UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
COLEGIADO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

BRUNA PEREIRA DOS SANTOS MENEZES

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018

SALVADOR
2023

BRUNA PEREIRA DOS SANTOS MENEZES

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Colegiado de Ensino de Graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra Adriana Freire Pereira Férriz

SALVADOR
2023

BRUNA PEREIRA DOS SANTOS MENEZES

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Ensino de Graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de bacharela em Serviço Social.

Salvador, 11 de Julho de 2023.

Banca examinadora

Adriana Freire Pereira Férriz – orientadora _____
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2012)
Universidade Federal da Bahia

Heide de Jesus Damasceno _____
Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL/Portugal)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Joelma Mendes dos Santos _____
Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Aos que vieram antes de mim, e por isso, tornaram essa história possível de ser contada. Em destaque, à minha bisavó paterna, Júlia (*in memoriam*) e ao meu tio avô materno, Hermes (*in memoriam*), a partida de vocês ainda é sentida tanto quanto à presença.

AGRADECIMENTOS

Ao divino, tudo que é precioso e faz o meu coração pulsar de encontro aos desejos.

Às minhas famílias, que são grandes, diversas e particulares como a vida, por tanto, em especial, aos meus pais, Silvia e Marcelo Menezes, que sempre acreditaram na educação como o caminho da transformação. Aos meus padrinhos, Patrícia e Fernando Monteiro, por serem combustível de incentivo e admiração profissional. Aos meus avós paternos, Marilda e Sérgio Machado, que se orgulhavam quando entrei “pro colégio ainda aos 17 anos”, e a Edinalva, minha avó materna, que certa vez me disse que o meu tempo “não é o tempo do atraso”. À vocês, o meu amor imenso e mais genuíno.

À Nil que me presenteou com o meu primeiro livro de poesia quando eu tinha 8 anos de idade e materializou nos anos seguintes tudo sobre o ambiente acadêmico que eu atravessaria no começo da vida adulta. À Mimi, minha prima mais velha, que sempre fez a pergunta “está em qual semestre? ” não ser dolorosa de responder, e à tia Alice, por desde a minha infância ser presença constante de sorrisos, confidências e comidas gostosas.

À Thais e dona Fátima Nascimento, quando me receberam em 2018 na casa delas como uma filha, nunca esquecerei o carinho e a escuta que recebi durante aqueles meses de incertezas.

À todos os meus amigos, por quem nutro profunda admiração e confiei todas as trocas possíveis desse percurso tão longo. Em destaque, os que a academia gentilmente me presenteou, Lorena, Sheila, Rob, Dalbert, Sarah, Bruna, Joice e Helô, saibam que sem tais ombros parte desse tanto não se fundaria com generosidade.

À Rose (Mary) que também conheci na universidade, mas se tornou morada extensa de atenção, cuidado e sorte dentro e fora da academia.

À Núbia, que me encontrou naqueles corredores escuros de São Lázaro e alargou nosso contato gentil como companhia no retorno para casa com caronas, me ofertando ao longo dos anos seguintes trocas sinceras, aquelas possíveis apenas em uma grande amizade.

Às minhas borboletinhas, Raiana (bi) que ao longo desses catorze anos constrói comigo o que como filha única não pude descobrir dentro de casa sobre irmandade, e Giovanni (xivo) que esteve em muitas das fases preciosas da minha existência

simbolizando alegria, vocês foram acolhimento e disponibilidade nos momentos de angústia, e sorrisos (muitos sorrisos) quando me faltou alegria. Para Fábio, que me proporcionou conforto com seu olhar aconchegante e por ser abraço com sua leveza e imensa sensibilidade em todos os nossos encontros, especialmente nas tardes ifbianas.

À Mirian por ter me acolhido com tanto carinho nas ligações intermináveis com choro, tão quanto, nas saídas para lancharmos e partilharmos emoções.

À Ana Carol, pelo nosso reencontro na terminalidade desse momento, e por ser a primeira amiga que pude chamar carinhosamente de “ami”.

À Adriana Férriz, orientadora das pesquisas que participei desde o meu terceiro semestre no curso, despertou em mim interesse amistoso em compreender as facetas da educação como categoria.

À professora Valéria Noronha pelas ligações e alto astral que desfez inúmeros dos bolos na garganta que guardei nesta etapa final.

As assistentes sociais Claudia, Damiana, Eliana, Fabiana, Heide, Juliane, Mari Lôbo, Paula e Tamiz por me inspirarem eticamente como profissionais e mulheres fortes. À Liu que também é Eliana, por todas as palavras generosas, abraços calorosos, conversas de mãe e soluções de amiga, e Heide que também é “amora” por ser doce ao dividir comigo aprendizados de amor, merecimento e os escritos de Chimamanda. Muito do brilho dos meus olhos reflete a figura de vocês.

À minha terapeuta Emile Sacramento, que tem sido abraço-casa há muito tempo, especialmente às terças-feiras, apesar dos nossos encontros se darem por trás de uma telinha de computador.

Por fim, e não menos importante, aos meus doguinhos, Lebron James e Hortência, os pitocos da minha vida, há sete anos acariciá-los cura qualquer aflição e aquece com alegria e carinho sincero todos os sentimentos que percorrem meu interior.

À educação e todos os espaços que me acompanharam até o desfecho deste ciclo. Ao IFBA, UNILAB, UFBA e a Iniciação Científica que me inventaram como profissional e eterna aprendiz. Não esquecerei os momentos, as palavras, o carinho, a troca e todos os gestos que me impulsionam a seguir. Dizer obrigada não é muito, ainda assim, é tudo que tenho no meu coração.

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas […]

Caminhos do Coração
Gonzaguinha
1982

MENEZES, Bruna Pereira dos Santos. **A Trajetória Acadêmica dos/as Estudantes Ingressantes por Vagas Residuais no Curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018.** 86 Fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso em questão consiste em discutir considerações acerca da trajetória acadêmica possibilitada aos/às estudantes do curso de Bacharelado em Serviço Social ingressantes por vagas residuais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2018. A escolha do tema de estudo se deu quando foi constatado que a UFBA no ano supracitado ofertou a maior quantidade de vagas para o curso de Serviço Social, quantitativo ocasionado pelo número de conclusões e evasões neste curso, que gerou trinta e cinco vagas ociosas para ocupação. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é analisar a trajetória acadêmica dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018. Os objetivos específicos consistiram em traçar e analisar o perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018; e, discutir as condições de vida e expressões da questão social dos/as estudantes ingresso por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018. A metodologia utilizada foi descritiva-exploratória, contando inicialmente com o mapeamento da literatura existente sobre a temática, analisando o tema investigado, os editais que regulamentam o ingresso por vagas residuais da UFBA, bem como, leituras sistemáticas da bibliografia sobre trajetória acadêmica e formação profissional nas ciências sociais aplicadas, destacando no norte desta escrita os três volumes iniciais da coletânea de artigos sobre o Observatório da Vida Estudantil, organizados pelas professoras Georgina Gonçalves e Sônia Maria Sampaio. A partir disso, realizamos entrevistas com os/as estudantes ingressantes no curso por vagas residuais no ano de 2018, buscando compreender o desenvolvimento dessa trajetória, tendo como ponto de partida o período estimado para conclusão do curso e as possibilidades de realizá-lo. A pesquisa contou com o atual perfil de estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social e revelou à urgência em compreendermos as especificidades deste público na universidade como parte do corpo discente que se expressam como manifestações da questão social, objeto de estudo da categoria que visa formar novos profissionais na formação em destaque.

Palavras-chave: Trajetória Acadêmica, Vagas Residuais, Serviço Social, Universidade Pública, Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 Indicadores sobre o Crescimento do Ensino Superior no Brasil……...29

QUADRO 02 Cronologia da Criação das Universidades Públicas no Estado da Bahia……35

QUADRO 03 Alunos diplomados por semestre……..……41

QUADRO 04 Ingressantes por semestre matriculados no ano de 2022…….……42

QUADRO 05 Ingressantes por vagas residuais por ano no curso de Serviço Social……..43

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ACSS - Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade

BI - Bacharelado Interdisciplinar

CAE - Conselho Acadêmico de Ensino

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CPL - Cursos de Progressão Linear

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CST - Cursos Superiores em Tecnologia de Graduação

DI - Diplomados

EAD - Ensino à Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IPS - Instituto de Psicologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQPIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, *Queer*, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polissexuaisi, Não Binárias e Mais

MEC - Ministério da Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIEX - Programa Institucional de Bolsa Extensão

PROAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão Universitária

RC - Reintegração de Curso

REGPG - Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU - Reforma Universitária

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE - Transferência Externa

TI - Transferência Interna

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEABAs - Universidades Públicas Estaduais Baianas

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNILAB - Universidade Federal Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……14

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UNIVERSIDADE PÚBLICA E TRAJETÓRIA ACADÊMICA……...22

2.1 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR……...22

2.2 O ENSINO SUPERIOR NA BAHIA: CONTEXTO E EXPANSÃO……...30

2.3 EVASÃO E SUCESSO ACADÊMICO: DISCUTINDO A RELAÇÃO……..…36

3 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA E AS VAGAS RESIDUAIS…...…...48

3.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018……48

3.2 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018……..……...50

3.2.1 Desafios e estratégias de permanência ……..……..52

3.2.2 Avanços e retrocessos na trajetória acadêmica……...…58

3.3 AS CONDIÇÕES DE VIDA E EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL DOS/AS ESTUDANTES INGRESSOS POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018……62

3.3.1 As condições de vida dos/as estudantes ……..……...63

3.3.2 As expressões da questão social enfrentadas…….……67

3.3.3 Raça, gênero e classe no processo formativo……..……71

4. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS……..……..…..74

REFERÊNCIAS…….……...76

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista……..81

APÊNDICE B - Perfil Socioeconômico dos/as Entrevistados/as……83

APÊNDICE C - Lista de Cursos de Graduação nos *Campi* da UFBA……..…..84

1 INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado tem como objeto de estudo a trajetória acadêmica possibilitada aos/às estudantes do curso de Serviço Social ingressantes por vagas residuais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2018.

Marcador geográfico deste estudo, a UFBA é originada no processo de escolas superiores, surgido em 18 de fevereiro de 1808, quando Dom João VI, príncipe regente do Brasil, criou a Escola de Cirurgia da Bahia, localizada no bairro do Pelourinho na cidade de Salvador. Este veio a se tornar o primeiro curso de nível superior da nação. Ainda no mesmo século, outros cursos foram implementados: Farmácia (1832), Odontologia (1864), Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896). No entanto, é no século XX, em 1946 após o fim da República Velha[1] que a UFBA constitui-se como universidade pública e gratuita, sendo o seu primeiro reitor o professor e médico Edgar Santos, responsável pela abertura dos cursos de graduação em Dança, Música e Teatro, os pioneiros do gênero em todo o país entre os anos de 1955 e 1956 (SANTOS, 2019).

Na UFBA, o curso de Serviço Social surge no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem como objetivo a ampliação do acesso, bem como a permanência estudantil na educação superior pública e gratuita. O curso de Serviço Social foi proposto pelo curso de Psicologia, aprovado pelo Parecer da Câmara de Ensino de Graduação de nº 671/08 de 05 de setembro de 2008 e deu origem ao Instituto de Psicologia da UFBA no ano de 2009, que só foi possível a sua criação com a incorporação do curso de Serviço Social. Reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 465 de 09 de setembro de 2016, o corpo discente do curso de Serviço Social é majoritariamente formado por mulheres e sua porta de entrada se dá por meio de três processos seletivos que ocorrem anualmente: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), as Vagas Residuais nas modalidades de seleção interna e externa e a transição dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) pelo Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Progressão Linear (CPL). Além de processos de Transferência de *ex-officio*[2] que não possui prazo definido.

---

[1] Período da história do Brasil que se estabelece entre os anos de 1889 a 1930.

[2] Mudança de um aluno para outra instituição, no mesmo curso ou em curso de área afim (quando a instituição de destino não tiver o mesmo curso da instituição de origem), de funcionário público civil ou militar (dele próprio, de seu cônjuge ou filhos) transferido, a serviço, para outro estado ou município. A

O processo de seleção por Vagas Residuais, objeto que ganhará atenção especial nesta escrita, esta previsto no Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (REGPG) da UFBA, ocorre uma vez por ano e utiliza as vagas remanescentes do curso destinado aos alunos da própria universidade, de outras instituições de ensino superior (públicas ou privadas) e para portadores de diploma de nível superior que desejam fazer outro curso de graduação. Esse acesso ocorre para todos os públicos que após concluírem o ensino médio preencham os requisitos listados anteriormente.

A Seção VII do Capítulo I do REGPG que versa sobre as vagas residuais na UFBA sofreu duas alterações recentes: a aprovação da Resolução do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) nº 07/2019, que entrou em vigor na seleção de 2021 e aprovação das Resoluções CAE nº 01/2023 e 02/2023 .

De acordo com as Resoluções citadas acima, o processo seletivo para ocupação das vagas ociosas são realizados em etapas, nos termos determinados na Seção VII do REGPG, a saber, Transferência Interna (TI), Reintegração no Curso (RC), Transferência Externa (TE) para o mesmo curso na UFBA e Diplomados (DI).

O/A candidato/a às vagas residuais existentes em cursos de graduação da UFBA, podem concorrer nas modalidades CPL, BI e CST[3], o qual estes podem ser compostos por estudantes que ingressaram, através do vestibular ou via processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a crise sanitária sem precedentes do novo coronavírus[4] o funcionamento das universidades foi comprometido em todo o país no ano de 2020. Desse modo, a seleção por Vagas Residuais na UFBA foi suspensa no ano de 2020,retornando a partir de 2021 com um novo formato e critérios. A partir deste ano a seleção passou a ser realizada em três etapas e todas levam em consideração as pontuações alcançadas também através do ENEM. Conforme o edital de seleção de 2021 a:

> **Primeira Etapa:** Destina-se para transferência interna (TI) entre quaisquer cursos de graduação no processo de seleção para ingresso na UFBA e de reintegração no curso (RC). **Segunda Etapa:** Destina-se para preenchimento de vagas por egressos dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da UFBA que não tenham logrado êxito, na 1ª opção, na transição BI-CPL imediatamente anterior à seleção das vagas residuais. **Terceira**

---

transferência ex-officio é regulamentada em legislação específica e a matrícula do aluno no novo curso far-se-á independentemente da existência de vagas. (Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação da UFBA, 2023 - Glossário).

[3] Sigla utilizada para se referir aos Cursos Superiores em Tecnologia de graduação da UFBA.

[4] A pandemia do novo coronavírus foi a propagação da doença causada pelo vírus SARS-coV-2 no cenário mundial a partir do ano de 2019, responsável pela morte de 15 milhões de pessoas em todo mundo, de acordo com o índice publicado pela Organização Mundial da Saúde no ano de 2022.

> **etapa:** Destina-se para as categorias Transferência Externa (TE) e portadores de diploma (DI) que tenham feito algum ENEM nos últimos dez anos. (UFBA, 2021, p. 01-02).

Contudo, no ano de 2023, período de escrita deste material, duas novas resoluções (Resolução CAE/UFBA nº 01/2023 e 02/2023) acerca do processo seletivo de vagas residuais foram lançadas, na qual passará a ter quatro momentos, divididos pelas modalidades de ingresso, com os seguintes critérios:

> **Primeira Etapa:** Destina-se para transferência interna (TI). O/A estudante que ingressou em curso presencial de graduação da UFBA (exceto calouros), que tenha nota do ENEM em qualquer edição e pretenda Transferência Interna (TI) para outro curso. **Segunda Etapa:** Destina-se a Reintegração ao Curso. O/A ex-estudante desvinculado de um curso de graduação presencial da UFBA antes de concluir quaisquer de suas habilitações, ao qual pretenda reintegrar ao mesmo curso (RC), e que já tenha cursado, com aprovação, no mínimo 20% da carga horária do curso de origem. **Terceira Etapa:** Destina-se a Transferência Externa (TE). Diz respeito o/a estudante vinculado a um curso de graduação presencial autorizado ou reconhecido, de outra instituição de ensino superior (IES), que pretenda Transferência Externa (TE) para o mesmo curso na UFBA e que comprove ter cursado, com aprovação, no mínimo 25% da carga horária total do curso de origem. Critérios de participação e seleção: Ter realizado qualquer edição do ENEM. **Quarta Etapa:** Diplomados (DI). Para Portador de Diploma de Nível Superior (DI) em curso de graduação reconhecido pelo MEC, para obtenção de diploma em outro curso de graduação. Critérios de inscrição e seleção: Coeficiente de rendimento do Histórico escolar do curso diplomado. (necessário ter o histórico em mãos no ato da inscrição). (UFBA, 2023, p. 01-02).

Anteriormente a tais modificações, a seleção se dá por edital específico de modalidade, com os seguintes critérios. Estudantes destinados/as à Transferência Interna (TI) eram selecionados/as até o preenchimento total das vagas oferecidas em cada curso, “pelo valor decrescente do escore global no ENEM ou no Vestibular, expresso em percentagem sobre a pontuação total possível, com duas decimais significativas, aproximando-se para mais quando o algarismo dos centésimos for igual ou superior a 5 (cinco), e para menos quando inferior” (UFBA, 2018, p. 01). A partir da conclusão da primeira etapa, ocorre a divulgação do número de vagas para segunda, mediante taxa de inscrição, que garante a concorrência dos/as candidatos/as de TE, DI, RC e TI. A TI pode ser feita para qualquer curso, entre as modalidades BI/CPL/CST, independente de área ou *campus*. (UFBA, 2018, p. 03). Os/as candidatos/as da segunda fase submetem-se a uma prova com redação e conteúdo específico do curso selecionado na inscrição.

Conforme o inciso 2º do artigo 2º da Resolução CAE nº 01/2023, como processo seletivo, o total de “vagas residuais de um curso na UFBA é calculado

multiplicando-se o número de vagas oferecido para ingresso pelo tempo médio previsto para o cumprimento do curso" (UFBA, 2023, p. 01). Apesar dessa seleção ocorrer na UFBA desde o ano de 2003, é apenas em 2012[5] que vagas são disponibilizadas para o curso de Serviço Social, dividida nas etapas de TI, aquelas destinadas apenas para alunos/as da UFBA que estejam matriculados/as em outro curso de graduação, como na etapa de TE que engloba a segunda fase da seleção, para aqueles/as interessados/as que sejam portadores de diploma, graduandos/as no curso de Serviço Social em outra instituição de ensino superior cursando a partir do terceiro semestre, ex-alunos/as da UFBA que desejam reintegração no curso de origem, ou, aqueles/as que estejam matriculados/as em outro curso de graduação na UFBA mas querem trocar para o curso de Serviço Social.

Assim, é no ano de 2018, que o maior número de vagas para o curso de graduação em Serviço Social da UFBA publica edital com 35 (trinta e cinco) vagas, sendo 18 (dezoito) ocupadas na primeira etapa, de TI, e, 17 (dezessete) na segunda etapa, de TE, encerrando seu processo com 28 (vinte e oito) alunos/as selecionados/as para matrícula no curso de graduação supracitado. Dessa forma, o estudo se mostra de relevância pela sua capacidade de fornecer fonte de dados para pesquisas sobre o corpo estudantil da UFBA, especialmente para o colegiado do curso de Serviço Social e interessados/as na discussão dessa área de formação.

Em paralelo ao histórico apresentado, Brunner (2014), destaca que é necessário elaborar critérios, mecanismos e ferramentas que assegurem a boa qualidade da educação de ensino superior. Assim, expandir o conhecimento acerca das representações dos/as alunos/as do curso de Serviço Social da UFBA, pode estimular um debate no entorno das necessidades imersas nas trajetórias desses sujeitos.

Com o objetivo de responder a demanda de uma formação pública em Serviço Social na capital soteropolitana, o curso de Serviço Social da UFBA surge em parceria com o curso Psicologia, que naquele momento debatia a proposta de criação do Instituto de Psicologia que, por sua vez, para se efetivar como unidade acadêmica, precisava dispor de pelo menos dois cursos. A situação é efetivada no

[5] O curso de Bacharelado em Serviço Social na UFBA surge no ano de 2009, contudo, as primeiras vagas ociosas para essa formação ocorrem apenas no ano de 2012, inserindo para este curso de graduação o formato de ingresso por vagas residuais pela primeira vez em 2012.

ano de 2008, mediante a integralização do curso de Serviço Social e assim começa a funcionar com as duas formações mencionadas, a Psicologia e o Serviço Social.

Com dezenove professoras assistentes sociais, atualmente 361 (trezentos e sessenta e um) alunos/as matriculados/as, o curso de Serviço Social da UFBA já diplomou 442 (quatrocentos e quarenta e dois) estudantes. Em 2009, com o início dos primeiros estudantes ao curso, a porta de acesso para estes/as se deu durante um tempo através do vestibular, que tinha como oferta 90 (noventa) vagas anuais, no entanto, a partir do ano de 2014 a UFBA assume a adesão ao SISU como forma unificada de ingresso na universidade.

