.

Tais aspectos foram explorados com maior detalhamento no próximo capítulo. Abaixo segue a tabela de indicações dos sujeitos que foram entrevistados (em vermelho) e os que foram indicados sem serem entrevistados (em azul).

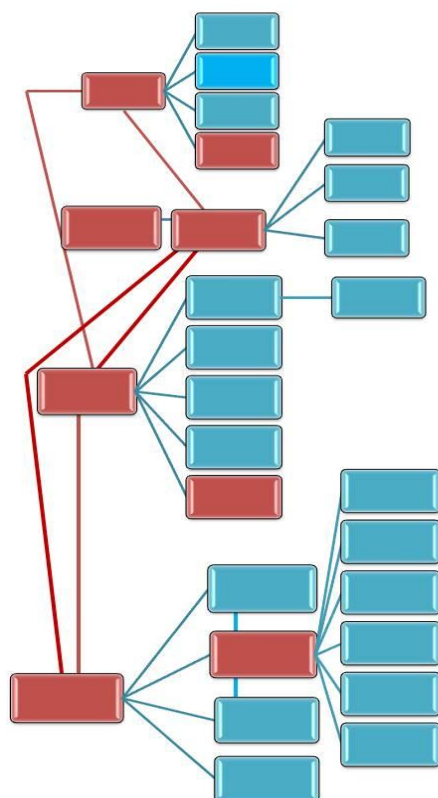


Figura 3 - Rede de entrevistados (bola de neve). Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Os sujeitos entrevistados foram 6 (seis) ex-estudantes e 2 (dois) servidores. Da parte dos ex-estudantes, eram pessoas de baixa renda, em que seus pais são/foram pequenos agricultores, pedreiros, donas de casa, caminhoneiro, entre outras ocupações que não exigem alta escolaridade, visto que muitos não terminaram o curso primário (atual ensino fundamental). Também são oriundos de cidades do interior do RS como Putinga, Caraá, Caçapava do Sul, Constantina, São Sepé e Alegrete. Atualmente, estes sujeitos são profissionais que possuem alta escolaridade e profissionais bem sucedidos economicamente, em que um é médico em Porto Alegre, outro é professor universitário em uma Universidade pública no interior de Minas Gerais, uma é fisioterapeuta, outro é doutorando no Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE) em São José dos Campos/SP, um doutor e concursado em uma Universidade Federal do RS e o último é servidor público federal na UFRGS em Porto Alegre/RS. Da parte dos servidores⁴⁴, atualmente são doutores que tiveram oportunidade de estudar na década de 70, principalmente, sem terem utilizado algum benefício oriundo de políticas públicas.

É interessante ressaltar que o programa de assistência estudantil se estendeu a uma parcela da população que dificilmente ascenderiam socialmente se continuassem nas mesmas condições financeiras que se encontravam. Por exemplo, o fato de incluírem na Universidade estudantes oriundos do meio rural em que seus pais eram/são pequenos agricultores, fez com que estes primeiros se dedicassem às pesquisas e reflexão nestas áreas, o que significa que não houve apenas uma transferência de um sujeito do meio rural para ser bem sucedido no meio urbano.

Assim sendo, é importante ressaltar que os desdobramentos da pesquisa devem muito às escolhas teóricas e metodológicas que permeiam esta investigação. Além da subjetividade da pesquisadora enquanto sujeito social que possui uma trajetória específica, aqui observada como “um olhar de dentro”. Isto significa que outras possibilidades de interpretações e caminhos a serem seguidos poderão ser possíveis neste trabalho.

⁴⁴ Para a proteção da identidade real destes interlocutores, optei por não fornecer maiores informações a respeito dos mesmos.

CAPÍTULO IV

MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES: EXPERIÊNCIAS DE “DIRIGENTES” E DE “DIRIGIDOS” EM TORNO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (HANNAH ARENDT, 1972).

Este capítulo versa sobre as memórias e as representações de ex-estudantes e autoridades da UFSM sobre o programa de assistência estudantil desta Universidade. Procurei relacionar dois tipos de discursos: o estudantil e o institucional. Tais categorias foram separadas nestes dois campos com o auxílio dos conceitos de “dirigentes” e “dirigidos” - ou “mundo do internado” e o “mundo da equipe dirigente” - elaborados por Goffman (1974)⁴⁵ para compreender as interações existentes no espaço universitário, tomado como uma instituição total, conforme observado no segundo capítulo deste trabalho.

Tendo como objeto empírico o programa de assistência estudantil da UFSM – com suas peculiaridades em relação ao padrão brasileiro e contextualizado dentro do âmbito universitário – procurei relacionar os motivos que tornaram este programa diferenciado, quando exaltado pelo discurso institucional que o comparou com outros programas de assistência estudantil nacionais, pois atualmente contempla quase 2 mil estudantes, número que supera a capacidade de assistência da maioria das demais universidades públicas brasileiras.

O objetivo proposto foi relacionar os saberes produzidos por estes ex-estudantes e autoridades institucionais da UFSM, resultantes das experiências que

⁴⁵Sobre instituição total ver capítulo II.

envolveram o uso e execução do programa de assistência estudantil, com as finalidades da universidade pública federal. Para tanto, os conceitos de memória e representação foram fundamentais na busca de conhecimentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e estão explanados nos próximos subitens deste capítulo.

4.1 Entre memórias estudantis e administrativas: os significados atribuídos às lembranças

As lembranças dos estudantes sobre suas experiências de moradia não foram dissociadas da participação de outros agentes, como colegas, amigos, espaços que permeavam o cotidiano, entidades da Universidade (como o DCE, Diretoria da Casa), bem como os órgãos da Administração da autarquia (como a PRAE). Frente a isso, surgiu a necessidade de observar os relatos dos interlocutores sob a ótica da teoria que versa sobre memória, principalmente sobre seus processos de construção por parte dos ex-estudantes, de um lado; e por parte dos administradores, de outro.

Ao trabalhar as memórias da Imigração no Rio Grande do Sul, Santos e Zanini (2010) atentaram que o termo “memória” é polissêmico, sendo utilizado entre outros estudos para tratar da construção de identidades étnicas, o que sugere atribuições de significados às lembranças por parte de um grupo específico.

Dessa maneira, compreendo memória a partir das considerações de Halbwachs ([1950] 2006) que a observou como fruto das interações entre indivíduos em que realizam uma releitura do passado no presente, sendo reconstruída, refeita e repensada continuamente. Recordar não significa reviver, mas todo o processo de reelaboração do passado com ideias que estão impregnadas nas representações dos sujeitos no presente, conforme um entrevistado,

Se tem um coisa que eu aprendi, quando tu conhece pessoas, tu aprende⁴⁶ muita coisa. A convivência com as pessoas significa muita coisa. Eu acho que muito da base pra uma forma de pensar a sociedade hoje saiu da “União”. Porque nós tínhamos um debate político muito forte. É como te

⁴⁶ Optei por não alterar a forma da fala do informante, mantendo, assim, a conjugação do verbo na terceira pessoa, pois penso que isso faz parte da identidade do interlocutor.

disse: tinha aqueles grupos de esquerda, de direita e tudo mais. E eu tinha uma influência direta com a Diretoria da Casa. Mesmo que talvez hoje eu não pense mais como naquela época, aquilo foi base pra eu pensar hoje, como eu penso algumas coisas. Foi aqui na “União” que eu tive contato com pessoas que eram aliadas, por exemplo, com o MST⁴⁷. Então eu conheci um pouco mais aquela realidade. Hoje, a minha linha de estudo envolve isso: envolve essa parte do social com a parte ambiental. Pensar o social que começou aqui, em contato com essas pessoas (FALA DE GUSTAVO EM 07 DE JANEIRO DE 2012).

Neste relato é possível observar que os atuais modos de pensar deste estudante são oriundos das suas experiências passadas, como as que ele teve enquanto morador do alojamento coletivo e reelaborada com elementos constituintes da sua trajetória até o presente. Além disso, salientou que suas experiências ocorreram em conjunto com outros sujeitos, tornando-se uma “base” para se pensar o seu “hoje”.

Fortemente influenciado por Durkheim, Maurice Halbwachs foi o primeiro sociólogo a travar discussões sobre memória no campo das interações sociais (DUVIGNAUD, 2006; SANTOS; ARAUJO, 2007; BOSI, 2010). Para Halbwachs ([1950] 2006), as lembranças são coletivas e podem ser acionadas através da ação de outros indivíduos, mesmo que se tratasse de eventos em que apenas um sujeito estivesse envolvido ou presenciado.

A este aspecto, o autor se referiu à construção social da memória, uma vez que observou as lembranças como capazes de se reordenar, incorporando testemunhos de outros sujeitos participantes de um mesmo grupo. Nesse sentido, um grupo possui uma memória que tem um caráter coletivo, pois todos concordam com estas memórias que possuem muitos elos entre si. Somente nessas condições a lembrança pode ser reconstruída: através de noções e significados compartilhados pelo grupo. Caso um indivíduo não concorde ou não possua a mesma sensação que os outros membros, em virtude de uma lembrança, isso pode remeter ao fato de que este já deixou de fazer parte do grupo em que estava inserido.

No entanto, o sociólogo observou que muitas lembranças podem surgir no momento em que outros provocam essas recordações. Assim, pode-se falar de memória coletiva quando se evoca um fato que teve espaço na vida de um grupo,

⁴⁷ Movimento dos trabalhadores rurais sem terra é um “movimento social camponês que têm por objetivo lutar pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa”. Fonte: <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>. Acesso em: 9 dez 2012.

pois lembranças não existem fora deste. Desta maneira, o autor concebe a lembrança como uma reconstrução do passado com o auxílio de dados tomados de empréstimo do presente que, além disso, foram elaboradas por outras construções realizadas em outras épocas.

Para Halbwachs (Id., 2006) os indivíduos se recordam de algum evento conforme estruturas sociais que os antecedem. Enfatizou a importância dos testemunhos de outros para compor, em alguma medida, informações sobre algum dado evento. Com isso, a nossa “impressão” de alguma coisa também está baseada nas de outras pessoas. Isto acontece, porque vivemos em coletividade. Ao chegar na Universidade, sobretudo na moradia estudantil, o estudante constrói suas impressões sobre o espaço, fruto de descrições e informações previamente dadas por outros agentes, principalmente no momento em que são recepcionados pelos representantes da Diretoria da Casa e do DCE na *Semana da Calourada*, como enfatizado por um ex morador

Todo início de semestre o DCE vinha na semana de recepção dos calouros, onde a Diretoria da Casa montava uma semana de apresentação de como funcionava a Casa. Montavam um cronograma de atividades, onde o DCE vinha duas vezes na semana para expor diferentes temas: como funcionava o DCE, a Casa mesmo. Explicavam como funcionavam os sistemas da União e da Casa mesmo, como que tu entraria nos apartamentos, como o estatuto da Casa do Estudante era mantido... (FALA DE GUSTAVO EM 07 DE JANEIRO DE 2012).

