



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES®

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E
URBANO**

CARLOS EDUARDO CARDOSO DE OLIVEIRA

**DIMENSÃO REGIONAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ESTRATÉGIAS DE
EXPANSÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA (UEFS)**

Salvador
2014

CARLOS EDUARDO CARDOSO DE OLIVEIRA

**DIMENSÃO REGIONAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ESTRATÉGIAS DE
EXPANSÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA (UEFS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

Salvador
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate
Internacional Universities

Oliveira, Carlos Eduardo Cardoso de

Dimensão regional da universidade pública: estratégias de expansão do ensino de graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). - Salvador, 2014.
325 f. : il.

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Internacional Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof^o Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

1. Universidades. 2. Universidade - Regionalização. 3. Universidades - Ambiente organizacional. I. Boaventura, Edivaldo Machado, orient. II. Título.

CDD: 378.98142

CARLOS EDUARDO CARDOSO DE OLIVEIRA

DIMENSÃO REGIONAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ESTRATÉGIAS DE
EXPANSÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador - Laureate
Internacional Universities, pela seguinte banca examinadora:

Edivaldo Machado Boaventura – Orientador _____
Doutor em Administração Educacional pela Pennsylvania State University
Universidade Salvador – UNIFACS

Carolina de Andrade Spinola _____
Doutora em Geografia pela Universitat de Barcelona
Universidade Salvador – UNIFACS

Regina Celeste de Almeida Souza _____
Doutora em Geografia pela Université de Rouen
Universidade Salvador – UNIFACS

Maria Helena da Rocha Besnosik _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Nadia Hage Fialho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Salvador, 17 de março de 2014.

A

José Domingos e Maria Alice, meus pais,
Patrícia, Ana Luísa e Guilherme, esposa e
filhos.

AGRADECIMENTOS

A Patrícia Costa, Ana Luísa Costa e Guilherme Costa, esposa e filhos, por compreenderem e suportarem alguma possível abdicação da minha presença plena, face à demanda de tempo que a experiência do doutorado exige, sobretudo, quando para ela, por motivos alheios, não fora possível a dedicação integral em todo o percurso. Seus gestos e suas palavras trouxeram-me força, equilíbrio e clareza das questões. Sem o intenso amor de vocês, não teria conseguido.

A José Domingos, Maria Alice, pai e mãe, Fábio Cardoso e Jackeline Cardoso, irmãos, Célia Costa, sogra-mãe, Alessandro Moreira, cunhado-irmão, e Márcio Silva, amigo-irmão, pela eterna preocupação, pelo cuidado, pelo orgulho e alegria demonstrada nas minhas conquistas, pelas palavras de resignação e incentivo diante das dificuldades, por me incentivarem a continuar firme e pela torcida indispensável.

Aos meus irmãos e irmãs de Caminhada, por serem muitos, não os nominarei. Sinto-me fortalecido pelos gestos de amizade, carinho, atenção, encorajamento, ocasiões de orações e reflexões conjuntas.

Ao meu orientador, professor Edivaldo Boaventura, pela paciente e competente orientação, pelos momentos de conhecimento e cultura partilhados, pela amizade respeitosa, mas, especialmente, por intensificar-me a paixão pelo tema da universidade pública.

Aos colegas do PPDRU, em especial aos companheiros e amigos de Feira de Santana, Saulo Rocha, Cremildo Atanázio e Ildes Ferreira. Caminhar juntos tornou a jornada mais humana e o desafio mais solidário.

Ao Reitor e aos Vice-Reitores da UEFS, Professores José Carlos Barreto, Washington Moura e Genival Corrêa, pelo apoio, confiança e oportunidade de compartilhar a experiência da gestão universitária.

Aos colegas técnico-administrativos e professores da UEFS, não os citarei para não cometer injustiças. Agradeço pela escuta atenta, gestos fraternais, palavras de motivação e troca de experiências.

Agradecimento especial às Professoras Carolina Spinola, Maria Helena Besnosik, Nádia Hage Fialho e Regina Celeste Souza. Desde o exame de qualificação, suas competentes considerações assertivas contribuíram para corrigir importantes aspectos desta tese, enriquecendo e elevando seu propósito.

Aos professores do PPDRU, pelos ensinamentos e sugestões nas disciplinas e nos seminários de tese, assim como no desenrolar de outras atividades acadêmicas.

Agradeço, ainda, ao importante suporte fornecido pelas funcionárias do corpo administrativo deste Programa.

[...] Ninguém pode estudar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade *de estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Paulo Freire

RESUMO

Tendo como pano de fundo a estratégia de expansão do ensino de graduação de uma universidade pública estadual, durante a criação e implantação de seus novos cursos de graduação, entre os anos de 2009-2012, esta pesquisa visa a entender e descrever como a dimensão regional permeia as percepções de um grupo de docentes sobre o ambiente organizacional dessa instituição. No período pesquisado, foram implantados os cursos regulares de Licenciatura em Música, Licenciatura em Química, Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Psicologia. Universidade, região, ambiente organizacional e estratégia constituíram-se nas categorias de análise para avançar na compreensão do objetivo proposto. A expansão do ensino de graduação compôs o elemento de delimitação da pesquisa, inserida nessas categorias. Para tanto, investigou a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, concebida como parte da política pública de interiorização e regionalização do ensino superior no estado da Bahia, com vistas ao seu desenvolvimento. A investigação tem natureza qualitativa, concepções filosóficas interpretativista-fenomenológica e funcionalista. Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, que utiliza a estratégia de estudo de caso, e como métodos de coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental teve como referência, além dos projetos originais de implantação dos cursos, outros documentos institucionais que auxiliaram na investigação. Após essa etapa documental foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os principais atores responsáveis pela elaboração dos projetos dos cursos, com objetivo de aprofundar a compreensão sobre os dados e informações contidos nos documentos analisados, dando consistência e substância à pesquisa. Apesar das inconsistências, adversidades encontradas e da exceção quanto à contemplação da dimensão tecnológica do cenário regional, o estudo permite inferir que, na expansão de vagas adotada pela UEFS, a perspectiva de contribuição, para além da formação de profissionais, ao desenvolvimento da região, apresenta-se como principal argumento estratégico para criação dos cursos de graduação, engendrando expectativas de apoio às questões políticas, econômicas e sociais do contexto contíguo de inserção, aspecto inerente à instituição que adota como identidade geográfica, o modelo de universidade regional.

Palavras-chave: Universidade. Região. Ambiente Organizacional. Estratégia.

ABSTRACT

Having as its background the strategy of undergraduate teaching expansion of a state public university, during the creation and implementation of new undergraduate courses, between the years 2009-2012, this research aims to understand and describe how the regional dimension permeates a group of teachers' institutional perceptions of the organizational environment of this institution. In the surveyed period, regular courses were deployed such as Bachelor in Music Teaching, Bachelor in Chemistry Teaching, Bachelors in Philosophy and Philosophy Teaching, Bachelor in Agronomy and Bachelor in Psychology. University, region, organizational environment and strategy consisted in the categories of analysis in order to advance the understanding of the proposed objective. The undergraduate teaching expansion composed the boundary element of the research, which was inserted in those categories. In order to do so, it investigated the experience of the Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, conceived as part of the public policy of internalization and regionalization of higher education in the State of Bahia, which aimed for its development. The investigation has a qualitative nature with interpretative-phenomenological and functionalist philosophical conceptions. It is, regarding its purposes, an exploratory descriptive research, which uses the case study strategy, and as methods of data collection, documentary research and semi-structured interviews. The documentary analysis had as its reference, besides the original projects of the courses deployment, other institutional documents that assisted in the investigation. After this documental step, semi-structured interviews were conducted with the main characters responsible for the elaboration of the projects of the courses, in order to enhance the comprehension about the data and information contained in the analyzed documents, giving consistence and substance to the research. In spite of the inconsistencies, adversities found, and the exception to the contemplation of the technological dimension of the regional scenario, the study infer that, in the university places expansion policy adopted by UEFS, the perspective of contribution, in addition to professional training, to the region development, presents as main strategic argument for creation of undergraduate courses, creating expectations of supporting political, economical and social issues of the contiguous insertion context, inherent aspect in an institution that adopts the model of regional university as its geographic identity.

Keywords: University. Region. Organizational Environment. Strategy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espacialidade das universidades estaduais baianas, 2013	60
Figura 2 – Impactos regionais de uma universidade	86
Figura 3 – Sistema regional de inovação	89
Figura 4 – Região como ambiente externo	135
Figura 5 – Estratégias deliberadas e emergentes	149
Figura 6 – Fotografia aérea campus universitário da UEFS, 1987	201
Figura 7 – Território de Identidade 19 – Portal do Sertão – Bahia	216
Figura 8 – Fotografia aérea do Campus Universitário da UEFS, 2013	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades estaduais – municípios da Bahia, 2013	59
Quadro 2 – Tipos de regionalização da Bahia	77
Quadro 3 – Tipos de estratégia	152
Quadro 4 – Entrevistados, comissões de implantação – UEFS, 2013	168
Quadro 5 – Reitores da UEFS, 1997 – 2014.....	188
Quadro 6 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1976.....	191
Quadro 7 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1986.....	199
Quadro 8 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1995.....	203
Quadro 9 – Cursos regulares de graduação UEFS, 2003.....	207
Quadro 10 – Justificativas e objetivos – cursos regulares de graduação UEFS, 1996-2003	211
Quadro 11 – Cursos regulares de graduação UEFS, 2013.....	218
Quadro 12 – Justificativas e objetivos – cursos regulares de graduação UEFS, 2009-2012	224
Quadro 13 – Matriz das categorias teóricas, empíricas e códigos de análise	232
Quadro 14 – Estratégias deliberadas e emergentes na criação de cursos regulares de graduação da UEFS, 2009-2012.....	265
Quadro 15 – Visibilidade institucional – formar profissionais/professores.....	297
Quadro 16 – Pioneirismo no ensino – formar além do interesse econômico	299
Quadro 17 – Ocupação dos vazios – independência educacional da capital.....	301
Quadro 18 – Promoção do conhecimento – entre o universal e o regional.....	303
Quadro 19 – Interiorização de competências – desenvolvimento com inclusão	304
Quadro 20 – Dimensão econômica	306
Quadro 21 – Dimensão social	307
Quadro 22 – Dimensão política	310
Quadro 23 – Dimensão tecnológica	312
Quadro 24 – Fatores impulsionadores	313
Quadro 25 – Fatores restritivos	316

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universidades estaduais baianas em número, 2012.....	61
Tabela 2 – Instituições públicas de ensino superior, por natureza e categoria administrativa – Brasil, 2013	67
Tabela 3 – Universidades associadas à ABRUEM em números, 2012.....	68
Tabela 4 – UEFS em números, 2012	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
BCJC	Biblioteca Central Julieta Carteadó
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDETER	Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial
CE	Constituição Estadual
CEDIN	Centro de Desenvolvimento das Indústrias
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPLAC	Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFM	Conselho Federal de Medicina
CIA	Centro Industrial de Aratu
CIDTFF	Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
CIS	Centro Industrial do Subaé
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior Universitário
COPLAN	Construções e Planejamento S/A
CPE	Comissão de Planejamento Estadual
CPAs	Comissões Próprias de Avaliação
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DBIO	Departamento de Biologia
DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas
DCIS	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
DEDU	Departamento de Educação

DEXA	Departamento de Exatas
DFIS	Departamento de Física
DLA	Departamento de Letras e Artes
DSAU	Departamento de Saúde
DTEC	Departamento de Tecnologia
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
FAMESF	Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FUFS	Fundação Universidade Estadual de Feira de Santana
FUSC	Fundação Universidade de Santa Cruz
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto do Cacau da Bahia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFbaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISP	Instituto de Serviço Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
NUPES	Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDLI	Plano de Desenvolvimento Local Integrado de Feira de Santana

P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia
PLANDEB	Plano de Desenvolvimento do Estado da Bahia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDRU	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano
PROFORMA	Programa de Formação de Professores do Estado da Bahia
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PSF	Programa Saúde da Família
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QDA	Análise Qualitativa de Dados
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIL	Receita de Impostos Líquida
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEC	Secretaria Estadual da Educação
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
SERFHAU	Serviço Federal de Habitação e Urbanismo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
SUDIC	Superintendência de Desenvolvimento Industrial e Comercial
SUS	Sistema Único de Saúde
UBA	Universidade da Bahia
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade Estadual do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UESBAs	Universidades Estaduais Baianas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	PROBLEMA, SUPOSIÇÃO E OBJETIVOS	25
1.2	JUSTIFICATIVAS	26
1.3	ESTRUTURA DA TESE	30
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	32
2.1	CAMINHOS DA UNIVERSIDADE	32
2.1.1	Perspectivas de universidade	36
2.1.2	Desafios da universidade contemporânea	42
2.2	REGIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BAIANA	46
2.2.1	Antecedentes da universidade baiana	46
2.2.2	Singularidades na criação da universidade baiana	51
2.2.3	O lugar das universidades estaduais	62
2.2.4	Dinâmica regional-global e universidade	69
2.2.5	Diferentes regionalizações da Bahia	75
2.2.6	Universalidade e regionalidade	79
2.2.7	Universidade e dinamismo econômico regional	84
2.2.8	Universidade e desenvolvimento humano	93
3	IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA	99
3.1	DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA UNIVERSIDADE	99
3.2	TEORIA ORGANIZACIONAL E UNIVERSIDADE	103
3.2.1	Universidade como burocracia profissional	107
3.2.2	Universidade como organização complexa	113
3.2.3	Universidade como sistema aberto	116
3.2.4	Universidade e teoria crítica	122
3.2.5	Distinção da organização universitária	125
3.2.6	Gestão universitária à brasileira	129
3.3	AMBIENTE EXTERNO DA UNIVERSIDADE	134
3.3.1	Ambiente e região – aproximando conceitos	135
3.3.2	Sistema de governança – além do organograma	140
3.4	FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA NA UNIVERSIDADE	143
3.4.1	Entre o emergente e o deliberado	147

3.4.2	Implicações – planejamento estratégico	153
4	METODOLOGIA	156
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	156
4.2	CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS	157
4.3	PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA	160
4.4	ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO – ESTUDO DE CASO	161
4.5	PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS	164
5	DIMENSÃO REGIONAL DA UEFS: TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO	171
5.1	CRIAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO	171
5.1.1	Razões de uma instituição	181
5.1.2	Estudos básicos e profissionais – anos 1970	188
5.1.3	Vocação para educação e saúde – anos 1980	194
5.2	EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO	202
5.2.1	Ênfase nos bacharelados – anos 1990 e 2000	203
5.2.2	Estratégia de Expansão da graduação – anos 2009 a 2012	215
5.2.3	Leituras dos atores – novos cursos regulares	222
5.2.3.1	Papel da UEFS na região	233
5.2.3.2	Justificativas para a criação dos cursos de graduação	247
5.2.3.3	Legitimidade contextual da UEFS no meio regional	253
6	CONCLUSÕES	266
	REFERÊNCIAS	277
	APÊNDICE A – Categorização das Entrevistas	297
	ANEXO A – Organograma da UEFS	321
	ANEXO B – Territórios de Identidade – Bahia	322

1 INTRODUÇÃO

As universidades são instituições seculares que se destacam como uma das mais extraordinárias e promissoras criações da humanidade. Pode-se mesmo afirmar que no decorrer da recente história das civilizações ocidentais, nenhuma outra forma de organização social conseguiu ser mais duradora e bem sucedida no trato das questões relacionadas ao livre pensar, à sistematização e à difusão do conhecimento científico.