Atrelando-se a este marco, cabe dizer que a formação em Serviço Social se relaciona à propostas de entidades elaboradas para pensar essa formação pela própria categoria, como as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que direciona para a formação de um perfil profissional com

> capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Tamanha compreensão se torna possível diante da construção desse/a profissional durante o seu processo de formação, que discute dentro das suas potencialidades um perfil de alunos/as que consiga articular de forma interseccional as múltiplas expressões da questão social[6], objeto de estudo da profissão em debate.

Assim, acerca da literatura científica que realiza essa discussão, foi constatado no levantamento de produções que há uma escassez de materiais que abordam de forma intercalada as discussões que dispõe sobre o ingresso dos/as estudantes nas universidades públicas e suas trajetórias acadêmicas, revelando que a ligação da temática e categorias que serão analisadas neste estudo, possui um baixo interesse acadêmico entre as pesquisas de formação do pensamento para

---

[6] Fenômeno imaterial de uma realidade múltipla, complexa e mutável significa perceber que seu fundamento está na raiz das desigualdades proporcionadas pela forma de se organizar da sociedade capitalista. Na perspectiva de Iamamoto e Carvalho (2014), a “Questão Social” é um conjunto de fenômenos inerentes à sociabilidade burguesa capitalista, tendo em vista a determinação deste objeto a partir da relação capital versus trabalho. Sobre a afirmação anterior, Iamamoto e Carvalho (2014, p. 133) destacam que “[...] seu aparecimento, diz respeito diretamente à generalização do trabalho livre numa sociedade em que a escravidão marca profundamente seu passado recente”.

cursos das ciências sociais aplicadas no banco de dados da produção do conhecimento nacional, especificamente na Bahia.

As plataformas que auxiliaram na busca das produções foram a SciELO Brasil e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual foram utilizadas as palavras-chave: vagas residuais e trajetória acadêmica. Em especial, destaca-se aqui os três volumes iniciais da coletânea de artigos sobre o Observatório da Vida Estudantil, organizados pelas professoras Georgina Gonçalves e Sônia Maria Sampaio. Dessa forma, o estudo se mostra de relevância pela sua capacidade de fornecer fonte de dados para pesquisas sobre o corpo estudantil da UFBA, especialmente para o colegiado do curso de Serviço Social, que anualmente trata com o ingresso de um público bem específico que são as/os ingressantes por vagas residuais, tão quanto para os/as interessados/as na discussão dessa área de formação.

Como o intuito desta investigação é entender as condições de vida desses estudantes que constroem diferentes trajetórias, diante da sua inserção na Universidade Pública, a educação como categoria nesta escrita se expressa de forma complexa e plural, no entanto, o conceito que se buscou evidenciar aqui, vem sustentado pela sua representação constitucional, a mesma defendida pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, a educação como um direito social.

A escolha pelo objeto apresentado vem da trajetória da pesquisadora como membro desse processo de transferência entre os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades para o curso de Serviço Social através do processo seletivo de vagas residuais, tendo portanto, destaque na sua linha de interesse enquanto uma investigação que insere a mesma como corpo pertencente à comunidade científica. Surgindo assim, no itinerário formativo as seguintes indagações: Como se estabelece a trajetória acadêmica dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018? Qual o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social no ano de 2018? Quais as condições de vida e expressões da questão social enfrentadas pelos estudantes ingresso por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018?

Tendo em vista estas indagações iniciais, este trabalho teve como objetivo geral analisar a trajetória acadêmica dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018. E objetivos

específicos: traçar e analisar o perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018; discutir as condições de vida e expressões da questão social dos/as estudantes ingresso por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018.

Nesse sentido, o projeto contou inicialmente com o mapeamento da literatura existente sobre a temática, analisando o tema investigado, os editais que regulamentam as transferências e ingressos por vagas residuais da UFBA, bem como, leituras sistemáticas da bibliografia sobre trajetória acadêmica e formação profissional nas ciências sociais aplicadas. A partir disso, realizamos uma pesquisa de campo através de entrevistas com os/as estudantes ingressos/as no curso pelas vagas residuais no ano de 2018, buscando compreender o desenvolvimento dessa trajetória, tendo como ponto de partida o período estimado para conclusão do curso e as possibilidades de realizá-lo. Como instrumento, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, com dezoito perguntas abertas no sentido de coletar o perfil e representações dos sujeitos da pesquisa sobre o tema em questão. Para coleta do material houve a confecção de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde os/as estudantes permitiram a gravação na aplicação do método de pesquisa.

De tal modo, buscamos responder neste material, que se divide em três momentos, os levantamentos propostos até aqui.

O primeiro momento se localiza no **Capítulo 2**, que tem como enfoque realizar uma análise histórica da educação no ensino superior utilizando as palavras-chave universidade pública e trajetória acadêmica. Seguindo a conceituação de universidade e trajetória acadêmica, o capítulo apresenta a interface liberal do ensino superior brasileiro, reflete o contexto que implementa o mesmo na Bahia, e por fim, verifica a relação entre evasão e sucesso acadêmico como elementos da implementação das vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA.

O **Capítulo 3** trata do campo qualitativo deste estudo, apresentando os resultados analisados na coleta de dados, que buscou responder os questionamentos que deram origem aos objetivos específicos do trabalho. Para isso, traremos informações acerca do perfil socioeconômico destes/as estudantes, verificando as configurações que constituem a trajetória acadêmica e as condições

de vida dos mesmos a partir das manifestações da questão social presente na realidade social do público mencionado.

Por último, o item **Aproximações Conclusivas** apontou os principais aspectos que tratam essa discussão como elemento constituinte de pesquisa e interesse para o Serviço Social como componente da produção científica. Com os resultados encontrados, o objeto de pesquisa verificado expõe materiais decorrentes das pesquisas do Serviço Social na área da educação, enfatizando a importância do adensamento nos estudos específicos relativos à trajetória acadêmica, perfil e origens do ingresso de alunos/as presentes no curso de bacharelado em Serviço Social, como tópico expressivo para que os mesmos ganhem mais escopo dentro do debate de formação e categoria profissional. Outro assim, estabelece a urgência na adoção de estratégias para permanência desta parcela do corpo estudantil na universidade para reestruturação desta última como um espaço de inclusão, diversidade e transformação social.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UNIVERSIDADE PÚBLICA E TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O capítulo expõe o debate acerca da educação superior no Brasil partindo da interlocução das categorias educação, universidade pública e trajetória acadêmica, busca realizar uma análise histórica da institucionalização do ensino superior brasileiro, seus avanços e retrocessos de acordo com os desafios e direitos evidenciados na Política de Educação Nacional. A centralidade da discussão vem do apanhado que subsidia a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como conquista para o ensino público e gratuito proporcionado nas instituições estaduais e federais de ensino superior, tendo na especificidade desta análise a realidade dessa construção na Bahia.

2.1 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a educação enquanto política pública se revela a partir de disputas históricas, e como ferramenta das relações sociais, estas são inerentes às classes fundamentais. Na contemporaneidade, a historicidade dessa categoria reverbera o modelo econômico do modo de ser da sociedade burguesa capitalista.

De autoridade cristã ortodoxa, o ensino superior no Ocidente surge na transição do século XII ao XIII na Europa a partir de organizações do clero com o intuito de proporcionar formação para aqueles/as que pertenciam à nobreza feudal (TEIXEIRA, 1968; SAMPAIO, 1991). Portanto, se na Europa Ocidental, a educação superior se expande durante o processo de modificações medievais (TEIXEIRA, 1968; DINIZ; GOERGEN, 2019), na América Latina, especificamente no Brasil Colônia, o início desse formato educacional ocorre em meados do século XVII, quando os Jesuítas começam a ministrar aulas de cunho religioso com enfoque no conhecimento teológico e da filosofia.

Tendo na Universidade de Coimbra sua principal referência, o ensino superior brasileiro apesar de ter sua estrutura oriunda da Coroa Portuguesa, se “deparou com uma população diferente da europeia, e, desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes e importantes mudanças, que perduram até os

dias atuais” (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013, p. 17).

Contudo, em relação ao desenvolvimento das universidades em outros continentes, em destaque a Europa, o processo de institucionalização das universidades no Brasil pode ser considerado recente, tendo como fronteira o período pós primeira guerra mundial, que se divide em dois momentos. O primeiro vem da formação das escolas profissionalizantes, que ofertava um ensino técnico e pontual, inicialmente na Bahia, primeiro território ocupado pela Coroa Portuguesa. O segundo surge com a criação das escolas de Artes, Filosofia, Ciências e Letras (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013) .

No entanto, apesar da primeira universidade brasileira ter surgido em 1920, a conhecida Universidade do Rio de Janeiro, é somente a partir do período que sucede a revolução de 1930 (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013), responsável pelo golpe de Estado que consagrou pela primeira vez Getúlio Vargas, presidente do Brasil, que a unificação das escolas profissionalizantes de ensino superior, contabilizando neste marco teórico as modificações realizadas nas escolas confessionais, que surgem as primeiras universidades públicas brasileiras, entre elas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP).

De tal modo, se as modificações na cena pública brasileira acerca do ensino superior enfrenta transformações corriqueiras desde as formas de ingresso à conclusão, percebe-se que pouco se sabe sobre a formação superior como mecanismo crucial no desenvolvimento vocacional, uma vez que existem poucas informações que verifiquem e caracterizem as necessidades do corpo universitário brasileiro, debatendo pouco sua trajetória acadêmica (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

Neste trabalho, se demarca enquanto trajetória acadêmica os percursos vividos pelos estudantes como membros executores da vida universitária. Suas histórias, desafios e conquistas diante das manifestações estruturais estabelecidas nos muros da intelectualidade como formas de produzir conhecimento e fazer ciência.

Desse modo, entende-se que ao analisar a realidade social perpetuada na universidade, cabe compreender que a fragmentação da universidade se dá por aspectos que vão além das subjetividades dos/as seus/as agentes, inseridos/as nessa dinâmica, mas também questões conjunturais. Para isso, destacamos aqui a Reforma Universitária (R.U) implantada em 1968, durante o regime ditatorial, que

durou mais de duas décadas no território nacional, impactando diretamente nos acontecimentos educacionais da época (COSTA, 2009; BRUNNER, 2014).

Quando os militares tomam o poder em 1964, o ensino superior encara transformações efetivadas sob o aparato da Lei nº 5.540/68. Com o intuito de neutralizar a importância do desenvolvimento crítico, os planos de ensino estruturados naquele período tinham como ferramenta uma gestão que proporcionasse uma base moralista, cívica e ideologicamente calcada em vertentes proibicionistas (COSTA, 2009).

Entre as sanções da R.U prevista na lei supracitada, as instituições de ensino superior organizadas a partir de estabelecimentos isolados, passam a encarar censura e repressão desse espaço como ambiente de politização do conhecimento (SAMPAIO, 1991; COSTA, 2009; WEBER, 2009). Sobre a afirmação anterior, Fernandes (1975) destaca que o ensino se voltou para uma simplória transmissão de conhecimentos com origem marcada pela profissionalização, que distanciados da atividade de pesquisa, pouco poderiam contribuir com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações da época.

Dessa forma, a universidade, formato institucional de ensino superior eleito pelas lideranças do debate social a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, tende a ser apresentada como instituição que tem a finalidade de proceder à análise investigativa como aparato científico da formulação e transferência do conhecimento, promovendo nos sujeitos inseridos nesta logística a sua difusão na força do pensamento e na formação profissional (WEBER, 2009).

No entanto, durante o conhecido anos de chumbo, não foi firmado as diretrizes do debate da universidade como uma conquista para ciência, com isso, deixou vestígios para educação de ensino superior que influenciam demandas desse modelo educacional até os dias atuais, tendo em evidência nessa discussão os paradoxos da pesquisa e extensão como parte fundamental da jornada universitária (WEBER, 2009).

De tal modo, por ser marcado por desigualdades sociais desde o seu processo de formação sociopolítica e cultural, o Brasil dentro do cenário das políticas públicas, permanece inviabilizando direitos, entre eles, a educação. O processo de redemocratização do país após o golpe civil militar é marcado pela participação popular na mobilização do Estado Nação pela efetivação dos direitos

(COSTA, 2009; WEBER, 2009), é nesse sentido que a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, revela uma face democrática para a cidadania nacional, na qual, expõe no seu artigo 205 a educação como "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" (BRASIL, 1988, p. 1).

Em decorrência, Freire (2003, p. 75) destaca que “[...] a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloqueia a emergência da consciência crítica”, ou seja, a aparição da educação como um serviço, engloba esta como uma ação meramente latente, sem considerar as potencialidades do seu acesso em contato com as subjetividades dos sujeitos. À efeito disso, temos o processo histórico brasileiro da categoria mencionada. Contudo, com o surgimento da LDB em 1996, o ensino superior brasileiro passa a ter novas finalidades, cujo parte dos seus objetivos pretende:

> I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 14-15).

Para responder às exigências presentes na LDB, a educação superior passa a incluir nos seus cursos de graduação quatro modalidades principais: o bacharelado, licenciatura plena, licenciatura curta ou de 1º (primeiro) grau, e, os tecnólogos. Carneiro e Sampaio (2011) pontuam que as exigências de uma graduação são partilhadas por todos/as as/os estudantes. No entanto, é preciso levar em conta que, para a maioria dos/as jovens pobres, esse sempre foi um universo praticamente impenetrável, tornando essa questão essencial para

compreender a rotina de estudantes de origem popular, em um momento em que a universidade é forçada a se democratizar pela pressão histórica dos movimentos populares, por exemplo.

Portanto, a nova visão de ensino superior no ocidente, começa após a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, ocorrida na cidade de Paris na França, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, quando segundo Lima (2013, p. 02):

> ocorre a denúncia da "inadequabilidade da estrutura e funcionamento" da universidade frente ao mundo globalizado e em processo de reestruturação econômica, busca-se: 3) Igualdade de acesso; 4) Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; 5) Promoção do saber mediante a pesquisa nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades e da difusão de seus resultados; 6) Orientação a longo prazo fundada nas atribuições; 7) Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e previsão das necessidades da sociedade; 8) A diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; 9) Métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criatividade; 10) Os professores e estudantes são os principais protagonistas da educação superior.

Se nos anos 2000 podemos visualizar um indicativo elevado de ingressos na educação universitária, isso se dá em parte pelo crescente número de instituições no ensino superior no país, processo conhecido como massificação do ensino (SANTOS, 2009; SANTOS, 2011). Acerca do público inserido nessa realidade e seus desafios, Santos (2021, p. 15) afirma que:

> Hoje podemos observar a crescente e intensa demanda pelo ensino superior, principalmente entre os jovens de baixa renda, porém, isso não isenta de contradições existentes, pois muitos destes jovens dependem essencialmente do ensino público. Este lugar ainda se caracteriza, principalmente em cursos mais elitizados, como espaços complicados para ingressar, fazendo com que projetem seus sonhos apenas para o sistema privado.

Assim, se o predomínio das instituições privadas no Brasil teve seu início em 1968 com a R.U do regime militar, que incentivou o surgimento e a manutenção, a princípio, de estabelecimentos isolados (CARVALHO, 2013, p. 761), sua expansão ganha força com os ajustes do capital financeiro, que como efeito da globalização, vincula as conhecidas universidades corporativas - instituições ligadas às empresas multinacionais, que visam um processo de formação para um exercício profissional vinculado à produção e criatividade da empresa no mercado - a capacidade da indústria de formar profissionais em prol (não para) da concentração do lucro.

Cabe diante da problemática citada anteriormente, questionarmos portanto, a qual projeto educacional o modelo atual de educação superior brasileiro serve, uma vez que, o processo de compra do conhecimento como uma conquista centralizada

na mais-valia[7] determinou uma transformação do direito à educação em mercadoria. Sobre isso, Dourado (2002, p. 236) reflete que:

> o caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições societais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social.

Neste contexto, como política pública, a educação começa a ser enfraquecida diante das ações focalizadas na precarização desse direito ora visto como serviço, cujo acesso passa a ser articulado a má qualidade no ensino e desatenção à ações que garantam a permanência do corpo estudantil dessas instituições em seu caráter plural, onde as contingências históricas e econômicas desse cenário são menosprezadas na atual conjuntura (SAMPAIO, 1991; DOURADO, 2002; SANTOS 2011).

Nesta perspectiva, o ingresso no ensino público superior brasileiro, por ser gratuito, adota vertentes fundamentadas sob a lógica meritocrática, o seu acesso ocorre através de vestibulares específicos ou do ENEM. Este último, é executado pelo Mec, que através do SISU, possibilita aos concorrentes que realizaram o processo seletivo supracitado, aptidão para disputarem as vagas disponíveis neste sistema, a partir da média alcançada no exame.

Com isso, embora a expressiva do acesso à educação superior se atrele ao desenvolvimento humanitário, a política de educação no nível superior vem levantando questões com origem histórica, na qual, Santos (2009, p. 29) alerta que:

> A política de acesso ao ensino superior ainda convive com desafios históricos. Há pelo menos três décadas, divergências e problemas inerentes a esse setor ocupam lugar de destaque no cenário brasileiro. Hodiernamente, um dos principais programas que intervém nessa política é o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto presidencial nº 6069/07, cuja meta mais relevante é duplicar as vagas nas universidades federais

O REUNI patenteia como objetivo central "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor

---

[7] Conceito pensado por Marx (1984) para designar a disparidade entre a remuneração recebida pelo trabalhador como força produtiva da lógica do capital, e o valor produzido pelo mesmo no ato do seu trabalho. Para mais informações sobre a categoria, consulte a obra alemã "O Capital: crítica da econômica política".

aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007; SANTOS, 2011). Tal afirmação se destaca no Decreto Presidencial nº 6069/07, como uma política de governo de ordem ampliada, no qual seus princípios expõem na cena o debate sobre justiça social e redemocratização do acesso, diretrizes inerentes à educação como uma política pública (BRASIL, 2007).

> Para tanto, o REUNI, especificamente, as críticas ocorrem porque o orçamento prometido àquelas universidades que aderirem ao Programa será ampliado apenas em 20%, com base no recurso orçamentário recebido no ano em que o Plano de Reestruturação for oficializado pelo Ministério da Educação. Porém, esse recurso está projetado para ser repassado gradativamente, durante cinco anos. Em outras palavras, o REUNI exige uma política de continuidade por parte da próxima gestão presidencial. Em termos concretos, o repasse desse adicional de verbas não é algo efetivamente garantido. O problema fica um pouco mais delicado, quando o Decreto vincula a efetivação de tal repasse somente à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, não deixando ao orçamento da União a responsabilidade de prover a concretude desse programa (SANTOS, 2009, p. 40).

Assim, a intervenção paralela às questões levantadas, vem da compreensão que complexifica este quadro diante das especificidades do territorial no que tange o acesso à educação pública superior na Bahia, que como contexto geográfico possui realidades de cunho cultural, político e econômico diferentes do eixo sul e sudeste do país, embora a primeira universidade pública brasileira tenha sido instalada na capital soteropolitana, ainda como escola profissionalizante, como visto anteriormente, que no século XX viria a se tornar a UFBA (MOTA JUNIOR; TORRES, 2020; SANTOS, 2019).

Por conseguinte, embora a história do ensino superior no Brasil revele uma urgência em políticas públicas para avanço no seu acesso e permanência, os dados estatísticos levantados a partir de tal contexto revelam que as universidades federais em todo país tiveram uma crescente nas ofertas de vagas para cursos de graduação em todo país, diante dos marcadores de gênero, raça e classe (DINIZ; GOERGEN, 2019; BRASIL, 2019).

Segundo relatório divulgado em 2019 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), as vagas para os cursos de graduação presencial no universo das universidades federais entre as duas primeiras décadas dos anos 2000, no qual, se registrou uma crescente de 260% (duzentos e sessenta por cento) no número de vagas ofertadas, cuja ligação direta deste feito se dá pela abertura de novas instituições públicas de ensino superior,

havendo destaque de 40% (quarenta por cento) no crescimento para as universidades federais. O Nordeste foi a segunda região com maior número de expansão no ensino superior, ficando atrás apenas do Sul.

Desse modo, foi entre os anos de 2002 a 2017, que mais de 500 mil vagas foram ofertadas para cursos de graduação em todo país, resultando em mais de um milhão e meio de matrículas nos mais de seis mil cursos ofertados ao longo destas duas décadas, conforme o Quadro a seguir, que sistematiza dados disponibilizados no ano de 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

QUADRO 01: INDICADORES SOBRE O CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

ANO	CURSOS	VAGAS	MATRÍCULAS
2002	2.047	113.263	500.459
2017	4571	393.550	1.120.804
TOTAL	**6.618**	**506.813**	**1.621.263**

Fonte: Dados retirados do relatório executivo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis.