A memória é coletiva, mas há a possibilidade de tomar os relatos de ex-estudantes individualmente, pois Halbwachs (Id., 2006) mencionou que os indivíduos estão sempre usando o passado para descrever suas vidas em narrativas coerentes, que representam novas construções do passado. Desta forma, sustentou a tese de que quaisquer que seja a lembrança do passado que se possa ter – mesmo que pareçam sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais - ela só poderia existir a partir dos “quadros sociais” da memória. A memória individual por si só, é inexistente: é um ponto de vista da memória coletiva. A individualidade seria resultado de diversas combinações de construções sociais com as quais os indivíduos teriam mantido contato ao longo da sua trajetória de vida.

Schmidt e Mahfoud (1993) atentaram para o significado de “grupo” na teoria de Halbwachs considerando-o imprescindível para a construção da memória, pois é

em um grupo em que o indivíduo fez parte, estabeleceu seus pensamentos, compartilhou de uma mesma identidade e de um passado comum a outros indivíduos. Para os autores, o grupo está presente para o indivíduo, não necessariamente em um formato físico, mas sim pela possibilidade que este possui em retomar pensamentos e experiências que foram comuns aos membros deste grupo, por intermédio da lembrança. Tal fator foi exaltado por um interlocutor

“A gente”, assim, que eu falo, não é só eu. Eu falo que é um grupo de estudantes que, por um bom tempo, ficou na direção da Casa. Dando uma certa continuidade com alguns momentos de rupturas. [...] Uma continuidade que eu digo, é no sentido de que era uma preservação de uma ideia de autonomia e de luta constante pela melhoria da Casa do Estudante e pela ampliação da Casa do Estudante (FALA DE ANTÔNIO EM 15 DE MARÇO DE 2012).

Este depoimento demonstra que este ex-estudante se enxergava enquanto membro de um grupo que partilhava dos mesmos significados ideológicos, disputando, assim, entidades na Universidade. Os “momentos de ruptura” mencionados se referem àqueles em que os membros deste grupo teriam perdido alguma disputa política para a oposição.

Primeiramente, ao entrevistar os ex-estudantes, eu os entendia apenas como uma categoria imersa em um contexto comum: o de estudantes carentes, que foram beneficiados pelo programa de assistência estudantil, mas tomando o método de amostragem em cadeia por referência – na tentativa de não tornar essencialmente subjetiva a escolha dos interlocutores -, acabei por explorar um grupo de ex-estudantes que participou de alguma forma na construção/gestão/consolidação de ações que culminaram no atual programa de assistência estudantil e o fizeram participando do Movimento Estudantil, de forma oficial, das ações lideradas por membros deste grupo, e/ou como participantes da Diretoria da Casa.

Decorreu-se disso, a preservação de uma memória política, trabalhada no campo das interações sociais mais específicas e salientadas por autoras como Bosi (2010) e Santos (2003). Bosi (2003) nos mostra que a memória age com liberdade no espaço e no tempo, pois se relaciona por conta de índices comuns, além de terem configurações intensas, à medida que se incide sobre elas um significado

coletivo. Desta forma, Bosi atribui ao cientista social o resgate desses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo.

Santos (2003b) compreende memória como “qualquer forma de pensamento, percepção ou prática que tenha o passado como sua principal referência” (p. 273). Trata-se do fato que trazemos a memória de experiências passadas em cada ação que temos no presente e, embora percebamo-la em nós mesmos, a autora salienta que a memória é seletiva, pois não é possível reproduzir um acontecimento de maneira completa e fiel, além disso, a memória compreende o esquecimento, características que podem ocorrer de forma não declarada pelo sujeito. Assim, Santos (2003b) ressalta a falta de controle que temos sobre a memória.

Ainda, para Pollak (1992) a memória é um elemento construtor da identidade, justamente por garantir a “continuidade” de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução. Além disso, quando a memória define o que pode ser comum ao grupo, conseqüentemente se diferencia de outros reforçando suas fronteiras e seu sentimento de pertencimento (POLLAK, 1989). Nesse sentido, os significados atribuídos às lembranças, bem como aquilo que a memória seleciona e o que ela “esquece” – de maneira proposital ou não – são diferentes para os membros que compõe o grupo de servidores da UFSM, mas homogêneo para os ex-estudantes.

Na construção da memória destes estudantes deparei-me com relatos que exaltavam fortemente as ações do Movimento Estudantil da UFSM, uma vez que valorizavam sentimentos de “luta” pela consolidação dos direitos, os de participação na construção de uma Universidade gratuita, pública e, sobretudo democrática. Além disso, a própria entidade da Diretoria da Casa se posicionava enquanto autônoma na sua gestão frente à PRAE, sua responsável em termos institucionais. A conquista da autonomia na gestão dos moradores pelos moradores é uma memória que possui o mesmo significado para todos os estudantes que partilham da mesma ideologia política, denominada de esquerda. Neste sentido, amostra de entrevistados que consegui através do método de “bola de neve” revelou um grupo de estudantes engajados politicamente e atuantes nas entidades universitárias.

Por outro lado, há outros conjuntos de significados partilhados entre os administradores que respondem pelo programa de assistência estudantil. Os significados atribuídos às memórias destes gestores também são oriundos de

valores partilhados ideologicamente o que poderia gerar conflitos diretos com membros da Diretoria da Casa ou do DCE que por ventura fossem contrários.

A CEU ampliou-se significativamente nos últimos anos, tornando-se altamente complexa. Muitas lembranças das autoridades institucionais giraram em torno de fatos que desviavam do “curso normal” esperado no comportamento dos estudantes: fiscalização da venda e uso de drogas, reforço da segurança no *Campus*, preservação da vida dos estudantes: que estes pudessem ingressar na Universidade, comprovar sua carência financeira e sair diplomado.

Neste sentido, o significado dado à gestão do programa de assistência estudantil na UFSM é aquele atribuído à execução de um trabalho administrativo, para alguns membros da PRAE. Para outros, há um significado diferente: o de prezar pelo bem estar dos estudantes como se estes fossem seus próprios filhos. Na opinião de um servidor público,

O pessoal do tráfico tinha influência significativa com a direção da casa. Há um tempo atrás, não é de hoje. Isso, a gente tem constatado depois por força do processo, porque o próprio Ministério Público determina a própria ação da Polícia Federal e são pegos. Teve um grande processo que foi famoso, nome de “Madona”⁴⁸. Um aluno que não morava aqui dentro da Casa, mas vinha diariamente. E o carro dele estacionava sempre no mesmo lugar e na mesma hora. [...] Foram os alunos que vieram aqui e disseram “tem um carrinho vermelho que para na frente da direção, na secretaria da direção, todas as tardes às 17h.” e essa denuncia não ficou aqui só pra nós. Aí a PF também recebeu essa denúncia. E mesmo que seja uma denúncia anônima ou telefonema [...] em seguidinha começou a fazer esse acompanhamento. Eu “tô” te falando isso porque nós fomos prestar depoimento na frente do juiz (FALA DE LUIZ EM 15 DE FEVEREIRO DE 2013)⁴⁹.

Bosi (2010) ao se referir às memórias políticas, o que chamava a atenção da autora era a forma pela qual o sujeito mistura em sua narrativa memorialista a “marcação pessoal dos fatos com a estilização das pessoas e situações” (p. 459)

⁴⁸ Sobre este caso, ver publicação em jornal que, embora possua um título altamente estigmatizante, demonstra que o local apreendido fora o apartamento de um estudante situado no bloco do segundo andar, onde o acesso fica ao lado da Diretoria da Casa. Fonte: <http://www.clicrbs.com.br/jsc/sc/imprensa/4,38,1816515>.

⁴⁹ Este depoimento não revela uma verdade. É uma opinião do interlocutor, cuja identidade está preservada por questões de ética em pesquisa social. Dessa forma, não se trata de uma denúncia, mas de uma opinião do interlocutor.

para, enfim, realizar uma crítica ideológica a algum determinado grupo. Assim, prossegue o interlocutor

A colocação de grades, nos apartamentos térreos, foi uma decisão... Sugestão minha. [...] Chegava dezembro, janeiro, por aí, seguidamente vinha gente se queixar de arrombamentos pelas janelas. Aí houve uma revolta da Direção [da casa] que alguns alunos ficaram contra. Só que eles fizeram uma Assembleia lá, uma reunião pra decidir se colocava ou não colocava. E a Direção da Casa, que era contra, perdeu. E aí, continuou sendo colocada as grades. Um ou outro aluno achou que não devia colocar na sua janela, porque – têm argumentos assim que faz parte da história e da parte cômica – o argumento do aluno [...] “por que você não quer grade na tua janela, se é mais segurança pra ti?” – porque quando havia aqueles bailões aqui no parque de exposição, depois havia um arrastão, pessoas que não eram da Universidade passavam aqui e iam levando o que encontravam: roupa no varal, levantavam a persiana e o que a mão alcançava, levavam. Sempre acontecia isso. [...] Um guri da Direção da Casa disse que não queria grade porque, quando ele tinha que pendurar roupa no varal que ficava atrás, ele pulava a janela. Eu disse pra ele “vou até fingir que acredito!”. A janela era rota de fuga. Porque, às vezes vinham os abastecedores de droga aqui e encostavam na janela pra entregar e o pessoal que lidava com esse assunto, de bater na porta e a polícia chegar - que já aconteceu da polícia chegar e pegar gente dentro do apartamento com droga – daí, se tem grade, pode não fugir, enfim (FALA DE LUIZ EM 15 DE FEVEREIRO DE 2013)⁵⁰.

No ponto de vista de outro servidor,

Eu consegui, talvez entrar de cabeça como administrador e tentando entender o que as pessoas sentiam. Depois em contato com os pais, vindo até a PRAE, vendo a angústia dos pais de largar seus filhos novos aqui. [...] a gente é o que a gente trouxe de casa. [...] perambulei, no bom sentido, em todas, quase todas as casas de estudante [do país] e deu pra ver sim as histórias nossas construídas por jovens que moraram na Casa. Que teve sua história e deu pra ver que em nenhuma, quase, nenhuma talvez tenha sido marcante a participação estudantil com a sua casa. [...] aqui a construção foi feita a várias mãos, sim. De estudantes, sim, tanto quanto professores. [...] Vários estudantes que passaram por aqui, não deixaram nada. Outros que passaram e deixaram maravilhas. A grande maioria que deixou as angústias, a brincadeira, o não estudar ou estudar bastante. O levar a sério e nem tão a sério até porque a gente tem uma vez na vida 17, 18 ou 20 e poucos anos (FALA DE GILBERTO EM 20 DE DEZEMBRO DE 2012).