Desde o surgimento das primeiras universidades, entre os séculos XII e XIII, na Europa Ocidental, até os dias atuais, sua longínqua trajetória, quase milenar, tem sido marcada pela persistência e sobrevivência como a principal forma de organização da educação superior. Por conta disso, vem servindo de diferentes maneiras aos interesses desenvolvimentistas das nações centrais, o que evidencia sua importância estratégica quanto ao progresso das comunidades, regiões e países.

A construção histórico-social da universidade, sua continuidade institucional – por vezes duramente contestada –, e contribuição ao progresso social, cultural e econômico dos povos, através do ensino, da pesquisa, da extensão e de outras atribuições que lhes foram sendo imputadas ao longo do tempo, constituem-se num extenso legado de elementos teóricos e empíricos que, como objeto de estudo, suscitam múltiplas e desafiadoras questões de investigação.

Na atualidade, ladeada por outras formas institucionais também provedoras de educação superior e formadora de quadros profissionais, ao refletir sua função mais remota, a universidade ocupa lugar privilegiado na reprodução da força de trabalho qualificada, e responde, com relativo grau de sucesso, às diferentes demandas do meio, quanto ao preparo de indivíduos para o exercício de novas e tradicionais ocupações, em meio às contradições do capitalismo.

De igual modo, avança na pesquisa científica, cada vez mais internacionalizada, também sem exclusividade e com forte correlação com os segmentos e interesses produtivos. Ainda assim, resiste no estudo crítico e desinteressado de temas, imersa em diferentes questões sociais, éticas e desafios contemporâneos, a exemplo da biotecnologia, tecnologias da informação e comunicação, e novos ramos da ciência e tecnologia, via adensamento de relações interdisciplinares e transdisciplinares.

A extensão universitária¹, enquanto processo instrumentalizador entre a teoria e a prática, tem sido cada vez mais instada a empreender esforços sobre as questões locais e regionais, propondo-se a contribuir à aproximação recíproca entre o meio acadêmico e os múltiplos setores da sociedade, ao intencionar mudanças para o desenvolvimento de diferentes realidades socioespaciais e da própria universidade, ainda que, por definição, suplante tal objetivo.

O ambiente externo da universidade tem se caracterizado pelos efeitos da globalização, impulsionados pelas transformações técnico-científicas-informacionais. Nele, com certa ambivalência, exerce função reprodutora, na medida em que está a serviço e contribui para reforçar desigualdades desse sistema, a exemplo de quando prepara excedentes profissionais com perspectiva utilitarista, e função transformadora, quando objetiva compreender e expor os diferentes dilemas dessa realidade, através da formação crítica dos sujeitos (THERRIEN; CARTAXO, 1980; SANTOS, 1994; DEMO, 1999; SAVIANI, 2002).

Desde a segunda metade do século XX, a universidade tem sido premiada à expansão do escopo das suas missões tradicionais e à incorporação de novos papéis, a exemplo de: novas relações sociais que projetam a educação, o conhecimento e a cultura como mercadoria; ampliação da capacidade de competição econômica externa dos países; oferta de serviços diretos às regiões e às comunidades; instrumentalização de políticas de inclusão e mobilidade social; habilitação e credenciamento de quadros para a burocracia pública e privada; apoio às aglomerações produtivas, sistemas de inovação e empreendimentos da economia solidária; e o desenvolvimento de novos produtos e patentes.

Nesse contexto, apesar das dificuldades decorrentes da sua frágil autonomia e diante de uma trajetória tardia, quando comparada às universidades centenárias de outros países, a universidade brasileira gerida pelo setor público tem expressivos e intrincados desafios quanto ao seu compromisso social com a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura, a arte e a emancipação cidadã dos sujeitos sociais, para citar alguns dos seus campos de atuação.

¹ Adota-se aqui o conceito proposto na Política Nacional de Extensão Universitária, discutida no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX): “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Ela representa, ainda, parte importante no esforço de construção de oportunidades de acesso ao mais alto nível de escolarização do sistema de educação, o que inclui a maior participação na oferta de programas de pós-graduação, mestrados e doutorados, assim como a produção da pesquisa científica e tecnológica e várias atividades extensionistas desenvolvidas no país.

Enquanto organização social, a universidade pública brasileira não é neutra, e sua atuação se expressa como um ato político, dentro de determinados cenários ideológicos de poder. Sendo uma instituição integrante do seu meio, se a universidade, isoladamente, não tem como promover as transformações necessárias à promoção da plena justiça social, sem dúvida, não deixa de ser um poderoso instrumento de cooperação nessa direção, ao agir no seio do próprio sistema, para a minoração das suas contradições (SILVA, 1994).

Historicamente, a partir dos anos 1960, a expansão do ensino superior brasileiro foi marcada pela insuficiência no atendimento à crescente demanda dos contingentes populacionais por educação, e pelas pressões de formação do capital humano² para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico por que atravessava o país, como resultado das ambições do “milagre econômico” da Ditadura Militar (SILVA, 1994; POZENATO, 1995; ROSSATO, 1998; SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998; MIDLEJ, 2004; ROMANELLI, 2010).

Com efeito, ao lado da incipiente rede pública federal de ensino superior e das poucas instituições privadas existentes, intensificou-se o fenômeno de criação de instituições, estaduais e municipais, as quais, em sua grande maioria, tinham projetos acadêmicos direcionados para a interiorização e regionalização da atuação universitária, a despeito da sua presença em algumas importantes capitais do país (SILVA, 1994; POZENATO, 1995; MIDLEJ, 2004).

Quando uma universidade pública é concebida e se desenvolve como parte integrante da dinâmica de um determinado contexto territorial, institucionalmente vê-se diante do duplo desafio de realizar os objetivos mais amplos esperados de qualquer instituição universitária – o ensino, a pesquisa e a extensão –, sem se

² Adota-se aqui o conceito de capital humano proposto por Theodore W. Schultz, para quem “[...] a característica distintiva do capital humano é de que ele é parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui [...] quer o sirva na produção ou no consumo.” (SCHULTZ, 1963 *apud* PIRES, 2005, p. 15).

limitar às barreiras geográficas, e, ao mesmo tempo, de ocupar-se das questões e demandas mais próximas e imediatas dessa espacialidade (BUARQUE, 1994; POZENATO, 1995; MIDDLEJ, 2004).

Como instituição vocacionada para uma função social relevante e diferenciada – a preservação, construção e transmissão dos saberes especializados –, a universidade não tem como se furtar às questões mais gerais da sociedade e às peculiaridades regionais. Isso se reflete, dentre outras ações, nas manifestações culturais que apoia e nas quais participa, nos programas e projetos de pesquisa cujo objeto de estudo são populações e variáveis locais, nas ações de extensão que promovem a interação direta com a comunidade, e no ensino de graduação e pós-graduação que, em alguma medida, consideram as necessidades de formação profissional.

Muito embora o tema universitário demande uma perspectiva crítica de observação e análise em face dos preceitos da universalidade do conhecimento, se for levada em conta sua abordagem ou dimensão instrumental, sobretudo nos países em desenvolvimento, dentre as múltiplas implicações da presença da universidade na região, o ensino de graduação destaca-se por figurar como uma das principais motivações e justificativas para sua criação, respeitada a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, o que de fato molda e caracteriza a instituição universitária.

A formação de profissionais especializados sempre exerceu papel destacado no fazer universitário dos países centrais, inicialmente direcionada às elites e posteriormente como recurso de inclusão instrumental das massas, conquanto ainda se caracterize por significativa exclusão em muitos outros. Esse aspecto pode ser percebido desde o surgimento das primeiras instituições universitárias na Europa Medieval, dedicadas ao preparo de quadros funcionais, tanto para a Igreja, quanto para o Estado, e, mais recentemente, a partir das duas Revoluções Industriais, quando o capitalismo passa a requisitar um número sempre crescente de trabalhadores especializados para sua reprodução e expansão.

Através do ensino de graduação, por conta da universalidade do conhecimento, a formação do capital humano resultante da contribuição da universidade para o desenvolvimento social e econômico não está limitada a uma região ou localidade específica, mas encontra-se disseminada à nação. Não obstante, seus efeitos tendem a ser mais visíveis e intensos na localidade onde seu

campus encontra-se fisicamente instalado (LOPES, 2003). Acrescenta-se que, em face das injunções da globalização, esses efeitos podem se estender aos demais países, no contexto dos arranjos e acordos internacionais.

De outra forma, embora isto se caracterize como um paradoxo e uma tensão no debate universitário, por conta da indissociabilidade presente no discurso acadêmico, enquanto a pesquisa tem característica internacional, o ensino tem missões específicas e locais atribuídas pelo próprio Estado. A exemplo disso, podem-se citar as regulamentações e orientações sobre diplomas, tipos de estabelecimento, bem como recortes disciplinares que enquadram as diferentes profissões nos vários campos do conhecimento, determinando fronteiras não fixadas pela epistemologia (BOIVER, 2011).

A universidade ganha legitimidade com a formação oferecida pelos seus cursos de graduação, sendo essa uma das suas mais manifestas missões sociais do ponto de vista das famílias, dos governos e das empresas, em face da crescente demanda por acesso ao ensino superior, das necessidades profissionais dos diferentes segmentos produtivos e das políticas estatais para expansão de vagas.

Quando a universidade pública forma novos profissionais, intenciona devolver à coletividade que a financia uma significativa parcela dos investimentos que lhes foram confiados, através do incremento do capital humano e social³, indispensáveis ao seu progresso cultural e material, ainda que isso represente apenas uma visão parcial das suas atribuições.

A heterogeneidade de temas e o enredamento de fronteiras disciplinares inerentes à abordagem da questão universitária materializam-se num objeto de investigação representado por uma instituição culturalmente secular, pensada em diferentes contextos histórico-sociais, com múltiplos objetivos, e que enfeixa várias dimensões de análise e aproximação teórico-empírica.

A dificuldade de estudar a universidade de forma ampla e multidimensional decorre das distintas formas institucionais que compõem a organização do ensino superior nos países, das características específicas desses meios e da própria

³ Quanto ao conceito de capital social adota-se a definição do Banco Mundial, a saber: “El capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad. Numerosos estudios demuestran que la cohesión social es un factor crítico para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sostenible. El capital social no es sólo la suma de las instituciones que configuran una sociedad, sino que es asimismo la materia que las mantiene juntas.” (BANCO MUNDIAL, 2002 *apud* PIREZ, 2005, p. 85).

complexidade interna do tema. Diante disso, torna-se necessário delimitar, com possível clareza e objetividade, sobre que tipo de instituição universitária refere-se a investigação e com que propósito de análise o estudo será feito (ZABALZA, 2007).

Nesta tese, a partir das proposições da teoria das organizações, entende-se que, enquanto instituição racionalmente concebida e estruturada para desenvolver funções sociais, a universidade moderna pode ser compreendida como uma forma especial de organização, e que, mesmo se a sua natureza e finalidades não podem ser totalmente explicadas pelo estado atual dessa teoria (SOUZA, 2010), ainda assim nela se encontram elementos suficientemente capazes de auxiliar nessa direção.

As abordagens das características organizacionais da universidade, assim como da dinâmica da sua gestão, há muito se constituem em objetos de estudo de diferentes especialistas. Contudo, demandam que sejam observadas peculiaridades da natureza dessas instituições, sobretudo quanto ao risco de incorrer-se numa visão reducionista, quando comparadas, sem o devido ajustamento, a outras formas organizacionais com objetivos mais definidos, a exemplo das empresas, predominantemente influentes na formação desse campo teórico.

Portanto, trata-se, de realizar uma aproximação teórica que deva reconhecer limitações e especificidades, ao olhar um objeto tão controvertido e inacabado através da lente dos estudos organizacionais. Simultaneamente, é preciso fazer escolhas e recortes através de outras pesquisas que se debruçaram sobre o tema, e arriscar-se a encontrar soluções criativas e convincentes. Isso se constitui no desafio a ser perseguido na concretização deste trabalho.

Por conseguinte, o interesse desta tese incidiu sobre o tema da universidade pública estadual brasileira, implantada no interior do país, com destaque à sua contribuição ao desenvolvimento regional, aqui compreendido como o processo que transcende a concepção tradicional de crescimento econômico, ao incorporar também as dimensões humana, social, cultural e política (BOISIER, 2003).

Partiu-se do princípio de que uma instituição universitária, concebida e identificada com o propósito organizacional de contribuição ao desenvolvimento de sua região, que se apresenta com marcadas relações com esse meio-envolvente, ao criar e implantar seus cursos de graduação, o faz a partir das percepções dos seus atores sociais, sobre os limites e possibilidades de intervenção nesse espaço,

enquanto subsistema do ambiente geral complexo, no qual está inserida a universidade pública brasileira.

Como caso empírico, investigou-se a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), idealizada como parte da política pública de interiorização e regionalização do ensino superior no estado da Bahia, com vistas ao seu desenvolvimento social, econômico e cultural (BOAVENTURA, 2009a).

Ao estudar a universidade por dentro, a partir das justificativas ou argumentos estratégicos e objetivos que apoiam suas ações em consideração à sociedade, mais especificamente quanto à criação dos seus cursos, a pesquisa teve como objeto de investigação as relações entre a expansão do ensino de graduação dessa Universidade e o seu ambiente organizacional, com destaque para o contexto regional.

O estudo compreendeu, mais especificamente, o período de 2009 a 2012, intervalo em que cinco novos cursos de graduação foram implantados nessa Universidade, alcançando todas as áreas de conhecimento do seu escopo acadêmico de atuação: Licenciatura em Música, Licenciatura em Química, Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Psicologia.

As questões mais amplas da política pública do ensino superior e da política universitária, assim como temas mais específicos como o financiamento, o acesso e permanência, não constituíram os propósitos particulares desta tese, e foram evocados, quando de alguma forma, tangenciaram a temática da universidade pública e sua relação com a questão regional.

Dessa contextualização e definição do objeto de estudo emergiram o problema de pesquisa, a suposição e os objetivos destacados a seguir.

1.1 PROBLEMA, SUPOSIÇÃO E OBJETIVOS

Diante da pretensa vinculação da UEFS com sua região de influência, tendo como pano de fundo a estratégia institucional de expansão do seu ensino de graduação, entre os anos de 2009 a 2012, propôs-se o seguinte problema de pesquisa:

Como a dimensão regional permeia as relações entre a Universidade e seu ambiente organizacional na criação dos cursos de graduação?

A suposição é que a perspectiva de contribuição, para além da formação de profissionais, ao desenvolvimento da região, apresenta-se como principal argumento estratégico para criação dos cursos de graduação, engendrando expectativas de apoio às questões políticas, econômicas, sociais e tecnológicas do contexto de inserção contíguo, aspecto inerente à instituição que adota como identidade geográfica, o modelo de universidade regional.

O objetivo geral visou entender e descrever qual a importância atribuída à dimensão regional no ambiente organizacional da UEFS, a partir da percepção de um grupo de professores diretamente envolvidos com a estratégia de criação e implantação dos cursos de graduação, ocorrida entre os anos de 2009 a 2012.