Tal movimento expansionista no entanto, revela que o perfil dos/as estudantes matriculados/as nessas instituições, que para tanto demonstram que mais de 50% (cinquenta por cento) do corpo discente nos cursos de graduação do país é do sexo feminino. Mais de 49% (quarenta e nove por cento) possuem faixa etária entre 20 (vinte) a 24 (vinte e quatro) anos. Sobre raça/cor, pelo menos 38% (trinta e oito por cento) se autodeclaram brancos ou pardos, e 70% (setenta por cento) vivem com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Portanto, apesar dos indicadores expostos chamarem atenção para os caminhos que urgem aprimoramento de gestão pública, como é o caso da discussão que envolve a política de ações afirmativas na universidade, objetivando a inserção de perfis plurais no corpo técnico e estudantil, nesta escrita se ganha espaço na relevância da conquista do ambiente acadêmico como um espaço contínuo e mutável, compreendendo que o acesso à universidade revela as condições de vida dos estudantes que nela podem permanecer em busca de uma trajetória acadêmica de sucesso.

2.2 O ENSINO SUPERIOR NA BAHIA: CONTEXTO E EXPANSÃO

Como visto no início do capítulo, a educação superior brasileira surge na Bahia durante o período colonial. Todavia, esta modalidade de ensino a partir do surgimento das universidades se deu tardiamente no cenário nacional em conferência às outras realidades expostas na América.

> [...] como período de colonização permitiu o surgimento das primeiras universidades nos países povoados pela Espanha ainda no século XVI e pela Inglaterra no século XVIII, em contraste com colonização portuguesa no Brasil, que jamais permitiu o estabelecimento de tais instituições por aqui, em função da estratégia de direcionar as elites brasileiras à universidade de Coimbra em Portugal (ROMUALDO, 2012, *apud* MOTA JUNIOR; TORRES, 2020, p. 85).

No entanto, a resistência para implantação do ensino superior no país como um conhecimento e serviço ofertado pela universidade foi tensionado pela Coroa Portuguesa devido a posição desta em promover quaisquer aspectos de independência filosófica, política ou cultural para a nação que até o momento se mantinha colônia (TEIXEIRA, 1968; MOTA JUNIOR; TORRES, 2020).

Teixeira (1968, p. 23) destaca que:

> Parece paradoxal essa resistência do Brasil à criação da universidade, uma vez que não houve no Brasil universidade no período colonial. Com a transmigração da Família Real, criam-se as duas primeiras escolas de Medicina, vinte anos depois as faculdades de Direito, depois uma faculdade de Minas e Mineralogia; a de Engenharia veio com a Academia Militar. Durante todo o período monárquico nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em mil oitocentos e oitenta e tantos, e sempre o governo e parlamento os recusam. Vim a encontrar no Congresso de Educação que se realizou no Brasil, em 1882, presidido pelo Conde D'Eu, ao qual o Imperador deu extraordinária importância, um discurso em que um dos Conselheiros - o Conselheiro Almeida - faz uma longa catilinária contra a universidade.

Desse modo, é apenas no século XX, quando o país já se institui república que as barreiras foram rompidas e a educação superior se expande de modo inesperado, de forma predominante, no Sul e Sudeste do país, em especial nas capitais Rio de Janeiro e São Paulo. Como efeito, os estados e governos municipais influenciam na criação de outras universidades, objetivando minimizar tal ausência nas regiões rurais e de baixo fluxo urbano (TEIXEIRA, 1968).

Na Bahia, inicialmente, nos anos 1550, foram criados 17 (dezessete) colégios pelos jesuítas. Apesar da sua origem católica e conservadora, essas instituições não buscavam ofertar formação apenas para sacerdotes, nelas também era possível encontrar ofertas no ensino dos primeiros cursos de letras do país, o superior em artes e teologia, bem como, o ensino secundário (TEIXEIRA, 1968, MOTA JUNIOR; TORRES, 2020).

Neste sentido, a Bahia como território independente lida com mais de cinquenta anos apenas com uma única universidade de oferta pública e federal, sendo a conhecida pela sigla UFBA, a Universidade Federal da Bahia, que localizada inicialmente apenas em Salvador, capital do estado, posteriormente inaugura *campi* em Camaçari (2018) e Vitória da Conquista (2006). Período que tem início em 1946 e dura entre os anos de 2002 a 2005, quando ocorre a criação da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco, seguida da UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, frutos do REUNI, posteriormente seguida da inauguração da UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia (2006), UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia (2013) e a sede da UNILAB - Universidade Federal Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2014) *campus* dos Malês em São Francisco do Conde (MOTA JUNIOR; TORRES, 2020).

Acerca dos efeitos do REUNI, a UFBA em específico, foi a universidade federal no estado que mais avançou, haja vista seu histórico que antecede as instituições citadas. A UFBA como primeira instituição federal de ensino da Bahia tem a sua estrutura organizacional composta por Órgãos Superiores de Deliberação que são segmentadas pela Assembleia Universitária, Conselho Universitário, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho Acadêmico de Ensino e Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão, seguindo do Conselho de Curadores, que gerenciam como Órgão de Controle, Fiscalização e Supervisão (UFBA, 2022).

Tal configuração estrutural possibilita o desenvolvimento de processos específicos que contribuem para uma governança democrática, que através de direcionamento estratégico, envolvimento dos atores da comunidade, gestão de riscos, supervisão e avaliação da gestão, promoção da transparência e a devida prestação de contas (UFBA, 2022, p. 09). Assim:

> [...] em conformidade com suas atribuições institucionalmente estabelecidas – Estatutos e Regimentos -, esses Órgãos realizam análise e deliberação acerca de assuntos estratégicos de natureza acadêmica, administrativa e

> financeira da Universidade. Compõe, ainda, a estrutura da UFBA a Reitoria e suas respectivas unidades estratégicas (Administração Central), com competências específicas, além das unidades universitárias dispostas na Capital e em outras cidades da Bahia (Vitória da Conquista e Camaçari).

Para tanto, a UFBA possui uma comunidade com mais de 50.000 (cinquenta mil) pessoas, entre servidores e discentes, permanecendo segundo Relatório de Gestão de 2022 entre as dez maiores universidades federais brasileiras, seja do ponto de vista do orçamento, seja do ponto de vista do número de estudantes.

> Como está dividida entre três municípios: Salvador, Camaçari e Vitória da Conquista. A instituição conta com 5 (cinco) Campi, 34 (trinta e quatro) Unidades Universitárias, 2 (dois) Hospitais Universitários, 1 (um) Hospital de Medicina Veterinária, 7 (sete) Museus, 1 (um) Creche, 3 (três) Fazendas experimentais, 4 (quatro) Residências universitárias, 2 (dois) Restaurantes universitários, 2 (dois) Pontos de distribuição de alimentos, 1 (um) Centro de esportes e educação física e 11 (onze) Pavilhões de aulas teóricas e práticas. No ano de 2022, foram oferecidos 101 (cento e um) cursos de graduação, 94 (noventa e quatro) na modalidade presencial e 7 (sete) na modalidade de Educação a Distância. No que tange à Pós-graduação do tipo stricto sensu, a 7 (sete) UFBA possui 86 (oitenta e seis) Programas, sendo 70 (setenta) acadêmicos e 16 (dezesseis) profissionais, destes, 9 (nove) são em rede com outras universidades brasileiras. Nesses Programas, a UFBA oferece 65 (sessenta e cinco) cursos de mestrado acadêmico, 59 (cinquenta e nove) cursos de doutorado acadêmico e 16 (dezesseis) cursos de mestrado profissional. No âmbito da graduação, destacou-se a publicação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com 85% (oitenta e cinco) dos cursos avaliados com conceito igual ou maior que 4 (quatro) - sendo 26% (vinte e seis por cento) com conceito 5 (cinco), a nota máxima na avaliação. Dos 34 (trinta e quatro) cursos da Universidade avaliados, 32 (trinta e dois) obtiveram conceitos superiores à média registrada no Brasil, o que demonstra uma avaliação muito positiva da UFBA. (UFBA, 2022, p. 06-07).

Com isso, entre os 101 (cento e um) cursos de graduação[8] ofertados no ano de 2022, destes, 94 (noventa e quatro) foram na modalidade presencial, os quais se dividem entre os três *campi* supracitados. Sendo o *campus* de Camaçari responsável pela oferta de 2 (dois) cursos, o BI em Ciência, Tecnologia e Inovação (diurno e noturno) e o curso de Engenharia de Produção. Salvador é o *campus* com maior concentração de cursos de graduação, ofertando 92 (noventa e dois), os quais 7 (sete) são em formato de Ensino à Distância (EAD) assim, abriram vagas para matrícula os cursos de Administração, Administração Pública EAD, Arquitetura e Urbanismo (diurno e noturno), Arquivologia (diurno e noturno), Artes Cênicas, Artes Visuais, BI em Artes (diurno e noturno), BI em Ciências, Tecnologia e Inovação (diurno e noturno), BI em Humanidades (diurno e noturno), BI em Saúde (diurno e

[8] Apêndice C. Os dados inseridos acerca dos cursos de graduação mencionados diz respeito ao ano de início deste estudo, 2022. Em 2023, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) realizou uma reestruturação nos cursos e os dados apresentados sofreram alteração.

noturno), Biblioteconomia EAD, Biblioteconomia e Documentação, Biotecnologia, Canto, Ciência da Computação, Ciências Biológicas (bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura - diurno e noturno), Ciências Contábeis (diurno e noturno), Ciências Contábeis EAD, Ciências Econômicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Composição e Regência, Computação, Comunicação - Jornalismo, Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura, Dança (Bacharelado), Dança (Licenciatura - diurno e noturno), Dança EAD, Decoração, Desenho e Plástica, Design, Direito (diurno e noturno), Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Engenharia de Computação**,** Engenharia de Controle e Automação de Processos, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Estatística, Estudos de Gênero e Diversidade, Farmácia (diurno e noturno), Filosofia Bacharelado, Filosofia Licenciatura (diurno e noturno), Física Bacharelado, Física Licenciatura (diurno e noturno), Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gastronomia, Geografia Bacharelado, Geografia Licenciatura (diurno e noturno), Geologia, História Bacharelado, História Licenciatura (diurno e noturno), Instrumento, Letras Vernáculas (diurno e noturno), Letras Vernáculas - Língua Estrangeira, Letras - Língua Estrangeira (diurno e noturno), Matemática Bacharelado, Matemática Licenciatura (diurno e noturno), Matemática EAD, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música Licenciatura, Música EAD, Música Popular, Nutrição, Oceanografia, Pedagogia (diurno e noturno), Pedagogia EAD, Psicologia, Química Bacharelado, Química Licenciatura (diurno e noturno), Saúde Coletiva, Secretariado Executivo, Serviço Social, e, Sistemas de Informação. Por fim, o *campus* de Vitória da Conquista dispôs de matrículas no ano de 2022 para 7 (sete) cursos de graduação, que foram Biotecnologia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Psicologia.

Os cursos apresentados, embora possuam suas particularidades, estão instalados entre as 34 (trinta e quatro) unidades da UFBA, que se dividem entre escolas, institutos e faculdades, que possuem conceitos diferentes dentro do universo acadêmico das universidades públicas (UFBA, 2022).

Inicialmente, as escolas universitárias, como é o caso da Escola Politécnica da UFBA, que concentra a maioria das engenharias citadas anteriormente, são formadas por núcleos independentes que focalizam a formação técnica de profissionais da área de concentração da escola em questão, surgindo normalmente

do uso intensivo de conhecimentos práticos (UFBA, 2022). As faculdades como é o caso da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, são unidades que dão enfoque na formação de uma área que abrange diferentes graduações, com discussões que se aproximam ou fundamentam conhecimento base para tal área, enquanto os institutos, que são os mais recentes na origem do ensino superior, como é o caso do Instituto de Psicologia da UFBA, realizam estudos e práticas mais avançadas, caracterizadas pela independência de um curso ou formação frente aos demais, no entanto, para se consagrar instituto, a formação em questão, como é o caso do Instituto supracitado, precisa de outro curso normalmente de graduação para se instalar nas partições, neste caso, o Instituto de Psicologia da UFBA, é composto pelos cursos de graduação de Psicologia e Serviço Social (UFBA, 2022).

Por seu caráter federal, as instituições supracitadas anteriormente possuem gerência e orçamento organizados pelo governo federal. Assim, em evidência à tais instituições, as universidades públicas de origem estadual, teve historicamente sua implementação postergada em divergência aos interesses de cada governo local, em destaque o sistema de gestão da educação estadual baiana que ocorre aqui apenas em meados da década de 1960, durante o período ditatorial, quando o governo da Bahia passa a assumir as responsabilidades da criação e instalação de instituições de ensino superior nos interiores, tais faculdades posteriormente deram origem as atuais Universidades Públicas Estaduais Baianas, também conhecidas pela sigla UEBAs (MOTA JUNIOR; TORRES, 2020).

> Portanto, o sistema estadual baiano de educação superior é composto por quatro universidades: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Essas universidades foram criadas é uma iniciativa estratégica de interiorizar a educação superior no Estado da Bahia (JUNIOR MOTA; TORRES, 2020, p. 86).

Percebe-se que a evolução dos cursos e Instituições de Ensino Superior (IES), ocorreram de forma gradativa e processual, sendo através dos escritos de Boaventura (2009), Mota Junior e Torres (2020) que o Quadro 02 a seguir esboça a relação apresentada, levando em consideração a fundação das universidades públicas aqui na Bahia:

QUADRO 02: CRONOLOGIA DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA

INSTITUIÇÕES	ANO DE CRIAÇÃO	TIPO DE GESTÃO ADMINISTRATIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	1946	FEDERAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)	1970	ESTADUAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)	1980	ESTADUAL
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	1983	ESTADUAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)	1991	ESTADUAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)	2005	FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOB)	2006	FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)	2013	FEDERAL
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)[9]	2014	FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)[10]	2002	FEDERAL

Fonte: Elaboração Própria. Dados retirados do texto "Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)".

Diante desse contexto, são essas instituições que impulsionam a transição do conhecimento e produção científica na Bahia, entre o século XX e XXI. Como percebido na tabela anterior, "as últimas décadas foram marcadas também por uma expansão dessas instituições, bem como pela criação de mais duas universidades federais (UFOB e UFSB), além da expansão do ensino superior privado no Estado, com a presença de diversas faculdades isoladas e centros universitários" (MOTA JUNIOR; TORRES, 2020, p. 103).

Importante mencionar, que no caso das instituições de gestão administrativa estadual, segundo Boaventura (2009, p. 48) primeiramente criou as faculdades de formação de professores e depois as universidades estaduais, dando ênfase no presente a esses dois momentos significativos. No primeiro, antecedentes e

[9] Cabe destacar que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) possui quatro unidades principais, a qual tem a sede no Ceará e aqui na Bahia tem um campus.

[10] O *campus* localizado no território baiano está no município de Paulo Afonso, inaugurado no ano de 2014, no entanto, a fundação desta instituição federal ocorreu ainda no início dos anos 2000, na cidade de Petrolina.

propostas de educação superior; no segundo, o surgimento das universidades estaduais da Bahia. Portanto, a criação das universidades estaduais se concretizam através do critério tradicional de reunião de faculdades isoladas, adaptação que permanece por muito tempo, perpetuando-se antes e depois das Leis nº. 4.024/61 e nº. 5.540/68, leis que sancionam diretrizes e bases da educação referentes ao ensino superior (BOAVENTURA, 2009).

Assim, face ao exposto, se através da educação jesuíta, que reflete o pioneirismo educacional no Brasil no período colonial, constata-se que o ensino superior surge na Bahia, e se dá por meio de escolas isoladas, suas iniciativas de caráter estatal ou federal, demonstra que o movimento em direção a institucionalização da universidade aqui no território baiano ocorreu sob os princípios da descentralização e flexibilização. Ainda sobre a afirmação anterior, se compreende que parte dessa flexibilidade se deu com a lei de diretrizes e bases da educação, que ao incentivar o credenciamento de novas instituições de educação superior, perpetuou o fenômeno de massificação do ensino, banalizando nesta oferta as garantias da permanência e qualidade de ensino sob o acesso.

Apesar dos avanços destacados, verificaremos a seguir como os impactos identificados neste processo ocorrem na relação evasão e sucesso como questões que perpassam a trajetória acadêmica de estudantes universitários/as, utilizando dados do curso de graduação de Serviço Social da UFBA.

2.3 EVASÃO E SUCESSO ACADÊMICO: DISCUTINDO A RELAÇÃO

Cada vez mais ocupada pelas camadas populares, as universidades públicas brasileiras possuem um notório significado no que diz respeito ao sucesso e realização, constructos que percorrem os desafios do ingresso e permanência para formação. De tal modo, cabe destacar neste tópico os conceitos de evasão e sucesso acadêmico, categorias que dão suporte ao pensamento discutido nos objetivos deste trabalho.

O conceito de evasão aqui destacado tem fundamento com a análise presente na Política de Educação, que uma vez compreendida

> [...] nos princípios gerais quando se assevera a igualdade nas condições de permanência, induzindo à reflexão de que a perda do vínculo pode depender das desigualdades sociais; ou quando nas finalidades da educação superior se dedica um inciso para a diplomação, deixando claro que a conclusão com diploma é um fim desejado (SILVA; MARIANO, 2021, p. 03).

Para tanto, o sucesso na trajetória acadêmica de estudantes universitários/as advém de uma série de desafios que envolvem disciplina que não necessariamente se espelha na realidade das suas condições de vida. As questões de ordem acadêmica, institucional, relacionamentos sociais e seus desenvolvimentos psicossociais refletem na exploração da carreira de forma plena, sendo o modo que cada um/a estudante irá interagir com isso, resultado do seu fracasso ou sucesso no mundo acadêmico. (TEIXEIRA, 1968; SAMPAIO, 2011; SAMPAIO; SANTOS, 2012).

Nesta escrita, com sucesso universitário, se defronta os desafios dos/as estudantes de alcançar seus objetivos acadêmicos, sem as garantias de vivenciar o percurso acadêmico de forma pertencente, se graduando diante das possibilidades ofertadas pela academia que defronte ao tripé de ensino-pesquisa-extensão dentro da integralização curricular de cada curso de graduação, os/as estudantes a partir dos entraves de ser e estar matriculados/as em uma instituição federal pública e gratuita encaram tais possibilidades com os reflexos das suas condições de vida. Para tanto, a evasão se evidencia nesse processo como uma quebra de expectativas, consagrando a possibilidade do fracasso como uma função específica do modo de transmitir conhecimento aos/às estudantes imersos/as neste percurso, por vezes, desconsiderando as circunstâncias que garantem a existência de tais sujeitos nesta conjuntura (SAMPAIO, 2011, 2012).

Assim, sucesso acadêmico como realidade associada à qualidade desempenhada pelos/as estudantes nas suas atividades acadêmicas que correspondem ao processo de aprendizagem pensada pela universidade, contrasta à evasão no ensino superior que exclui por diferentes fatores, estudantes universitários deste espaço sem a conclusão do curso de graduação escolhido.

Partindo do pressuposto que o ingresso no mundo acadêmico percorre diversos atravessamentos, se entende que o corpo discente presente na universidade experiencia temas que são palcos para inúmeras discussões, todas de cunho social, fazendo com que o domínio universitário, como refletido anteriormente, revelam que tais exigências incluem não apenas questões de ordem acadêmica e/ou

institucional, como também de desenvolvimento psicossocial (TEIXEIRA 1968; SAMPAIO 2012).

Como ação do pensamento crítico e fonte de problematizações capazes de estruturar a produção do conhecimento, a educação (SAMPAIO 2012; SAMPAIO; SANTOS, 2012) se expressa como uma categoria dialeticamente complexa.

No ensino superior, esta pode ser compreendida como a mais elevada escala da educação formal, pensada no Ocidente através da "[...] produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares [...] produções de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista" (SANTOS, 2011, p. 09).

Desse modo, no ensino superior, as formas de pensar a transmissão do conhecimento na dinâmica ensino-aprendizagem não se limitam à forma de acesso ou às instituições que regulamentam o ensino. Assim, ciente de que a educação superior possui múltiplas configurações, neste momento se atenta a pensar esta modalidade de superior no formato público e gratuito, oferecido por universidades federais, tendo como ponto de partida, a realidade sistêmica dos/as estudantes de graduação do curso de Serviço Social da UFBA.

Como parte do saber pedagógico, a universidade é definida como um espaço decodificador de um bem público - a educação -, responsável por debater e elaborar em linguagem inteligível manifestações e fenômenos sociais. De modo que compreender as diferentes formas de acesso dos/as estudantes na universidade, especialmente a universidade pública e gratuita propõe analisar as vivências desse cotidiano diante do entendimento e percepções desses/as mesmos/as estudantes. Perceber como estes/as estudantes encaram as situações vinculadas a sua permanência na universidade, mediante as condições que rotineiramente estão emergidos/as diante da sua realidade social que ultrapassa os muros da academia.