Estes depoimentos demonstram que todos os apontamentos realizados, como denúncias e reclamações sobre a implantação de medidas (como o caso da

⁵⁰ Este depoimento não revela uma verdade. É uma opinião do interlocutor, cuja identidade está preservada por questões de ética em pesquisa social. Dessa forma, não se trata de uma denúncia, mas de uma opinião do interlocutor.

colocação das grades nas janelas), possuem uma ligação com algum membro da Direção da Casa. Tendo em vista que memórias são lembranças do passado reelaboradas no presente em que seu teor ideológico torna-se mais visível (BOSI, 2010), posso inferir que estas (re) elaborações são as bases das representações que alguns servidores possuem. Argumentos que envolvem atividades ilícitas e socialmente desprezíveis, como são o furto e o tráfico de drogas, podem servir de justificativas facilmente aceitas por um coletivo de pessoas que necessitam “administrar” e se deparam com algum obstáculo que se impõe, em alguma medida. É o caso das organizações políticas estudantis que intervêm no debate frente às tomadas de decisões administrativas que interferem na vida cotidiana na CEU. Por outro lado, as memórias de outro servidor que acompanhou por muitos anos a administração da CEU, reconhece uma construção coletiva de estudantes e professores (servidores públicos, em geral) na história da moradia estudantil.

A defesa da memória ou de memórias coletivas é crucial em conflitos sociais e políticos contemporâneos, analisados como sendo resultado da luta de diversos grupos sociais por maior autonomia e representação (SANTOS, 2003a). Da mesma forma, penso que a constante demarcação de identidade por parte da Diretoria da Casa frente à PRAE, analisados em muitos relatos de ex-moradores da CEU da UFSM – que relembavam das suas participações como membros da Diretoria da Casa – salientavam seu caráter autônomo na gestão da moradia estudantil, uma conquista dos antigos estudantes e manutenção dos que os sucederam, que os enchia de orgulho a cada palavra pronunciada,

Em Santa Maria, a casa tinha autonomia, assim. Tinha autonomia, mas não... A PRAE não dialogava. A PRAE fazia a seleção dela e dizia “oh, tu tá selecionado, vai lá e te vira, vai falar com o presidente da Casa e arruma um lugar, tu conseguiu vaga”. Agora, se tinha ou se não tinha, eu quando cheguei, ela [a PRAE] não tinha esse poder “sai que agora o fulano entra”, não (FALA DE CARLOS EM 11 DE OUTUBRO DE 2012).

Eu lembro que a PRAE sempre tentou ter mais controle sobre a Casa do Estudante e a Diretoria da Casa sempre teve uma posição de autonomia: “nossa organização interna é conosco”. Tanto é que as salas dos blocos da frente a PRAE sempre quis tomar conta daquele espaço pra colocar lá segurança, a gente não deixava. [...] A gente que sabia o que era melhor pra casa (FALA DE ANTÔNIO EM 15 DE MARÇO DE 2012).

Neste sentido, a defesa por autonomia na gestão da moradia da CEU e seu caráter de luta para manter os direitos conquistados pelos estudantes, dava-se por meio da contestação de quaisquer medidas que fossem anunciadas pela administração. Se isso se relacionava com os estudantes, era amplamente debatido em Assembleias. Cada vitória alcançada, ou seja, cada aumento na tarifa de transporte que fosse barrada ou qualquer outra pauta lançada à administração da universidade que fosse cumprida somavam-se ao sentimento de vitória e fortalecimento da autonomia destes estudantes,

Eu era da Diretoria da Casa [...] a Universidade queria aumentar o preço da refeição. [...] Aí, ocorreu toda uma mobilização da casa toda, que era a mais afetada. A gente fez uma série de assembleias pra discutir e pra ouvir o pessoal. Foi unânime em questionar esse aumento e mostrar pra Universidade que as bolsas de trabalho (que eram em torno de uns 75 reais naquele momento) não iam subir. Aí, a gente começou a fazer uma série de propostas [...]. A gente começou a estudar os orçamentos da Universidade, pra ver da onde vinha o recurso que tava indo pra Assistência Estudantil. Onde poderia estar sobrando pra sugerir que fosse trazido pra Assistência Estudantil. A gente fez uma série de estudos sobre o custo da refeição. Pesquisas sobre gêneros alimentícios: quanto custava e por que o RU tava pagando mais que o preço de mercado? Aí, a gente começou a questionar as licitações. [...] A gente marcou uma audiência com o Pró-Reitor de Assistência Estudantil: mostrava os estudos e a gente via que não andava. Por fim, eu lembro que a gente marcou uma audiência com o Reitor e fomos pra lá... Uns 20, assim, mais ou menos. Era o pessoal que tava na linha de frente do processo. [...] Foi o Pró-Reitor junto. Ele disse que tinha que aumentar, que não viabilizava mais o restaurante, que já não dava mais conta aquele preço que a gente tava pagando. [...] Na audiência com o Reitor a gente apresentou todos os nossos argumentos [...] como podia usar alguns alimentos produzidos na Universidade por alguns setores da agronomia, do colégio agrícola. Eu lembro que o Reitor [...] disse “realmente, tenho que reconhecer que vocês estão com bons argumentos”. Ele reconheceu nossos argumentos, deu os parabéns, mas que, mesmo assim, era necessário aumentar. Aí a gente não concordou com ele, mas a gente conseguiu, minimamente segurar o aumento (FALA DE ANTÔNIO EM 15 DE MARÇO DE 2012).

Segundo Pollak (1989), a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade. Além disso, os elementos que constituem a memória coletiva são oriundos de experiências vividas pessoalmente, bem como aquelas vividas por “tabela”, ou seja, experiências que o grupo viveu e que o indivíduo se sente parte. É dessa maneira que os sujeitos puderam mencionar pessoas que

realmente encontraram em suas vidas, de pessoas que ouviram falar a respeito (mas que se tornaram “conhecidos”) e de pessoas que não pertenceram ao mesmo tempo no mesmo espaço de outros personagens.

O autor aponta, da mesma maneira que Santos (2003a) que a memória se torna um valor em disputa principalmente em conflitos sociais que envolvem oposição de grupos políticos. Dessa maneira, observei que a construção da memória dos sujeitos entrevistados se fundamenta em valores e princípios que os diferenciam de outros pensamentos e ideologias políticas, logo, se distinguem de outros estudantes e a defendem frente à PRAE, quando algumas medidas não são tomadas em conjunto, pois para o grupo de estudantes entrevistados, fere-se o princípio da autonomia “conquistada” pelos estudantes mais antigos em outras disputas no passado.

Além disso, o autor salienta que quando as diversas memórias coletivas de uma determinada sociedade se integram bem à memória nacional (para uma melhor compreensão, podemos entender como memória nacional, ou a oficial, as memórias selecionadas pela instituição universitária) não há problemas com a sua coexistência, o que não ocorre com as “memórias subterrâneas” que são difíceis de localizar. Nesta perspectiva, Pollak (1989) salienta que o estudo das memórias “de baixo para cima” partindo das memórias individuais faz surgir os limites do trabalho de enquadramento da memória oficial. Isto, porque no momento em que o silêncio sobre o passado é quebrado surgem os problemas que envolvem a relação entre grupos minoritários e a sociedade englobante. Aqui demonstrada como situações vividas empiricamente que não estão de acordo com as normas oficiais materializadas em estatutos que regem os direitos e deveres, sobretudo dos moradores da CEU, ou seja, quando salientado a característica patrimonialista intrínseca ao funcionalismo público brasileiro (FAORO, 2001).

As memórias subterrâneas são aquelas indizíveis, pois se posicionam contra o que é legítimo em uma sociedade (ou instituição como é o caso desta investigação). Mas elas se propagam por meio de associações, grupos familiares ou políticos, de tal maneira que são guardadas em estruturas de comunicações informais, por possuírem um aspecto de proibição. Por este motivo, pode passar por despercebidas pela sociedade englobante (POLLAK, op. cit.).

Tendo em vista esta perspectiva das memórias subterrâneas, juntamente com a análise de Goffman ([1961] 2010) a respeito das instituições totais, há diferenças entre o que a instituição realmente faz e “aquilo que oficialmente deve dizer que faz” (p. 70) e isto é o que constitui o contexto básico da atividade diária do mundo dos dirigentes. Este aspecto pode ser estendido a outras instâncias de altas hierarquias pela qual os estudantes se encontravam como subordinados.

Em uma entrevista um interlocutor mencionou que um amigo seu havia sido contemplado com bolsa de mestrado, no entanto, foi-lhe imposta uma condição: de dividir a bolsa com outro colega. Sendo que a concessão de moradia na CEU III (casa dos mestrados) era destinada para estudantes sem bolsa, este teve que utilizar do “jeitinho brasileiro”⁵¹ (DAMATTA, 1986) para burlar as recomendações da PRAE, via estatutos que regem a moradia, com o objetivo de se sustentar enquanto estudava. Decorre disso, elementos que também podem contribuir com representações estigmatizantes sobre os comportamentos de estudantes que usufruem dos benefícios da assistência estudantil. Além disso, o fato de dividir com outro colega o valor da bolsa decorreu da ideia de se estabelecer uma “justiça” com o colega não contemplado, no ponto de vista dos que concederam a bolsa.

Desta forma, a construção das memórias dos estudantes que passaram pela CEU e que usufruíram do programa de assistência estudantil está envolta por sentimentos de conquistas por meio de “lutas”. Enquanto os gestores observam como um ato administrativo – ou execução de seu trabalho –, ora como um olhar mais subjetivo e acolhedor, ora de maneira mais autoritária. Ambos possuem lembranças de acontecimentos que circundam apenas o grupo e que são indizíveis. Além disso, atribuem significados diferentes às mesmas experiências ou aquelas que tiveram a oportunidade de vivenciarem juntos. Neste sentido, o próximo item se dedica a explorar os pontos de vistas que cada grupo tem sobre esta relação entre dirigentes e dirigidos.

⁵¹ DaMatta (1986) observa que a malandragem e o jeitinho brasileiro são marcadas por condutas que procuram tirar vantagem de desvantagens, burlar normas, entre outros aspectos que conduzem a um comportamento desviante.

4.2 Representações universitárias: as faces do programa de assistência estudantil

Ao tratar das diversas opiniões que giram em torno do programa de assistência estudantil da UFSM, penso ser de extrema importância analisar os depoimentos de autoridades e estudantes sob a perspectiva teórica das representações, muito embora este trabalho não tenha esgotado a literatura que se dedica à temática.

A noção de representação social possui contribuições de diversos campos científicos, não sendo atribuída sua existência, portanto, a uma única ciência. Ela parte da sociologia de Durkheim ([1898] 2009) ao realizar uma analogia entre a representação individual e a coletiva. No entanto, o conceito caiu em desuso por cerca de 50 anos (MOSCOVICI, 2001) e foi apenas retomado no campo da psicologia social, quando foi renovado inicialmente por Moscovici ao insistir sobre os aspectos específicos dos fenômenos representativos (JODELET, 2001) e, mais adiante, complementado por Jodelet (ARRUDA, 2002).