O objetivo geral foi dividido em três objetivos específicos que nortearam a consecução do trabalho, e, versando sobre a UEFS e seu ambiente organizacional, quanto à criação dos cursos de graduação pretendiam:

- a) analisar o papel institucional exercido pela UEFS no contexto regional;
- b) investigar como os fatores regionais influenciaram à criação dos cursos de graduação da UEFS;
- c) compreender de que forma a criação dos cursos de graduação contribui à legitimidade contextual da UEFS no meio regional.

Na seção seguinte são descritas as justificativas que fundamentaram a consecução deste trabalho.

1.2 JUSTIFICATIVAS

A primeira justificativa associada à relevância social capaz de explicar a necessidade de realização de uma pesquisa dessa natureza fundamentou-se na evidência de que a universidade pública brasileira tem sido uma das principais instituições encarregadas da execução da política pública para a ampliação do acesso a educação superior, com viés público e gratuito, função atualmente compartilhada com faculdades, centros e institutos, nas esferas federal, estadual e municipal.

Pensada nesse contexto, a pertinência de uma pesquisa que objetivou compreender como a universidade pública realiza suas leituras sobre o ambiente externo contíguo, delimita seus objetivos e executa suas ações, configurou-se num importante exercício de reflexão, sobre as práticas que vêm sendo por ela

empreendidas, quanto ao enfrentamento das suas crises, ao visar à concretização de compromissos sociais.

De igual modo, a importância acadêmica do estudo apoiou-se no argumento de Souza (2010), de que a gestão universitária não tem sido adequadamente reconhecida e valorizada pela comunidade científica, enquanto área específica de pesquisa, o que pode ser constatado a partir da observação e análise das publicações e dos colóquios sobre o tema.

Nessas produções, geralmente a universidade assume uma posição coadjuvante, no contexto dos aspectos mais gerais associados à teoria das organizações. Para o autor, é ainda reduzida a proporção de artigos em conferências nacionais e internacionais, bem como teses de doutoramento, voltadas ao assunto, uma evidência do desinteresse da academia pela questão, o que se verifica, também, pela baixa disponibilidade de recursos para pesquisas nessa área, comparativamente a outras (SOUZA, 2010).

Diante dessa observação, após várias consultas pela Internet aos bancos de dados de dissertações e teses de diversas instituições universitárias brasileiras, ao banco de dados do Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como a livros, artigos e outros materiais de natureza acadêmica, constatou-se haver poucos trabalhos diretamente relacionados com o tema da gestão universitária e sua região de influência.

Com efeito, nos campos teórico e empírico, subsidiariamente a outros trabalhos, almeja-se contribuir para diferentes olhares sobre a questão do ensino superior, e em particular das universidades, ao adicionar elementos ao debate sobre a gestão universitária, e despertar questões e reflexões sobre as diferentes estratégias empreendidas pelas universidades públicas responsáveis por interiorizar e regionalizar o ensino superior.

A escolha da UEFS decorre da constatação de que, como a mais antiga e consolidada instituição de ensino superior de Feira de Santana, município que atualmente se caracteriza como um dos mais destacados polos de educação superior presencial no estado da Bahia, por mais de trinta e seis anos foi a única universidade pública ali instalada⁴ (LIMA, 2008; BOAVENTURA, 2009a).

⁴ No final de 2013, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) instalou um campus avançado no município de Feira de Santana, que iniciou suas atividades com o curso de Licenciatura em Educação do Campo (habilitações em Ciências da Natureza e Matemática). Em 2014, está

A escolha dos cinco cursos de graduação justifica-se como acontecimento particular e intrincado na cronologia de expansão da Universidade. Pela primeira vez, após sua autorização (1976), a partir do processo decisório iniciado em 2009, relativamente com a mesma temporalidade, diferentes cursos foram implantados em todas as suas áreas de conhecimento e modalidades de oferta (licenciaturas e bacharelados):

- a) Área de Tecnologia e Ciências Exatas: Licenciatura em Química, implantado em 2011, no Departamento de Exatas (DEXA);
- b) Área de Ciências Humanas e Filosófica: Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, e Bacharelado em Psicologia, implantados respectivamente em 2011 e 2012, no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF);
- c) Área de Letras e Artes: Licenciatura em Música, implantado em 2011, no Departamento de Letras e Artes (DLA);
- d) Área de Ciências Naturais e da Saúde: Bacharelado em Agronomia, implantado em 2012, no Departamento de Ciências Biológicas (DBIO).

Ressalta-se que esses cursos se desenvolveram a partir de projetos oriundos de quatro dentre os nove Departamentos Acadêmicos⁵, no conjunto das unidades universitárias. Enquanto recurso para pesquisa qualitativa proposta, representaram um panorama suficientemente abrangente, dentro do escopo do problema e dos objetivos apresentados.

De outra forma, eleger esse objeto de investigação permitiu mergulhar numa teia recente de decisões e acontecimentos, quando uma resposta mais efetiva, uma interferência mais direta sobre o meio externo, a partir de novos compromissos sociais em relação à comunidade foram realizados. A possibilidade de acesso aos sujeitos sociais, dados, informações, textos, documentos e materiais diversos, conformaram um contexto natural para o desenvolvimento da pesquisa.

Cabe esclarecer que outros eventos foram considerados, num horizonte de maior anterioridade ao intervalo de 2009-2012, ao ponderar que o processo decisório quanto à implantação de um novo curso de graduação não se dá quando

previsto o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (com terminalidades em Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais e Tecnologias Assistivas).

⁵ Os outros departamentos acadêmicos da UEFS são: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCIS); Departamento de Saúde (DSAU); Departamento de Educação (DEDU); Departamento de Física (DFIS); e Departamento de Tecnologia (DTEC).

da sua instalação, mas ao longo de uma sucessão de antecedentes histórico-sociais que o conformam, nem sempre linearmente definidos.

Como destacado por Hardy e Fachin (2000) na pesquisa sobre gestão estratégica na universidade brasileira, uma advertência precisa ser realizada: os estudos desse gênero recaem sobre determinada temporalidade, e as configurações da universidade e do ambiente organizacional mudam naturalmente com o passar do tempo.

A par do que leciona Boaventura (2009b), outra motivação para abordar o tema encontra ressonância a partir dos questionamentos e reflexões construídos na vivência acadêmica e técnica do autor com o objeto em questão. Inicialmente como discente⁶, em seguida como servidor técnico-administrativo, docente e gestor de planejamento da Instituição, sempre esteve envolvido com o objeto estudado. Essa experiência suscitou o interesse pela compreensão mais aprofundada do assunto, a ponto de despertar a intenção de sua concretização nesta tese.

Cabe justificar a opção pelo recorte do ensino de graduação, no contexto do objeto de estudo. Considerou-se que, por sua natureza estrutural, impactante e de longo prazo no tecido social, a trajetória do ensino de graduação de uma universidade pública estadual com características regionais seria mais atrativa para estabelecer relações longitudinais entre seu comportamento estratégico⁷ e o ambiente externo contíguo, ainda que incompletas.

A vocação internacional, os propósitos mais específicos, e, muitas vezes, interdisciplinares da pós-graduação e da pesquisa, bem como a riqueza e diversidade de temas da extensão universitária, podem refletir demandas diversas do meio acadêmico e da conjuntura social, tornando mais complexo esse tipo de recorte de estudo.

Apesar de a pós-graduação constituir-se também como ensino superior, na universidade brasileira essa atividade tem sido fortemente associada à pesquisa científica, de onde advém boa parte dos recursos para seu custeio e investimento, principalmente através dos órgãos oficiais de financiamento. Portanto, fica aqui

⁶ Ainda no ano de 1997, como estagiário do DCIS da UEFS, tive a oportunidade de participar como apoio da Comissão para promover os estudos técnicos e elaborar o projeto de implantação do Curso de Medicina, sob a supervisão direta do Professor Florentino Carvalho Pinto (DCIS) e coordenação do Professor João Batista de Cerqueira (DSAU).

⁷ O processo decisório quanto à implantação de um novo curso de graduação na UEFS tem natureza estratégica de nível institucional e demanda o aval dos conselhos das respectivas unidades acadêmicas, dos órgãos especializados e dos conselhos superiores universitários.

estabelecida sua distinção, enquanto modalidade de ensino, para fins deste trabalho.

Ademais, essas observações anteriores a respeito da pós-graduação, da pesquisa e da extensão universitária já seriam suficientes para fundamentar o desenvolvimento de outras pesquisas, constituindo-se em outros objetos de estudo.

A pesquisa aqui empreendida harmoniza-se com a problemática do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), da Universidade Salvador (UNIFACS), particularmente a partir das experiências vivenciadas nas disciplinas Educação e Desenvolvimento e Dinâmica das Organizações.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Universidade, região, ambiente organizacional e estratégia constituíram as categorias teóricas de análise para avançar na compreensão do problema e dos objetivos de pesquisa, sendo a expansão do ensino de graduação o elemento de delimitação inserido nessas categorias.

De forma multidisciplinar, procurou-se entender a natureza institucional da universidade, suas ideias, concepções e pressupostos na atualidade, sua regionalização e perspectivas de contribuição ao processo de desenvolvimento, em particular da universidade estadual baiana.

Da teoria das organizações foram tomados conceitos capazes de contribuir para reflexão sobre a organização universitária, o ambiente externo e sua aproximação teórica com conceito de região. A partir da fundamentação sobre estratégia organizacional, buscou-se estudar como se formam as estratégias em organizações complexas como a universidade.

A noção de região aparece ainda, através do recorte da geografia e da economia, percurso pelo qual se procurou compreender como teoricamente pode ser mais bem explicitada a perspectiva de inserção regional da Universidade empiricamente estudada.

No que diz respeito à disposição dos capítulos, o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

- a) esta introdução apresentou a contextualização, a delimitação do objeto, o problema de pesquisa, a suposição, os objetivos geral e específicos, as justificativas e a estrutura da tese;
- b) o segundo e terceiros capítulos discorrem sobre as categorias constantes da revisão de literatura, as quais compõem a fundamentação teórica da tese;
- c) o quarto capítulo descreve os pressupostos detalhados da metodologia da pesquisa;
- d) o quinto capítulo, parte empírica, trata da caracterização da universidade *lócus* de estudo, com destaque para sua evolução histórica, importância social, econômica e cultural à região. A partir dos objetivos de pesquisa, foram apresentados os resultados da análise dos dados coletados, balizados no referencial teórico;
- e) no sexto capítulo, constam as conclusões, tendo como base as observações identificadas, limitações da pesquisa e recomendações.

O estudo tem caráter qualitativo e natureza exploratório-descritiva, concepções filosóficas interpretativista e funcionalista, tendo sido utilizado como estratégia de investigação o estudo de caso, valendo-se da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada como recursos para coleta de dados, aspectos detalhados no capítulo quatro.

Descritas as proposições introdutórias e justificativas que nortearam a presente tese, no próximo capítulo serão tratados os tópicos relacionados com a fundamentação teórica, conforme as categorias propostas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

No presente capítulo, faz-se uma breve incursão histórica sobre o ajustamento da universidade às transformações da sociedade, analisam-se algumas perspectivas, seus propósitos e natureza institucional na contemporaneidade, o surgimento da universidade brasileira, e a regionalização das universidades estaduais – seus reflexos e impactos socioeconômicos.

2.1 CAMINHOS DA UNIVERSIDADE

Segundo Charle e Verger (1996), a universidade sempre representou parte de um conceito maior, o ensino superior, presente de alguma forma nas civilizações antigas a partir da invenção da escrita. Esse conceito se perpetuou até os dias atuais, destacando-se por suas múltiplas qualidades, com a coexistência de outras instituições dedicadas ao mesmo propósito, a exemplo das escolas isoladas para formação de profissionais.

De acordo com esses autores, no contexto do ocidente, a noção histórica do significado atribuído ao vocábulo *universidade* remete-se essencialmente ao: “[...] sentindo relativamente preciso de comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 7).

Na opinião de Sguissard (2009), um ensaio sobre as origens da universidade, mesmo sendo relevante, encontra dificuldades de realização, dado que não existe concordância entre os especialistas quanto aos modelos considerados clássicos. A polêmica se estabelece desde Bolonha, Paris, Oxford e outras instituições coetâneas, quanto à definição de quais eram suas finalidades – ensino, investigação, formação de quadros funcionais e/ou a livre expansão do conhecimento.

Apesar disso, permanece o consenso no mundo ocidental de que as primeiras universidades nascem, além dessas localidades, em Montpellier, entre os séculos XII e XIII, disseminando-se rapidamente por toda Europa, e a partir do século XVI – com maior ênfase entre os séculos XIX e XX –, para o restante dos continentes (CHARLE; VERGER, 1996; VERGER, 1999).

De outro modo, predominam duas correntes históricas mais complementares que divergentes. Uma defende que mestres e estudantes, inspirados pela redescoberta da filosofia aristotélica, ao buscarem a renovação do saber, reuniram-se em instituições autônomas necessárias à liberdade de expressão. Outra, que a universidade surge por pressões sociais, quando indivíduos almejam sua ascensão social, através de qualificações e diplomas que lhes credenciem às carreiras ligadas à Igreja e ao Estado.

Rossato (1998) concorda com a primeira linha, e lembra que as universidades surgem como corporações, nas quais mestres e aprendizes se agrupam em torno de objetivos do conhecimento, assumindo estruturas e designações diversas como confraria, associações de defesa de interesses comuns, *communio*, *consortium*, *studia generalia*, *universitas*. Somente no ano de 1262, documentos papais trazem a noção atual da sua denominação, quando aparecem qualificações como *Universitas Parisiensis*.

Minogue (1981), por sua vez, destaca que no século XII esforços de estudiosos culminam com a organização da *studia generalia* em alguns centros da Europa e atraem estudantes de toda Cristandade pela fama dos seus professores, que se agrupavam em corporações legais, mais tarde denominadas de *universitas*. Neste contexto, as universidades se destacam como uma das mais importantes entidades do período, com jovens intelectuais de todos os níveis sociais que, após seus estudos, almejam posições no Clero e na Administração dos reinos.

Como órgão de elaboração do pensamento medieval⁸, a universidade nasce identificada com essa sociedade e cultura. Ao permanecer centrada em formas ultrapassadas de saber, entra em decadência, e não acompanha o espírito criador e as mudanças do Renascimento, do Humanismo e da ciência experimental que aflora entre os séculos XVI e XVII. Já no século XVIII, o Iluminismo advoga sua substituição por escolas profissionalizantes e academias de pesquisa. Acontecimento ulterior marcante foi o início da Revolução Industrial Inglesa. A partir

⁸ Presa à estrutura medieval que a criara, a universidade foi incapaz de acompanhar as expressivas transformações da sociedade. Grandes nomes de destaque das artes, das ciências, das invenções e das navegações estavam fora dos seus “muros”. De promotora do saber, em poucos séculos de existência a universidade passou a fazer oposição consentida ao avanço do conhecimento, e somente a partir do século XVII, especialmente na Inglaterra, volta à cena, com Newton, em Cambridge, Hobbes, em Oxford, e Adam Smith, em Edimburgo (BUARQUE, 1994).

dela, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição que se consolidará no século XIX (SUCUPIRA, 1972; TRINDADE, 1999; KERR, 2005).