Logo, os/as estudantes desenvolvem novas formas de fruição, otimizando o cotidiano e aproximando-se de uma vivência universitária mais consistente (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 67), afinal existem ações relativas à permanência estudantil para além do acesso inicial que se dá no processo de seleção das vagas.

Assim, tais demandas resultam no reconhecimento do perfil desses/as estudantes, correlacionando a trajetória acadêmica e formação profissional dos/as mesmos/as, de modo que "é possível presumir que sua permanência dependerá da

natureza das relações que eles estabelecem no interior da universidade." (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 68).

Como a educação através da modalidade do ensino superior deste trabalho é tratada como categoria de análise, para compreensão da formação profissional de estudantes ingressantes por vagas residuais, esta vem de um processo histórico de entraves tratadas no âmbito nacional como uma conquista, sendo a educação um direito constitucional alcançado há pouco mais de três décadas, que segundo Marques (2014) deve ser lida como estrutura societária.

> A educação é parte da sociedade; qualquer que ela seja, tenha sido ou venha a ser. Para entendê-la é imprescindível mergulhar em sua história e nas especificidades que a tornaram o que é no presente. Mas para entender o seu sentido mais profundo, é preciso buscar este todo maior de que faz parte, a sociedade que a perpassa (MARQUES, 2014, p. 756).

Dessa forma, a educação como aporte transformador de uma realidade mutável que historicamente discorre narrativas desiguais, deve ser defendida a partir do avanço de políticas públicas como ações de acessibilidade social, quando focalizados em uma educação crítica fomentada por um ensino de qualidade que alinha-se à permanência, o desempenho do corpo estudantil inserido nesse espaço pode ser diverso.

A educação superior brasileira se dá de modo historicamente desigual. De acordo com Diniz e Goergen (2019) o ensino superior no país traz especificidades responsáveis por caracterizar a sociedade contemporânea. Entre elas, cabe destacar o

> seu surgimento tardio; a dicotomia do sistema, desde sua gênese; e, por fim, a mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior na contemporaneidade, dadas as políticas públicas que promovem acessibilidade social, bem como, os avanços tecnológicos próprios da sociedade do conhecimento e da informação (DINIZ; GOERGEN, 2019, p. 577).

O processo de massificação na educação universitária advém de transformações vistas no campo das ciências sociais como algo oportuno para o desenvolvimento socioeconômico do Estado, que se constituiu como uma nação de economia dependente na América do Sul. Estruturada com a globalização, atualmente a educação superior brasileira possui um vetor mercantilista, explícito por exemplo "na oferta privada de educação superior por grupos de empresas internacionais" (DINIZ; GOERGEN, 2019, p. 579). Destaca-se que apesar da

notoriedade no crescimento desse sistema[11], ele ainda se restringe às regiões com cidades mais desenvolvidas, alcançando uma parcela ainda muito pequena da população que busca esse serviço, mantendo-se seu acesso de modo desigual e elitista.

A instituição universitária tem a vida estudantil como elemento gerador de sua dinâmica política, social e simbólica, nas práticas do cotidiano. (SAMPAIO, 2011, p. 11). Portanto, compreender as variáveis presentes neste espaço a partir da condição de vida dos sujeitos inseridos nela, pode expressar a educação como uma categoria complexa, que abrange a inserção de diferentes realidades.

O ambiente acadêmico tem nos/as estudantes o corpo desse organismo, que são os/as que fazem acontecer seu processo formativo, junto com professores e outros sujeitos que ocupam este espaço educativo. No que se refere aos estudantes, a estrutura educativa não se limita à formação profissional dos sujeitos que o compõem, uma vez que as vivências neste espaço não estão confinadas à sala de aula.

A escolha da profissão e o acesso à universidade revelam as condições de vida dos estudantes que expressam a conquista desse espaço. Para se ter uma trajetória de sucesso, é necessário compreender como esses/as estudantes estão vivenciando esse espaço, quantos/as se formaram no tempo predestinado pelos colegiados a partir do seu egresso e sob quais situações mediante os serviços ofertados pela academia diante dos programas de pesquisa na inserção a iniciação científica, os projetos de monitoria e extensão.

A entrada na universidade, se expressa na possibilidade de construir realizações através e no meio acadêmico, com as habilidades instigadas no acesso a conhecimentos técnicos e multidisciplinares para a área escolhida. Entre a relação da trajetória de sucesso e a formação acadêmica, existe a evasão que se relaciona diretamente com as políticas públicas educacionais (ou a ausência destas).

Como um problema relevante na discussão educacional, a evasão no ensino ocorre por inúmeras problemáticas que podem

> ser compreendidas por preditores relacionados ao tipo de instituição, financiamento, autoavaliação de desempenho e níveis de satisfação com o

[11] Segundo dados que fazem parte do Censo da Educação Superior do ano de 2019 realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informam que existem mais de 2.608 (duas mil e seiscentas e oito) instituições de educação superior. Sendo, 2.306 (duas mil trezentas e seis) privadas e 302 (trezentas e duas) públicas.

> curso, condição financeira e escolha profissional. Nas relações de predição entre estudantes que trabalham e não trabalham, há ainda especificidades fundamentais para formular políticas e práticas, com o intuito de maximizar a permanência dos alunos na graduação e otimizar o planejamento da trajetória acadêmica e profissional desses estudantes (AMBIEL; CORTEZ; SALVADOR, 2021, p. 01)

Com base na análise acima, na UFBA, especificamente no curso de Serviço Social, essa evasão gera as vagas ociosas que garantem a entrada de novos/as estudantes fora do período regular de matrícula que ocorre duas vezes por ano, após o resultado dos/as alunos/as que são classificados/as pelo SISU. Esse índice remanescente de vagas ficou conhecido como vagas residuais, isto é, são os resultados da amostra que evade, conclui ou excede o tempo previsto para sua conclusão no curso.

Anualmente, o curso de Serviço Social disponibiliza 90 (noventa) vagas para ingressantes, sendo 45 (quarenta e cinco) em cada semestre. Destas vagas são reservadas nove vagas em cada semestre para a seleção específica para egressos dos BIs. Através de dados verificados junto ao Colegiado do curso de Serviço Social da UFBA, sabe-se que foram diplomados 442 (quatrocentos e quarenta e dois) estudantes até o momento. Esse número revela que a diplomação de alunos/as no curso de Serviço Social é bem inferior ao número de vagas ofertadas para ingresso por semestre, que totaliza 45 (quarenta e cinco) por período letivo. Vale ressaltar que nos últimos semestres já se nota uma redução no número de ingressantes, ou seja, não estão ingressando a quantidade de alunos/as ofertados por vaga a cada novo letivo desde a implementação do curso no ano de 2009, como demonstra a Quadro 03 abaixo:

QUADRO 03: ALUNOS/AS DIPLOMADOS/AS POR SEMESTRE

ANO LETIVO	NÚMERO DE DIPLOMADOS
2012.2	30
2013.1	01
2013.2	27
2014.1	30
2014.2	20
2015.1	26
2015.2	74

2016.1	33
2016.2	31
2017.1	21
2017.2	21
2018.1	04
2018.2	24
2019.1	24
2019.2	16
2020[12]	09
2021.1	10
2021.2	14
2022.1	15
2022.2	12
TOTAL	**442**

Fonte: Elaboração Própria - Dados ofertados pelo IPS.

No ano de 2018 houve um total de 28 (vinte e oito) alunos/as diplomados/as, número inferior ao total de vagas disponíveis para matrícula, bem como, ingresso das possíveis turmas que se formaram nos períodos do ano citado. Em particular, neste ano, é quando ocorre a maior oferta de vagas residuais para o curso, totalizando 35 (trinta e cinco) vagas localizadas nos editais de inscrição. Assim, a baixa inserção e permanência de alunos/as no curso de Serviço Social tem se tornando objeto de investigação. O Quadro 04 abaixo demonstra até o momento quantos destes alunos/as chamados/as pelo SISU a partir do ano supracitado para efetivar matrícula permanecem ativos/as no curso.

QUADRO 04: INGRESSANTES POR SEMESTRES MATRICULADOS/AS NO ANO DE 2022

PERÍODO LETIVO	VAGAS CHAMADAS PELO SISU	ATIVOS
2018.1	74	25
2018.2	109	24

[12] Devido a pandemia do novo coronavírus, excepcionalmente, este ano letivo ficou conhecido como Semestre Letivo Suplementar (SLS), ocorrendo em caráter emergencial entre setembro à dezembro de 2020, de forma remoto até as flexibilizações pelos órgãos de saúde ocorrerem em 2021.

2019.1	72	21
2019.2	63	23
2020.1	44	15
2020.2	71	22
2021.1	40	28
2021.2	30	30
2022.1	15	15
2022.2	36	-[13]
TOTAL	**554**	**203**

Fonte: Elaboração Própria - Dados ofertados pelo IPS.

Os dados apresentados evidenciam que há uma crescente redução de estudantes entre o número de vagas disponíveis e a quantidade de alunos ativos. Desde o ingresso ao percurso acadêmico que alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão impactam as trajetórias destes/as alunos/as.

Assim, a baixa crescente que expressa o número total de estudantes ativos/as no curso de Serviço Social da UFBA, os cancelamentos de matrícula no curso pelos/as ingressantes do SISU ao longo do funcionamento é o responsável por gerar as vagas ociosas, aquelas que são resultantes do abandono do curso, jubilamento, transferências, falecimento, desligamentos, etc de estudantes que foram regularmente matriculados/as. Consequentemente, tal oferta geram as vagas residuais, que irão determinar a entrada de novos/as estudantes, por processo seletivo diferente do ingresso tradicional gerado pelo SISU, dessa forma, esses/as estudantes possuem percursos acadêmicos divergentes em relação à inserção no espaço acadêmico de modo convencional, conforme demonstra o Quadro 05 abaixo:

QUADRO 05: INGRESSANTES POR VAGAS RESIDUAIS POR ANO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

ANO	TRANSF. INTERNA (TI)	TRANSF. EXTERNA (TE)	DIPLOMADOS (DI)
2012.2	18	02	01
2013.2	0	0	0
2014.2	0	0	0

[13] Os dados ofertados pelo IPS do ano letivo de 2022.2 não foram disponibilizados pelo Colegiado do Curso de Serviço Social da UFBA.

2015.2	05	01	02
2016.2	06	02	03
2017.2	04	02	02
2018.2	11	06	10
2019.2	10	03	04
2021.2	08	02	06
2022.2	10	07	10
TOTAL	**72**	**25**	**38**

Fonte: Elaboração Própria. Dados ofertados pelo IPS.

Ciente que tão necessário quanto a ampliação e chamadas de vagas, acompanhar o itinerário desses alunos até o egresso da formação acadêmica com sucesso é uma questão inerente, porque diz respeito ao investimento depositado, justifica o uso adequado dos recursos públicos e as alternativas criadas para os objetivos de uma formação plena, requeridos para a vida produtiva, com acesso garantido aos bens culturais, através de uma estrutura fundamentada no conhecimento (SAMPAIO; SANTOS, 2012).

Embora o universo desta pesquisa se disponha a verificar apenas o perfil dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018, pensamos ser de certa importância abordar o perfil geral dos/as estudantes do curso para além da sua forma de ingresso, visto que pesquisas sobre a temática estão em andamento desde o ano de 2016, cuja informações socializadas neste trabalho, vêm análise de materiais oriundos destes estudos.

Nesse sentido, foi verificado que, a partir dos dados sistematizados no ano de 2019, os discentes que participaram da pesquisa, 94,1% (noventa e quatro vírgula um por cento) se identificaram com o gênero feminino, enquanto somente 5,9% (cinco vírgula nove por cento) enquanto masculino. A faixa etária da maioria está entre 21 (vinte e um) até 25 (vinte e cinco) anos, com 45,1% (quarenta e cinco vírgula um por cento) das respostas. Seguido 17,6% (dezessete vírgula seis por cento) de 26 (vinte e seis) a 30 (trinta) anos, 17,6% (dezessete vírgula seis por cento) com 18 (dezoito) à 20 (vinte), 11,8% (onze vírgula oito por cento) com 31

(trinta e um) a 35 (trinta e cinco) ,e, mais de quarenta anos, que possui 5,9% (cinco vírgula nove por cento) do gráfico.

Questionados sobre como se identificam racialmente, 58,8% (cinquenta e oito vírgula oito por cento) se declarou sendo preto - não quilombola, sendo 21,6% (vinte e um vírgula seis por cento) parda e 15,7 (quinze vírgula sete por cento) tendo se declarado branco. Com relação à orientação sexual dos/as discentes, 84% (oitenta e quatro por cento) se declarou heterossexual, 13,7% (treze vírgula sete por cento) bissexual e 3,9% (três vírgula nove por cento) como sendo homossexual. 54,9% (cinquenta e quatro vírgula nove por cento) dos/as estudantes possuem naturalidade soteropolitana, enquanto os demais se distribuem entre várias cidades do interior baiano e de capitais de outros estados brasileiros.

No que concerne a filhos, 84,3% (oitenta e quatro vírgula três por cento) afirma que não possui filhos. Na questão sobre o Estado Civil dos/as estudantes, a opção "solteiro (a)" consta 86,6% (oitenta e seis vírgula seis por cento) do gráfico. Casados (as) 7,8% (sete vírgula oito por cento) e separado(a) 5,9% (cinco vírgula nove por cento).

A pesquisa socioeconômica é de extrema importância para diversos estudos sociais no Brasil, sendo assim a situação da renda *per capita*, onde: 21.6% (vinte e um vírgula seis por cento) dos/as entrevistados disseram receber mais de 1/2 (um e meio) a 1 (um) salário mínimo, 33.3% (trinta e três vírgula três por cento) recebem mais de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, 11.8% (onze vírgula oito por cento) mais de 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos, 9.8% (nove vírgula oito por cento) mais de 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos, 5.9% (cinco vírgula nove por cento) recebem até meio salário mínimo, 5.9% (cinco vírgula nove por cento) recebem mais de 4 (quatro) a 5 (cinco) salários mínimos e 3.9% (três vírgula nove por cento) recebem mais de 5 (cinco) a 6 (seis) salários mínimos. O que expressa a predominância de estudantes vinculados à classe trabalhadora e com renda familiar de até 3 (três) salários mínimos.

A formação dos/as estudantes no ensino médio, denota que: 35.3% (trinta e cinco vírgula três por cento) estudaram somente em escola particular, 58.8% (cinquenta e oito vírgula oito por cento) somente em escola pública, sendo os demais a maior parte em escolas públicas. Foi demonstrado que os/as discentes que responderam à pesquisa tiveram o surgimento do interesse pelo curso se deu, principalmente, através de orientação ou teste vocacional, sendo a opção que mais

obteve respostas, com 17.6% (dezessete vírgula seis por cento). 15.7% (quinze vírgula sete por cento) responderam que a influência familiar foi a principal motivação, outros 15.7% (quinze vírgula sete por cento) por já conhecerem o curso, enquanto 7.8% (sete vírgula oito por cento) responderam que foram motivados pela oportunidade de migrar para outro curso de interesse na UFBA. Por influência de outros/as assistentes sociais, também contabilizam 7,8% (sete vírgula oito por cento).

Esta pesquisa também buscou verificar as formas de acesso pelos/as estudantes matriculados no curso de Serviço Social ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A este respeito, 43,1% (quarenta e três vírgula um por cento) responderam que não participam de nenhum tipo de atividade. E 21,6% (vinte e um vírgula seis por cento) responderam positivamente para atuação em Pesquisa (PIBIC, PIBIT, etc.) e 13,7% (treze vírgula sete por cento) em estágio não obrigatório. Estes dados expressam a necessidade de ampliação das possibilidades de extensão por parte do curso ou inserção em atividades extensionistas de outras unidades.

Outro foco desta pesquisa foi saber sobre o acesso dos/as estudantes do curso de Serviço Social às políticas de permanência ofertadas pela UFBA, que envolvem programas de alimentação, transporte, moradia, saúde e cultura. Sobre este tópico, 49% (quarenta e nove por cento) dos/as estudantes informaram que não participam de nenhum tipo de programa de assistência estudantil. Dentre os/as que são assistidos/as, 23,5% (vinte e três vírgula cinco por cento) acessam mais de um serviço ou programa. 7,8% (sete vírgula oito por cento) fazem uso apenas do programa de alimentação, 5,9% (cinco vírgula nove por cento) utilizam o auxílio transporte e 3,9% (três vírgula nove por cento) têm atendimento médico.

Sobre o engajamento em movimentos sociais, 62,7% dos/as estudantes, representando a maioria, declarou não participar de nenhum tipo de movimentação. 9,8% (nove vírgula oito por cento) disse ser participante de movimento social e 7,8% (sete vírgula oito por cento) participa do Movimento Estudantil.

Em relação às atividades laborais desenvolvidas pelos/as discentes durante a graduação, 46% (quarenta e seis por cento) respondeu que não trabalhou ou trabalha durante a graduação. Já 27,5% (vinte e sete vírgula cinco por cento) exerce ofício remunerado. 21,6% (vinte e um vírgula seis por cento) afirmou que não exerce

ofício no momento, mas está à procura. 5,9% (cinco vírgula nove por cento) respondeu exercer atividade laboral, mas não remunerado.

Desta maneira, embora perceba-se que o perfil dos/as estudantes ingressantes no curso de Serviço Social é bastante híbrida, dentro desse universo, a amostra dos/as ingressantes por vagas residuais pode revelar um perfil ainda mais específico de estudantes matriculados/as no curso de Serviço Social da UFBA, sendo este, o objeto de estudo deste trabalho, e que agora percorremos de modo aprofundado.

3 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA E AS VAGAS RESIDUAIS

O capítulo em questão trata do caráter qualitativo da pesquisa. Para isso, trataremos da análise das entrevistas realizadas com os/as estudantes de vagas residuais que ingressaram no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018. Durante as entrevistas, foram identificados aspectos referentes ao gênero, raça, classe social, orientação sexual e condições de vida dos/as estudantes identificados defronte a sua realidade acadêmica, marcadores estes que serão problematizados nos tópicos a seguir com o intuito de responder os objetivos específicos deste trabalho, que traz informações sobre a categoria supracitada, considerando o curso de Serviço Social da UFBA como o universo de partida para refletir as possibilidades de sucesso na trajetória acadêmica desses/as estudantes.

3.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES NA UFBA POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO ANO DE 2018

Para mapear o perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso de Serviço Social da UFBA no ano de 2018 foi utilizado a construção de um roteiro cujo os/as estudantes entrevistados/as responderam antes do diálogo semi-estruturado, que ocorreu de forma remota, sob agendamento, em encontros virtuais através da plataforma digital do *Google Meet*.

Foram contatados/as 26 (vinte e seis) estudantes dos 27 (vinte e sete) matriculados/as no ano de 2018 pela modalidade de vagas residuais, cujo a lista com tais contatos está no *site* do processo seletivo das vagas residuais e foi utilizada como ferramenta de análise para identificar os perfis em questão, no entanto, dos 26 (vinte e seis) estudantes, apenas 5 (cinco) aceitaram participar deste estudo, como é possível verificar no quadro anexado como apêndice B.

Dessa forma, a sistematização da amostra se deu de forma voluntária, na qual foi possível perceber que o corpo da categoria em discussão é composto por jovens e adultos, majoritariamente feminino e com relação a raça/cor se autodeclaram negros/as de etnia preta. Assim, todos/as entrevistados/as possuem faixa etária entre 24 (vinte e quatro) a 42 (quarenta e dois anos) de idade, quatro são pessoas cis, sendo duas mulheres cisgênero e dois homens cisgênero, e apenas um

entrevistado se identifica como não-binário. Dos/as 5 (cinco) entrevistados/as, 4 (quatro) são negros/as de etnia preta, portanto, apenas 1 (uma) entrevistada se declarou branca.

Todos/as entrevistados/as residem em bairros localizados na cidade de Salvador em imóveis próprios, e no que diz respeito às necessidades específicas ou deficiências, apenas uma entrevistada afirma possuir deficiência auditiva, fazendo uso contínuo de aparelho auditivo como parte do tratamento.

Sobre sexualidade e o estado civil dos/as estudantes, foi informado que, três se afirmam hetérosexuais, um gay e um afirma se envolver apenas com mulheres cis-lésbicas. Nenhum dos/as estudantes possuem filhos/as e todos/as são solteiros/as.

Diante dos aspectos educacionais que advém o ingresso na UFBA desses/as estudantes, apenas uma estudou em escola particular e durante o processo de transferência pelas vagas residuais tinha iniciado sua carreira em uma instituição de ensino superior de origem privada. Destes/as, apenas dois possuem outra graduação, sendo uma pós-graduada na área. A situação de trabalho dos/as estudantes entrevistados/as é divergente, no qual, a maioria possui algum vínculo remunerativo, sendo dois estagiários remunerados, uma residente em um hospital universitário, uma funcionária pública, e por fim, o último desempregado. Acerca da renda per capita dos mesmos, dois afirmam possuir renda de um salário mínimo e meio, uma até três salários mínimos, uma afirma receber oito salários mínimos, e um até um salário mínimo.