Durkheim (op. cit.), em seu texto publicado originalmente na *Revue de Métaphysique et de Morale* em 1898, intitulado “*Representações individuais e representações coletivas*”, demonstrou as discussões travadas em sua época sobre os processos pelos quais operam a memória e a representação. Contrapôs-se à noção de que a memória fosse um fenômeno essencialmente orgânico e que seria uma cópia fiel do fato ocorrido; nas palavras do autor, “ela é admitida explicitamente por numerosos psicólogos que acreditam na realidade da consciência e chegam a ver na vida consciente a forma eminente do real” (DURKHEIM, op. cit., p. 17).

Para Durkheim (op. cit.), a vida representativa não estava vinculada à “natureza intrínseca da matéria nervosa” (p. 37), mas sim, sua existência é autônoma e homogênea, assumindo formas particulares. Para o autor, as representações emanam das relações que os indivíduos estabelecem entre si. As representações coletivas são exteriores às consciências individuais, pois elas não são oriundas dos indivíduos tomados isoladamente, mas fenômenos sociais que não dependem da natureza destes indivíduos.

Desta forma, Durkheim ([1898] 2009) levantou questionamentos sobre as representações, comparando as individuais com as coletivas e colocando a segunda sobre a primeira, além de percebê-las como exteriores – no sentido de desvinculada e independente – às representações individuais.

Na compreensão de Moscovici (2001), Durkheim acreditou que as representações coletivas são partilhadas de igual forma pelo grupo, semelhante ao uso de uma linguagem. A função da representação coletiva seria a de manter o vínculo entre os membros do grupo, orientando-os a agir e pensar de maneira única, pois ela vem de fora e se impõe ao indivíduo. Por este motivo, a representação se torna coletiva e se mantém por gerações, porque exerce uma coerção sobre os indivíduos do grupo.

Ou seja, embora o indivíduo possua suas representações próprias, ele sofre uma pressão das representações coletivas exteriores a ele e que são dominantes. É neste meio que o sujeito exprime seus sentimentos. Estas representações coletivas se diferem conforme a sociedade em que o sujeito está inserido. Assim, cada mentalidade corresponde a um tipo de sociedade e às práticas que lhe são próprias.

Moscovici (2001), ao citar a obra de Lévy-Bruhl (1951) intitulada “*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*”⁵², em que contrapôs sociedades “primitivas” e “civilizadas”, observou dois tipos de pensamento que aparentemente se opõem: os de sociedades mais e menos complexas. Ou seja, notou que os diferentes tipos de sociedade observam o mundo de formas diferenciadas e, por isso, vivem em “mundos diferentes”. Assim, Moscovici (2001) utiliza um exemplo oriundo das pesquisas de Lévy-Bruhl (1951): “entre os primitivos, não se trata de uma crença, mas de uma percepção: a sombra é a alma. Para nós, a sombra não tem outra realidade que a de ausência de luz. Portanto, a representação que eles fazem é incompatível com a nossa” (MOSCOVICI, 2001, p. 51).

O autor demonstrou que a noção de representação coletiva cedeu lugar às representações sociais no momento em que esta noção se transferiu à sociedade

⁵² Primeira edição da obra é de 1910 e a 9ª edição é de 1951. Para Lévy-Bruhl (1951) as representações coletivas são definidas como sendo “*communes aux membres d'un groupe social donné, elles s'y transmettent de génération en génération; elles s'y imposent aux individus et elles éveillent chez eux, selon les cas, des sentiments de respect, de crainte, d'adoration, etc., pour leurs objets. Elles ne dépendent pas de l'individu pour exister*” (p. 1). Tal definição está fortemente vinculada à sociologia de Durkheim (op. cit.), ao conceber as representações coletivas como exteriores e coercitivas em relação às representações individuais.

moderna, visto que estava delegada principalmente às sociedades tradicionais. O autor reconhece que as representações podem ser construídas e também adquiridas. Elimina-se o lado estático e preestabelecido, como foi sugerido na compreensão clássica, e, assim, o que qualifica as representações como sociais são suas elaborações, oriundas dos processos das trocas e das interações.

Segundo Arruda (2002), o ressurgimento da proposta sobre as representações consta na obra de Moscovici, em 1961, que contém a base da teoria. No entanto, é na década de 80 que sua utilização se torna mais abrangente. A teoria das representações buscou por um conceito que fosse capaz de trabalhar com o pensamento social tendo em vista a sua diversidade. Partiu da noção de que há formas variadas de se estabelecer comunicação e de se conhecer o mundo, além do fato destas observações serem guiadas por objetivos diferenciados. Arruda (2002) categoriza o conhecimento em consensual e científico, ambas as formas com propósitos diversos. O universo consensual diz respeito à conversação informal, à vida cotidiana, enquanto o universo reificado se refere ao espaço científico. Para a autora, estes conhecimentos são fundamentais para a vida humana, no entanto, as representações se constroem com maior frequência no universo consensual.

Assim, o objeto empírico desta investigação trata do conhecimento consensual (ARRUDA, 2002) ou, nas palavras de Berger e Luckmann (2011), “do conhecimento que dirige a conduta na vida diária” (p.35). Os autores observaram que a vida cotidiana surge como uma realidade interpretada pelas pessoas e subjetivamente repleta de sentidos para elas ao passo em que vai formando um mundo coerente. O mundo que envolve a vida cotidiana é tomado como uma realidade certa – ou talvez única – por determinados indivíduos, além disso, este mundo é gerado no pensamento e nas ações destes indivíduos que lhes exprimem um sentido de que este mundo é real para eles.

Mesmo o indivíduo transitando por diversas realidades – como é o caso dos estudantes que saíram do meio doméstico e foram explorar uma nova realidade, como a da Universidade – experimenta-se esta transição como uma espécie de choque. Para Berger e Luckmann (2011) isso é causado pelo deslocamento da atenção ocasionado pela transição, da mesma forma como acontece com indivíduos que se deslocam de uma “vida mental da cidade pequena” para vivenciar a “vida

mental da metrópole” (SIMMEL, 1967). É o caso da maioria dos estudantes que residiram na CEU, pois muitos são oriundos de municípios menores em relação à cidade de Santa Maria/RS. A essa transição de “realidades” – do meio rural/doméstico para o meio universitário/moradia estudantil – Berger e Luckmann (2011) afirmam que haverá uma realidade que se apresentará como sendo a “realidade por excelência”: a realidade da vida cotidiana. Na concepção de um estudante da década de 80/90:

O grande valor da casa do estudante era viver a universidade como vida cotidiana. Tudo aquilo que acontecia na universidade, acontecia para nós. Nós não éramos um grupo dos que moravam na casa, que vinham pela manhã e voltavam à tarde embora. Então, se faltava luz, se faltava água, se fazia frio ou calor, se faltava comida no Restaurante Universitário, faltava para nós. A Universidade era a nossa vida. Isso é um aprendizado importante (FALA DE RICARDO EM 07 DE JANEIRO DE 2012).

A vida na moradia estudantil, sobretudo a CEU II acompanhava o ritmo da cidade universitária como um todo. Na concepção de outro estudante que vivenciou uma greve dos servidores públicos na primeira década do século XXI na universidade, em que os professores seguiram com as aulas:

Só conhecia pela televisão, não sabia dos impactos que isso tinha tanto para a comunidade estudantil, quanto pra própria Universidade. Nós sofremos muito naquele ano, porque não tinha mais RU. Por mais que fiquemos tendo aula naquele período foi muito ruim. Morando aqui no *Campus*, nós criamos uma dependência muito grande da infraestrutura do *Campus* [...] e como quem está aqui tem uma necessidade, basicamente financeira, se não tem o RU, as dificuldades duplicam. Você tem que comprar alimentos e, como nós estávamos na União - uma única cozinha, um único fogão, uma única pia, uma única geladeira -, imagina isso para quase trezentas [pessoas]. Muitas vezes alguns cozinhavam pra todos, todos digo “grupinhos” (FALA DE GUSTAVO EM 07 DE JANEIRO DE 2012).

Na opinião de outro estudante ao descrever seu cotidiano na universidade,

Tinha uma fruteira na casa. Que era a fruteira do Negão. Era um senhor negro. Era uma fruteira que tinha umas coisas básicas, emergenciais: um leite, um pão, alguma coisa básica. Senão tu ia no Camobi. Ali tinha o mercado Dois Irmãos, tinha o Trevisan... A gente ia ali no sábado. Em geral, sábado era o dia do mercado. A gente usufruía de todo o *Campus*. Isso eu achava legal. Eu fazia natação duas vezes por semana [...] jogava futebol no final de semana nas quadras. A gente montou uns campos de futebol no lado da casa. Tinha umas casas abandonadas lá atrás do colégio agrícola,

tinha umas taperas, a gente ia buscar frutas lá no final de semana: tinha um laranjal (FALA DE CARLOS EM 11 DE OUTUBRO DE 2012).

Os relatos dos estudantes sobre seu cotidiano demonstra a dependência com o da UFSM: estar na CEU II durante toda a semana, onde foi seu local de moradia, de estudo, de trabalho e de lazer por vários anos. Ali se criou um espaço formador de representações sobre um estilo de vida universitário que se diferia de outros estudantes que não utilizavam o programa de assistência estudantil. Formas diferenciadas de olhar para o mundo ou de conceber o meio que os cercavam. Viver na Universidade era fazer dela, sua própria casa.



Foto 2 – Moradores do bloco 15 na década de 80 ou 90. Fonte: arquivo pessoal de um entrevistado, 2012.

A emergência do uso do conceito de representação tomou impulso na década de 80, muito embora Moscovici a tenha teorizado desde a década de 60 do século XX. Isto se deve àquilo que Santos (1988) denominou de “transição de paradigmas” ao abordar sobre uma crise na ordem científica hegemônica caracterizada por um

modelo de racionalidade que persiste na ciência moderna. Trata-se de um tipo de conhecimento que se torna legítimo por ter sido produzido com o auxílio de métodos que exaltam uma racionalidade que lhe concede o status de “científico”. Tal modelo atingiu as ciências humanas tardiamente em relação às ciências naturais e esta se fez no final do século XIX. O modelo global/hegemônico de racionalidade científica se opõe aos dois tipos de conhecimento existentes: o senso comum e os estudos humanísticos, tidos como não-científicos, logo, conhecimentos irracionais.

A racionalidade científica negligencia a racionalidade existente nas demais formas de conhecimento por estes não serem pautados em princípios epistemológicos e metodológicos rígidos. Neste sentido, Santos (1988) privilegiou a tentativa da ciência em dialogar com outras formas de conhecimento, como é o caso do senso comum, considerado um conhecimento vulgar e prático que orienta e dá sentido à vida das pessoas em seu cotidiano. Trata-se de um conhecimento que está ao lado das trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social.

Da mesma maneira que Santos (1988), Moscovici estimula o reconhecimento do senso comum, do saber popular, do conhecimento do cotidiano, pois acusa que o racismo e o nazismo foram teorias formuladas pelo conhecimento racional científico (ARRUDA, 2002) – aclamado como conhecimento genuíno na mesma concepção de legitimidade⁵³ de Weber (1982).