Em geral, prestígio acadêmico, questões políticas, religiosas e conflitos entre as nações marcam a existência da universidade, com vários casos de sucesso e fracasso que ilustram sua proliferação, sobrevivência e continuidade. Ao longo do tempo, muitas instituições foram fechadas, incorporadas, transformadas em colégios, mesmo em seu auge acadêmico, ao passo que outras, seculares, ainda existem, e se destacam por sua importância do meio universitário (ROSSATO, 1998).

Apesar dos períodos de ascensão e de declínio, das diferentes crises e contradições, bem como das constantes pressões por mudanças, a universidade tem sido, historicamente, a mais bem sucedida campanha humana, no resgate e conservação do conhecimento, na construção e disseminação de novas ideias, na contribuição ao desenvolvimento, na sustentação e na crítica aos modelos de organização da sociedade. Isso explica sua disseminação espacial, desde a antiguidade (ROSSATO, 1988).

Para Dias Sobrinho (2010), de todas as instituições sociais e laicas do ocidente, a universidade figura como a mais duradoura e contínua, sobrevivendo como entidade macrossocial, graças a sua capacidade de preservar bases estruturais e princípios sólidos, e, ao mesmo tempo, renovar-se. Ainda que cometa erros, duas características aparentemente contraditórias explicam sua solidez e longevidade: de um lado, a intensa resistência à mudança e o propósito de assegurar sua unidade; do outro, a tendência de flexibilidade e adaptação às demandas e abertura à diversidade.

Por meio do domínio técnico, a universidade tem sido o principal espaço de transformação da natureza pelo homem, e da formação da consciência que ele tem desse processo. Grande parte das mudanças da modernidade pode ser creditada à revolução educativa, industrial e democrática das sociedades, com destacado papel da universidade na construção e transmissão de conhecimentos de alto nível, assim como na docência e investigação ampliada e sistemática praticada (DIAS SOBRINHO, 2010).

Com efeito, a despeito da imagem conservadora que divide com outras instituições, a exemplo da Igreja e do Estado, e de ser constantemente criticada pela lenta reação às mudanças do seu tempo, ao longo de quase mil anos, a

universidade se amoldou às diferentes necessidades histórico-sociais. Como lembram Charle e Verger (1996, p. 8): “A continuidade (e frequentemente a inércia) da instituição universitária não deve ocultar que ela se transformou profundamente através dos séculos”.

No entender de Marcovitch (1998), a legitimidade social da universidade induz a compreensão de que sua missão acadêmica vem se reconceituando ao longo da história, sem nunca ter sido definida com exatidão. Se na Idade Média destinava-se à formação de jovens para o Clero e o Estado, no período do Renascimento seus bancos passam a ser frequentados pelas elites. Com a Modernidade, a formação especializada, acadêmica e profissional liberal constitui-se num dos seus principais objetivos, ao passo que, na atualidade, as grandes universidades expandem suas ações, com *status* transnacional, distanciando-se das questões locais.

Por conseguinte, estudar a trajetória da universidade, suas relações originárias com a Igreja e com o Estado e, mais recentemente, com os segmentos produtivos, configura-se num exercício de reflexão sobre o papel da educação superior no modo de produção e na organização da sociedade, nas relações institucionais e de classe, na história de profissões remotas e modernas, assim como no progresso científico, tecnológico, material e social dos povos.

Entretanto, de forma mais sistemática, apenas entre os séculos XVIII e XIX começam a ser expressas as primeiras ideias ou concepções sobre universidade, com o advento de reflexões sobre sua natureza e propósitos, por conta do seu ressurgimento e fortalecimento quanto à liderança do pensamento mundial, através de Humboldt, na Alemanha, de onde advém a noção de universidade moderna, a ênfase no ensino e pesquisa e nas novas relações com o Estado (SUCUPIRA, 1972; ROMERO, 1998; KERR, 2005).

A par disso, serão apresentadas, a seguir, algumas ideias ou concepções sobre as características e finalidades da universidade, a partir dos modelos da universidade inglesa, alemã, americana, francesa e russa, apoiadas no argumento de Rossato (1998) de que, em certa medida, a maioria das universidades existentes do mundo deriva diretamente desses vieses. Apresenta-se, ainda, uma perspectiva da evolução da universidade, a partir do desenvolvimento das diferentes fases da sociedade capitalista.

Com isso, ressalta-se que a compreensão das relações da universidade com a região, objeto de interesse desta tese, deve ser sempre antecedida da análise das relações da universidade com a sociedade, aspectos esses indissociáveis.

2.1.1 Perspectivas de universidade

A pretensão de identificar um conceito universalmente representativo do que veio a se tornar a universidade moderna, parece inadequada, pois seu significado varia de acordo com aspectos históricos, culturais, filosóficos e, de igual forma, com os interesses políticos, econômicos e sociais de cada nação em que ela se desenvolveu. Portanto, torna-se preferível abordar as diferentes compreensões existentes sobre o tema.

Sobre essa dificuldade de conceituação da noção de universidade, entende-se que seja tributária do conflito e embate de ideias que permeiam o meio acadêmico, como esclarece Dias Sobrinho (2010, p. 31):

A definição e as reformas da universidade, ao longo da sua existência, têm sido objeto de políticos, administradores, intelectuais de diversas áreas. Entretanto, ainda que a isso tivessem se dedicado grandes filósofos, teólogos, sociólogos, historiadores, educadores, enfim, o pensamento reflexivo de distintas épocas, não há consenso a respeito de suas noções. A comunidade acadêmica é familiarizada com o *ethos* do dissenso, do descontentamento, da possibilidade de expressão pública das críticas. Seus consensos possíveis, quando há, já mais são absolutos. Longe de isto ser um problema, é, antes, sua força e sua fonte de motivação.

De igual modo, Marcovitch (1998) entende que a universidade será sempre um espaço em construção, logo, não há que se falar em instituição mais adequada, qualquer que seja seu projeto ou nacionalidade. As variáveis utilizadas para se conceber um modelo ideal de universidade multiplicam-se a ponto de tornar impossível essa tarefa na atualidade. A compreensão da sua natureza incompleta é inerente ao pensamento acadêmico, na busca pelo constante aperfeiçoamento.

Tamanha heterogeneidade pode ser explicada a partir das diferentes perspectivas que motivaram sua criação, ilustrada pela afirmação de Wolf (1993, p. 26):

As universidades foram criadas por todos os tipos de motivos: para preservar uma velha fé, para granjear prosélitos para uma nova fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão das profissões, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar jovens.

Contudo, o próprio Wolf (1993) esclarece que uma representação ideal de universidade, no sentido weberiano, situa-se entre a sua autonomia e dependência em relação ao meio externo, e estaria assentada em quatro modelos ideais, por ele apresentados como metáforas:

- a) a torre de marfim – inspirada na sua gênese, como ambiente de saber intelectual contemplativo, símbolo da cultura e do conhecimento livresco, ponto de partida do intelecto e da razão, uma comunidade de eruditos isolados das questões sociais;
- b) o campo de treinamento para profissões liberais – desde a Idade Média, *lócus* para formação de profissionais, impulsionada pelo preparo de médicos, advogados e teólogos, compreensão centrada no conjunto de profissões socialmente estabelecidas, para as quais a universidade buscará prover a sociedade;
- c) a agência de serviço – instituição complexa ou conjunto de instituições com propósitos de prestação de serviços educacionais, pesquisas e respostas às consultas da sociedade, a qual exige que a universidade lhe sirva, assentada nos argumentos da história, da justiça, da utilidade e da inclusão social;
- d) a linha de montagem para o homem do sistema – visão crítica, espaço de reprodução da força de trabalho, que assume o papel de empresa à serviço da sua clientela, com relações com o modo de produção capitalista, uma organização que segue as leis de mercado e se auto-organiza segundo as mesmas leis.

Em Drèze e Debelle (1983), encontram-se cinco concepções, reunidas em dois agrupamentos, que representam modelos de universidade em relação aos seus países de origem. De um lado, o agrupamento "universidade do espírito", com concepções liberais, idealistas, a partir das normas internas de funcionamento da universidade, abalizadas no pensamento filosófico de cientistas e educadores como Newman, Jasper e Whitead – na Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos –, os quais enfatizaram, respectivamente: a universidade como um centro de educação (ensino); a universidade como uma comunidade de pesquisadores (pesquisa); e a universidade como um núcleo de progresso (junção ensino e pesquisa).

Do outro, o agrupamento "universidade do poder", com concepções funcionais, que explicam a universidade através de normas externas que lhes foram

imputadas e sua contribuição instrumental à sociedade. Não refletem um pensamento filosófico, mas um conjunto de indicações que permitem uma visão global. Suas suposições foram delimitadas na França (sob a influência de Napoleão Bonaparte) e na antiga União Soviética, assentadas, respectivamente, nas dimensões: sociopolítica – que lança mão da concepção da universidade como um modelo intelectual –, e socioeconômica – que orienta a universidade como um fator de produção (DRÈZE; DEBELLE, 1983).

Por conseguinte, como demarca Ricouer (1983), as universidades em todos os países situam-se entre dois polos: o da universidade liberal, cuja concepção se aproxima de alguma forma da independência do Estado; e o da universidade funcional, como um quase serviço público.

A partir das sistematizações clássicas de Drèze e Debelles (1983) e de Wolf (1993) sobre os modelos de universidade, torna-se inteligível que essas instituições se desenvolveram com perspectivas bem distintas, sob a influência de interesses diversos, em cada contexto histórico-social. Decorre daí sua natureza multifacetada e intrincada quanto às suas características e propósitos sociais.

Tais ideias e concepções servem de referência para entender a matriz histórica da universidade em diferentes nacionalidades. Desde características mais liberais e democráticas, com relativa independência e autonomia, quanto aos seus objetivos, mas, coerentes com o projeto de sociedade – como no Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos; até concepções mais planejadas, com forte influência direta do Estado, quanto ao seu controle institucional – a exemplo dos modelos Francês e da ex-União Soviética.

Contudo, segundo Kerr (2005), a universidade moderna pode ser mais bem compreendida se comparada a dois modelos ideais do passado, que ainda povoam o imaginário dos seus membros – o claustro acadêmico de Newman e a organização de pesquisa de Humboldt. No final do século XIX, quando Newman escrevia sobre sua concepção liberal, a universidade de Humboldt já se tornava um novo paradigma. Da mesma forma, quando Abraham Flexner, em 1930, exaltava a universidade de Humboldt, a universidade americana despontava, tornando-se muitas coisas ao mesmo tempo, como uma multiversidade.

A multiversidade é uma instituição multifuncional, suas fronteiras não são bem definidas. Constituída por várias comunidades internas que interagem com os diferentes segmentos da sociedade, vivencia o presente de forma conflituosa, pois

permanece presa as suas tradições e em constante reflexão sobre o seu futuro. Dedicase a servir a sociedade, mesmo criticando-a impiedosamente. Promove a igualdade de condições, ao mesmo tempo em que se caracteriza por uma estrutura de classes internas. Compartilha interesses conflituosos, possuindo múltiplos princípios animadores (KERR, 2005).

Ao conjecturar sobre a experiência da universidade americana, Boventura (1986) pondera que nos dias atuais ela se tornou um “supermercado de disciplinas”, em contraste dialético com um “templo de erudição”. Em sua opinião, são dois posicionamentos, dentre os quais as universidades em geral deveriam se situar. Como supermercado de disciplinas, a universidade moderna e funcional deve oferecer vários tipos de disciplinas, capazes de proporcionar ao discente maior diversidade e integração na aprendizagem quanto às áreas do conhecimento. Ela qualifica o estudante, através de uma formação profissional, habilitante e com caráter de terminalidade, para o exercício de papéis profissionais, sendo considerada um mecanismo de atendimento às demandas da sociedade de massas.

Como templo de erudição, permanece um santuário do saber, mas a formação do passado foi transformada numa educação geral, instrumental e progressiva, na medida em que persegue o preparo do homem livre, via aprendizagem de princípios filosóficos racionalistas em cada ciência, a exemplo da dissertação como exercício metodológico à formação acadêmica (BOAVENTURA, 1986). Segundo o autor, decorre daí uma interessante experiência dialética a ser perseguida, pois:

Quer exerça a universidade os seus papéis tradicionais de santuário da erudita educação liberal e de agência de formação profissionais, quer alcance as dimensões de massa de um supermercado de conhecimento e se constitua num espaço dialético de protestos e críticas, duas ideias, dois ciclos de formação, e dois objetivos distintos podem ser atingidos e harmonizados: a educação geral, instrumental e progressiva, e a formação profissional, habilitante e com caráter de terminalidade. (BOAVENTURA, 1986, p. 22).

Kourganoff (1990), por seu turno, ao refletir sobre os principais compromissos atuais da universidade frente à sociedade, assinala quatro missões: a formadora de homens, que se diferencia das demais, na medida em que as incorpora e se relaciona com o desenvolvimento cultural, econômico e social dos povos; a promoção do progresso dos conhecimentos, que se realiza através da pesquisa; a econômica e técnica, que objetiva formar quadros para atender as necessidades

nacionais do presente e do futuro; e a social, direcionada a prover instrução de nível mais avançado, com perspectivas de maior estabilidade e remuneração profissional para os cidadãos.

Conforme este autor, o desenrolar dessas missões pode acontecer sem contradições e mesmo com convergência, mas nem sempre se complementam de maneira harmoniosa. Elas podem tornar-se concorrentes ou antagônicas, exigindo medidas para seu equilíbrio, de tal maneira que o ensino pode disputar recursos com a pesquisa, e vice-versa, e o provimento de recursos humanos altamente qualificados para a nação pode privar a pesquisa dos melhores quadros profissionais (KOURGANOFF, 1990).

De acordo com Sucupira (1972), independente do contexto de tensões e contradições em que a universidade se insere, suas características institucionais se consolidam nos seguintes aspectos:

- a) uma forma comunitária e dialógica do saber como uma comunidade das comunidades acadêmicas integradas por relações flexíveis;
- b) a existência da universalidade do saber nas áreas fundamentais do conhecimento, como base para possíveis especializações;
- c) a racionalidade formal e material nos moldes do conceito weberiano, enquanto organização;
- d) a prerrogativa da liberdade acadêmica, colocando-se a serviço da verdade e respeito à diversidade de opiniões;
- e) a plena consciência de sua inserção e interação com a sociedade, através de uma relação de ajustamento mútuo.