De tal forma, com relação às políticas de transferência de renda e acesso aos programas sociais do Governo, apenas um entrevistado está cadastrado e recebendo auxilio Brasil, todos conhecem a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UFBA, no entanto, nenhum deles/as é assistido/a. Assim, questionados/as sobre o acesso à tecnologia e *internet* na sua residência, todos/as afirmaram possuir computador ou *notebook* em casa. Por fim, referente à modalidade optada para transferência por vagas residuais, três entre os/as estudantes foram selecionados pela TI, utilizando o curso que já estava matriculado na UFBA, uma foi por TE, saindo de outra instituição que também possuía o curso de Serviço Social e por fim, uma ingressou como portadora de diploma.

Com base nos dados expostos, será acerca desses perfis que demarcam gênero, raça, sexualidade, relações de trabalho e condições de vida que esta

análise refletirá os desafios, as estratégias e as possibilidades da trajetória acadêmica desses/as estudantes.

3.2 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS/AS ESTUDANTES INGRESSANTES NA UFBA POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO ANO DE 2018

A universidade vem vivenciado mudanças nas últimas décadas, e tal impacto reconfigura seu ingresso, que atualmente tem recebido cada vez mais jovens e adultos com perfis heterogêneos (RESENDE; SANTOS; SAMPAIO; CARVALHO, 2015). Diante da afirmação anterior, temos o perfil híbrido dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais, processo seletivo que advém do número de vagas ociosas dos cursos de graduação das universidades públicas.

Acerca desse perfil no que diz respeito aos/às estudantes que ingressaram no curso de Serviço Social da UFBA por vagas residuais no ano de 2018, a relação com as escolhas de curso e as descobertas que implicaram na transição do que viria se tornar a trajetória acadêmica desses/as estudantes tiveram início no processo seletivo de transferência, com a escolha do curso de bacharelado em Serviço Social da UFBA. Dessa forma, ciente que para que tais escolhas ocorram, referências acerca do papel da universidade e seu processo formativo precisam ser pensadas de modo que alcance a comunidade, Sampaio (2011, p. 14) destaca que para melhor desempenhar suas funções e solidificar laços com a sociedade, a universidade carece de um maior entendimento dos itinerários e dilemas enfrentados por diferentes grupos de jovens e adultos que nela convivem ou que dela dependem.

Para tanto, compreender suas possibilidades na escolha de um curso de graduação não se limita ao momento do vestibular, mas o percurso de transição que determina o encontro com as bases formativas da futura profissão, sendo inerente a isso o entendimento de como é possível vivenciar o percurso universitário, que caracteriza a trajetória acadêmica de estudantes em todo país.

Paivandi (2012, p. 33) afirma que:

> aprender na universidade deve permitir familiarizar-se com o campo semântico de um determinado domínio [...] o/a estudante, não deve se contentar com a quantidade de noções aprendidas, mas desenvolver a capacidade de mobilizá-las através de um esforço exploratório e crítico.

Portanto, pensar o processo seletivo para o ingresso na UFBA por vagas residuais como migração ou ingresso no curso de Serviço Social revela

especificidades de um perfil estudantil que já fazia parte do universo de ensino superior brasileiro, uma vez que, assegurar participação na seleção vem de vivências universitárias anteriores ao curso, à instituição ou as duas alternativas.

Se a forma de ingresso por vagas residuais na UFBA se dá por meio de divulgação digital, em site específico para publicação dos editais e listagem com quadro de vagas e sistematização documental, os motivos da escolha do curso à decisão de transferência são as mais variadas, entre eles o desinteresse de encarar novamente o SISU como processo seletivo mais concorrido para entrada nas instituições de ensino superior pública frente à vontade, de realizar uma graduação em uma universidade federal, bem como, as subjetividades de cada ingressante, que envolve o desconforto com o curso que deu origem à sua inserção no nível superior, a ausência de recursos para financiar uma carreira em instituições privadas, até, a identificação com o fazer profissional que envolve referências anteriores ao ingresso e/ou somatizam o mesmo.

Conforme detalhado nas esferas dos/as estudantes entrevistados:

> *"[...] não tinha interesse né, de participar do SiSu novamente, então como tinha a possibilidade de aproveitar disciplinas já cursadas, seria melhor pra mim, utilizar as vagas residuais para retornar para Salvador." (ESTUDANTE 1, 24 anos).*
>
> *"[...] eu sempre tive vontade de fazer um curso na UFBA, um curso de graduação, porque quando eu fiz a minha primeira graduação, Enfermagem na Católica, eu fiz há mais de vinte anos atrás e naquele período só existiam duas universidades. Era assim, ou você fazia Católica ou você fazia UFBA, né? Então era um milagre quem passasse no vestibular, e quem tivesse curso superior em Salvador [...]" (ESTUDANTE 2, 43 anos)*
>
> *"O que me levou foi o meu desconforto com o meu antigo curso, eu fazia biblioteconomia ali naquele polo…a, ficava entre o instituto de saúde e odonto, aí eu já estava no quarto semestre de lá, já estava estagiando lá e tudo, só que tipo…hã, eu já tinha dúvidas sobre o curso, ai quando entrei no estágio eu tive certeza. Aí acabou que eu participei de uma palestra do Serviço Social de uma faculdade particular, a UNIME, que falava sobre o Serviço Social no sistema penitenciário e judiciário também, então eu fiquei tipo 'poxa, que parada massa', fui pesquisar sobre o Serviço Social e vi que a grade da UFBA contemplava muito, de, é…do que eu queria, sabe? Como formação, disciplinas [...]" (ESTUDANTE 3, 27 anos).*
>
> *" [...] eu estava meio incomodado com o curso que estava fazendo, e assim na verdade o mais curioso é que eu tive um sonho com o Serviço Social, na verdade um sonho muito forte, foi um dos motivos que me fez despertar para o curso [...] eu me identificava enquanto trajetória de vida, então assim, várias questões no sentido de marcadores sociais, eu me encaixava nesse lugar, e também eu me encaixava no sentido da inquietação por tá nesses lugares, e como essa configuração social se revela colocando algumas pessoas em determinados lugares e também buscando alternativas contra isso" (ESTUDANTE 4, 27 anos).*

> *"Eu ingressei na UFBA no curso de biblioteconomia, né?! Em documentação, é e lá eu não me adaptei ao curso, não era o momento, tinha colegas do curso que sabia do processo de vagas residuais, e ali eu vi a oportunidade de mudar de curso, e a escolha por Serviço Social foi meio que…talvez, eu acho que era o curso que eu mais me identificava diante das opções que tinha (de transferência) e eu fui, ai era um curso que eu achei que eu me sentiria abraçado e fui tentar" (ESTUDANTE 5, 25 anos).*

Dessa forma, percebemos que as escolhas para ingressar neste universo de graduação que é peculiar à universidade pública, percorre questões que dizem respeito à condições de vida, enquanto atravessamentos que refletem a vivência estudantil. Se pensar a transferência para o curso de Serviço Social é em parte se comprometer com o trabalho acadêmico, que "permite aprender o rigor, a metodologia, a elaboração de conceitos e a análise crítica" (PAIVANDI, 2012, p.33), o/a estudante inserido nessa formação é convidado/a, a investigar as possibilidades que determinarão a autonomia do seu saber.

A importância dessa citada autonomia vem da compreensão de que a produção do conhecimento como ferramenta científica não é neutra. Toda e qualquer ideia parte de interesses que permite "convivência entre contradições e ambiguidades" (PAIVANDI, 2012, p. 34). Para Marx (1984), a ciência tem responsabilidade política, ligada a um papel que deve ser cumprido, e, por isso, seus executores têm relação direta com o pensamento relativo à investigação, ao método e aprendizagem disponível. Conforme citado, o entrevistado 4, destaca tal reflexão sobre a escolha do curso:

> *"[...] analisar minha própria vida, minha própria condição, e a partir disso eu vi que eram coisas que se cruzaram, mas sendo específico, o Serviço Social fala muito sobre vulnerabilidade social, que tava sendo debatido, na verdade o que o curso se propõe a debater, eu me identificava enquanto trajetória de vida" (ESTUDANTE 4, 27 anos).*

Para tanto, compreender a partir desta forma de ingresso, uma vez que inseridos na dinâmica formativa deste curso de graduação em uma instituição pública federal, quais os desafios e estratégias foram percebidas por estes/estas estudantes como marcos para assegurar ou violentar a sua permanência no curso de Serviço Social da UFBA.

3.2.1 Desafios e estratégias de permanência

O REUNI como principal programa de expansão das instituições federais de ensino, revelou que a democratização da universidade pública, gratuita e de

qualidade adentra a cena pública como resultado de interesses políticos e gestão social (GARRIDO, 2015). Sobre a afirmação anterior, Garrido (2015, p.250) destaca que:

> Entretanto, estatísticas seguem apontando a sub-representação de grupos tradicionalmente à margem desse nível de ensino, tais como negros, índigenas, pobres e pessoas portadoras de deficiência. Como forma de alterar esse panorama, entram em cena as políticas de ações afirmativas, implantadas há pouco mais de dez anos no país, que incluir esses grupos na educação superior.

Assim, pensar o ingresso de minorias ou grupos historicamente excluídos do prestígio social e marginalizados na história brasileira dentro da universidade, é categorizar um conjunto de ações afirmativas que removam barreiras que impediram tal acesso de determinados grupos no ensino superior, posições de liderança e o mercado de trabalho (GARRIDO, 2015).

No entanto, apesar de estar previsto entre as principais políticas afirmativas da universidade, a lei de cotas[14], para ingresso por vagas residuais no ano de 2018, esta ação não possui validade no processo seletivo em discussão, ainda assim, é deste público que este estudo caracterizou, e é a partir dos desafios e estratégias elaboradas por estes/as que foi possível refletir a sua permanência, suas dificuldades, e as ações das instâncias representativas deste público como categoria presente na UFBA.

De tal modo, entre os/as cinco estudantes entrevistados/as ao ingressarem na UFBA, todos/as identificaram que precisavam adotar estratégias para permanecer na vaga ocupada, uma vez que o sucesso dessa jornada apenas se concretiza com a desvinculação espontânea do curso, ou seja, a saída diplomado/a como bacharel/a em Serviço Social.

Tratando aqui por estratégias, as diferentes alternativas cogitadas por cada estudante como indispensáveis para uma trajetória de sucesso, o dispositivo institucional não ofertou efeitos positivos no sentido de dinâmica comunitária, e compreender isso gerou adoção de diferentes medidas para cada estudante. Seja na descentralização da renda através da garantia do ato de estudar como responsabilidade financeira de terceiros, conforme destacou os/as estudantes 1 e 5:

---

[14] Para mais informações acessar a lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais do país para as minorias sociais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html

> "*Inicialmente eu fui completamente sustentada, né?! Minha mãe me provia centralmente, aí depois, a partir do quinta/sexto semestre eu consegui um estágio …nunca tive bolsa, nem de pesquisa e nem de permanência." (ESTUDANTE 1, 24 anos).*
>
> *"[...] minha família que me ajudou financeiramente e também meu namorado que me ajudou bastante, né, em períodos que a gente não, minha família não conseguia me abraçar, ele me ajudava [...]" (ESTUDANTE 5, 25 anos).*

Seja pelo oposto da afirmação anterior, quando a escolha de ingressar em uma instituição federal de ensino superior questiona e limita a sobrevivência destes/as agora também estudantes, para além de trabalhadores, e compreendendo a realização de se graduar no curso escolhido, contam com as oportunidades ofertadas neste percurso como estratégia de sobrevivência dentro e fora da academia, como destacaram os/as estudantes 2, 3 e 4:

> *"[...] uma grande dificuldade de estar na Universidade por conta do trabalho, o trabalho a todo momento me pressiona, eu lembro que a última vez que conversei com a minha chefa ela me disse assim 'venha cá, que dia que você termina esse curso?' e ai eu digo 'eu vou terminar o curso no dia que você começar a flexibilizar os horários para que eu…se não ele vai ser sempre dessa maneira', então é bem difícil porque lá (no trabalho) as pessoas não compreendem e querem a todo momento que eu desista do curso. Houveram muito embates, todos os dias, até para chegar na própria aula, às vezes eu chego atrasada porque os profissionais (de trabalho) com quem eu divido as minhas tarefas não chegam no horário ou sai do plantão e aí eu tenho que ficar, e aí eu dobro e muitas vezes acabo nem indo a aula por conta disso." (ESTUDANTE 2, 43 anos).*
>
> *"[...] as estratégias que eu… que influenciam na minha permanência financeiramente falando são alguns bicos que faço, eu tenho a formação técnica em (inadiável), então eu mexo bastante com vídeo, edição de imagem nem tanto, construção de cards, essas coisas assim, é [...] ano passado mais eu participei de duas monitorias né? Uma foi voluntária e a outra foi com bolsa, então também ajudou bastante, as monitorias foram na ufba em disciplinas do curso, e também na CCS." (ESTUDANTE 3, 27 anos).*
>
> *"[...] quando eu entrei na universidade eu fazia muito um trampo de cenografia, que é você tipo estampar camisa, basicamente eu fiz muito esse trabalho que eu conseguia meio que atrelar, claro que posteriormente acho que a gente vai tratar isso do curso mas a foi a única coisa que eu encontrei logo no momento, é, depois eu busquei questões de estágio, na verdade eu nem digo que busquei depois, acho que foi algo que foi acontecendo ao mesmo tempo, eu conseguia trabalhar em relação a cenografia e nessa direção também comecei a procurar estágios, é, depois também achei essa oportunidade da bolsa de pesquisa, eu consegui antes do estágio e depois veio o estágio remunerado, então assim, se eu pudesse destacar foram três caminhos, o primeiro o trabalho com cenografia, estampador, depois a bolsa de iniciação científica e depois o estágio." (ESTUDANTE 4, 27 anos).*

Parte dessas estratégias precisaram ser pensadas pelo reconhecimento desses/as estudantes das dificuldades de estar na UFBA. Seja pelo funcionamento

integral do curso em horários desproporcionais à realidade do perfil trabalhador e financeiramente abastecido dos/as estudantes:

> *"As dificuldades, de ser um curso completamente vespertino né? que impossibilita a classe trabalhadora de fazer qualquer outra coisa, é [...] as limitações de acesso, a política de permanência mas que isso acaba sendo uma característica das maiorias das instituições federais [...]" (ESTUDANTE 1, 24 anos)*
>
> *"As dificuldades [...] não abre a possibilidade do curso ter, é, sei lá, disciplinas de manhã, de tarde e de noite, onde todos possam adiantar o curso ou tá fazendo da melhor maneira possível. (ESTUDANTE 2, 43 anos)*
>
> *"[...] um curso predominantemente vespertino, ele tira de você a possibilidade de conseguir algum emprego, é, em outros turnos, é um horário quebrado e assim, na verdade é um horário quebrado e você não tem muita flexibilidade no sentido de grade, você não tem outro turno pra remanejar e fica engessado nessa dinâmica, é por isso que eu digo que impacta em tantas outras coisas, entendeu?" (ESTUDANTE 4, 27 anos).*

As dificuldades de segurança ao acesso ao *campus* parece ter demandando articulação individual:

> *"[...] A acessibilidade é péssima ali, pra mim é muito ruim ali. a entrada e saída, os horários de terminar as aulas é…sei lá, péssimo, e a gente tem também a dificuldade de professores que querem levar as aulas até as 18h, 18h30, e isso é muito ruim. Ai eu acho que a gente vivi ali uma situação de risco a todo momento, eu sempre vou de ônibus, eu saio do hospital e vou pra ali e muitas das vezes sem BuzUfba e vou andando mas sempre com muito medo, até saindo e entrando em grupo, acho ali muito arriscado." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

O fragmento revela, de certa forma, que há um limites tanto na inclusão quanto no suporte, por parte da gestão da UFBA, às especificidades do público ingresso por vagas residuais, que no curso de Serviço Social, reflete baixa adesão a integralidade da formação frente orientação acadêmica e relações interpessoais:

> "[...] *a falta de integração dos estudantes de vagas residuais né? Porque a gente chega na UFBA muito avulso, sem receber nenhum tipo de orientação, e acaba sendo a gente pela gente mesmo, né?. Vocês se conheçam, vocês tenham suas próprias experiências, e isso acaba sendo um ponto negativo, e foi uma das principais dificuldades que eu encontrei." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*
>
> "[...] *contato com o público essa é a principal! Porque, não sei, acho que o grupo que entrou e muito das turmas que passei existiam aqueles grupinhos já formados e não te permitiam entrar, não te permitiam as vezes expressar na sala de aula. Com a gestão, eu acho que sim, porque eu acho a gestão muito fechada ainda, é…eu acho que ela ainda não escuta ou talvez ela pode escutar o aluno, as demandas dos alunos né? [...]" (ESTUDANTE 2, 43 anos).*
>
> "[...] *a UFBA ela peca muito na disseminação das informações e a clareza dela para chegar nos estudantes, sabe? Que é onde precisa chegar, por exemplo, é algo mais pra frente, mas o cadastro da PROAE é um absurdo!*

> *[...] É tudo muito restrito, tudo muito tipo…é demais, exclui [...]" (ESTUDANTE 3, 27 anos).*

Ainda sobre a integralidade durante o processo formativo como base para aspectos que envolvem o bem estar físico e mental dos/as estudantes, especialmente se levarmos em consideração o caráter excludente da universidade como fonte do conhecimento, entende-se que este espaço se não colaborativo entre os seus membros, pode comprometer ainda mais a disseminação dos saberes produzidos ali como construção social, que precisa retornar a sociedade como profissionais, produtos e serviços (SAMPAIO; SANTOS 2012; CARVALHO, 2013). Acerca disso, os/as estudantes oriundos por vagas residuais refletiram a rigidez e os desafios de interagir com os discentes ingressantes pelo SISU do curso de Serviço Social da UFBA, delimitando como mecanismos o agrupamento destes/as mesmo estudantes ingressantes por vagas residuais como rede de apoio acadêmica, conforme destacou os/as entrevistados:

> *[...] é aquele relacionamento muito distante, é um relacionamento frio, meu relacionamento mais próximo realmente é com os residuais (de 2018). (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

> *"Eu senti falta disso, dessa construção coletiva…Como eu venho do curso de gênero, isso era muito mais forte, muito mais visível, tem lugares que são para discussão e me sentia um invasor, me colocava mais em silêncio e levei isso pro Serviço Social, melhorou mais no online. Evitei muito o debate temendo o conflito." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

> *"No começo assim, no primeiro ano, 2018 pra 2019? Foi difícil, tinha alguns amigos, colegas que a gente foi se juntando, que também entraram por residuais, a gente meio que foi se abraçando e entendendo, se apoiando...a gente via que era só a gente ali, pela gente [...]" (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Com relação ao corpo docente, a reflexão sobre o distanciamento e baixa interação no processo formativo desses/as estudantes não destoou:

> *"Eu tive boas experiências, onde houveram poucas situações de conflito, apesar de que em algumas situações, a gente percebe um distanciamento entre as colocações dos professores no campo da teoria, e a sua prática, onde há sim um reforço de hierarquia, antagonismo de classe, e também declarações preconceituosas. Certa vez, determinada professora, falando acerca da população do Calabar, de maneira pejorativa, passando um paninho, tentando afirmar 'não sou preconceituosa MAS' e isso acabou sendo um conflito né, na sala de aula. Ela dizia que não estava sendo preconceituosa, mas os alunos não estavam entendendo enquanto tal." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"Não diria que são todos mas tem alguns que são bem insensíveis mesmo, nas particularidades de cada um, e eu vejo já aconteceu comigo e eu vejo fazendo com outros e eu fico num…meio que, ai, isso é muita contradição né? Da própria profissão em si, eu vejo que tem professores que não conseguem lidar com as dificuldades dos alunos e muitas vezes expõem isso pra turma mesmo, tipo 'ah, você não sabe ABNT' que já aconteceu, eu vi, presenciei 'essa turma não sabe as normas, essa turma' enfim, umas*

> *cobranças que eu acho que dava para se resolver de outra forma, sem expor tanto as pessoas, e eu acho que é isso.“ (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Assim, diante de tais embaraços, esperar mediação das frentes organizativas deste curso de graduação inserido no Instituto de Psicologia, demandou dos/as estudantes entrevistados/as avaliar o desempenho do colegiado e do centro acadêmico de Serviço Social, que como liderança articuladora para tomada de decisões e mantenedora de determinadas configurações no *campus*, estes/as alunos/as compreendem que obtiveram respostas oscilantes à figura interina e conjuntura:

> *“Eu tive experiências diversas com o colegiado, onde por vezes, ele foi muito atuante, em outros muito omisso, dificultando o desenrolar do desenvolver do estudante, vou afirmar novamente: o estudante de vagas residuais não recebem informações concretas acerca das possibilidades do curso e da UFBA além das suas próprias vivências, onde deveria ser pensado uma forma de dispensa né de disciplinas mais rápido, porque eu posso trazer aquele meu exemplo fatídico da disciplina de psicologia social [...] que eu cursei a disciplina inteira para no final do semestre saber que ela tinha sido dispensada. Isso (o aproveitamento de estudos) poderia ser mais rápido, porque eles sabem que vão chegar estudantes que terão a demanda de dispensar disciplinas. Em determinada disciplinas que pensei que seriam dispensadas e não foram, o que acabou me atrasando, porque eu achei que não seriam necessário cursar, mas chegou lá na frente a disciplina com horário fixo e eu tive que ficar me humilhando pro colegiado, mandando e-mail, informando a minha necessidade e a mudança de que houvesse algum outro tipo de encaixe, houvesse uma oferta em um horário diferente para que eu pudesse cursar, e me formar, porque se dependesse do colegiado eu ficaria cursando apenas uma disciplina. O centro acadêmico teve muito pouca força acerca de tais demandas, tinha alguns integrantes que não tinham nem conhecimento acerca de como é que funcionava às vagas residuais, porque a maioria deles eram ingressantes convencionais, então essa comunicação acabava sendo dos próprios estudantes de vagas residuais, que tinham que ficar pressionando, é, a coordenação todo dia batendo lá e chegando de surpresa, chegando no escuro né, para ter alguma coisa do colegiado, alguma proposta. (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *“Eu acho que falta muito do colegiado rever as ações do curso, como eu falei anteriormente, a questão da acessibilidade, a questão de você disponibilizar as disciplinas de manhã, de tarde e de noite, de rever as necessidades dos alunos, né? [...] A gente tem assistentes sociais com boa formação e, eu acho que a gente tem muito professor que vem de fora,a gente tem um curso que tem muita gente de fora, gente que não conhece a realidade, principalmente porque tem muito professor do Sul e do Sudeste, e não conhece a realidade do Nordeste, muito menos a realidade de Salvador.” (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

Assim, os relatos confirmam a urgência em avaliar e construir coletivamente a universidade, que com seu caráter paradoxal, dando destaque a formação crítica-humanizada do/da discente graduando/a em Serviço Social que tem como princípio a liberdade do sujeito e a defesa intransigente dos direitos (CFESS, 1993), compreender a responsabilidade social da universidade, que deve ser assumida

pela mesma, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas advindas de grupos sociais que não têm visibilidade e soberania para as impor em termos diretos (SANTOS, 2011).