Além disso, Jodelet (2001) salienta, igualmente, o valor das representações como objeto de estudo, devido a sua importância na vida social e como um instrumento que possibilita os processos de interações sociais, pois orientam e organizam as condutas que regem as relações com o mundo.

Após a teorização de Moscovici sobre as representações na década de 60, Denise Jodelet (2001) complementa o conceito ao defini-lo como “uma forma de conhecimento, socialmente partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Entendo, na mesma forma que a autora, que as representações são de extrema importância na vida cotidiana, pois “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária” (2001, p. 17). As

⁵³ O conhecimento científico ao se opor a outras formas de conhecimento – como o senso comum – exerce um tipo de dominação legítima, como a legal, pois se crê na validade da competência da ciência baseada em regras (métodos) racionalmente constituídas.

representações podem ser observadas nos discursos, mensagens, imagens midiáticas, materializada em condutas e em organizações. Como exemplificação do conceito, a autora aborda as diversas opiniões que emergiram em torno do surgimento da AIDS na década de 80.

Antes da pesquisa biológica que detectou a doença, várias interpretações a respeito dela foram elaboradas conforme a disponibilidade de informações. O primeiro tipo de interpretação considerou a AIDS uma “punição” pela irresponsabilidade sexual. Este ponto de vista moral contribuiu para que a doença se tornasse um estigma (GOFFMAN, 1988), provocando a discriminação das pessoas que a possuíam. Da mesma maneira, a assistência estudantil da UFSM está envolvida por representações as quais procurei classificar conforme o ponto de vista institucional e o estudantil. No entanto, apenas os integrantes do grupo que compunha os estudantes entrevistados pensam de forma homogênea, mas foram assim classificados por conta das posições que ocupam ao falar de assistência estudantil: como estudante ou como burocrata, sem negligenciar as peculiaridades advindas desta distinção.

Embora o programa de assistência estudantil tenha sido normatizado por Decreto em 2010 e implantado de forma padronizada nas IFES em meados da década de 90, na UFSM alguns mecanismos de inclusão de estudantes carentes foram elaborados desde sua criação, no que se refere à concessão de bolsas⁵⁴ para estudantes sem condições financeiras (ROCHA FILHO, 2011). Além disso, a inauguração das Casas do Estudante – a CEU I em 1963 e a CEU II em 1968 – permitiu o ingresso de estudantes desfavorecidos economicamente na universidade. Na opinião de um ex-estudante da UFSM entrevistado,

Talvez, para a grande maioria, sem a existência da carência⁵⁵, mesmo sendo uma Instituição Federal, onde nós não pagamos nada para estudar aqui, mesmo assim, mesmo nessas condições, seria difícil pra muita gente. Eu conheci pessoas aqui que não tinham dinheiro nem pra sobreviver aqui dentro da Casa. Tinham dificuldades de ter dinheiro pra almoçar no RU, por exemplo. Tanto é que essas pessoas se sujeitavam aquelas bolsas de

⁵⁴ As bolsas de auxílio ao estudante carente existiram desde 1962. Ao longo do tempo o caráter da bolsa mudou, sendo expandido o número e concedida a estudantes em troca de trabalhos nas instâncias na Universidade (como RU, HUSM, Reitoria, CPD, entre outras) de valor fixo conforme o programa de assistência estudantil. Para mais informações ver capítulo I.

⁵⁵ Nome dado pelos estudantes ao benefício socioeconômico na UFSM.

trabalho da PRAE. Tanto que, com aquela bolsa de trabalho, ajudavam até a família, inclusive (FALA DE GUSTAVO EM 07 DE JANEIRO DE 2012).

As entrevistas realizadas com os ex-estudantes que vivenciaram a década de 80 me permitiu observar que o Movimento Estudantil da UFSM também estava voltado às questões que envolviam os moradores das Casas do Estudante, sobretudo a CEU II – a qual foi ampliada ao longo do tempo. As manifestações que ocorreram, protestos e ocupações de espaços que tomaram proporções – inclusive na mídia local – procuravam defender esta parcela estudantil que dependia do benefício socioeconômico. Como observado, o evento que culminou na ocupação do prédio da União Universitária em 1989 ocorreu por falta de vagas na CEU II (MOTTA, 2010). Na opinião de um participante desta ocupação,

Então aquilo ali virou uma espécie de acampamento, até que conseguíssemos resolver o problema de vagas na casa do estudante. Então, nós ficamos lá. [...] Só realmente adquiria direito a morar na casa, os estudantes que de fato participassem, ficassem na União Universitária. Não tinha essa coisa de ficar um mês, dois meses na União Universitária e depois chegar alguém com uma sacolinha nas costas e dizer “ah, eu quero um lugar na casa”. Não havia lugar para essa pessoa. [...] Mas dentro de uma realidade de necessidades bastante agudas, os estudantes, de fato, garantiam um pouco seu espaço pela participação nesse movimento de pressão. Era a única forma da moradia estudantil ser ampliada na Universidade (FALA DE RICARDO EM 12 DE MARÇO DE 2012).

Na opinião de outro ex-estudante,

Então, a gente brigava pra manter as poucas coisas que se tinham, então brigava pelo RU, tu brigava pela moradia estudantil, tu brigava pelo transporte, pela passagem que subiu... O Movimento [...] era pra manter o que tinha. Não avançava muito. Avançava a duras penas (FALA DE CARLOS EM 11 DE OUTUBRO DE 2012).

Como observado anteriormente, grande parte dos entrevistados atuou de alguma forma no Movimento Estudantil, bem como participou das organizações e representações dos moradores da CEU II frente à PRAE através da Diretoria da Casa. Muitos se filiaram e permaneceram filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), acordados com os princípios⁵⁶ de uma das tendências do partido político,

⁵⁶ “Isto porque seguimos acreditando, como em 1993, que as opções da AE, da esquerda petista, do conjunto do Partido dos Trabalhadores e da esquerda política e social brasileira, bem como dos povos da América Latina, jogam um papel muito importante na luta pelo socialismo”. Fonte:

denominado de “articulação de esquerda” (AE), que é conhecido por estar presente em diversos movimentos sociais. Eis o ponto de vista de uma estudante que permaneceu na Universidade de 1999 a 2004,

Eu sou filiada e orgânica no partido dos trabalhadores e filiei durante minha graduação. Sempre fiquei bastante irritada com a falta de debate em relação a isso, pois muitas vezes as pessoas colocavam-se como apertadas e sabíamos que isso não era verdade, buscavam trabalhar com o senso comum de alguns estudantes. Não acho que as pessoas devem filiar-se, mas que todos orientam-se por visões e perspectivas de mundo e é importante que isso fique claro no debate. Prefiro que debatamos projetos políticos do que projetos personalistas e é uma pena que estejamos perdendo isso. Avalio que o movimento estudantil deveria ser um lugar para debater de fato projetos coletivos e sociais (FALA DE CAROLINA EM 02 DE FEVEREIRO DE 2013).

Dessa maneira, as representações dos ex-estudantes entrevistados sobre a política de assistência estudantil se debruçam sobre as conquistas do movimento estudantil da UFSM. Para eles, o PNAES é um direito que deve ser defendido, pois há quem não concorde com ele e que possivelmente possa não reconhecer sua legitimidade. Na opinião de um ex-morador da CEU II

Nada melhor que perguntar para as pessoas que estão vivendo aquela realidade, o que realmente elas sentem e o que é necessário melhorar [...] a gente tirava campanhas, várias pautas pra estar levando para a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e na Reitoria também. Desde reajuste de bolsas, por exemplo. Eu lembro que fazia vários anos que não faziam reajuste, a ampliação da moradia estudantil, que foi uma questão que a gente sempre discutiu (FALA DE EDUARDO EM 12 DE OUTUBRO DE 2012)

É neste sentido que as pressões sobre os administradores públicos ocorrem, pois os protestos que culminaram em trancamento da principal via de acesso à UFSM, bem como fechamento do trânsito no centro da cidade, além das ocupações na Reitoria ocorreram em defesa dos estudantes de vulnerabilidade econômica. Isto, porque as pautas discutidas e reivindicadas pelas organizações políticas estudantis sempre giravam em torno de campanhas pela ampliação do RU, pelo término das construções dos blocos de moradia estudantil que se entravam inacabados, entre outros aspectos. Sobre uma experiência de ocupação da Reitoria em 2007, um ex-estudante afirma que

<http://pagina13.org.br/apresentacao/quem-somos/>. Acesso em 12 out. 2012. Texto presente na página do sítio de articulação de esquerda do PT. Autor não identificado.

o objetivo maior de um ato público, na minha visão, é você dar visibilidade, é você chamar a atenção para aquela reivindicação, você faz pressão. No fim, você ganha apoio, ganha espaço... Às vezes ganha espaço de uma maneira pejorativa. [...] Em 2007 ou em 2008 a gente teve a ocupação da Reitoria. [...] Uma das pautas da ocupação era que a gente queria a ampliação da casa do estudante [...]. Outro ponto polêmico foi o prédio de apoio, na época [...] propomos que ele fosse ocupado para projetos de extensão para a comunidade [...], tinha o Práxis⁵⁷ e o atendimento fonoaudiológico [...]. Eu lembro que nós ficamos lá [na Reitoria] durante uns três dias ocupados. [...] A gente conversou com o reitor, e fizemos uma avaliação que deveríamos sair da Reitoria. Retiramos a pauta da discussão do prédio de apoio, que na nossa avaliação é uma vitória, e conseguimos garantir que haveria continuidade de reuniões para ver a questão da ampliação da moradia (FALA DE EDUARDO EM 12 DE OUTUBRO DE 2012).