Uma abordagem mais recente quanto à evolução da universidade é trazida por Magalhães (2004). O autor compara as transformações dos padrões de acesso ao sistema de ensino superior com o contexto do capitalismo – liberal, organizado e desorganizado –, entre os séculos XIX e XX. Os modelos de ensino superior de elite, massas e universal constituem a base dessa confrontação⁹:

- a) sistema de elite – fase do capitalismo liberal, período que cobre a maior parte do século XIX. As universidades não são consideradas como fator

⁹ Consideram o acesso à universidade da população com idade entre 18-24 anos (taxa líquida), com os seguintes cortes percentuais: os sistemas de elite integram até 15%; os sistemas de massas integram entre 15% e 40%; e, os sistemas universais integram mais de 40% da população (TROW, 1973 *apud* MAGALHÃES, 2004).

central do desenvolvimento socioeconômico. As necessidades sociais, econômicas e políticas não as pressionam para a inclusão de maiores camadas da população; assim, a universidade permanece como a metáfora da torre de marfim;

- b) sistema de massas – fase do capitalismo organizado (modernidade), período que compreende as últimas décadas do século XIX até os anos de 1960. O ensino superior passa a ser considerado um fator de desenvolvimento econômico e uma estratégia de mobilidade social, face às rápidas e diferentes transformações trazidas pela organização e racionalização do trabalho com o Taylorismo e o Estado de bem-estar social;
- c) sistema universal – fase do capitalismo desorganizado (pós-modernidade), vigente desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. A globalização, flexibilização e aceleração, tanto da produção, quanto da distribuição e do consumo exercem pressões sobre os sistemas e as instituições de ensino superior, através da sua autorregulação legitimada pelo Estado. Uma formação cada vez mais instrumental, com características de adaptação e flexibilidade às mudanças do mundo do trabalho e às necessidades do mercado.

Nessa última fase, a retórica do empreendedorismo/empresarialismo constitui-se na narrativa das relações entre o Estado, o mercado, os sistemas de educação e as instituições de ensino superior, corroborando os pressupostos da desregulação, do fortalecimento do discurso competitivo e da eficiência, quanto ao segmento da educação superior, sobretudo nos países desenvolvidos (MAGALHÃES, 2004).

Trazida para a realidade brasileira, essa análise necessita ser ressignificada, considerando-se o elevado grau de exclusão¹⁰ social quanto ao acesso ao ensino superior da maior parte da população entre 18 e 24 anos, em que pese seu completo alinhamento e inserção com a significativa expansão internacional do

¹⁰ A recente decisão, por unanimidade, do Supremo Tribunal Federal (STF) quanto à constitucionalidade da política de cotas raciais da Universidade de Brasília (UNB) serve para ilustrar essa situação. Como resultado de ação judicial movida pelo partido Democratas, em 26 de abril de 2012, o STF reconheceu a legalidade da política cotas da UNB. Essa universidade, desde 2004, reserva 20% (vinte por cento) das suas vagas do ensino de graduação para estudantes autodeclarados negros e pardos.

mercado mundial de educação superior, que vem se consolidando nesse início de século.

No Brasil, a democratização do acesso ainda se constitui em desafio, a despeito das políticas públicas intensificadas a partir dos anos 1990, quanto à expansão da rede de instituições federais, o crescente credenciamento de instituições privadas e os subsídios públicos, como financiamentos e bolsas de estudos.

Apesar desse crescimento, 80% da população brasileira entre 18 e 24 anos não têm acesso ao ensino superior. Nessa faixa etária, praticamente metade dos jovens (48%) não alcança os requisitos formais – 21% não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Ademais, a renda tem maior impacto que a cor autodeclarada na desigualdade, pois, apesar de os brancos terem mais acesso do que os não brancos a esse nível de ensino, a diferença entre ricos e pobres é mais acentuada¹¹ (ANDRADE, 2012).

Com efeito, a visão clássica de universidade, da universalidade de conhecimentos, reunião de intelectuais desinteressados das questões pragmáticas, construída na tradição europeia, desde Bolonha a Paris, em seguida fortalecida pela perspectiva humboldtiana de Berlim, há muito se encontra enfraquecida face às pressões ideológicas e aos diversos interesses socioeconômicos do capitalismo, que tem se intensificado nos últimos anos (DIAS SOBRINHO, 2010).

As relações engendradas com o sistema capitalista reforçam a imagem de dependência da universidade, com impactos na sua ação reprodutora e transformadora das condições vigentes. Demonstram sua força, perspectiva ideológica, crítica e política, significado social e capacidade de adaptação, como projeto estratégico das nações e do próprio sistema, inserindo-a no conjunto das instituições mais importantes quanto ao debate sobre o desenvolvimento.

2.1.2 Desafios da universidade contemporânea

Santos (2010) discorre que, a partir da década de 1970, premida por uma perspectiva utilitarista, a universidade tem sido constantemente submetida e desafiada, sobretudo, no nível das políticas universitárias concretas, pois ladeando

¹¹ A partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009 realizada por Andrade (2012).

suas funções tradicionais, surgiram outras, por vezes contraditórias. Tal conjuntura relaciona-se ainda, com a significativa expansão do número de universidades, alunos, professores e pesquisas em novos campos do conhecimento.

Exemplificando-as, remete ao Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1987, que atribui à universidade dez papéis principais:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para emprego de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas de famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social. (OCDE, 1987 *apud* SANTOS, 2010, p. 189).

Nesse contexto, para Santos (2010, p. 187), a universidade vivência uma crise que pode ser assinalada pela ausência de respostas às demandas da sociedade, na medida em que:

Um pouco por todo lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações e não para simples reformas parceladas.

A situação complexa de que fala o autor, abrange um amplo conjunto de fatores que resultaram na crise da universidade. Sua análise quanto ao problema, se desdobra em dois momentos de reflexão. No início dos anos 1990, quando faz um profundo diagnóstico, dividindo-o em três dimensões inter-relacionadas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional (SANTOS, 2010). E, dez anos depois, quando avalia os impactos, ao revisitar seus prognósticos (SANTOS, 2005). Essas crises podem ser assim sintetizadas:

- a) crise de hegemonia – se caracteriza pela contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais, e, sobrevém pela incapacidade da universidade de responder as incongruências entre as suas funções tradicionais e as novas funções que lhes foram atribuídas durante o século XX;
- b) crise de legitimidade – envolve as contradições entre a crescente exigência de democratização de acesso ao ensino superior pelas classes populares,

- e a reivindicação de competências restritivas de acesso a esse nível de ensino, para manutenção da hierarquização dos saberes especializados;
- c) crise institucional – reflete o conflito entre as pressões sociais para orientação produtivista e gerencial das universidades, em detrimento da sua autonomia, na definição dos seus valores e objetivos.

Nessa análise, Santos (2010) registra que o posicionamento da universidade tem sido insistentemente desprovido de perspectiva crítica e centrado no curto-prazo, sem maiores reflexões sobre os horizontes de médio e longo prazos. Dessa forma, antes de tentar resolver fundamentalmente as suas crises, a universidade, de maneira equivocada, vem tentando geri-las para evitar o seu aprofundamento.

A crise institucional tenderá a concentrar as atenções sobre si, em detrimento das crises de hegemonia e de legitimidade, fazendo com que essas se resolvam pela negativa, ou seja: “a crise de hegemonia pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade pela crescente desvalorização dos diplomas universitários” (SANTOS, 2010, p. 222).

Chauí (2001, p. 35), por sua vez, compreende que a universidade é uma instituição social: “Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Nessa direção, as universidades brasileiras expressariam os ideais neoliberais, a partir da prevalência de temas hegemônicos nos debates e artigos sobre o assunto, tais como: a avaliação universitária descolada do ensino básico; o sistema de avaliação acadêmica assentado na dimensão quantitativista de titulação e publicação docente; alocação de recursos públicos em linhas de pesquisa, nem sempre passíveis de apropriação nas humanidades; e a ideia de universidade como agente econômico, prestadora de serviços às empresas.

Para Zabalza (2007), as mudanças no meio universitário vêm acontecendo, porque o ambiente de operação das universidades se modificou significativamente, a partir dos anos 1950, comparado aos períodos anteriores. Em meio a tantos acontecimentos, torna-se cada vez mais complexa a tarefa de realizar uma síntese do conjunto de transformações ocorridas nos últimos anos e dos seus efeitos sobre as universidades, haja vista que sempre se procede no sentido de selecionar algumas percepções em detrimento de outras.

Segundo o mesmo autor, torna-se impossível um ajustamento da universidade sem uma profunda transformação das suas próprias estruturas internas. A universidade vem incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na sua estrutura organizacional, no conteúdo e na dinâmica de funcionamento, com o propósito de enfrentar os novos desafios que tem sido obrigada a assumir diante das forças sociais. Esse ajustamento ainda não se consolidou em face da diversidade de questões a serem enfrentadas, como explica Zabalza (2007, p. 18):

Tais mudanças, em sua maioria, não alcançaram ainda uma consolidação firme; a situação delas é, em alguns casos, bastante confusa: novas estruturas de tomadas de decisões políticas e técnicas sobre a universidade; revisão do status jurídico da universidade (uma autonomia universitária que não seja incompatível com o controle político); nova estrutura organizacional das universidades (surgimento de novos órgãos de direção, transformação dos existentes); reconfiguração de centros acadêmicos com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamento de estruturas internas (como os departamentos, os institutos, as oficinas e os programas especializados, etc.); novos mecanismos internos de representação e participação dos diversos grupos no funcionamento da universidade; novos planos de estudos e assim por diante.

No entender de Dias Sobrinho (2010), o grande desafio da universidade não reside na resposta às demandas do presente, mas na dianteira diante das grandes mudanças. Modificar-se e com isso transformar o meio, sem perder a capacidade de se autodeterminar, tem sido uma questão delicada para a universidade, produzindo sentimentos de incerteza e ambiguidade.

Essas observações contribuem para a formação de um panorama da questão universitária. Constituem-se, por conta da complexidade intrínseca do tema, numa perspectiva, mas não a única, que visa a ilustrar a natureza das demandas que atualmente se instalam sobre o meio universitário, diante de uma teia abstrata de acontecimentos.

Nesse contexto, no qual intensas, diferentes e intrincadas mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais se colocam, quer exerça sua função crítica e/ou reprodutora, a universidade tem sido constantemente desafiada. Contudo, a julgar pelo seu passado, quanto à reinvenção, superação de períodos ameaçadores, continuidade institucional, importância e prestígio social, entende-se que será capaz de adaptar-se aos conflitos e contradições que se colocam.

Continuando o referencial teórico, na próxima seção será apresentado o contexto de regionalização da universidade, em especial da universidade baiana e suas implicações.

2.2 REGIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BAIANA

O debate sobre a regionalização da universidade baiana insere-se no contexto da expansão do ensino superior brasileiro. A conjuntura nacional impôs reflexos ao ambiente regional. Contudo, aspectos singulares, demandas e embates locais interferiram significativamente na sua moldagem, com forte protagonismo do poder público estadual.

2.2.1 Antecedentes da universidade baiana

Segundo Romanelli (2010), três fatores podem atuar, de forma integrada ou não, no processo de construção e consolidação do sistema educacional de um país: o sistema econômico, que pode ou não criar demanda por recursos humanos preparados pelas instituições de educação; a evolução cultural, em especial a cultura letrada, capaz de influenciar nos valores e nas escolhas da população por formação e no conteúdo oferecido pelas escolas; e o sistema político, que a partir da distribuição do poder e das estruturas políticas exerce influência sobre a organização do sistema de ensino.

De acordo com a autora, até 1920 a educação no Brasil serviu como instrumento de mobilidade social, porquanto as elites políticas e econômicas que dela se serviam tinham o objetivo de utilizá-la enquanto distintivo de classe, e as camadas médias urbanas que a procuravam percebiam-na como principal instrumento de ascensão social e integração aos estratos dominantes. É nesse contexto que se desenvolve o padrão do ensino superior brasileiro (ROMANELLI, 2010).

Durante a Colônia, o Império e os primeiros anos da República, a evolução desse nível de ensino se caracterizou por um significativo anacronismo em relação a outras nações, feição demarcada pela organização do sistema econômico extrativista-agrário-exportador dependente, colonização rural extensiva, mimetização da cultura europeia, negação da identidade mestiça, inexistência de uma aristocracia genuinamente brasileira e de forte dependência da política externa (ROMANELLI, 2010).

Esses aspectos ajudam a compreender as dificuldades e recusas que marcaram a trajetória da formação do ensino superior no Brasil, com significativo

atraso e dependência, conforme descritos por Teixeira (1989). Esse mesmo estudioso salienta que até o início do século XIX, a universidade dos brasileiros era a Universidade de Coimbra, para onde migravam os filhos da elite econômica, após os estudos nos colégios jesuíticos¹², com o fito de estudar Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. Nesse influxo migratório acadêmico, mais de 2.500 estudantes nascidos no Brasil, considerados portugueses nascidos na Colônia, foram se graduar naquela Instituição.

Com efeito, a universidade brasileira se instala tardiamente, mesmo se for considerado o contexto latino-americano¹³. A primeira instituição universitária sem posterior interrupção de funcionamento foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada em 1920 pela União, a despeito de o ensino superior ter chegado ao país em 1808, com a vinda da família real portuguesa. Esse evento proporcionou a instalação de algumas instituições isoladas, cadeiras, faculdades e escolas, para atender aos interesses do Rei e posteriormente do Império e da República (ROSSATO, 1998; FÁVERO, 1999; ROMANELLI, 2010).

Teixeira (1989) lembra que apesar das 24 propostas apresentadas para a implantação de universidades no Brasil durante o Império (1808-1889), são criadas apenas as escolas profissionalizantes isoladas¹⁴ que atuavam precariamente como suas substitutas.

No final desse período, de acordo com Boaventura (2009a), o ensino superior público era composto por faculdades – duas de Medicina, duas de Direito, uma de Engenharia e uma de Minas –, e das academias militares. Havia, ainda, os seminários católicos para formação religiosa e cadeiras avulsas, a exemplo de Economia Política, Química e Música.

¹² Aqui instalados desde o século XVI, foram responsáveis pela educação formal na Colônia. Pelo nível e grau de complexidade da educação ministrada (filosofia e teologia), rituais acadêmicos e prestígio social, alguns autores os consideram uma forma de manifestação da educação superior na Colônia, mesmo diante da recorrente negativa de reconhecimento dos seus cursos como universitários pela Metrópole (CUNHA, 1988; BOAVENTURA, 2009a).

¹³ Na América Latina, a universidade chega pelas mãos dos colonizadores, durante o século XVI, sendo São Domingos (1538), Lima (1551) e México (1551) suas mais antigas fundações (CHARLE; VERGER, 1996).

¹⁴ Quanto a sua concepção, a universidade brasileira foi inicialmente marcada pelo modelo francês napoleônico de formação de profissionais em escolas isoladas, através das políticas educacionais iluministas, introduzidas pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. Apenas mais tarde, a Reforma Universitária de 1968 encarregou-se de introduzir os ideais da universidade Alemã humboldtiana, as dimensões de integração do ensino com a pesquisa (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988), essas instituições eram reproduções das existentes em Portugal. D. João VI criou as escolas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e de Engenharia dentro da Academia Militar fluminense. Em 1810, a escola de Engenharia passou a funcionar como Escola Politécnica, e em 1827, D. Pedro I introduziu os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Essas três profissões dominaram por muito tempo a expansão do ensino superior brasileiro, proliferando-se em faculdades isoladas por importantes cidades do país. Somente nas primeiras décadas da República (1920 e 1930), através da reunião dessas faculdades, serão criadas as primeiras instituições propriamente universitárias¹⁵.

A partir desse período têm-se a diversificação para outras ocupações, quando surgem no país, ainda como instituições isoladas ou incorporadas às primeiras universidades, as faculdades de Minas e Metalurgia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras. A natureza fragmentada dessas faculdades, orientadas pela especialização e formação profissional, evidenciava suas limitações quanto aos propósitos esperados da educação superior, já vivenciados em outras partes do mundo, sobretudo pela integração entre o ensino e a pesquisa (CUNHA, 1988).