3.2.2 Avanços e retrocessos na trajetória acadêmica

A partir disso, os avanços e retrocessos presentes nas trajetórias acadêmicas verificadas, percorreram as oportunidades de viver a universidade na sua concretude, atendendo os aspectos formativos da escolha profissional desses/as estudantes, que alicerçados ao tripé ensino-pesquisa-extensão, esclarece suas possibilidades dentro e fora da academia.

Destacando acerca dos quatro anos de graduação, cujo dos/as cinco entrevistados/as, apenas uma colou grau, os relatos acerca dos avanços e retrocessos na sua trajetória expõe a baixa adesão de mudanças significativas nas configurações da gestão universitária. Quando com a pandemia do novo coronavírus, o sistema remoto que as aulas do curso foram emergidas alargaram para estes/as estudantes, o distanciamento e a solidão acadêmica, que se antes, se revelava entre os corredores da UFBA, naquele período que teve duração de três semestres integrais de possibilidades remotas, passou a se apresentar entre as telas digitais dos computadores, notebooks, celulares e tabletes da comunidade técnica, docente e estudantil da universidade.

> *"[...] se o colegiado não se aproximar e ouvir as demandas dos estudantes, existe apenas uma relação burocrática, desconsiderando até mesmo o pressuposto da atuação profissional que o curso propõe a formar, não tem uma relação humanizada, o estudante vai lá, assiste a aula, e ir embora, não há essa troca, essa tentativa de tentar melhorar, e no período da pandemia a gente teve a troca da gestão do colegiado, que a coordenadora não tinha por esse conhecimento, nem maturidade nenhuma na resposta das demandas dos estudantes e a gente ficava confuso né, como é que ia ser? enviava e-mails confusos ou simplesmente não respondia acerca de processos que já existiam ali há algum tempo, e essa foi a mudança mais drástica que eu pude perceber." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"[...] Sei lá, eu acho que os professores da pandemia pra cá, antes da pandemia eu tava sentindo um negocinho assim, sabe? Dos professores, e ai, caraca, eu to sentindo um desinteresse muito grande pela docência, eu sinto que a galera tá visando cargos maiores e não estou dizendo que isso é errado, isso é até certo porque você não vai ficar a vida inteira no mesmo lugar, mas só que tipo, pô, como é que você vai visar um cargo maior dentro da instituição que você leciona e você vai deixar os estudantes na mão se é aquilo que faz com que exista a UFBA." (ESTUDANTE 3, 27 anos).*

Sampaio (2011, p. 14) pontua que:

> A universidade, historicamente, habituou-se a ver nos estudantes apenas usuários de serviços educacionais. Esteve fechada, por longo tempo, a questões emergentes relativas a esse segmento, falhando em enxergar-se como o espaço-tempo de desenvolvimento onde se dá uma das transições mais importantes da vida de um indivíduo: a passagem para a vida adulta e as tarefas que daí decorrem. Por outro lado, a convivência universitária, pulverizada desde os anos da ditadura militar, foi agravada pela situação de penúria material a que foi submetida essa instituição, impedida de dar atenção a projetos que não fossem voltados estritamente para a formação acadêmica. Aspectos da formação integral da juventude foram negligenciados e hoje pouco se sabe do cotidiano vivido por seus estudantes

Dessa forma, a vivência universitária pública federal por não desqualificar princípios constitucionais que comandam a educação superior, que formada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, também conhecido como tripé acadêmico, garante que o processo ensino-aprendizagem não se limite à experiências teóricas, exclusivamente expostas em sala de aula, como ocorre em alta demanda na educação básica. A UFBA é referência no tripé acadêmico, possuindo na atividade de pesquisa cerca de 498 (quatrocentos e noventa e oito) grupos de pesquisa registrados na comunidade acadêmica através do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). (UFBA, 2022).

De acordo com relatório publicado em 2014 pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFBA (PROEXT), esta possui três programas institucionais de fomento à extensão universitária, conhecidos como Programa de Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS), Programa Institucional de Bolsa Extensão (PIBIEX) e Programa Vizinhanças[15], que são foco de editais regulares, e também lança anualmente outros editais de apoio a programas e ações isoladas de extensão direcionados a temas específicos ou abertos. Dessa forma, o fomento do tripé-acadêmico ocorre de forma contínua, e seu alcance demanda uma construção coletiva, que uma vez alinhada aos discentes, estabelece conexões para produção do conhecimento.

Essa realidade para os/as estudantes de vagas residuais não foi diferente, a maioria acessaram o conhecimento para além das salas de aula, conforme foi identificado nas entrevistas.

> *"[...] participei de dois projetos de extensão que foi o UFBA MOSTRA SUA CARA que a gente visitava as escolas para apresentar tanto a UFBA quanto o curso de Serviço Social, e aquela formação no curso de extensão Agente*

[15] Para mais informações sobre os programas e cursos de extensão universitária da UFBA, consultar o site: https://proext.ufba.br/

> *Social de Mudança. Os dois projetos foram idealizados pelo Instituto de Psicologia da universidade." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*
>
> *"Então, eu participei da extensão de populações tradicionais e direitos humanos." (ESTUDANTE 3, 27 anos)*
>
> *"Foram três projetos, um com docente S onde era voluntário, me introduziu o espaço e depois gerou outras ramificações com o docente J. Participei também de discussões sobre saúde no Serviço Social com a docente M. A partir das pesquisas do CRH, fui adentrando em grupos de estudo, como foi o caso da docente M e também com a docente D." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

Ainda assim, acessar essa realidade implica um projeto que por vezes ganha forma individual construído – ou destruído – socialmente, do qual participam, em maior ou menor proporção, de modo mais ou menos positivo, as relações estabelecidas na família, na escola, junto aos amigos e colegas, os professores (TEIXEIRA, 2011, p.46) para que essa disponibilidade seja possível, afinal, a idéia de viver a universidade é um projeto custoso, que envolve tempo, dedicação, determinação e aspectos muitos particulares de um estilo de vida que não é comum para classe trabalhadora, especialmente aquela marginalizada e pouco abastecida, conforme destacou os/as estudantes 2 e 5:

> *"Não, não fiz não. É difícil fazer por conta dos meus horários de trabalho, sabe? Não querem que eu vá fazer a graduação, imagina se for fazer outra coisa, fazer pesquisa, vão dizer assim 'cê tá querendo perder tempo é, meu bem? Você quer atrapalhar o serviço." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*
>
> *"[...] conseguir entrar para um projeto de pesquisa como voluntário mas que também foi difícil de conseguir entrar, ter esses contatos, porque os próprios professores, os docentes não dão tanta abertura assim pra você conseguir participar desses espaços, pelo menos não tive esse retorno. Atualmente estou na pesquisa, mas provavelmente eu tenha que deixar por causa do estágio obrigatório. Minha pesquisa tem como tema de interesse trabalho e saúde." (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Queiroz e Leite (2011) enfatizam que essa realidade por implicar tempo e disponibilidade para realizar todas as atividades acadêmicas o que, na maioria das vezes, acaba por ocupar um amplo espaço da vida do/a estudante, acaba invadindo, inclusive, o espaço destinado ao lazer, à diversão, ao descanso à vida afetivo-amorosa, e as suas condições de subsistência neste espaço. Isso resulta não apenas nos outros aspectos da vida, uma vez que, quando condensados, dificulta o próprio processo acadêmico do/da aluno/a, que vive o dilema de tentar dar conta, por vezes, acreditando que obrigado a escolher entre um entre os outros [aspectos da vida], escolha a vida universitária e isso cause impactos negativos na sua trajetória:

> "[...] *eu acho que quando você tá na federal, você começa a ver com os olhos da federal, ai vai se acostumando com essa exigência, mesmo ela sendo sub-humana, absurdo, você acaba se acostumando e tentando se adequar diversas formas e se culpando, então eu acredito que eu não tenha nenhuma estratégia pra isso. A responsabilidade é do modelo educacional, isso se relaciona com a imagem que a gente tem quando começamos a pensar na faculdade e a galera, até a galera que nem entrou na federal começa com um 'ó,se prepara, desse jeito e já vai moldando um pensando até aqui que ela é quantificada até com as ações dos professores, sabe? E, sei lá, semestre passado mesmo, cara…do meio pro final eu peguei estágio e pesquisa II, eu embarquei nos dois trabalhos dessas disciplinas e eu senti uma dor horrível que eu não podia nem abaixar a cabeça, sabe? Eu mudei travesseiro, eu tirei travesseiro, eu tomei medicação e nada de passar, só quando eu entreguei os trabalhos, sabe? Então é uma sobrecarga absurda." (ESTUDANTE 3, 27 anos)*

O que vemos então é o/a estudante hierarquizando dimensões que o fundam como sujeito no tecido social, constituindo as de modo a sobrepor aquelas questões ditas racionais, como a necessidade e urgência em se graduar, mas não sem a presença de embates conflitantes e questionamentos:

> *"Eu me sinto sobrecarregada sempre como todo estudante da UFBA, no final do semestre porque parece que todo mundo pede as mesmas coisas no final do semestre, então, é, é, essa é a sobrecarga né? E que não muda, você passa, começa no primeiro semestre e até o último e sempre vai ser assim e acho que todos os cursos." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

> *"[...] A pesquisa, os encontros com o orientador, o estágio, grupos de estudos, tem que ler os textos, quando você soma a carga de leitura, os encontros, dá uma pesada e você precisa buscar estratégias para cuidar disso. É complicado pensar estratégias porque toca em várias áreas [...]" (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

> *"[...] em muitas colegas nossas que têm muitas dificuldades, e eu vejo, já vi várias vezes, e não tem um professor que vá lá e entenda né? Essa especificidade dele, passe por cima, e aí você sofre mais, o aluno sofre mais com tudo, eu acho que ouvir bem mais os alunos, perguntar mesmo, e, saber conquistar essa confiança ajudaria bastante né? Essa carga, esse peso que é fazer essas atividades acadêmicas." (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Com isso, é apesar dos questionamentos, a possibilidade de encarar tudo para obter o resultado final que é a conclusão do curso, faz se compreender que os avanços e retrocessos desses/as estudantes apresenta-se inferior a relevância de concluir a graduação em Serviço Social, que frente a vida universitária, é sair desta com o diploma.

3.3 AS CONDIÇÕES DE VIDA E EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL DOS/AS ESTUDANTES INGRESSOS POR VAGAS RESIDUAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFBA NO ANO DE 2018

Pensar condições de vida, é pensar as relações sociais da sociedade moderna. No Serviço Social, é reiterar o caráter contraditório do modo de ser e estar da sociedade burguesa capitalista, que para tanto, discute aspectos marcados por esferas estruturais que trazem à tona o debate de gênero, raça, sexualidade, classe social, questões geracionais e relações de trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO 1987).

Refletir tais marcadores na centralidade da vida universitária, expõe a cena um debate que não se restringe à academia e as vivências neste espaço, ainda assim, neste ambiente, esses conflitos serão inflamados. Queiroz e Leite (2011) ressaltam que conflitos resultantes da priorização da racionalidade no espaço e na vida dos/as estudantes universitários/as, determina prejuízos para a vida emocional-afetiva-psicológica, que na sua influência sobre o desempenho acadêmico, mostram um peso adicional para os/as estudantes cujo determinados marcadores são marginalizados na sociedade, como é o caso de pessoas negras, pertencentes ao grupo que engloba pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans, *queer*, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/polissexuaisi, não binárias e mais (LGBTQPIAP+), com deficiência física ou intelectual, mulheres, trabalhadores/as não abastecidos/as, etc.

Talvez por isso, neste trabalho, encontramos similaridade nos relatos que apontam para a dificuldade em perceber e mesmo dúvida quanto à existência de alguma relação entre os marcadores citados anteriormente e a vida universitária.

> *"[...] acaba sendo a gente pela gente mesmo, né?. Vocês se conheçam, vocês tenham suas próprias experiências, e isso acaba sendo um ponto negativo, e foi uma das principais dificuldades que eu encontrei." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"[...] Quando você chega lá no Congresso tá todo mundo lá, e você vê que todos lá tem um perfil acadêmico, poucos são da comunidade que estão apresentando, esse perfil, sei lá, afasta quem tem que chegar na UFBA, dá medo…eu já cansei de ouvir no ônibus que não consegue nem visualizar a UFBA é uma impossibilidade, porque é muito díficil." (ESTUDANTE 3, 27 anos)*

Essa pesquisa confirma novamente a complexidade imposta pela universidade como detentora do conhecimento como ação intelectualizada, assim como a dificuldade de articular a implementação de um projeto pedagógico que resulte na superação dessas amarras que envolvem o processo de

ensino-aprendizagem no ensino superior à destaques de origem excludente e classista.

3.3.1 As condições de vida dos/as estudantes

De acordo com Lopez e Sampaio (2011, p. 70) o debate sobre a universidade, com frequência, passa ao largo das questões que a contemporaneidade nos coloca, como as novas e, por vezes, impositivas maneiras de lidarmos com o cotidiano e com as instituições. Assim, pensar a universidade, é pensar as condições empíricas que expõe seu público acessante as formas de usufruir das suas possibilidades.

Dessa forma, analisar as condições de vida dos/as estudantes do curso de Serviço Social que ingressam por vagas residuais tabulou compreender dois principais eixos desta escrita. O primeiro se dá na realidade trabalho e renda desses/as estudantes. O segundo são os marcadores sociais (gênero, raça, classe sociais, orientação sexual, etc) desses/as mesmos/as estudantes, que quando cruzam sua realidade acadêmica, compreende-se que subsidiam o aspecto formativo desses grupos, que diante das suas subjetividades, terão questões para lidar que emergem além do ensino dentro da universidade.

Para Marx (1984) é na categoria trabalho que está a centralidade da vida humana. É uma tarefa designada para um fim, onde nela as necessidades humanas se fundam. Assim, o trabalho não deve ser analisado apenas pelas suas diferentes formas e/ou pelo seu aspecto técnico, mas é preciso levar em conta as relações sociais nas quais ocorre (COLMAN; POLA, 2009, p. 04).

No estilo de vida da sociedade burguesa capitalista, o trabalho é pensado como uma mercadoria que determina remuneração, ou seja, é a relação de compra e venda (MARX, 1984) da sociabilidade humana moderna. Ainda assim, as garantias dessa existência não se reduzem ao ato da venda dessa força de trabalho, visto que o capitalismo funda uma classe trabalhadora urbana com necessidades não atendidas (ALMEIDA; FARIAS; LIMA, 2015). De tal modo, que ao se tornarem estudantes, esses/as alunos/as podem acumular tais necessidades não viabilizadas pelo trabalho, que dificultam o seu processo formativo.

De acordo com Ganam e Pinezi (2021, p. 06):

> À primeira vista, é a condição financeira o primeiro e determinante entrave que se evidencia aos estudantes das camadas populares para o

> desenvolvimento de seu curso de graduação [...] a sobrevivência concreta cotidiana e a forma de viabilizá-la objetivamente perpassa toda a trajetória acadêmica desses estudantes e, por vezes, pode retirar do(a) estudante a concentração necessária para dar resposta aos estudos.

Dessa forma, foi compreendendo que desafios relacionados às realidades de renda e trabalho cruzam os desafios à realidade acadêmica, que se destaca que:

> a discussão do acesso/ingresso à universidade, principalmente à universidade pública, está intrinsecamente vinculada à questão da permanência estudantil, sobretudo em um contexto de diversificação do perfil dos estudantes promovido pelo programa de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (GANAM; PINEZI, 2021, p.12).

Para isso, debater a permanência como questões alicerçadas a condições da vida estudantil permeou todo trabalho em questão, sendo análise e foco da discussão exposta. Assim, enfatiza-se que a discussão, ocorre em torno da permanência estudantil que atravessa desafios acerca da realidade de renda e trabalho desses/as estudantes, buscando compreender como tais cruzam com sua realidade acadêmica.

Os/As estudantes entrevistados/as revelam que parte da angústia que os pressionam para acelerar a formação profissional, vem da crença da mesma como ruptura com as dificuldades financeiras:

> *"Apesar de ter tido quem me provesse durante a universidade, não foi um provimento que permitisse liberdade e possibilidades que me permitissem fazer tudo que me desse na telha, porque as dificuldades de ter ou não dinheiro para fazer determinadas atividades estavam ali presentes o tempo todo, né? Então vide com uma busca incessante de buscar um estágio remunerado que acabava exaurindo frente as demandas acadêmicas, de estágio não obrigatório, de tcc, de projetos e tudo mais, então era um corpo cansado tendo que produzir e sem poder permitisse o luxo de dilatar mais a graduação, porque era o formar ou formar, também pela necessidade de lançar-se logo no mercado de trabalho.[...] Pela necessidade de resguardar de dinheiro, pela necessidade de tentar cumprir essa demanda eu não tive muito acesso a lazer e cultura, a universidade propõe que você não consegue ao longo da semana, pela necessidade de estar no estágio, os finais de semana também eram de completa anulação porque eu acabei vivendo somente para a universidade." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"Nossa, muito, porque foram várias estratégias e isso conta também os marcadores. Claro que não tem como você desconsiderar isso, mas eu sempre me cobrei 'o trabalho', sabe? A questão de você ter uma renda é algo que grita, você poder comprar algo pra dentro de casa, pagar uma conta, eu não vejo como coisas conflitantes, trabalho e estudo não deveriam ser coisas isoladas, mas chocava na minha realidade porque no cotidiano vem os horários, as urgências. Os horários ofertados pelo mercado de trabalho e o ponto de, eu sempre enxerguei a UFBA no campo mais burocrático, sabe? [...] entrei na universidade pública, consegui mas não tem como me manter, a bolsa da iniciação não dá pra grandes feitos, mas é isso, são questões." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

O mesmo ocorre no sentido contrário, quando já inseridos em relações de trabalho sólidas, a escolha entre estudar e trabalhar se tornam antagônicas, e a pressão do ambiente e as relações de trabalho se tornam um dificultador do processo de viver a universidade, conforme destaca a estudante 2:

> *"Com relação a renda eu não tenho nenhuma dificuldade, [...] com relação ao trabalho é todo dia, há uma dificuldade porque a gestão não entende a minha necessidade de estudo, não compreende que eu sou uma pessoa com deficiência, é…há essa necessidade do estudo e dentro da própria instituição (que trabalho), então isso é, é, bem difícil. E isso me causa um a-a-a desgaste emocional terrível [...]" (ESTUDANTE 2, 43 anos).*

Diante disso, cabe pensar como marcadores sociais contribuem neste impacto, visto que, dentro de uma universidade federal, pública e gratuita, os aspectos do processo formativo demandam questões que confrontam os/as estudantes e suas realidades.