Na opinião de outro estudante da década de 80

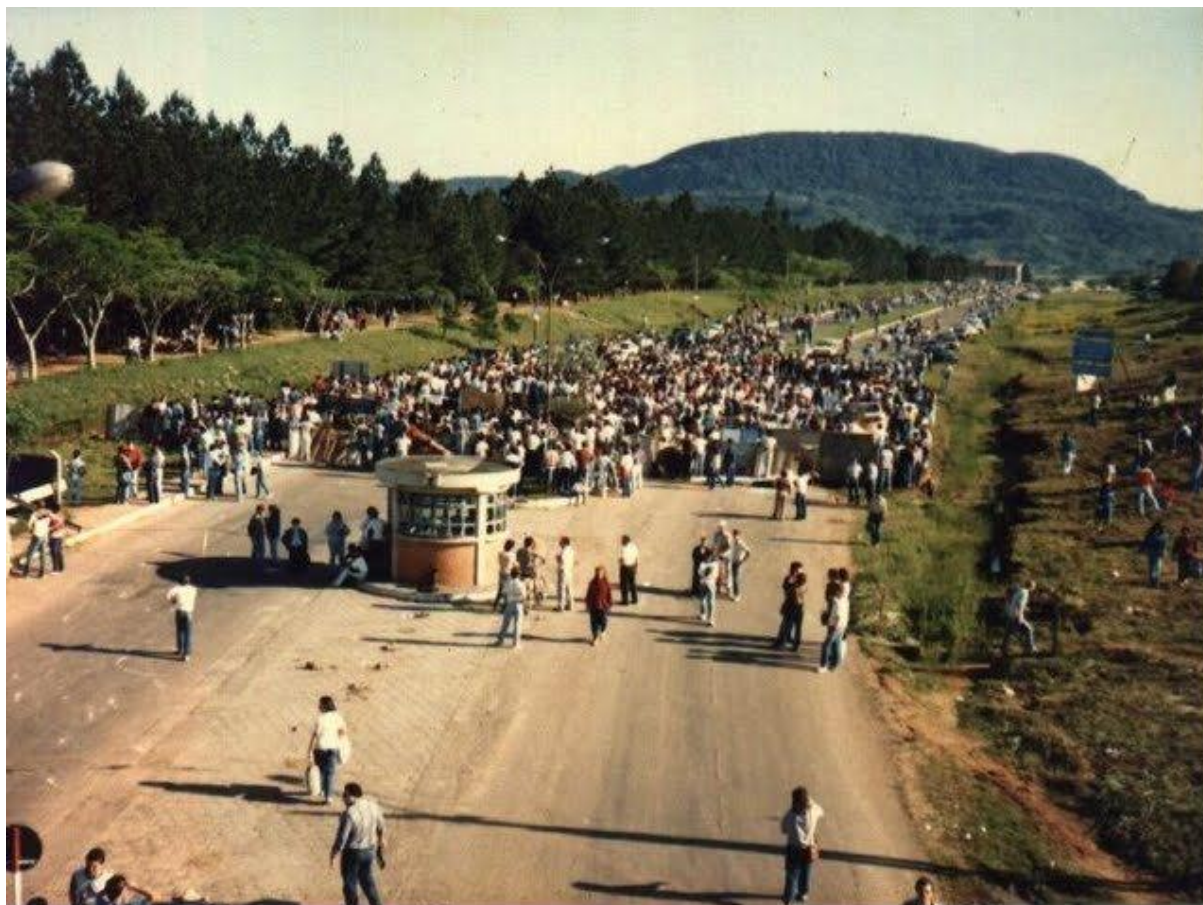
Eu não sei que época foi isso que começou a faltar vaga. Lotou e não tinha mais. Aí que o pessoal começou a pressionar pra construir. Aí, o pessoal começou a ocupar a União. [...] Não sei como é agora, mas era um espaço que a gente ia no intervalo da aula, era um sofá, uma televisão, era um espaço recreativo, que todos os universitários usufruíam. Aí no começo – não lembro bem as datas – o pessoal ocupou a união como uma forma de protesto. De tentar acelerar a pressão da moradia estudantil. Foi aí que começaram a construir o terceiro bloco do 25. A gente ocupou [...] eles [a administração] construíram os blocos, tava pronto o terceiro piso, só que eles queriam fazer uma inauguração solene, marcaram um inauguração não sei pra quando, e aí nós nos organizamos, chamamos um chaveiro e ocupamos. E aí veio a brigada, nos tirou, e coisa e tal (FALA DE CARLOS EM 11 DE OUTUBRO DE 2012).

Desta maneira, observei que as pressões sobre a administração da Universidade para responder às reivindicações dos estudantes é uma ferramenta observada como eficaz para eles. A falta de respaldo administrativo foi argumento amplamente utilizado pelos ex-estudantes para justificar um protesto “mais extremo, mas pacífico”. Por outro lado, os servidores atentam para o caráter burocrático da administração, sob um olhar, muitas vezes, padronizado sobre a diversidade que habita a moradia estudantil.

Neste sentido, saliento por meio imagético uma barricada realizada na entrada da UFSM na década de 80 em que ocorreu greve dos servidores, desativando o RU e a Biblioteca Central, basicamente, enquanto as aulas seguiam

⁵⁷ Curso Pré-Vestibular destinado a pessoas carentes e executado pela maioria de estudantes da UFSM.

na universidade, fato que prejudicou os estudantes que moravam na CEU e que dependiam destes meios para prover sua permanência nas aulas.



Fotografia 3 – Barricada na década de 80 na entrada do *Campus* da UFSM. Fonte: arquivo pessoal de um entrevistado.

Tendo em vista a importância do movimento estudantil para os moradores – como a participação em protestos e das barricadas – a relação de dirigentes e de dirigidos se fez com representações que envolvem, em grande medida, divergências ideológicas.

De modo geral, em torno das representações que envolvem o programa de assistência estudantil atribui uma concepção de assistência, no ponto de vista dos ex-estudantes. Para Malacarne (1997), a assistência, na perspectiva da cidadania, tem um caráter de direito que proporciona a emancipação do indivíduo. Desta

maneira, a assistência está projetada para a resolução de um problema. Neste sentido, observei que, ao lado da assistência, está aquela representação que acorda com uma legitimidade da organização estudantil, pois se procuram fazer valer seus direitos. E outra que enxerga o programa de assistência estudantil sob olhos administrativos, ou seja, que se vale de inquietações mais objetivas

às vezes o aluno tem dificuldade de entender “ah, por que que não tem não sei o que?” como se fosse má vontade, descaso. Não. Tem coisas que não adianta. Nós temos as limitações e essas regras e as leis do serviço público são muito “fechadinhas”. E nós temos constante em cima de nós o Tribunal de Contas, o Ministério Público Federal. Então, esse acompanhamento externo é constante. Cada mês chega aqui uma comitiva, pra fazer auditoria, auditagem de todo o emprego deste dinheiro (FALA DE LUIZ EM 15 DE FEVEREIRO DE 2013).

Nesta perspectiva em que se gesta de forma objetiva, direciona-se o olhar somente para as falhas das finalidades da política pública, ou em outras palavras, há aquela representação em que se atenta para o usufruto da assistência estudantil por estudantes que não possuem direito de estarem ocupando aquele espaço,

O que acontece hoje na casa, qual é a “bronca” nossa: a gurizada da Direção não tem como acompanhar tudo o que acontece. Então, eu digo aqui pra eles “tem gente irregular na casa” aí eles perguntam “onde”? Se eles estão perguntando “onde”, é porque eles não sabem e a gente fica sabendo aqui, porque vem denúncias por telefone, e-mails, as pessoas vêm aqui e pedem pra ser preservado o nome. [...] Tem uma terceira pessoa que trabalha aqui que faz o acompanhamento constante no sistema da universidade pra ver carga horária, reprovação, uma série de coisas para manter esse controle⁵⁸ das pessoas que receberam benefício socioeconômico (FALA DE LUIZ EM 15 DE FEVEREIRO DE 2013).

De qualquer modo, diversas teorias, como a das representações, tendo em vista seu caráter epistemológico (brevemente apresentado aqui), permitem a reabilitação do conhecimento concreto, do cotidiano, das experiências vividas pelos sujeitos, observando as diversas racionalidades, pois são pertinentes para se conhecer um mesmo objeto a partir de diferentes pontos de vista (ARRUDA, 2002).

⁵⁸ Conforme os regimentos internos, o estudante que possui o BSE tem o dever de cumprir normas estabelecidas em conjunto com a Universidade, como o de não possuir mais que 50% de reprovação nas disciplinas, bem como de ter um mínimo de carga horária semestral que serve como um controle deste estudante. O não cumprimento destas normas acarreta na perda do benefício socioeconômico (MOTTA, 2010).

No depoimento acima, percebi uma postura de constante vigilância sobre os moradores da CEU para detectarem atitudes típicas do jeitinho brasileiro (DAMATTA, 1986). Esta postura revela uma das diversas formas de ver o PNAES: de uma oportunidade propícia para se tirar algum proveito por parte dos estudantes.

Dessa forma, há que se considerar que a Diretoria da Casa executa diversas tarefas de gestão interna e não recebem remuneração por este trabalho. São atividades exercidas em nome da autonomia conquistada no passado e que confere uma identidade a esse grupo. Os servidores que se relacionam com o PNAES são pessoas com representações heterogêneas em relação ao que significa o programa de assistência estudantil, ora uma atividade administrativa que deve ser vigiada constantemente, ora um passaporte para uma vida mais digna de estudantes carentes que vem do interior ou de muito longe de Santa Maria/RS. Nesse sentido, foram poucos os momentos em que a PRAE e estudantes (especificamente aqueles que atuaram na Diretoria da Casa) perceberam que realizam um trabalho parecido: de gestão do PNAES, sobretudo uma atividade materializada na organização da moradia estudantil.

No entanto, as relações que envolvem o cotidiano da Casa demonstram que, em certa medida, há conflitos entre dirigentes e dirigidos e que estas divergências estão, sobretudo no embate político. Alguns depoimentos demonstram certa aversão ao grupo que compôs a Direção da Casa lhe conferindo acusações que, no final de uma análise sobre essas memórias, se referem às críticas ideológicas.

Assim, tratar de memórias e de representações que envolvem o PNAES foi um empreendimento que está longe de ser esgotado aqui nesta investigação. Além disso, está aberta para diversas observações que possam contribuir para a compreensão das relações que se dão no interior do espaço universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, realizada com ex-estudantes e servidores públicos federais, debrucei-me sobre diversas questões, tendo o programa de assistência estudantil como objeto empírico. Procurei discutir as representações e as memórias construídas pelas experiências destes sujeitos na UFSM.

Neste empreendimento, diferentemente de buscar uma “verdade” entendida como um conhecimento legítimo frente a outros, procurei trazer as diversas realidades construídas pelos estudantes ao longo da(s) história(s) que compõe a vida na Universidade.

O programa de assistência estudantil na UFSM assumiu uma dimensão e complexidade amplas que a tornam referência nacional em termos de permanência do estudante carente no ensino superior público federal. Esta característica que se refere principalmente à Casa do Estudante Universitário remete a uma discussão extremamente delicada, pois são dependências que estão sob um território público federal, mas ao mesmo tempo são moradias que possui conotações privadas.

Disso, decorrem-se questões sobre como deveria ser administrado este espaço público de caráter privado? A postura adotada pelos servidores públicos, imbuída de suas representações sobre seu objeto de trabalho, somada às características do funcionalismo público brasileiro – muitas vezes, patrimonialista – permite uma atuação objetiva na administração do espaço da CEU? Até que ponto a administração de um espaço público culmina em administração da vida dos jovens moradores? A responsabilidade sobre as liberdades desses moradores, antes delegado aos pais, torna-se uma responsabilidade do Estado, por meio dos servidores da Universidade?