Cabe destacar a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, na Era Vargas (1930-1945). Com Francisco Campos, primeiro ocupante dessa pasta, tem-se a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº. 19.851/31), que permaneceu vigente até o ano de 1961. Dentre as suas determinações, a universidade deveria: ser mantida pelo poder público em todos os níveis de governo ou pela iniciativa privada; ofertar pelo menos três cursos, dentre os de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; ser integrada em faculdades vinculadas administrativamente por uma reitoria, mantendo-se a autonomia jurídica; e ser estruturada através da cátedra como unidade operativa de ensino e pesquisa (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 1999).

¹⁵ Uma constatação histórica sobre a formação do ensino superior brasileiro diz respeito à existência de algumas universidades passageiras, criadas anteriormente à UFRJ. Essas instituições foram estabelecidas por influência política dos poderes da economia local, a saber: a Universidade de Manaus (1909), resultante do ciclo da borracha, que encerrou suas atividades onze anos após sua abertura; a Universidade de São Paulo (1911), que permaneceu em funcionamento até o ano 1917; e a Universidade do Paraná (1912), que, apesar de criada pelo governo estadual, só obteve seu reconhecimento do governo federal em 1946, sem deixar de funcionar como escola superior (ROSSATO, 1998; ROMANELLI, 2010).

Com efeito, o processo de expansão da universidade brasileira aconteceu de forma lenta e gradual, entre os anos de 1920 e 1940, sobretudo pelo conturbado período de centralização política do país, a criação dos primeiros órgãos governamentais para tratar dos assuntos relacionados à educação, as reformas centralizadoras que alcançam essa área, as primeiras normatizações, e o incipiente debate sobre autonomia universitária (ROSSATO, 1988; FÁVERO, 1999).

Todavia, algumas iniciativas expressam contrastes a tal conjuntura, como a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 – fechada quase quatro anos depois. Apesar da vida curta, a UDF foi considerada um modelo, por incorporar interessante definição das funções da universidade e do planejamento de recursos humanos e materiais para alcance dos seus objetivos (FÁVERO, 1999).

No período da República Populista (1945-1964), segundo Cunha (1983), persiste a criação de estabelecimentos isolados, que numericamente passam de 293 para 564. Ocorrem numerosas federalizações de instituições estaduais, municipais e particulares, o que viabiliza a aglutinação de faculdades, originando universidades em algumas capitais. O mesmo acontece com algumas faculdades católicas, progressivamente transformadas em universidades. Ao fim daquele período, existiam 37 universidades no país – 27 mantidas pelo Estado e 10 por instituições religiosas, com aproximadamente 142 mil estudantes matriculados.

Neste contexto, tem-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº. 4.024/61, promulgada em 1961, após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional. Esse dispositivo, apesar de flexibilizar a implementação de instituições de ensino superior, pouco avançou, pois na prática reforçou o modelo vigente, preservando a cátedra vitalícia e as faculdades isoladas, a justaposição de escolas para formar faculdades, a ênfase no ensino em detrimento da pesquisa. Além disso, centralizou o sistema, conferindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) poderes para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre seu currículo mínimo (OLIVEN, 2002).

A partir de 1964, seguindo o projeto desenvolvimentista da Ditadura Militar (1964-1985), aliado ao capital internacional, em meio ao desrespeito aos direitos humanos mais fundamentais, com o propósito de ativar a aspiração de modernização tardia do país, as pressões do crescimento demográfico, o acentuado processo de urbanização e industrialização, e o incremento da demanda das

famílias¹⁶, intensificam-se as ações para a criação de novas instituições de ensino superior – escolas isoladas, institutos, federações, faculdades e universidades –, com forte participação do setor privado. Tem-se, então, um crescimento desordenado e, de forma recorrente, em franca contraposição aos propósitos de qualidade (ROSSATO, 1998).

Essa demanda foi expressivamente influenciada pela teoria do capital humano, segundo a qual a educação representava um importante investimento para desenvolvimento econômico, não apenas dos indivíduos, mas do país. Seus efeitos chegam ao ponto de influenciar os governos em todos os níveis, quanto à realização de políticas públicas explícitas de abertura à expansão da rede pública e privada de ensino superior e a ampliação do acesso à educação formal (PIRES, 2005; GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005).

Devido à conjuntura de crise e à incapacidade do Estado em responder a esse expansionismo, o pós-1964 também será o período dos acordos internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID), incluindo assessoria financeira e assistência técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Estavam implícitas nesses programas estratégias de desenvolvimento do modelo capitalista e seu espaço de inserção na economia brasileira (ROMANELLI, 2010).

Após longos anos de debate nos gabinetes governamentais da burocracia estatal, de forma não gratuita, tem-se a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº. 5540/68) que aboliu a cátedra, instituiu os departamentos, os sistemas de crédito, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral, a valorização da titulação e da produção científica, dentre outras inovações. Houve, ainda, o início das condições formais para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (OLIVEN, 2002).

Apesar da criação de instituições federais, esse sistema figurava como insuficiente para suprir as necessidades do país, resultando em incentivo à ação direta dos Estados e Municípios quanto à criação de suas instituições, a maior parte

¹⁶ A expansão demográfica e o anseio das famílias, principalmente das camadas médias, de que a educação poderia proporcionar-lhes melhores condições de acesso ao mercado de trabalho e permanência nele, fizeram com que um número sempre crescente de interessados reconhecesse na universidade maiores e melhores possibilidades de ascensão social (SILVA, 1994; ROSSATO, 1998).

com projetos voltados à interiorização e regionalização do ensino superior (SILVA, 1994; POZENATO, 1995; MIDDLEJ, 2004).

Nessa conjuntura, toma forma o ensino superior baiano, a seguir analisado quanto às suas especificidades, especialmente no que diz respeito à criação das universidades estaduais, contexto no qual foi gestada a UEFS, como uma das primeiras universidades estruturalmente concebidas de acordo com os requisitos da Reforma Universitária de 1968.

2.2.2 Singularidades na criação da universidade baiana

Serpa e Cunha (2002) observam como tendência nas pesquisas que versam sobre o ensino superior brasileiro a valorização de médias estatísticas de escopo nacional, que homogeneízam o espaço social em detrimento das particularidades regionais e dos seus processos históricos. Com efeito, devido à concentração de instituições e cursos superiores no centro-sul do país, reduz-se a possibilidade de compreensão das especificidades de outras regiões.

Os autores examinam a diferente trajetória do ensino superior baiano, através da criação de cursos de graduação para atender as necessidades socioeconômicas de diferentes períodos históricos, identificando ressonâncias e dissonâncias com o contexto nacional. Concluem que a expansão e interiorização do ensino superior no estado, a partir do final da década de 1960, ocorreram a partir da predominância de investimentos públicos estaduais, da omissão do governo federal e da iniciativa privada, em direção oposta ao contexto do centro-sul do país, o que consideram uma singularidade (SERPA; CUNHA, 2002).

Entretanto, as origens históricas do ensino superior na Bahia vão refletir, tanto no período do Império, quanto nos primeiros anos da República, uma completa harmonia com o contexto nacional, inclusive quanto ao pioneirismo partilhado com o Rio de Janeiro nos embriões das primeiras faculdades de medicina, e com o posterior surgimento de faculdades privadas que se disseminaram pelas capitais. É digno de nota que essa tendência inicial de expansão contava com reduzida participação do financiamento público.

Isso pode ser visto em Boaventura (2009a), quando historiciza a construção da universidade baiana. Retornando ao Império, a educação superior no estado já contava, na capital, Salvador, com a criação da Escola de Cirurgia no Hospital Militar

da Bahia, em 1808, que mais tarde, em 1832, foi transformada na Faculdade de Medicina da Bahia. Outras importantes iniciativas do período foram: a criação, em 1815, do Seminário Maior da Arquidiocese de São Salvador da Bahia, entidade confessional, que deu origem ao Instituto de Teologia da Universidade Católica de Salvador, atual Universidade Católica do Salvador (UCSAL); e as entidades particulares – Academia de Belas Artes Imperial e Imperial Instituto Baiano de Agricultura –, ambas criadas em 1877.

O Imperial Instituto Baiano¹⁷ era a única exceção à concentração de instituições de ensino superior em Salvador, sendo a primeira entidade implantada no interior do estado, no município de Cruz das Almas, no Recôncavo Baiano, com atuação vinculada à lavoura de cana-de-açúcar (TOURINHO, 1982 *apud* BOAVENTURA, 2009a).

Nos primeiros anos da República, continua Boaventura (2009a), em consonância com o cenário nacional, intensificam-se os investimentos privados na educação superior, sendo criadas em Salvador: a Faculdade Livre de Direito, em 1891; a Escola Politécnica, em 1896; a Escola de Comércio, em 1905; e, mais tarde, já no contexto do Estado Novo, em 1940, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Da reunião dessas faculdades particulares isoladas será criada a Universidade da Bahia (UBA), em 1946, que, após sua reestruturação, em 1968, passará a denominar-se Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O surgimento de outras instituições públicas dar-se-á a partir de 1968, com a intensificação das ações governamentais para a interiorização desse nível de ensino, por ocasião da implantação de quatro faculdades estaduais destinadas à formação de professores para a educação básica, nos municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié. Essas faculdades irão compor o embrião do sistema estadual de ensino superior nas décadas seguintes, conjuntamente com outras que serão criadas em diferentes municípios-sede regionais do interior baiano, as quais serão transformadas ou gradativamente incorporadas às universidades estaduais (BOAVENTURA, 2009a).

¹⁷ O Instituto foi estadualizado e transformado na Escola de Agronomia de Cruz das Almas, conjuntamente com a criação da Escola de Medicina Veterinária (na capital) pela Lei Estadual nº. 423, de 20 de outubro de 1951, sendo ambas incorporadas à Secretaria de Agricultura do Estado. Evidenciam-se nisso duas iniciativas precursoras por parte da esfera estadual quanto ao ensino superior. Contudo, em 1967, essas escolas foram integradas à Universidade Federal da Bahia (BOAVENTURA, 2009a).

Ao lado do incipiente sistema estadual de ensino superior, destaca-se na capital a criação de outras instituições particulares. Na década de 1950, surgem a Escola de Serviço Social da Bahia, a Faculdade Católica de Filosofia e a Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, posteriormente integradas na criação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Na década de 1960, dentre outras, surgem a Faculdade de Educação da Bahia e a Escola Superior de Estatística da Bahia e, mais a frente, na década de 1970, a Escola de Administração de Empresas da Bahia, que deu origem à Universidade Salvador (UNIFACS) (BOAVENTURA, 2009a).

Antes das faculdades estaduais de formação de professores, até 1970, no interior da Bahia, além da Faculdade de Agronomia da UFBA, instalada no município de Cruz das Almas, têm-se as seguintes instituições de ensino superior particulares:

- a) na região Submédica da Bacia do Rio São Francisco, município de Juazeiro – a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), fundada em 1960. Em 1962, foi estadualizada e incorporada à Secretaria de Agricultura do Estado da Bahia, com a criação da Escola de Agronomia de Juazeiro de 1961. Em 1970, passa a integrar a Secretaria de Educação do Estado da Bahia;
- b) na região Sul (cacaueira), municípios de Ilhéus e Itabuna – a Faculdade de Direito de Ilhéus e a Faculdade de Filosofia de Itabuna, ambas autorizadas em 1960, com início das atividades em 1961. A Faculdade de Sociologia Política de Ilhéus, criada em 1963, com o primeiro vestibular em 1964, tendo sido fechada dez anos depois, no contexto da ditadura militar, sem autorização de funcionamento. Por fim, a Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, autorizada em 1968, funcionando a partir de 1970 (NEVES, 1987; MIDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a).

O mais importante a ser ressaltado nessa cena inicial de expansão do ensino superior baiano é que a maior parte dessas instituições, predominantemente privadas, tinha suas atividades concentradas em Salvador, reflexo do processo de urbanização-industrialização, associado ao desenvolvimento econômico e cultural ali vivenciado, a partir da segunda metade dos anos 1950 e na década de 1960.

O cenário se caracteriza pelas primeiras iniciativas de planejamento público, através da Comissão de Planejamento Estadual (CPE), no que tange à dinâmica

desenvolvimentista que vigorava no país, tendo como contexto os investimentos da Petrobrás no Recôncavo Baiano e os incentivos para criação do Centro Industrial de Aratu (CIA). Nas décadas de 1970 e 1980, acontecem significativas mudanças estruturais na indústria e na economia baiana, a partir das atividades petroquímicas e metalúrgicas (TEIXEIRA; GUERRA, 2000).

Assim, até 1970, grande parte dos municípios baianos não contava com o ensino superior, inclusive Feira de Santana, que despontava como uma das principais cidades, com expressivo crescimento urbano-populacional via movimento migratório, economia baseada no comércio e na pecuária de corte, um dinâmico sistema de feiras livres e localização espacial privilegiada, integrando-se ao restante do país, sobretudo às regiões Sul e Sudeste. Era, ainda, uma das principais portas de acesso à capital, bem como aos demais municípios do estado, importante entreposto comercial entre a zona agrícola e o Recôncavo, e um dos municípios baianos mais bem dotados de condições para o desenvolvimento e interiorização da indústria (COPLAN S/A, 1968; CRUZ, 1999).

Nessa conjuntura, os estudantes feirenses interessados na formação superior, e que de alguma forma tinham condições de fazê-lo, deslocavam-se à capital, a fim de concluir seus estudos. Quanto à maior parte da população, destinava-se à exclusão e à impossibilidade de avançar na formação profissional permitida pelos estudos mais avançados.

De acordo com Boaventura (2009a), dois aspectos foram relevantes para a expansão e a interiorização do ensino superior no estado: o Plano Nacional de Educação (PNE), criado após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961; e o Salário Educação, que passou a aportar novos recursos financeiros para o financiamento da educação fundamental e média. O crescimento do efetivo de alunos matriculados nesses níveis impulsionou a demanda por formação superior.

De outro modo, Santos e Rosa (2012) lembram que a partir da criação da Universidade da Bahia, o debate sobre a interiorização da universidade no estado prosperou na sociedade civil, porque esse acontecimento representou um novo paradigma de modernidade, sobre o qual a intelectualidade e as elites econômicas e políticas interioranas, de emergentes municípios como Feira de Santana, Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, passaram a vislumbrar a possibilidade de sua concretização fora da capital:

Almejavam a extensão da referida universidade para essas cidades e, no avanço dos embates e discussões foram construindo proposições que evoluíam para a concepção de projetos próprios, num contexto de crescimento urbano e de ampliação das lutas reivindicativas por oferta educacional em todos os níveis. (SANTOS; ROSA, 2012).

Do ponto de vista governamental, na esfera da CPE, as autoras destacam a existência do Plano de Desenvolvimento do Estado da Bahia (PLANDEB), elaborado em 1959, com proposta de vigência entre os anos de 1960 a 1963, cujos objetivos desenvolvimentistas, de natureza econômica, ainda que indiretamente, ajudam a compreender a conjuntura de ampliação da oferta de ensino superior e criação das Universidades no estado (SANTOS; ROSA, 2012).