Se no projeto pedagógico contemporâneo, a discussão acerca das ações afirmativas e da reserva de vagas nas universidades públicas é um debate que início juntamente com a promulgação da Constituição Federal em 1988, em que o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância foi estabelecido (MAGGIE; FRY, 2004, *apud* NERY; SANTOS; SANTOS; SAMPAIO, 2011, p. 99), as dificuldades de adaptação a esta estrutura conservadora, de origem elitista não se soluciona frente as ações de acesso e/ou permanência, e muitos serão as razões identificadas pelos/as estudantes. Um fato é a insegurança pública que corpos oriundos da periferia se acostumaram a vivenciar:

> *"[...] são vidas e experiências que são marcadas que impõe limites tanto quanto para acessar espaços ou seja por segurança, a gente tem limites de horários para transitar, a gente não se sente segura, ou também pelo receio de ter sua percepção e vivência invalidada, como é que o outro vai perceber aquilo que você está colocando, como é que o outro vai receber o que você está colocando sobre a sua experiência em vida. E também o questionamento do quanto esses espaços eles permitem ser quem nós somos, porque há uma modelagem, há uma determinada adaptação, quando a gente entra na universidade, tipo como a gente deve se portar, falar e quais as expectativas que a gente precisa estar atendendo, né? Então o processo de ou você se conhece a ponto de você se impor, impor sua história de vida, se estudante de escola pública, negra e periférica ou de anulação na tentativa de se tornar aceito naquele espaço, também no intuito de se proteger, de não ser ridicularizado, de não ter as suas inseguranças e vulnerabilidades expostas." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

Outro aspecto está relacionado a falta de avanço nas discussões pedagógicas que devem refletir integralidade, mas pelo seu aspecto historicamente excludente, tem tal negligência naturalizada:

> *"Olha, é…assim, eu tenho essa grande dificuldade lá, e vejo que a universidade ela é bem distante dessas questões, sabe? É…de várias questões na verdade, não só pela questão da deficiência mesmo, os professores, ainda é muito aquela questão antiga, eu chego ali, dou minha aula e acabou, bem diferente do que se prever a própria educação, se prever a própria pedagogia. Lá são poucos professores que sabem que eu tenho deficiência, mesmo na matrícula eu informando que tem uma dificuldade e a gente sente, eu sinto as minhas dificuldades, às vezes 'D' fala, já foi, já falou e eu nem sabia…coisas da ufba, risos." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

A vulnerabilidade socioeconômica que em confronto com a demanda universitária são potencializadas:

> *"[....] você não tem cem por cento da sua energia para aquilo, por causa das suas outras preocupações, de vida, de alimentação, até mesmo com a saúde mental que agora tá sendo bastante pensada e que antes era invisibilizada, e isso era extremamente problemático mas agora com essa visibilidade maior, é…você não tem tempo, sabe? Você é extremamente cobrado sobre isso, se não por terceiros por você mesmo." (ESTUDANTE 3, 27 anos)*

> *"[...] tem lugares que eu passo me sinto intimidado, me sinto mesmo intimidado com alguns olhares, não sei…nunca vi comentários mas olhares é o que mais tem. Com certeza isso impacta na minha formação, é um a mais ali, que vai te adoecendo e fazendo você cair, entrar em uma crise, uma coisa, te desestabilizar com certeza, tudo afeta, especialmente isso, em São Lázaro é mais tranquilo nesse sentido. Pela manhã quando eu vou tem mais gente de psicologia, que a maioria é branca e eu também sinto alguns olhares diferentes." (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Ainda assim, há quem em contato com a corrente filosófica da formação em Serviço Social, consiga tornar essa vivência inquietante, em referência metodológica para pensar mudanças dentro e fora deste espaço, conforme destacou o estudante 4:

> "[...] *É realmente, só ocorreu isso [risos], meus marcadores cruzam e definem minha trajetória acadêmica, são idas e vindas, foi a partir dali também a minha escolha do curso, né? Eu acredito, não olhando de maneira romantizada mas no potencial mesmo da profissão, sabe? Enquanto profissão que tem essa potência de criar espaços, de estruturar mudanças profundas, propor caminhos e traçando estratégias e esses marcadores a partir do lugar que ocupo, enxergo e ocupo mas auxiliam isso." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

Partindo do compartilhamento das potencialidades do Serviço Social como profissão que atua frente às desigualdades sociais impostas pela sociedade burguesa capitalista, a elaboração complexa da corrente filosófica dessa base formativa é capaz de situar aos/às profissionais empoderamento e análise crítica às demandas que deve responder, tal abordagem determina comprometimento em parte nesta atuação, também, pelos seus/suas agentes não se verem inerentes a tais marcadores e discussões.

3.3.2 As expressões da questão social enfrentadas pelos/as estudantes

Sob a perspectiva de escritos focalizados no Serviço Social, como o livro *"Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica"* da assistente social Marilda Iamamoto e do economista Raul de Carvalho (1982), a "Questão Social" é um conjunto de fenômenos inerentes à sociabilidade burguesa capitalista, tendo em vista a determinação deste objeto a partir da relação capital *versus* trabalho. Sobre a afirmação anterior, Iamamoto e Carvalho (1982, p. 133) destacam que "[...] seu aparecimento, diz respeito diretamente à generalização do trabalho livre numa sociedade em que a escravidão marca profundamente seu passado recente".

Assim, a transição dos moldes capitalistas que constituem o mercado de trabalho focalizado no trabalhador/a assalariado/a não altera a essência exploradora do sistema capitalista, que por sua vez, não fazem da "Questão Social" uma herança de outras sociedades. Portanto, compreender a "Questão Social" como objeto de estudo da profissão do/a Assistente Social e fenômeno imaterial de uma realidade múltipla, complexa e mutável significa perceber que seu fundamento está na raiz das desigualdades proporcionadas pela forma de se organizar da sociedade capitalista, de modo que estudantes deste fenômeno, também fazem parte do mesmo e o constituem.

Autores como Santos (2012) e Netto (2001) trazem que a manifestação da "Questão Social" revela a contradição entre os/as trabalhadores/as e os/as empregadores/as, delimitando através do processo de acumulação ampliada do capital as emergências das suas expressões, que se renovam diante de particularidades históricas e culturais de cada território, evidenciando que sem esta, não há sentido para o Serviço Social como profissão, uma vez que, é esse processo histórico que seculariza o exercício profissional de assistentes sociais na lógica do capital.

Dessa forma, identificar e problematizar as manifestações da "Questão Social" na universidade, verificando possíveis intervenções que possam potencializar e/ou auxiliar no progresso da sua funcionalidade, inclui compreender à que desafios simbólicos a universidade direciona sob a perspectiva dos/as estudantes para sua permanência.

Ciente de que a educação superior brasileira foi pensada para formar a classe dirigente na sociedade, contribuindo para a reprodução de uma estrutura social excludente (SAMPAIO, 2011, 2012; MATTOS; FERNANDES, 2022), teóricos/as que pensam conceitos de violência, revelam em seus escritos que compreender a universidade como um

> [...] espaço social permeado por trocas simbólicas, as quais são sustentadas por esquemas classificatórios incorporados que estruturam o mesmo espaço social [...] de modo que ingresso na universidade posiciona os estudantes em um espaço simbólico com classificações sobre as condutas, desenvolturas, linguagens, regras e elementos que estão em disputa nesse nível escolar. (MATTOS; FERNANDES, 2022, p. 03)

Inteirado da afirmação anterior, foi questionado aos/às estudantes entrevistados/as se eles/as conhecem alguém que foi ou se os/as mesmos foram vítimas de algum tipo de violência dentro da universidade, na qual as respostas revelam que os/as entrevistados/as compreendem o conceito de violência de formas diferentes. Conforme é possível perceber na resposta da entrevistada 1:

> *"Posso citar a exemplo os alunos de saúde, do BI em saúde, que são completamente negligenciados pela universidade, a gente tem caso de suícidio e a universidade não aborda, as notas de medicina continuam em alta e os alunos ficam se matando mesmo, literalmente se matando, para conseguir ter uma vaga dentro da universidade, né? Então acho que essa questão do BI de saúde é a expressão mais latente de violência que a gente pode ter da UFBA." (ESTUDANTE 1, 24 anos).*

Esta enfatiza o sofrimento dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde como a condição mais latente de violências na UFBA, no entanto, a mesma durante toda entrevista destaca dificuldades de adaptação a partir da estrutura universitária diante das suas subjetividades. O mesmo ocorreu com os/as entrevistados/as 2 e 3, que trouxeram como resposta ao questionamento uma negativa, contudo, durante a entrevista lamentaram a hostilidade na interação com as turmas e os/as docentes.

> *"Não, não conheço não e eu nunca fui [...] nunca sofri nenhum tipo de violência não." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*
>
> *"Não, violência nunca." (ESTUDANTE 3, 27 anos)*

Já os/as entrevistados/as 4 e 5 percebem questões estruturais que comprometem acessibilidade e permanência no ensino acadêmico, destacando que tais ações podem ser simbólicas, tão quanto materialmente explícitas.

> *"É, a questão da própria instituição né? Como a UFBA foi estruturada, como isso pode estruturar e cercear direitos. Esse é um dos pontos nas respostas*

> *anteriores que eu já venho colocando, então sim, eu já vi e fui violentado nesse sentido especialmente simbólico, a questão dos horários também é uma forma de violência, é excludente. São pessoas pobres que vem da periferia e precisam trabalhar, e como fica essa discussão do 'ou estuda ou trabalha?'. Por mais que exista uma política de permanência, isso coloca também o estudante diante de decisões que não são favoráveis." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*
>
> *"É, [...] tive uma colega que me relatou que estava sendo perseguida por um homem no r.u, e não foi só uma vez, foram várias vezes, mas ela também não me deu muitos detalhes e ela também é estudante da UFBA do b.i e queria cursar psicologia depois, eu lembro dela me falar isso umas três vezes [...]" (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

Assim, para Mattos e Fernandes (2022, p. 09):

> A violência simbólica na responsabilização do estudante está na imposição de que ele deve ser apto o suficiente para compreender o que é transmitido, sendo que essa exigência é realizada por meio do paradoxo da instituição escolar. O paradoxo está na desvalorização das ações pedagógicas utilizadas para ensinar a cultura acadêmica, ações estas consideradas como "primárias" ou "escolares" demais para a universidade. Ou seja, como os valores e proezas intelectuais são reconhecidos como inatos, puros e corretos, a desenvoltura com a cultura livre frente ao conteúdo escolar se inclina a demonstrar dons e capacidades dos estudantes das classes privilegiadas, enquanto os estudantes oriundos de camadas populares (por sofrerem um lento processo de aculturação) atingem a cultura livre por meio de metódicos esforços. Nesse sentido, Bourdieu (1998) acrescenta que o desprezo pelo que é explícito e metodicamente escolar visa transmitir que as proezas intelectuais são dons e capacidades do aluno, o que justifica a sua aprovação.

Dessa forma, a evidência perversa dessa estrutura atinge e/ou agrava a saúde mental desses/as estudantes, que passam a identificar a necessidade de acolhimento e escuta capacitada de profissionais da área da saúde. Quando questionados/as se fazem uso de medicamentos ou precisou de atendimento psicológico desde que ingressou no curso de Serviço Social da UFBA, a maioria dos/as estudantes entrevistados/as revela que o contato com a universidade, especialmente no período pandêmico, afunilou suas questões de saúde mental:

> *"Sim, eu identifiquei, porque para além das cobranças externas né da universidade, da vida de trabalho, de renda e tudo mais [...] a pobreza fica muito latente na academia, porque quando a gente estuda ainda no ensino médio, a gente não tem, apesar de que eu estudei muito tempo no centro [...] a gente reconhece um pouco mais das dificuldades, mas a partir do momento que a gente vai conhecendo também a teoria, vai percebendo que porra não tem muito o que fazer, a gente vai como é que se pode falar? vai se entristecendo mesmo com a realidade porque a gente não tem forças mesmo pra mudar aquilo, a ótica neoliberal é de que você vai conseguir ficar rico a partir somente do trabalho cai por terra, é você saber que vai continuar trabalhando, pegando ônibus cedo e chegando tarde dentro de casa e isso é adoecedor. Alunos de Serviço Social, alunos de cursos de humanas deveriam ter um atendimento psicológico obrigatório porque receber tudo isso na caixa dos peitos não é fácil, é muito doloroso você*

> *saber que não vai mudar, que sua realidade não vai mudar e seu público vai ser um público igual a você, né?" (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"Sim, com certeza (risos), eu não estaria aqui equilibrada das duas pernas se não fosse a minha psicóloga [...]" (ESTUDANTE 3, 27 anos)*

> *"Eu digo que essa questão psicológica, senti um baque muito forte na pandemia, não falo necessariamente que foi o curso mas o período, um pouco dos dois, um cruzamento, uma somatória. Eu não busquei ajuda, senti esse peso, fui para outros refúgios, outras estratégias para aliviar mas senti vontade de ter atendimento psicológico. A sociedade está adoecida, a todo momento a gente sente essa necessidade na verdade, [risos] e não ignoro nem desprezo a importância de ter atendimento psicológico ainda hoje." (ESTUDANTE 4, 27 anos)*

> *"Nossa, principalmente depois da pandemia assim, acabei percebendo que me afetou muito. E é claro, quando você faz pro curso, pra faculdade você sente ainda mais esse impacto né? Porque não estava mais como era antes, e que as cobranças de lá são ainda maiores que quando era no remoto, você dá de cara com docentes que é aparentemente estão preocupados e você percebe que na verdade não está, alguns colegas também que estão na mesma situação, que vieram desse período, então sim, eu percebi que preciso de ajuda psicológica. No pós pandemia isso piorou, porque nos primeiros dois anos não tinha pandemia, eu tava feliz né? Conhecendo gente nova, apesar dos problemas, de ser estudante de vagas residuais, teve pessoas que foram muito importantes e foi muito bom alguns momentos, não sei se não houvesse a pandemia se ia me adoecer ou não, provavelmente sim, porque as disciplinas, é…tende a piorar assim a carga né? É difícil ao longo do curso." (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

No entanto, houve quem destacou o contato com a acadêmica como um fator anestésico frente às suas questões de saúde mental, a maioria causadas pela rotina de trabalho:

> *"Não, eu precisei no trabalho, o curso pra mim era o momento de descanso. Isso, o curso é o momento de descanso, é o meu momento de prazer, sabe? Tem uma colega que diz assim 'a melhor coisa que você fez foi estudar, ainda mais em São Lázaro'." (ESTUDANTE 2, 43 anos)*

Nesse contexto, foi indagado se os/as estudantes entrevistados/as possuem algum diagnóstico clínico ou fazem uso de medicamentos ocasionados pelos desafios encarados na universidade, todas as respostas foram negativas ao questionamento.

Por fim, foram apresentados como seguintes sugestões para aperfeiçoar o processo formativos dos/as estudantes do curso de Serviço Social frente às iniciativas do corpo docente do colegiado em questão: " criação de *cronogramas mais reais de leituras, onde houvesse um aprofundamento e discussão do texto ou*

de outro material, que podem ser complementares", e, "Fortalecimento de um ensino interseccional, no qual raça e gênero estejam alinhados com os estudos de classe".

3.3.3 Raça, Gênero e Classe no processo formativo dos/as estudantes

Compreendendo que pensar as manifestações da questão social, e intervir sobre elas determina entender as relações envolta da estrutura, a ABEPSS em assembléia aprovou, por unanimidade, a inclusão de pelo menos um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social, que abordem as temáticas relacionadas às relações sociais de classe, gênero, etnia/raça, sexualidade e geração (ABEPSS, 2014). Desse modo, como visto anteriormente, se fez necessário identificar o perfil dos/as estudantes no curso de Serviço Social e como isso tem correlação com a sua trajetória acadêmica, portanto, tais relações no processo formativo desses/as estudantes.

Na UFBA, existe apenas uma disciplina obrigatória em todo curso de Serviço Social que centraliza a discussão em tais eixos temáticos. Conhecida pelo nome de "Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no contexto dos Direitos Humanos", a componente de código IPSC09[16], vincula o conceito da interseccionalidade para pensar a lógica que configura as hierarquias na sociedade moderna a partir das temáticas mencionadas.

Após o movimento de reconceituação, ferramenta de renovação do pensamento teórico-prático da profissão, o Serviço Social passa a adotar uma direção antiproibicionista, resultando na busca por compreender a dinâmica da sociedade capitalista de forma não alienada. Sobre esse processo de idas e vindas, Silva (2017, p. 29) destaca que:

> No processo de reconceituação, o Serviço Social passou a problematizar a ação profissional, os fundamentos e a origem da profissão, pautando-se na teoria social marxista, buscando construir elementos que respaldem essa prática e também o processo de formação, almejando a construção do seu próprio saber apoiado no projeto profissional buscando cada vez mais a aproximação com a classe trabalhadora, e superando a reprodução de outras áreas do conhecimento. Assumindo o pensamento de Marx como direção, o Serviço Social compreende a totalidade social e seus desafios na contradição capitalista. O método materialista histórico dialético "não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar o

[16] Componente Curricular obrigatória do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFBA, ministrada pela professora Dra. Magali Almeida.

> seu objeto de investigação" (NETTO, 2009, p. 688). Ou seja, é um conhecimento que entende a realidade em suas diversas particularidades em seu movimento contraditório, buscando compreender a totalidade dos fenômenos na sociedade capitalista.

Ainda assim, diante da renovação curricular do curso em todo território nacional a partir dos anos 2000, se compreende que a formação tem lacunas, principalmente no que concerne à transversalidade de gênero e raça, no entanto, é possível compreender a realidade social a partir do curso. Nesse contexto, foi indagado dos/as estudantes entrevistados/as acerca da compreensão do corpo docente de Serviço Social da UFBA sobre os conceitos de raça, gênero e classe, no qual todos/as entrevistados/as afirmam perceber desconhecimento acerca dos marcadores de gênero, raça e classe por parte da maioria das docentes do curso de Serviço Social. Conforme foi possível verificar na unanimidade das respostas, destacando aqui à reflexão proposta pelos/as entrevistados/as 1 e 5:

> *"Eu classifico como raso, elas tem um conhecimento raso acerca desse tripé que elas tanto reforçam, tanto falam, porque tem professoras que tratam raça como recorte, aquele maldito hábito de tratar como recorte e não como uma parte da totalidade e por mais que tentem se aproximar do discurso ou finjam, sinceramente, eu não sei se elas tentam se aproximar ou estão apenas fingindo porque o curso e a profissão delas requisitam isso, elas acabam não perdendo a oportunidade de exercer o seu micropoder na primeira oportunidade que podem. Por serem mulheres, talvez, elas estejam mais envolvidas no gênero, na discussão de gênero, mas acabam passando ao lado acerca de raça e classe." (ESTUDANTE 1, 24 anos)*

> *"Nossa, enfim, eu acho que assim, primeiro de tudo, não compreendem talvez, eu diria até que isso, pelo menos a maioria, alguns tentam trazer a temática, pelo menos de raça e de gênero também mas nunca conseguem colocar de forma central no debate e ficam muito na classe, e a gente olha pro curso e a maioria das estudantes são mulheres negras, e quando você olha pro corpo docente são mulheres brancas falando de jeito nenhum, alguns tentam, poucos, mas vejo que tentam e param no meio, voltam, acho que é isso, não estão preparados." (ESTUDANTE 5, 25 anos)*

A problemática evidenciou como a oferta desse processo de aprendizagem pode implicar na construção de profissionais com um olhar interseccional. O que recupera atenção para a necessidade de mais componentes curriculares que oferecem mais possibilidades de reflexão acerca da prática profissional, de modo que traga o cotidiano profissional para sala de aula, já que, segundo os/as entrevistados/as, esse conhecimento fica muito restrito aos interesses de cada docente, ao campo de estágio e outras possibilidades dentro da academia, que não necessariamente correlacionam campo obrigatório para o Serviço Social.

Ficou evidente que é necessário criar capacitações para o corpo docente, que os/as aproximem das discussões em sala de aula, já que, segundo as respostas, a metodologia atual pouco discute as capacidades dos/as estudantes de engajarem como agentes sociais e políticos tais conceitos, e o excesso das atividades curriculares propiciam que estes/as fiquem distantes de discussões urgentes.

De tal modo, o estudo contribuiu para as descobertas desse perfil de alunos/as, que consequentemente possuem necessidades que até o momento investigadas, não foram supridas dentro da academia. Vale considerar que ao perceber que os/as estudantes entrevistados/as já possuem relação com a modalidade de ensino analisada, antes mesmo do ingresso no curso de Serviço Social da UFBA, apresentaram dificuldades em realizar o trajeto previsto em posição a conciliação do trabalho frente aos estudos, e como as exigências impostas pela universidade dificultam o processo de integralização ao curso escolhido, visto que a sobrevivência desse público discute marcadores de gênero, raça, classe, orientação sexual e questões de saúde mental.