Todas essas questões surgiram no decorrer desta investigação e muitos depoimentos trouxeram essas inquietações. Da parte administrativa, observei duas posturas que permearam as funções de gestão da política de assistência estudantil-incluindo aqui a gerência da CEU: uma mais paternalista, no sentido do servidor estar tão próximo dos estudantes que acabou por se envolver emocionalmente,

tocado pela realidade destes jovens que viram na educação uma chance de melhores condições de vida. Outra com medidas mais autoritárias, ou seja, de enxergar a execução da política de assistência estudantil como administração, no sentido estrito do termo: execução de leis e normas que se apresentam na instituição, independente das realidades específicas que estão diluídas sob um único nome, mas que acabam por agir de acordo com suas convicções e seus valores.

Na construção das memórias dos estudantes que passaram longos períodos de suas vidas na CEU, foi possível observar que, desde meados da década de 80 houve uma organização dos estudantes no Movimento Estudantil assumindo um caráter ideológico de esquerda. Sobretudo, uma esquerda que compartilha de diversos princípios adotados pela Articulação de Esquerda, uma das tendências do Partido dos Trabalhadores.

Através da defesa das memórias destes estudantes, observei que eles sempre se mantiveram organizados, principalmente para disputar as entidades políticas da UFSM, como o DCE – que tinha por função representar a totalidade de estudantes da UFSM – e a Diretoria da Casa – que representava os moradores da CEU e com quem mantinham diálogos constantes com a PRAE a fim de administrarem.

Os ex-estudantes entrevistados salientaram suas “lutas” materializadas em diversos protestos que tinham por objetivo assegurar os direitos já conquistados, como a moradia, a tarifa de transportes em 50% do valor original, as refeições subsidiadas no RU, entre outros. Além disso, organizavam-se para conseguir ampliação dos direitos existentes, como ocupação da Reitoria em 2007 para apurar o término das construções dos blocos de moradia estudantil, idealizados quando da fundação da UFSM.

Muitos relatos dos estudantes asseguravam que uma medida extrema, vista como conflitiva, como ocupação da Reitoria, barricadas na entrada da UFSM, trancamentos de ruas no centro da cidade, entre outras medidas foram resultados de ausência de respaldo nos diálogos travados com a administração da Universidade. Principalmente decorrentes de aumentos que não acompanhavam, de forma equânime, o aumento das bolsas trabalho e de iniciação científica, as quais proviam o sustento da maioria dos moradores da CEU.

Dessa maneira, as memórias destes então estudantes evocam suas participações enquanto pressionadores da máquina administrativa no objetivo de construir uma universidade pública, gratuita, de qualidade e democrática, pois, caso contrário, a própria universidade estaria atendendo aos interesses de governantes, invés de promover os princípios de democracia fortemente exaltados.

A este respeito, a discussão sobre a universidade no Brasil, mais especificamente suas finalidades, isto é, para quê(m) servia esta instituição, foi minimamente abordada nesta investigação. A literatura pertencente ao tema observou que sua criação atendia a um interesse de determinada classe social, servindo como um fator de distinção entre os indivíduos de uma sociedade: possuir ensino superior significa merecer melhores condições em relação a outros. Aí reside a importância do ensino superior, que é visto como um trampolim na inserção de cargos altamente qualificados na sociedade brasileira. Como exemplo, podemos observar que o Código Penal Brasileiro concede prisão especial para determinadas pessoas consideradas “importantes” frente ao “preso comum”.

Nesse sentido, a inclusão social que prevê uma democratização nos espaços públicos, neste caso, na Universidade pública é uma discussão travada atualmente. No entanto, o caráter de distinção social ainda permanece e alguns pesquisadores atribuem este aspecto aos cursos de Pós-Graduação. Uma das políticas de inclusão nas IFES é a chamada política de Assistência Estudantil que fora objeto de análise desta investigação. Observada aqui como uma resposta do Governo frente aos altos índices de evasão, visto que a parcela evadida era a de estudantes carentes que não tinham condições de permanecer no ensino superior. Por conta de uma presidência de esquerda, estes direitos se normatizaram e, conseqüentemente se expandiram, concedendo aos estudantes de classes sociais mais vulneráveis os direitos em frequentar e permanecer no ensino superior.

Decorre disso, as várias representações sobre o PNAES, ora como um privilégio para com alguns estudantes em detrimento de outros, ora como uma maneira de democratizar o acesso à educação superior. Assim, a posição dos estudantes que a usufruiu era imbuída de receio em perder esse direito frente aos interesses contrários da administração universitária que serviria aos interesses de

governos neoliberais que enxergariam o PNAES como gasto e não como investimento.

Nesta perspectiva ocorre a defesa da memória política destes estudantes, que se organizaram em entidades da UFSM como o DCE e a Diretoria da Casa, para se impor frente à administração universitária reivindicando se reconhecimento por mais autonomia e representação. Assim, compõe-se uma memória coletiva, a de estudantes que lutaram muito para defender seus direitos de frequentar e permanecer no ensino superior, principalmente.

Desta forma, reafirmo que esta investigação não se esgota aqui, pois se abriu um campo rico de análises. Também, esta pesquisa continua aberta para diversas reflexões que permitem outras interpretações a serem discutidas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. M. **Avaliação da Técnica de Amostragem “Respondent-Driven Sampling” na Estimação de Prevalências de Doenças Transmissíveis em Populações Organizadas em Redes Complexas**. 99f. Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/5106/2/1132.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2012.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=102>. Acesso em: 12 mai. 2012.

ARAÚJO, M. P. N.; SANTOS, M. S. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79, p. 95-111, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

ARTURI, C. S. O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro. **Revista de sociologia e política** nº 17, p. 11-31, nov. 2001.

BALDIN, N. MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1. Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

BARICHELLO, E. M. R. **Os 50 anos da nova universidade**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2012.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais** São Paulo: Hucitec, 1997.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BEVILAQUA, C. B. Ética e planos de regulamentação da pesquisa: princípios gerais, procedimentos contextuais. In: FLEISCHER, S. SCHUCH, P. (Orgs.) **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica.** Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research** v.10 p. 141-163, 1981.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 16ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Lições da aula: aula proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982.** São Paulo: Ática, 1994.

_____; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Possui informações acerca do histórico do CRUB. 2012. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/interna.php?id=9>>. Acesso em 01 jun. 2012.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. [1981]. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio Loyola**: São Paulo, 1985.

FERNANDES, F. Ensino de sociologia na escola secundária brasileira. **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1**. São Paulo, 21 a 27 de junho de 1954. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_vie&gid=162&Itemid=171>. Acesso em: 02 dez. 2012.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONAPRACE. II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais. 2004. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/perfil/2004/IFES/fonaprace_com_linhas.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

FREITAS, H. OLIVEIRA, M. et all. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-222, 2000.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **The Annals of Mathematical Statistics**, v. 2, n. 1, p. 148-170, 1961. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2237615.pdf?acceptTC=true>>. Acesso em: 15 out. 2012.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1986.

LÉVY-BRUHL, L. **Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures**. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.

MALACARNE, V. **Assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul: do assistencialismo à cidadania**. 183f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOTTA, G. S. **A casa na rua: uma etnografia no alojamento coletivo estudantil da União Universitária da Universidade Federal de Santa Maria**. 2010. 67f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MOVIMENTO TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Traz informações sobre o histórico do MST. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

MÜLLER, F. M. Apresentação à segunda edição. In. ROCHA FILHO, J. M. **USM: a nova universidade**. 2ª ed. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2011.

NICOLATO, M. A. **A caminho da Lei 5.540/68**: a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. 1988. 519f. Tese (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

O'DONNELL, G.; SHMITTER, P. C. **Transições do regime autoritário**: primeiras conclusões. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

OLIVEIRA, L. R. C. A antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: FLEISCHER, S. SCHUCH, P. (Orgs.) **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Traz informações sobre Articulação de Esquerda. Disponível em: < <http://pagina13.org.br/apresentacao/quem-somos>>. Acesso em 12 out. 2012.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, n. 47, 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

PEREIRA, T. I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos pedagógicos. In.: BENICÁ, D. (Org.) **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: outras Expressões, 2011.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA FILHO, J. M. **USM**: a nova universidade. 2ª ed. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2011.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>> Acesso em: 28 out. 2012.

SANTOS, M. O.; ZANINI, M. C. C. As memórias de Imigração no Rio Grande do Sul. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caiacó, v. 11, n. 27, p. 25-35, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/index.php/mneme/article/view/836>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTOS, M. S. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003a.

_____. História e memória: o caso do Ferrugem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 271-295, 2003b.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**. São Paulo, n. 4, p. 285-298, 1993. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v4n1-2/a13v4n12.pdf>>. Acesso em 15 set. 2012.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 6, n. 10, p 117-24, fev., 2002.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G. (org.) **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p 20-45, 2006.

SUANO, H. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: FISCHMAN, R. (Coord.) **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Traz informações sobre a UFSM, PRAE e Histórico da CEU. Disponível em; <www.ufsm.br>. Acesso em: 15 mar. 2012.

VASCONCELOS, N. B. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

VIEIRA, E. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In MOTA, C. G. (Org.) **Viagem incompleta, a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

WEBER; M. **Ensaios de sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1982.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. Parte 1, 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ANEXO I

(primeira página)

NOTA DE DENÚNCIA E REPÓDIO AO MEC

CAESUN - PA

A comunidade estudantil universitária do Pará (CAESUN) vem, através desta nota, repudiar a postura reacionária do Ministério de Educação e Cultura (MEC), ao se descompromissar completamente com a assistência à esta residência.

Quando, ainda no período da ditadura militar, o então secretário-geral do MEC, coronel Pascuale, e o atual Reitor da UFPa., Daniel Coelho de Sousa, visitaram a CAESUN, em 1983, foi firmado entre eles e algumas residentes que se encontravam presentes no momento, uma espécie de "acordo informal", em que o MEC mandaria uma determinada verba mensal para ajudar na alimentação. Retifica-se que esse acordo foi feito sem nenhum compromisso burocrático; se deu apenas em cima da amizade entre o reitor e o secretário e até da relação "simpática" entre reitor e CAESUN. O que ocorreu, na verdade, é que o coronel ficou "comovido" diante das queixas das meninas quanto à situação calamitosa pelo qual passavam com relação à alimentação, e resolveu "ajudá-las", tendo nisto uma espécie de favor do MEC para com as residentes. Em nenhum momento, isso passou pela cabeça do secretário, nem ao menos das residentes, ser um compromisso obrigatório do MEC, não só com a moradia estudantil, como com a educação como um todo; no que recebeu todo o apoio do reitor.

A partir daí, a CAESUN passou a receber uma verba mensal, sendo prioritariamente no valor de três mil cruzeiros, posteriormente cinco mil cruzeiros, chegando a dez mil cruzeiros. A verba vinha na conta da UFPa. e o êxito desta se dava através de empenhos com supermercados e quitandas, da forma mais burocrata possível.

Com o fim da ditadura militar e o advento da "Nove república", houve uma paralização na vinda dessa verba, o que alegavam, mediante nossas especulações sobre o seu destino, é que demoraria a tornar a vir devido a reforma ministerial. Bem, os ministérios "mudaram"; o que não mudou foi a postura do MEC em relação à educação, que, superando até a ditadura militar, diante de nossas reivindicações respondeu, pura e simplesmente que não viria mais nenhuma verba a esta residência, pois não havia nenhum vínculo legal entre MEC e UFPa, quanto a isso, e além do mais não há verba para tal.