Embora não tenha sido aprovado pela Assembleia Legislativa, portanto, não operacionalizado, o PLANDEB significou um importante recurso técnico de planejamento governamental no que tange às proposições relacionadas ao desenvolvimento econômico¹⁸. O Plano deixou importante legado no sistema estadual de planejamento, influenciando outras ações após sua elaboração, como a implantação de uma série de projetos para a embrionária indústria que se instalava, a partir da década de 1960 (TEIXEIRA; GUERRA, 2000; SPINOLA, 2009).

A questão da expansão da educação superior era um aspecto controverso no PLANDEB. Suas proposições assinalavam à adoção de um modelo em franca contraposição aos interesses interioranos da época, quanto à criação de faculdades tradicionais, ao sugerir uma perspectiva utilitarista e pragmática de formação, através do preparo de técnicos, em face do objetivo de modernização industrial. A proposição de uma Universidade Rural, mantida pelo poder público estadual, com sede em Salvador e escopo de atuação no interior do estado, assim como a crítica aberta às faculdades particulares de direito e filosofia, nos municípios de Ilhéus e Itabuna, contidos no plano, ilustram tal situação (SANTOS; ROSA, 2012).

Ao resgatar as diretrizes do PLANDEB relacionadas à educação, Spinola (2009, p. 325) destaca que “é de se registrar que não apresentou o plano qualquer posposta para ampliação do número de universidades federais na Bahia, mantendo-se a exclusividade da UFBA”.

¹⁸ Em face da conjuntura de estagnação vivenciada pelo Estado na primeira metade do século XX, dado o peso das atividades agrícolas, comparativamente a outras regiões do país que avançavam no processo de industrialização, o denominado “enigma baiano” (TEIXEIRA; GUERRA, 2000; SPINOLA, 2009).

Apesar de não relacionar-se imediatamente à criação das faculdades estaduais, visto que seus primeiros cursos de graduação eram direcionados para a área da educação, e não para a área tecnológica, papel que caberia à UFBA (SPINOLA, 2009), a conjuntura de planejamento e programas de industrialização para as principais cidades interioranas, sem dúvida, vai influenciar a expansão do ensino superior fora da capital, ainda que de forma indireta, através da melhoria das condições da cadeia de serviços educacionais em todos os níveis.

De outra forma, na opinião de Santos (2011), apesar da não aprovação do PLANDEB, a discussão sobre a proposta da Universidade Rural (algo que figurava como um detalhe), não passou em branco na Assembleia Legislativa, sendo percebida como ideia exequível pelos parlamentares (fora do contexto enviesado do plano), dada a existência de diferentes interesses políticos, sociais e econômicos das regiões interioranas do estado. Tanto no Sul quanto na região de Feira de Santana existiam movimentos em favor da interiorização da universidade, e a ideia dos planejadores estaduais sobre a Universidade Rural abriu brechas para a ampliação do debate. Segundo a autora, os indícios apontam que as lideranças de Feira de Santana saíram na frente.

Por outro lado, no histórico de implantação das universidades federais na Bahia, cabe destacar que a UFBA figurou por mais de meio século como a única instituição universitária e, embora tenha ensaiado uma iniciativa de interiorização na Gestão do Reitor Albérico Fraga, em 1962, limitou-se à realização de seminários de música nos municípios de Feira de Santana e Itabuna. Na apreciação de Santos (2011), eram essas ações desarticuladas de qualquer política universitária, que evidenciavam o desinteresse dessa Universidade quanto aos municípios interioranos¹⁹.

Destarte, a insuficiência de ações do governo federal no ensino superior, a concentração de uma instituição pública e de instituições privadas na capital, a crescente necessidade de professores com escolaridade à demanda da educação básica, os movimentos e reivindicações das comunidades excluídas, fazem com que, em 1968, a administração estadual, no Governo Luiz Viana Filho – tendo como Secretários de Educação, Luiz Navarro de Brito (1967-1969) e Edivaldo Machado

¹⁹ Os seminários foram posteriormente desarticulados, permanecendo em Feira de Santana por iniciativa de seus professores, com o apoio da comunidade local, através da Associação Filinto Bastos (SANTOS, 2011).

Boaventura (1970-1971) –, estabelecesse o Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia (PIEC)²⁰. O documento propunha a implantação de núcleos de ensino superior nas principais cidades capitais regionais interioranas, através das Faculdades de Formação de Professores. Com efeito, em atos posteriores, foram criadas as Faculdades de Feira de Santana, Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié (NEVES, 1987; CUNHA, 2002; FIALHO, 2004; MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a).

O PIEC classificou os municípios baianos segundo cinco estágios de desenvolvimento, utilizando indicadores como densidade demográfica, taxa anual de incremento da população, declividade do relevo, sistema rodoviário, condições climáticas, arrecadação estadual, riquezas minerais comprovadas, recursos combustíveis, portos, aeroportos e energia elétrica. Foram definidas prioridades de investimento, com a possibilidade de instalação de centros integrados, faculdades e universidades nos municípios mais desenvolvidos. Feira de Santana despontava na liderança, seguida de Ilhéus, Itabuna, Alagoinhas, Cruz das Almas, São Francisco do Conde, Itajuípe e Vitória da Conquista (PIEC, 1968 *apud* FUFFS, 1970).

Com efeito, na esteira desses e de outros acontecimentos específicos, ao longo das décadas seguintes, quatro universidades estaduais foram implantadas: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), criada em 1970, com escopo de atuação no Centro-Norte baiano; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), criada em 1980, multicampi, com abrangência sobre a região Sudoeste; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada em 1983, multicampi, com atuação em todas as regiões do estado; e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), criada em 1991, com atuação na região Sul e Extremo Sul do estado (NEVES, 1987; CUNHA, 2002; FIALHO, 2004; MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a).

²⁰ No PIEC estavam previstas ainda, a criação de uma Escola Superior de Educação Física da Bahia, em Salvador, não realizada por falta de apoio às disciplinas de saúde, bem como a Universidade Estadual em Uruçuca (a partir da reunião de faculdades particulares isoladas), para atender a região Sul do Estado (zona cacauzeira). Do ponto de vista governamental, essa região seria a mais adequada quanto às condições econômicas e culturais para a implantação de um empreendimento dessa natureza, em face das presenças: da Comissão Executiva da Lavoura Cacauzeira (CEPLAC), órgão federal de pesquisa, com significativo poder econômico, político e capacidade para aportar recursos públicos; do Instituto do Cacau da Bahia (ICB); e da Secretaria Estadual da Educação (SEC). Disputas políticas pela hegemonia do projeto impedem a criação dessa universidade estadual, sendo concebida em seu lugar, em 1972, a Fundação Universidade de Santa Cruz (FUSC), como entidade de direito privado, posteriormente estadualizada e transformada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991 (MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a).

Segundo Costa (2012), essas universidades estaduais surgem com raízes eminentemente regionais, vínculos que definem suas particularidades. Um aspecto relevante nesse processo foi o papel exercido por cidades emergentes do ponto de vista social e econômico, enquanto fontes de sociabilidade, capazes de polarizar, mobilizar e pressionar os governos quanto às suas demandas por educação superior. De outro modo, o planejamento estatal encarregou-se de situá-las em locais onde poderiam tornar-se centros difusores de educação.

Outra evidência dessa sociabilidade diz respeito às identidades pessoais e coletivas de mobilização e solidariedade, como motivação de ordem moral, quanto à relação desigual interior-capital no acesso ao ensino superior. Nos primeiros anos, a despeito da falta de recursos infraestruturais, financeiros e carências de todo o tipo, as universidades estaduais funcionaram, a partir do apoio diferenciado de pessoas, professores, alunos e grupos da sociedade – a exemplo da doação de terrenos e prédios para suas instalações (COSTA, 2012).

Embora inicialmente centradas na formação de professores, ao longo da sua trajetória expansionista, as universidades estaduais ampliam significativamente suas atividades quanto à criação de cursos de graduação em diferentes áreas, seguida da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, bem como de outras funções²¹. Ao ladear a diversificação da economia baiana e as demandas educacionais, sociais e culturais de cada realidade, passam a contribuir significativamente para a promoção do desenvolvimento regional (CUNHA, 2002; BOAVENTURA, 2009a).

No Quadro 1, a seguir, são alistadas as universidades estaduais baianas, sua respectiva sede e municípios onde possuem campi. Presentes em 29 (vinte nove) municípios do estado²², exercem impacto em diferentes raios de influência, que extrapolam os limites geográficos dessas localidades, ao alcançar outras áreas do seu entorno.

²¹ Museus, centros de cultura e de arte, bibliotecas, emissoras de rádio e televisão, observatórios, parques científicos, dentre outros espaços e serviços, de forma heterogênea, pertencem ou estão sob a responsabilidade das Universidades estaduais baianas.

²² A UESC está situada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna, e a UEFS possui duas unidades avançadas nos municípios de Lençóis e Santo Amaro onde são ministrados cursos de graduação em oferta especial.

Quadro 1 – Universidades estaduais – municípios da Bahia, 2013

UNIVERSIDADE	SEDE	CAMPI (MUNICÍPIOS)
UEFS	Feira de Santana	Feira de Santana
UESC	Ilhéus	Ilhéus
UESB	Vitória da Conquista	Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié
UNEB	Salvador	Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Brumado, Caetité, Camaçari, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Eunápolis, Guanambi, Ipiaú, Irecê, Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Paulo Afonso, Salvador (sede), Santo Antônio de Jesus, Seabra, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Valença e Xique-Xique.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Para Midlej (2004), essas universidades estão inseridas em todas as regiões da Bahia, ocasionalmente com alguma superposição de atuação, visto que enquanto a UNEB adotou o modelo de universidade multicampi, com raio de atuação em todo o estado, as demais adotaram o modelo de universidade regional, direcionadas para regiões geoeconômicas específicas.

A diversificação espacial e geográfica das universidades estaduais baianas, segundo Fialho (2004), promove seu contato direto com a multiplicidade de realidades econômicas, históricas, políticas, geográficas, demográficas, educacionais, sociais e culturais, de forma que a ação universitária, realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, propicia o conhecimento sobre as problemáticas de desenvolvimento, contribuindo para o enfrentamento das questões regionais.

A Figura 1, a seguir, ilustra a espacialidade das universidades estaduais, tendo como referência a totalidade do território do estado da Bahia.

Figura 1 – Espacialidade das universidades estaduais baianas, 2013



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Boaventura (2009a) observa que, integradas em colegiados e departamentos com base regional, as universidades estaduais baianas promovem a educação básica pelas habilidades avançadas em aprendizagens, formação profissional, serviços à comunidade, educação continuada, capacitação, especialização, cursos de nível tecnológico, comercial ou agrícola, carreiras longas e várias formas de valorização da cultura local, regional e das manifestações culturais eruditas. Contribuem para a promoção da ciência e da tecnologia, concentram professores, especialistas, bibliotecas, núcleos, laboratórios, museus, centros de cultura, observatórios, e representam ilhas de conhecimento e cultura no interior do estado.

Depreende-se que, desde a sua criação, as universidades estaduais estabelecem um diálogo estratégico com seu meio ambiente próximo, na medida em que foram orientadas a desenvolver compromissos sociais nesses espaços de

atuação, nos quais realizam suas atividades e institucionalmente legitimam sua adesão social.

A Tabela 1, a seguir, traz alguns números das atividades acadêmicas²³ das quatro universidades baianas, no ano de 2012.

Tabela 1 – Universidades estaduais baianas em número, 2012

ITEM	NÚMEROS
Alunos de graduação – oferta regular	41.334
Alunos de graduação – programas especiais	17.678
Mestrados	53
Doutorados	16
Alunos de pós-graduação	2.286
Corpo docente	4.854
Mestres	2.142
Doutores	1.570
Projetos de pesquisa	1.652
Atividades de extensão	1.128

Fonte: Governo do Estado da Bahia (2013).

Nesse cenário, registra-se que somente a partir do ano de 2002, portanto, tardiamente, foram criadas outras universidades federais²⁴ no estado da Bahia, todas multicampi e também voltadas para a interiorização e regionalização do ensino superior, a saber: a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em 2002; a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2005; a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA); e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no ano de 2013.

²³ A partir da nossa experiência com o tema, alerta-se sobre a dificuldade de conciliação dos dados entre as universidades estaduais baianas, sobretudo quanto à isonomia de procedimentos, a coleta e o tratamento, o que tem implicado em diferenças significativas quanto a sua contabilização. No caso das atividades de extensão, por exemplo, podem ser considerados diversos critérios, como a quantidade de eventos, projetos, programas, público alcançado, o que inevitavelmente tem implicado em distorções.

²⁴ a) A UNIVASF, com escopo de atuação no Semiárido brasileiro, campi nos municípios de Petrolina (sede), Juazeiro, Senhor do Bonfim e São Raimundo Nonato, nos Estados de Pernambuco, Bahia e Piauí, trata-se de uma universidade geograficamente situada em três Estados da Federação, de acordo com a Lei nº. 10.473, de 27 de junho de 2002, que conferiu a ela natureza fundacional (BRASIL, 2002); b) A UFRB, por desmembramento da Escola de Agronomia de Cruz das Almas da UFBA, tem escopo de atuação principal na região do Recôncavo baiano, com campi nos municípios de Cruz das Almas (sede), Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Cachoeira, Santo Amaro e Feira de Santana, conforme Lei Federal nº. 11.151, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005); c) A UFSBA, com campi nos municípios de Itabuna (sede), Porto Seguro e Teixeira de Freitas, de acordo com a Lei Federal nº. 12.818, de 5 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a); e d) A UFOB, conforme a Lei Federal nº. 12.825, de 5 de junho de 2013, por desmembramento da UFBA, com atuação nos municípios de Barreiras (sede), Bom Jesus da Lapa, Barra, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória (BRASIL, 2013b).

Convém ressaltar, no ano de 2008, a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa) e do Instituto Federal Baiano (IFbaiano). Essas instituições têm provido a educação básica e profissional, contribuindo para a interiorização do acesso à educação superior, com crescente capilaridade no território baiano²⁵. Registra-se no município de Feira de Santana um campus do IFBa, por enquanto dedicado à oferta de cursos técnicos de nível médio.

Essas ações da União representam diferentes iniciativas, com muitos anos de atraso, quanto à interiorização do ensino superior na Bahia, tanto no que diz respeito à implantação de universidades públicas quanto de institutos tecnológicos, e resultam do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁶. Na esteira desse processo, desde 2011 estava prevista a implantação de um campus da UFRB no município de Feira de Santana, cujas primeiras atividades administrativas e acadêmicas, ainda incipientes, começaram no final de 2013.

2.2.3 O lugar das universidades estaduais

A União executa sua política pública de educação superior através do sistema constituído por instituições públicas federais e privadas com diferentes formas de organização acadêmica – universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. De forma complementar, os respectivos sistemas estaduais e municipais de educação também podem criar instituições e legislar sobre a educação superior.

Quanto à sua governança imediata, as universidades estaduais subordinam-se diretamente à normatização e supervisão dos conselhos e/ou secretarias de educação dos seus estados de origem. Contudo, seguem a regulamentação nacional quanto às diretrizes curriculares da graduação, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU); as normas da pós-graduação *stricto sensu*, emitidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); e as diretrizes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

²⁵ A partir da Lei Federal nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui-se em todo o país a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC, através da reunião de escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação (BRASIL, 2008).