4 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa de campo apresentada nesta escrita foi pensada como forma de contribuir com dados quantitativos e qualitativos para o colegiado do curso de Serviço Social da UFBA acerca do perfil dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso supracitado.

Ciente da importância dessa discussão como elementos que debatem a trajetória profissional para graduação em Serviço Social, tais aspectos formativos subsidiam a discussão do Serviço Social na área da Educação, revelando a possibilidade de lançar luz à um estudo sobre essa modalidade de ingresso no curso, específico das universidades públicas se mostrou atrativa e necessária diante das limitantes produções voltadas ao público estudado. O/A estudante oriundo/a de vagas residuais é capaz de compactar múltiplas manifestações da questão social pelas condições de vida que o proporcionam optar por esta forma de inserção na academia, para isso, revelar seu perfil socioeconômico e pensar os desafios e as estratégias do seu percurso acadêmico, para que, a partir disso, formas interventivas possam ser apontadas.

O pressuposto que norteou este trabalho vem do reconhecimento de que ao longo da história ocidental, a universidade pública teve seu espaço integrado pela burguesia, a elite responsável pela manifestação das formas de capitalizar a sociedade, e desse modo, a universidade como espaço de produção científica serve, como álibi para legitimar e expandir o poder desses grupos diante dos grupos e classes mais vulneráveis (SANTOS, 2021) é fonte para organização de propostas que torne este ambiente um contexto de inclusão social.

Assim, inicialmente, foi realizado um mapeamento acerca do surgimento do ensino superior, a realidade desse ensino no âmbito público federal e sua relação com a trajetória acadêmica de estudantes de Serviço Social que disputaram processo seletivo específico dessas instituições, com ênfase no universo da UFBA, amostra deste estudo. Vindos/as da seleção de vagas residuais, os/as estudantes que ingressaram, ocupam vagas disponibilizadas pelo desligamento de outros/as estudantes, isso trouxe à tona que o curso de Serviço Social da UFBA possui desistências e índice elevado de evasão, tendo em vista que as vagas ociosas foram ofertadas nos últimos anos em alta quantidade.

Este TCC conseguiu evidenciar o universo que envolve a trajetória dos/as estudantes ingressantes por vagas residuais no curso supracitado, no ano em que desde a estruturação do projeto que viria dar corpo ao trabalho, ofertou o maior número de vagas, que em acompanhamento ao trabalho do/a assistente social como docente, como parte desse trabalho formativo, contribui e estabelece formas de ser e pensar.

Como as considerações feitas no trabalho em questão surgiram a partir de uma vivência acadêmica tida por uma discente do curso regularmente ingressa na instituição em destaque pelo processo seletivo de vagas residuais, é relevante trazer que a UFBA como instituição de ensino superior, apresenta nas possibilidades expostas através do tripé: ensino, pesquisa e extensão, ligamentos que caminham na Política de Educação brasileira em notoriedade ao tripé: terceirização, flexibilização e precarização, expressão emblemática que tipifica a nova morfologia do trabalho (RAICHELIS, 2011), impactada no mundo do trabalho moderno, situação que acelera a expansão do sucateamento da educação no país, principalmente no contexto político/ideológico que caracterizou o ano de 2018 com as eleições presidenciais e a crescente do discurso neofascista.

Dito isto, pode-se considerar que, a análise revelada neste trabalho demonstram características dos processos de trabalho e condições de vida desenvolvido entre os/as docentes e discentes do curso, quando assistentes sociais e assistentes sociais em formação efetuam seu exercício profissional discutindo acerca dele, revelando que essa atuação não é inerente a sua formação profissional, uma vez que tais pontos não são indissociáveis. As ausências reveladas pelos/as estudantes acerca do acolhimento, discussões a respeito de temáticas, linhas de interesse acessibilidade e gestão universitária, que constitui o público cursante, profissional e futuramente usuário de serviços, confirma a urgência de reconhecermos com interesse o perfil acadêmico que compõe atualmente a universidade e que deve constituir um mercado de trabalho menos hostil, em técnicas de trabalho e fazer profissional.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante**. Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas, 2014.

ALMEIDA, K; K; O., FARIAS; R;T; M., L, L; S. **Processo de Trabalho na Sociedade Capitalista: Apontamentos sobre a Questão Social**. Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. UFSC, 2015.

AMBREL, R; A; M., CORTEZ, P; A., e SALVADOR, A; P. Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2021, v. 37 [Acessado 7 Dezembro 2022], e37305. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>. Epub 15 Nov 2021. ISSN 1806-3446. https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online**]. Salvador: EDUFBA, 2009. 272 p. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books .

BOTTONI, A; SARDANO, E, J; COSTA FILHO, G, B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso p. 19-42, 2013.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Da Ordem Social: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília: [s. n.], 1988. 579 p. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 2 Dezembro. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 05 Novembro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6960/07 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRUNNER, José J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 89-105.

Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância. **Governo do Brasil**, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia#:~:text=A%20cada%20quatro%20estudantes%20de,s%C3%A3o%20privadas%20e%20302%20p%C3%BAblicas. Acesso em: 01 Dezembro de 2021.

Conheça os diferentes bacharelados interdisciplinares existentes no Brasil. **G1**, 2011. Disponível em:

http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2011/12/conheca-os-diferentes-bacharelados-interdisciplinares-existentes-no-brasil.html. Acesso em: 01 Dezembro de 2021.

CAVALCANTE, J; F. **Educação superior : conceitos, definições e classificações.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CARNEIRO, ASC., SAMPAIO, SMR. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69.

CARVALHO, C; H; A; de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2013, v. 18, n. 54 [Acessado 4 Dezembro 2022], pp. 761-776. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Epub 30 Out 2013. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética Profissional do Assistente Social.** Brasília, 1993.

COLMÁN, E; POLA; K, D. Trabalho em Marx e Serviço Social. **Serv. Soc. Rev**. LONDRINA, V. 12, N.1, P. 179-201, JUL/DEZ. 2009

CORTEZ, T; R; P. O Indissociável Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Profissional Jurista apto a atuar nas Demandas Sociais.**Revista Manus Iuris**. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido. v. 1. n.1. 2020.

COSTA, B; S. **O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da "Revista MEC".** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2009.

DINIZ, R; V., GOERGEN, P; L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online].** 2019, v. 24, n. 03 [Acessado 2 Dezembro 2021] , pp. 573-593. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em , acesso em 07/maio/2023.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_p ara_a_Liberdade.pdf.

GANAM, E. A, S ., & PINEZI, A. K. M. Desafios da Permanência Estudantil Universitária: Um Estudo sobre a Trajetória de Estudantes Atendidos por Programas de Assistência Estudantil. ***Educação Em Revista***, *37*(1). 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/. Acesso em: 02 Março. 2023

GARRIDO, EN. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. **Psicol cienc prof [Internet]**. 2015 Jul;35(3):726–39. Available from: https://doi.org/10.1590/1982-3703001142014

IAMAMOTO, M;V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.**Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, M. V. & CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** Ed. Cortez, SP, 1982.

LIMA, P; G.. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. 2013, v. 18, n. 1 [Acessado 5 Dezembro 2021] , pp. 85-105.

LOPEZ, FN., and SAMPAIO, SMR. Questões contemporâneas no cotidiano da universidade: algumas implicações temporais. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 71-91. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books .

MARQUES, W., (2014). BRASIL, TERRA DE CONTRASTES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. 2014, v. 19, n.3 [Acessado 4 Dezembro, 2021], pp. 749-771.

MARX, K (1984). ***O capital: crítica da economia política***. Vol. 1, tomo 2. São Paulo: Editora Abril.

MATTOS, H. C. X. S.; FERNANDES, M. C. S. G. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre permanência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85943, 2022

MOTA, J, A. de M., & TORRES, H. C. (2020). EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DA BAHIA: contexto histórico e expansão da oferta. ***Plurais Revista Multidisciplinar*, *2*(2), 83-106. https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2017.v2.n2.83-106

NETTO, P. Cinco notas a propósito da "questão social". **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001.

Observatório da vida estudantil : primeiros estudos / Sônia Maria Rocha Sampaio, organizadora ; prefácio Naomar de Almeida Filho ; posfácio Alain Coulon. - Salvador : Edufba, 2011. 273 p.

Observatório da vida estudantil : estudos sobre a vida e culturas universitárias/ Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio, organizadoras. - Salvador: Edufba, 2012, 296 p.

Observatório da vida estudantil : avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?/ Sônia Maria Rocha Sampaio, Georgina Gonçalves dos Santos, Ava Carvalho, organizadoras. - Salvador: Edufba, 2015, 324 p.

Processo Seletivo de Vagas Residuais 2018. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: http://www.vagasresiduais.ufba.br/welcome_files/docs/2021/edital_004-2021_vagas_residuais_publicacao.pdf. Acesso em 04 dez.2022.

QUEIROZ, KGS., and LEITE, RCN. Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 133-143. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Revista: Serviço Social & Sociedade**. SP, 2011.

RESENDE, F. D. R;. SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?** Salvador: Edufba, 2015. 342 p.. *Caderno CRH*, *29*(77), 395–398.

SÁ, C; P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALVADOR (BA). Edital Processo Seletivo para Vagas Residuais 2021, nº 004/2021. **Salvador:** Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação da UFBA, p.07, 15 de abril de 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, S.; SANTOS, G. **O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior**. Conferência FORGES – Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2ª, Macau, 2012.

SANTOS, B; L; P dos. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.1, p.29-44, jan.-jun. 2009.

Santos JS. Particularidades da "questão social" no Brasil: mediações para seu debate na "era" Lula da Silva. **Serv Soc Soc [Internet]**. 2012 Jul;(111):430–49. Available from: https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300003

SANTOS, B;S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. - 3. ed. - SP: Cortez, 2011.

SANTOS, C; M . **Jovens Periféricos e a Universidade: Contribuições do Programa Universidade Para Todos desenvolvido pela UNEB**. 2021. Orientadora: Ana Maria Ferreira Cardoso. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, L. Linha do tempo da Ufba: da primeira faculdade do Brasil à revolução nas artes.**Correio da Bahia**, 2019. Disponível em https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/linha-do-tempo-da-ufba-da-primeira-faculdade-do-brasil-a-revolucao-nas-artes/. Acesso em: 01 Dezembro de 2021.

SILVA, L. B. E., & MARIANO, A. S.. (2021). A DEFINIÇÃO DE EVASÃO E SUAS IMPLICAÇÕES (LIMITES) PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. ***Educação Em Revista***, *37*, e26524. https://doi.org/10.1590/0102-469826524

SILVA, J; M. **Serviço social, gênero e raça: a interseccionalidade desses temas nas Revistas Ser Social e Serviço Social & Sociedade.** 2017. 51 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

TEIXEIRA, F; M; A. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.or

Universidade Federal da Bahia. **Conselho Acadêmico de Ensino**. Resolução nº 01/2023, 29 de março de 2023. Regulamenta o processo seletivo de vagas residuais dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2023. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao_no_01.2023_-_vagas_residuais_-_cae.pdf . Acesso em Maio. 2023.

Universidade Federal da Bahia. **Conselho Acadêmico de Ensino**. Resolução nº 07/2019, 11 de dezembro de 2019. Altera a seção VII, Capítulo I, do regulamento de Ensino de Graduação e Pós Graduação (REGPG) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2019. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_07.2019_-_cae_1.pdf . Acesso em Maio. 2023.

Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão: exercício 2022/ Universidade Federal da Bahia**, Reitor Paulo César Miguez de Oliveira. – Salvador: UFBA, 2022. 144 p.: il. color.

WEBER, S. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. v.2, n.15. PPGS - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Data da entrevista _____

BLOCO 1: PERFIL SOCIOECONÔMICO

- Idade _____
- Gênero _____
- Raça/Cor _____
- Município/Bairro que reside _____
- Tipo de imovél que reside _____
- Deficiência _____
- Necessidades específicas _____
- Orientação sexual _____
- Estado civil _____
- Quantidade de filhos _____
- Faixa etária (se houver filhos) _____
- Natureza da escola que cursou o ensino médio _____
- Origem da instituição anterior _____
- Outras titulações (graduação, mestrado, doc, etc) _____
- Situação de trabalho _____
- Renda per capita _____
- Programas sociais do Governo _____
- Conhece a PROAE? Foi ou é assistido por essa pró-reitoria?_____
- Possui computador ou notebook na sua residência? _____

BLOCO 2: TRAJETÓRIA ACADÊMICA

1. Como soube do processo de seleção para o ingresso na UFBA por vagas residuais e o que te levou a optar por essa modalidade?

2. Por que escolheu migrar ou ingressar no curso de Serviço Social da UFBA?

3. Que outras estratégias influenciam na sua permanência na universidade?

4. Cite 03 dificuldades principais que encontram na UFBA. Pode ser de gestão, acessibilidade, contato com o público e etc.

5. Como é o seu relacionamento com os colegas/turmas que frequenta?

6. Como é a sua relação com os docentes do curso?

7. Como você avalia o desempenho do colegiado e ações do centro acadêmico e diretório acadêmico do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas?

8. Durante a sua trajetória acadêmica, quais avanços e/ou retrocessos percebeu dentro do curso de Serviço Social da UFBA?

9. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você participou de projetos de pesquisa e extensão promovidos pela UFBA? Se sim, quais?

10. Quantas disciplinas em média você cursa/cursou semestralmente para se formar?

11. Você possui uma rotina de estudos? Como se organiza academicamente para cumprir as demandas promovidas pelo curso de Serviço Social da UFBA?

12. Você se sente sobrecarregado pelas atividades da academia? Se sim, quais propostas você apresentaria para, hipoteticamente, resolver a sobrecarga causada pela universidade?

BLOCO 3: CONDIÇÕES DE VIDA E EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

13. Quais desafios a partir da sua realidade de renda e trabalho cruzam com sua realidade acadêmica?

14. Você sente que os seus marcadores (se mulher e negra, se homem e gay, etc) impactam diretamente na sua formação dentro de uma universidade federal, pública e gratuita? Se sente confortável para falar a respeito?

15. Conhece alguém ou já foi vítima de alguma violência dentro da universidade? Se sente confortável para falar a respeito?

16. Identificou que precisava ou precisou de atendimento psicológico desde que ingressou no curso de Serviço Social da UFBA?

17. Desde que ingressou na UFBA, faz uso de algum medicamento ou possui algum diagnóstico clínico?

18. Na sua opinião, qual a compreensão do corpo docente de Serviço Social da UFBA acerca dos conceitos de raça, gênero e classe?

APÊNDICE B

PERFIL SOCIOECONÔMICO	ESTUDANTE 1	ESTUDANTE 2	ESTUDANTE 3	ESTUDANTE 4	ESTUDANTE 5
Idade	24 anos	43 anos	27 anos	27 anos	25 anos
Gênero	Mulher cis	Mulher cis	Não binário	Homem cis	Homem cis
Raça/Cor	Negra/ Preta	Branca	Negra / Preta	Negro / Preto	Negro / Preto
Município/Bairro que reside	Salvador / Dom Avelar	Salvador / Barbalho	Salvador / Rio Vermelho	Salvador / Pau da Lima	Salvador / Castelo Branco
Tipo de imovél que reside	Casa própria	Apartamento próprio	Casa própria	Casa própria	Casa própria
Deficiência	Não possui	Deficiência auditiva	Não possui	Não possui	Não possui
Necessidades específicas	Não possui	Aparelhos auditivos bilaterais	Não possui	Não possui	Não possui
Orientação sexual	Hetérossexual	Hetérossexual	Se relaciona com mulheres lésbicas	Hetérossexual	Gay
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Quantidade de filhos	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui
Faixa etária (se houver filhos)	0	0	0	0	0
Natureza da escola que cursou o ensino médio	Pública estadual	Particular	Pública estadual	Pública estadual	Pública estadual
Origem da instituição anterior (se houver)	Federal	Privada	não se adequa	Particular	não se adequa
Outras titulações (graduação, mestrado, doc, etc)	Graduação em Serviço Social	Pós Graduação	Não possui	Graduação em RH	Não possui
Situação de trabalho	Residente em saúde coletiva	Servidora Pública	Desempregado	Estagiário remunerado	Estagiário remunerado
Renda per capita	Até três salários mínimos	Oito salários mínimos	Um salário mínimo e meio	Um salário mínimo	Um salário mínimo e meio
Programas sociais do Governo	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Auxílio Brasil
Conhece a PROAE? Foi ou é assistido por essa pró-reitoria?	Conhece, mas não foi assistida	Conhece, mas não foi assistida	Conhece, mas não foi assistida	Conhece, mas não foi assistida	Conhece, mas não foi assistida
Possui computador ou notebook na sua residência?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Modalidade da transferência	Transferência externa	Portador de diploma	Transferência interna	Transferência interna	Transferência interna

APÊNDICE C

CURSOS	CAMPUS
1. BI EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (diurno e noturno) 2. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CAMAÇARI
3. ADMINISTRAÇÃO 4. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD 5. ARQUITETURA E URBANISMO (diurno e noturno) 6. ARQUIVOLOGIA (diurno e noturno) 7. ARTES CÊNICAS 8. ARTES VISUAIS 9. BI EM ARTES (diurno e noturno) 10. BI EM CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (diurno e noturno) 11. BI EM HUMANIDADES (diurno e noturno) 12. BI EM SAÚDE (diurno e noturno) 13. BIBLIOTECONOMIA EAD 14. BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO 15. BIOTECNOLOGIA 16. CANTO 17. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO 18. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO) 19. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA - (diurno e noturno)) 20. CIÊNCIAS CONTÁBEIS (diurno e noturno) 21. CIÊNCIAS CONTÁBEIS EAD 22. CIÊNCIAS ECONÔMICAS 23. CIÊNCIAS NATURAIS 24. CIÊNCIAS SOCIAIS 25. COMPOSIÇÃO E REGÊNCIA 26. COMPUTAÇÃO 27. COMUNICAÇÃO - JORNALISMO 28. COMUNICAÇÃO - PRODUÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA 29. DANÇA BACHARELADO 30. DANÇA LICENCIATURA (diurno e noturno) 31. DANÇA EAD 32. DECORAÇÃO 33. DESENHO E PLÁSTICA 34. DESIGN 35. DIREITO (diurno e noturno) 36. EDUCAÇÃO FÍSICA 37. ENFERMAGEM 38. ENGENHARIA CIVIL 39. ENGENHARIA DE AGRIMENSURA E CARTOGRÁFICA 40. ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	SALVADOR

41. ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO DE PROCESSOS **42. ENGENHARIA DE MINAS** **43. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO** **44. ENGENHARIA ELÉTRICA** **45. ENGENHARIA MECÂNICA** **46. ENGENHARIA QUÍMICA** **47. ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL** **48. ESTATÍSTICA** **49. ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE** **50. FARMÁCIA (diurno e noturno)** **51. FILOSOFIA BACHARELADO** **52. FILOSOFIA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **53. FÍSICA BACHARELADO** **54. FÍSICA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **55. FISIOTERAPIA** **56. FONOAUDIOLOGIA** **57. GASTRONOMIA** **58. GEOFÍSICA** **59. GEOGRAFIA BACHARELADO** **60. GEOGRAFIA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **61. GEOLOGIA** **62. HISTÓRIA BACHARELADO** **63. HISTÓRIA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **64. INSTRUMENTO** **65. LETRAS VERNÁCULAS (diurno e noturno)** **66. LETRAS VERNÁCULAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA** **67. LETRAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA (diurno e noturno)** **68. MATEMÁTICA BACHARELADO** **69. MATEMÁTICA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **70. MATEMÁTICA EAD** **71. MEDICINA** **72. MEDICINA VETERINÁRIA** **73. MUSEOLOGIA** **74. MÚSICA LICENCIATURA** **75. MÚSICA EAD** **76. MÚSICA POPULAR** **77. NUTRIÇÃO** **78. OCEANOGRAFIA** **79. ODONTOLOGIA** **80. PEDAGOGIA (diurno e noturno)** **81. PEDAGOGIA EAD** **82. PSICOLOGIA** **83. QUÍMICA BACHARELADO** **84. QUÍMICA LICENCIATURA (diurno e noturno)** **85. SAÚDE COLETIVA** **86. SECRETARIADO EXECUTIVO** **87. SERVIÇO SOCIAL**	

88. SISTEMAS DE INFORMAÇÃO **89. SEGURANÇA PÚBLICA** **90. TRANSPORTE TERRESTRE** **91. TEATRO EAD** **92. TEATRO** **93. TERAPIA OCUPACIONAL** **94. ZOOTECNIA**	
95. BIOTECNOLOGIA **96. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS** **97. ENFERMAGEM** **98. FARMÁCIA (diurno e noturno)** **99. MEDICINA** **100. NUTRIÇÃO** **101. PSICOLOGIA**	**VITÓRIA DA CONQUISTA**