Nós, residentes da CAESUN, em assembleia geral, decidimos por maioria absoluta de votos, repudiar tal postura, que é, no mínimo, autoritária, e descompromissada com a educação. O MEC, veículo da "nove república", nem sequer nos ouviu; decidiu por nós o direito de não termos o que nos alimentar. Com isso é provado mais uma vez a quem de fato serve esse regime que aí está.

Juntamente com o nosso repúdio, e denúncia, total ao MEC e à "nova república", viemos pedir o apoio de todas as CEUs, que sem dúvida-en

ANEXO I

(segunda página)

enfrentam problemas semelhantes ao nossos e juntos denunciaremos a prática desse ministério.

Contamos com a colaboração de todos no sentido de enviar documentos em nome das casas ao MEC pedindo uma posição sua em relação a CAESUN.

Certos de sua compreensão e ajuda já nos sentimos agradecidos.

Saudações

CAESUN

Assinam este documento as seguintes entidades:

DCE - UFPa:

UAP (União Acadêmica Paraense

DACE (Diretorio Acadêmico do Centro de Educação)

DA-FICON

DA-ESEPA

DA-FCAP

CA-Letras-UFPA

CA-Ciências Sociais-UFPA.

Pelo direito a residência e a educação!

Por mais verbas para a educação!

Por uma Constituinte: Livre Democrática e soberana com amplas liberdades políticas!

CAESUN - Quintino Bocaiuva - 1413

Sorris - Nazari

fone: 222-9764

Belém - Pa

cep: 66000

ANEXO II

- universitários e pós graduados da UFRGS
- diretoria- conselho - 1 representante por andar
- 8 andares (1º R.U., 2º DECB, Bar, Biblioteca, salão de Beleza, barbearia), 3º pós graduado, demais universitários
- recursos provenientes de: aluguel Bar, Reitoria
- Taxa mensalidade: R\$ 870,00 (30% dos Univ, e todos os pós graduados)
- lutas: manter a casa (Reitoria planeja médio prazo fechar a casa)
não pagamento de taxas
autonomia

CEFAV - Casa do Est. de Agronomia e Veterinária Porto ALEGRE

- oficialmente masculina
- capacidade: 105 moradores lotada com 80 homens e 06 mulheres atual
- mantida pela UFRGS
- não oferece alimentação
- seleção feita pela comissão de moradores tirada em Assembléia
- moram pessoas de todos os cursos
- tempo de permanência: tempo do curso mais a metade (150%)
- não se cobra taxa de moradores de outras casas
- taxa: R\$ 1.500,00 p/ graduandos
R\$ 3.000,00 p/ pós graduados

CEU I - Casa do Estudante Universitário de Sta. Maria - Casa I

- não autônoma, administração pela reitoria da UFSM
- 240 pessoas (22 mulheres não oficiais) - mista desde 1980
- reitoria só reconhece os homens
- seleção: Presidente, Vice-Presidente e 3 eleitos
- taxa mensal: 200,00
- 7 departamentos
- diretoria mista
- a partir de 1981 seleção feita por moradores
- recursos: R\$ 360.000,00 anual (limpeza de consumo)
- promoções internas
- não oferece alimentação (alimentação feita no R.U. R\$ 40,00)
- critérios de seleção: carência, entrevistas
- mulher vota na assembleia

CEU II - Casa do Estudante Universitário de Sta Maria II

- autônoma
- verba anual da reitoria
- luta por reconhecimento de moradia mista
- 300 sexo masculino e 20 do sexo feminino
- 1 bloco inacabado, 4 funcionando
- taxa: R\$ 150,00 anual por morador
- 2 casais casados

CEU - Casa da Estudante Universitária de Florianópolis

- autônoma
- casa feminina com 23 moradoras
- o Estado paga o aluguel, de R\$ 67.000,00 da casa
- taxa: R\$ 1.500,00 universitários
R\$ 3.000,00 vestibulandas
- seleção: por moradoras em assembleias da casa
critério: carência

ANEXO III

(primeira página)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CEU 2 — Cx. P. 5.018 — CAMPUS
97.100 — SANTA MARIA — RS

OFÍCIO 36/83 24/05/83

Da: CASA DE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO - 2

End.: CAMPUS/UFSM

Assunto: SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Senhor Pró-Reitor:

Solicitamos a V. Sa. que obtenha, junto à Assessoria Técnica de Obras, através do engenheiro José Basílio da Rocha Netto, informação oficial a respeito da conclusão do bloco 15, no que se refere ao início das obras, tempo de duração, valor que será gasto e, se no decorrer do término do referido bloco, o sistema hidrôssanitário dos demais blocos que compõem a casa, também sofrerão uma reforma no sistema de tubulação, principalmente os banheiros, que são as partes mais atingidas por vazamentos, sendo que esta deficiência na estrutura do prédio tem sido a causa principal da acentuada deterioração do mesmo.

Como sugestão para o bloco 15 e que dizem respeito ao revestimento das entradas dos blocos e corredores seria muito interessante, por ser prático no momento da limpeza e por economizar material, o uso de lajotas ou mosaico de cor escura, tipo o que é usado no piso da União Universitária, também sugerimos que seja concluída a calçada que se localiza na parte detrás do prédio, e que os blocos 14 e 15 não a possuem.

Sendo o que se nos ocorre no momento.

Atenciosamente

Aldo Fernando Assunção

ALDO FERNANDO ASSUNÇÃO
Presidente da CEU-2

Ilmo. Sr.

Adalberto Meller

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

ANEXO III

(segunda página)

A
 Memória Técnica de Obras
 Exm. Sr. Eugênio Chefe
 Dr. Jm. Basílio da Rocha Lúth

A sua consideração
 o presente expediente, para as
 informações que estiverem ao
 seu alcance.

Levando por oportuno, que
 uma das preocupações existentes,
 quanto ao início das obras, é
 de que, existem moradores neste
 Bloco 15, não autorizados pelo
 PRAE, e que, na dependência
 do mesmo m não, inevitavelmente
 os trabalhos de conclusão desse
 prédio não poderão ser realizados.

Ostenciosamente
 Hülle
 PROF. ADALBERTO C. MELLER
 PRO-REITOR DE ASSUNTOS-ESTUDANTIS
 24/5/83

Ilmo. Sr.
 Prof. ADALBERTO C. MELLER
 Pró Reitor Assuntos Estudantis

Serão executados acabamentos internos no
 bloco quinze para dar condições melhores
 de moradia. As obras se estenderão por
 todo o segundo semestre. Devido a comple
 xidade do serviço, não temos o custo do
 mesmo. É importante que no máximo até
fins de junho esteja desocupado.
 O piso das áreas comuns terá caracterís
 ticas apropriadas conforme sugestão.

6 JUN 1983
 J. Basílio da Rocha
 ENG. J. BASÍLIO DA ROCHA
 CH. - ASSES. TEC. OBRAS

A
 Presidência do CEU-2
 Acadêmicos Incidente:
 Para seu conhecimento
 do Dr. Basílio da
 Ass. de Ass. Téc. Obras
 Hülle

ANEXO IV

AOS:

Estudantes acampados no bloco 15 da UFSM
na luta por seus direitos

MOÇÃO DE APOIO

Vimos através desta dar o nosso apoio à luta que os estudantes desta universidade vem encaminhando em defesa dos seus direitos por uma moradia estudantil.

Num momento em que o MEC adotou a política de total descompromisso com a educação, é importante que os estudantes tenham um posicionamento firme, e levem até o fim esta luta, muito justa, por uma educação, moradia e alimentação condizentes.

Neste ano, a promessa do MEC era de instalar definitivamente o ensino pago no país, mas o posicionamento firme dos estudantes, para o que não faltam exemplos, não está permitindo que isto ocorra.

A nossa luta é justa, o ensino público e gratuito é um direito de todos, e não vamos deixar que alguns "iluminados" nos tirem este direito.

PELO ENSINO PÚBLICO E GRATUITO
POR MORADIA PARA TODOS OS ESTUDANTES

Saudações estudantis

Pelotas, 22 de março de 1983.

Antonio A. Dal Negro

AMCE-UFPEL

Associação dos Moradores da Casa do Estudante

ANEXO V

SANTA MARIA, -

Santa Maria, 17/03/83.

VIOLÊNCIA E ESTUDANTES

A Campanha da Fraternidade deste ano apresenta no seu tema: Fraternidade Sim, Violência Não, o propósito de denunciar todas as formas de violência (ocultas, escandalosas, silenciadas e divulgadas) e anunciar a fraternidade na justiça como caminho na construção de uma sociedade nova.

Deparamo-nos neste momento, com uma situação nova em Santa Maria: a ocupação do Bloco 15, na CEU-2, no Campus da UFSM. Será essa uma forma de violência? É o que dizem o Reitor e seus Assessores.

Perguntas outras se fazem necessárias: Não é violência a penas 2% dos que começam a estudar chegarem à Universidade? Não é violência baixar de 12% para cerca de 4% as verbas que o MEC destina à educação? Não é violência construir uma luxuosa União Universitária enquanto as Casas de Estudantes estão inacabadas e em péssimo estado de conservação? Não é violência estudantes terem de parar seu estudo devido a falta de moradia e de alimentação.

Por estas e outras questões/razões é que repudiamos o descaso da reitoria frente ao problema da Moradia Estudantil e que apoiamos as Casas de Estudantes Universitários 1 e 2 e o DCE, bem como todos os estudantes que ocuparam (não invadiram!) o Bloco 15, esperando que as decisões a serem tomadas não sejam arbitrárias e injustas para os estudantes.

Unidos na luta construiremos uma nova sociedade, baseada na Justiça e na Fraternidade.

COORDENAÇÃO DIOCESANA DE JOVENS

Apoio da Coordenação Diocesana de Jovens aos ocupantes do bloco 15

ANEXO VI

Excelentíssimo Sr. Reitor

Armando Vallandro

UFSM

O Setor Jovem do PMDB - Santa Maria, vem junto a V. Sa. protestar contra as ~~ameaças~~ ameaças formuladas contra estudantes que ocuparam prédio destinado a moradia estudantil, bem como à dirigentes de entidades. Solidarizamos-nos com os estudantes por entendermos justa e legítima a atitude tomada frente ao desinteresse manifesto em atender reivindicação antiga, priorizando obras secundárias - como União Universitária, parque da ponte seca... Acompanharemos o desdobramento dos acontecimentos esperando solução em benefício de todos os estudantes envolvidos.

Atenciosamente

CARLOS AUGUSTO DA SILVEIRA

PRESIDENTE DO SETOR JOVEM DO PMDB

17 de março de 1983

ANEXO VII

Foto 2: Blocos 35 ao 31 da CEU II



Fonte: Arquivo da autora, 2012.