²⁶ Instituído pelo Decreto Federal nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como um dos objetivos promover a expansão da educação superior pública (BRASIL, 2007).

(CNPq), agência destinada ao fomento à formação de recursos humanos à pesquisa científica e tecnológica no país.

Do ponto de vista normativo, a Constituição Federal de 1988, no Art. 207, remete-se diretamente às instituições universitárias, suas características e prerrogativas, assinala a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, os Arts. 43, 45 e 53 definem, respectivamente, as finalidades, os contornos e as competências da universidade brasileira (BRASIL, 1996).

De forma geral, a Constituição do Estado da Bahia acompanha a Carta Magna, e não traz inovações no que diz respeito às universidades estaduais. A Lei complementar nº. 7176/97²⁷ reestrutura as universidades estaduais e, no seu Art. 3º, expressa sua contribuição ao desenvolvimento regional (BAHIA, 1989; 1997). Entretanto, a confrontação entre os Art. 262 da Constituição Estadual e o Art. 211 da Constituição Federal²⁸ suscita a inferência de que a Bahia abriu mão do direito de receber da União, mediante sua função supletiva e redistributiva, assistência técnica e financeira ao seu sistema estadual de ensino superior (FIALHO, 2012). Tal proposição leva a diferentes questionamentos sobre a capacidade do estado da Bahia de manter suas instituições, assim como da omissão da União quanto à integração das universidades estaduais no sistema nacional de educação.

A despeito da sua importância, a universidade pública brasileira encontra-se ainda diante do desafio de valer-se do exercício dessa autonomia legal. Restrições orçamentárias e financeiras, limitações à contratação e valorização de carreiras

²⁷ De acordo com a Lei Estadual nº. 7.176, de 10 de setembro de 1997, que reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia, dentre outras providências, a UNEB foi criada pela Lei Delegada nº. 66, de 1º de junho de 1983; a UEFS, criada pela Lei nº. 2.784, de 24 de janeiro de 1970 e alterada pela Lei Delegada nº. 12, de 30 de dezembro de 1980; a UESB, pela Lei Delegada nº. 12, de 30 de dezembro de 1980; e a UESC, pela Lei nº. 6.344, de 05 de dezembro de 1991 e reorganizada pela Lei nº. 6.898, de 18 de agosto de 1995. Como atributo jurídico, as universidades estaduais são entidades autárquicas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado, dotadas de personalidade jurídica de direito público e autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (BAHIA, 1997).

²⁸ “O ensino superior, responsabilidade do Estado, será ministrado pelas instituições estaduais do ensino superior, mantidas integralmente pelo Estado” (art. 262 – CE 1989).

“A União exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (§1º – art. 211 – CF 1988).

docente e técnico-administrativa, entraves burocráticos quanto à realização de suas finalidades, eleições diretas para escolha de dirigentes, são exemplos de questões que ainda aguardam resolução.

Na opinião de Fialho (2012), quando o recorte de análise se dá sobre as universidades estaduais, essa situação se agrava, pois elas não são diretamente mencionadas na legislação federal e tem predominado a omissão dos órgãos oficiais quanto ao seu papel na organização da educação superior. Na opinião da autora, isso reflete tanto o problema do acesso ao ensino superior como as ambiguidades e imprecisões do pacto federativo no sistema educacional.

Essa omissão condicionou significativas desigualdades na oferta de educação superior entre os estados da Federação²⁹, persistindo quanto ao apoio financeiro às universidades estaduais. Somam-se a isso as restrições à participação em editais e/ou programas financiados pela União, bem como a recente expansão e interiorização das universidades federais desalinhada com a oferta das estaduais, duplicando esforços e gastos públicos (FIALHO, 2012).

Permanece, desse modo, o quadro de contradições sobre o lugar das universidades estaduais no sistema nacional de educação. Esse debate remete a diferentes dúvidas, e demandará a participação efetiva dos órgãos governamentais e das universidades estaduais e federais, sobretudo da base acadêmica formada pelos docentes na sua discussão, pois, como reflete e indaga Fialho (2012, p. 92):

Uma problemática que expõe a contradição que atinge as universidades estaduais no Brasil é que se afirma a sua condição como universidade, ao mesmo tempo em que lhes é negado o estatuto pleno como instituições públicas de educação superior, pertencentes ao âmbito de responsabilidades da União. É tema para pauta que tem como perspectiva a construção do sistema nacional articulado de educação no Brasil. E, inevitavelmente, exigirá posicionamento a respeito: universidades estaduais contarão com o estatuto de universidade integrada ao sistema nacional? Deverão ser transferidas à União, integrando, assim, o sistema federal de educação superior do país?

Tal cenário guarda expressiva adesão à realidade baiana, pois a despeito do importante papel histórico desempenhado por suas quatro universidades estaduais, constata-se o panorama de desconhecimento ou indiferença quanto às dificuldades orçamentárias e financeiras por elas vivenciadas (FIALHO, 2012).

²⁹ Exemplo da histórica concentração em universidades federais na região Sudeste, com protagonismo do Estado de Minas Gerais.

Guardadas as particularidades acadêmicas e administrativas³⁰ de cada realidade, serve para ilustrar essa situação a constatação de que o orçamento executado pela UFBA, em 2012, alcançou a cifra de R\$ 1.290.918.923 (UFBA, 2013), enquanto, no mesmo período, a soma do orçamento executado pela UNEB, UEFS, UESC e UESB correspondeu a R\$ 862.581.307³¹.

Essas observações não suprimem a responsabilidade orçamentária dos estados quanto ao investimento e manutenção das suas universidades, tampouco dão conta do debate sobre o seu financiamento no contexto das competências legais das esferas de governo e das históricas disparidades regionais de acesso à educação superior.

As universidades estaduais baianas, em virtude da incapacidade orçamentário-financeira quanto ao custeio e investimento das suas atividades, têm constantemente pleiteado junto ao governo estadual o aumento do percentual da Receita de Impostos Líquida (RIL)³² destinado ao ensino superior, dos atuais 4,8% para 7%, a fim de que possam assegurar a manutenção das suas atividades e os investimentos necessários. A despeito dessa demanda, o debate não tem avançado nas rodadas de negociação entre o governo e as universidades, trazendo cenários de contínuas dificuldades e insuficiência de recursos.

Somam-se a isso, dentre outras questões, os constantes atrasos de repasse financeiro da execução das dotações orçamentárias, a centralização governamental à contratação de obras e serviços de infraestrutura, a insuficiência de cargos comissionados à administração universitária e ausência de dotação orçamentária específica para realização das políticas de cotas sociais e raciais.

³⁰ Limitando-se ao quantitativo de alunos atendidos na oferta regular e especial da graduação, enquanto a UFBA matriculou 33.312 alunos, as quatro universidades estaduais baianas atenderam juntas 59.012 estudantes, ressalvados os impactos da pós-graduação, pesquisa, extensão e de outras atividades que incorrem em gastos financeiros (UFBA, 2013; BAHIA, 2013).

³¹ Palestra proferida no "2º Seminário CPAs-UESBAs: as UESBAs e o SINAES, além da plataforma", por Antônio de Macêdo Mota Junior, na UEFS, em 11 de setembro de 2013.

³² "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º – A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir" (Art. 211 – CF 1988).

"Receita Tributária Líquida é o produto da arrecadação de tributos de competência do Estado, líquido das restituições, dos incentivos fiscais e outras deduções da receita tributária e deduzidas as transferências por participações constitucionais a municípios na arrecadação de tributos da competência do Estado" (§2º – Art. 5º – Lei Estadual nº. 7.888/2001).

No cenário nacional, os problemas enfrentados pelas universidades estaduais remontam às suas origens. O estudo coordenado por Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998) no Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES/USP) demonstra isso. Foram analisadas a trajetória dessas instituições (1912-1996), ressaltando a expansão ou diminuição do seu quantitativo condicionada à oferta federal, destacando três períodos:

- a) décadas de 1910 a 1940 – quando alguns estados, apoiados por lideranças políticas, intelectuais e outras representações sociais criam instituições respondendo à crescente demanda por ensino superior, antecipando-se à atuação do governo federal;
- b) décadas de 1940 a 1960 – marcado pela redução dessas iniciativas locais e regionais, bem como pela diminuição da quantidade de universidades estaduais como consequência direta da política de federalização dessas instituições, pressões sociais pela ampliação de vagas e melhoria das condições de ensino;
- c) décadas de 1980 a 1990 – período de maior crescimento, em que se intensifica a criação de novas universidades estaduais, passando-se de nove para 31 instituições, situadas em quase todos os estados, como resposta à demanda e às implicações significativas no número de matrículas no ensino público superior.

Como conclusão, o estudo constatou a existência de uma significativa heterogeneidade e a ausência de apoio da União, posto que, ladeando universidades com pesquisa de ponta, estruturas administrativas e acadêmicas complexas e significativo aporte orçamentário-financeiro³³, encontram-se outras de menor porte, com sérias dificuldades de funcionamento, inclusive não consideradas nas estatísticas oficiais (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998).

A Tabela 2, na sequência, ilustra a composição dos estabelecimentos de ensino superior público no Brasil, a partir dos dados extraídos da base do Sistema de Regulação do Ensino Superior (*e-MEC*), quanto às instituições de ensino superior por categoria administrativa e natureza.

³³ Como exemplo, têm-se as universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP) –, que gozam de maior autonomia e capacidade de investimento do que suas coirmãs de outros estados da federação. De igual modo, destaca-se a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (FIALHO, 2012).

Tabela 2 – Instituições públicas de ensino superior, por natureza e categoria administrativa – Brasil, 2013

NATUREZA CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	TOTAL
Faculdade	59	72	04	135
Centro Universitário	06	01	-	07
Universidade	06	37	59	102
Instituto Federal	-	-	40	40
TOTAL	71	110	103	284

Fonte: MEC (2013).

Seguindo-se uma análise dos números absolutos do Sistema *e-MEC*, tem-se que:

- a) das 110 instituições de ensino superior públicas estaduais, mais de um terço, ou 37 entidades, são universidades;
- b) das 102 universidades públicas brasileiras, mais de um terço, ou 36%, são universidades estaduais;
- c) das 37 universidades estaduais, mais de 50%, ou 20 instituições, têm atuação no interior dos estados da federação.

De outra forma, de acordo com as informações do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2011):

- a) do total de 30.420 cursos de graduação declarados ao Censo de 2011, a categoria privada abrigava 67,7%. Na categoria pública, 18,7% estão em IES federais, 11% em IES estaduais e 2,6% em IES municipais;
- b) as instituições públicas estaduais ofereceram 3.359 cursos de graduação, dos quais 3.248 presenciais e 111 a distância, com a matrícula de 619.354 estudantes e 87.886 concluintes no exercício.

Observando-se apenas a oferta de instituições, cursos e vagas, esses números contribuem para a caracterização da importância das universidades estaduais no contexto do ensino público, dado que são parte significativa das oportunidades de acesso, em face da perversa realidade de exclusão social do ensino superior, e a despeito de que a oferta do segmento público esteja limitada quando comparada ao segmento privado. Infere-se também que, pela importância das universidades públicas na estrutura de produção científica e de atividades extensionistas, a relevância das estaduais ganha contornos ainda mais significativos.

Nesse sentido, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM)³⁴ ressalta a importância social dessas instituições, por se localizarem, em sua grande maioria, nos municípios-polo de desenvolvimento do interior do país, e estenderam suas ações às regiões circunvizinhas, em contraposição às universidades federais, que atuam predominantemente nas capitais dos estados, e as universidades privadas, concentradas, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste (ABRUEM, 2013).

A Tabela 3, a seguir, evidencia alguns números desse segmento, a partir de dados compilados³⁵ pela ABRUEM.

Tabela 3 – Universidades associadas à ABRUEM em números, 2012

ITEM	NÚMEROS
Cursos de graduação	2.234
Alunos de graduação	581.366
Mestrados acadêmicos	788
Mestrados profissionais	23
Doutorados	521
Alunos de pós-graduação	111.290
Corpo docente	42.485
Técnicos administrativos	66.724
Hospitais universitários	26
Hospitais veterinários	13
Estruturas odontológicas	69

Fonte: ABRUEM, 2012.

Em face do esgotamento da capacidade de financiamento e investimento dos estados e municípios nas suas universidades públicas, a ABRUEM tem feito constantes gestões políticas junto aos poderes executivo e legislativo na instância federal, a fim de que possam ser discutidas formas de participação regular da União, para além da alocação de recursos em projetos específicos, convênios e emendas parlamentares (ABRUEM, 2013).

³⁴ Entidade criada em 1991, congrega 40 universidades públicas estaduais e municipais de 22 estados, objetiva a integração, valorização e defesa, através de ações conjuntas, em torno de interesses comuns desse segmento (ABRUEM, 2013).

³⁵ Não constam informações quanto à natureza desses cursos, presencial ou a distância, bem como o ano de referência da coleta. Os dados foram publicados em folder na gestão do Professor Antônio Joaquim Bastos da Silva (2011-2012), ex-Reitor da UESC.

Como um exemplo dessas iniciativas, em março de 2013, apresentou ao Congresso Nacional o documento "Proposta de Participação do Governo Federal no Financiamento das Universidades Estaduais e Municipais", que contextualiza dados e argumentos sobre a inserção dessas instituições no cenário educacional e as metas do Plano Nacional de Educação 2011/2020, quanto à elevação das matrículas da população em idade universitária. O documento culmina com a propositura de uma minuta de anteprojeto de lei, sugerindo que a União destine R\$ 2 mil por aluno/ano (corrigido por índice de preços) para o custeio e investimentos dessas universidades (ABRUEM, 2013).

De acordo com a ABRUEM (2013), as universidades estaduais são responsáveis pela interiorização do conhecimento em praticamente todo território nacional, contribuindo para o acesso de egressos das escolas públicas ao ensino superior, pois a escolarização média é predominantemente ofertada pelo poder público no interior. De outra forma, são as maiores responsáveis pela formação de docentes para o ensino básico e a oferta de ensino superior no período noturno, exercendo importante papel social no desenvolvimento regional.

Descritas essas características gerais e questões que se colocam sobre as universidades estaduais brasileiras, na próxima seção apresenta-se uma análise da sua correlação com a relação regional-global.

2.2.4 Dinâmica regional-global e universidade

A discussão sobre a espacialidade da universidade não escapa às relações regional-global e, com efeito, fica resignificada, diante da natureza estratégica da educação no processo de desenvolvimento. Ao lado de outras instituições destinadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, a universidade exerce papel relevante, visto que manipula recursos como o conhecimento, informação e tecnologia, não por acaso, os fundamentos do meio técnico-científico-informacional³⁶.

³⁶ A expressão "meio técnico-científico-informacional", empregada por Milton Santos (1994), refere-se a uma resposta crítica da geografia ao processo de globalização. O atual período histórico se caracteriza como um sistema temporal coerente, exigindo para sua análise que sejam considerados os sistemas técnicos e suas relações com a realização histórica, bem como a compreensão de que a realidade espacial tem estreita dependência com o progresso das técnicas. O meio técnico-científico-informacional representa a face espacial do processo de globalização, no qual o recente progresso

De outro modo, tem-se o resgate das categorias região e território nos campos diretamente relacionados à espacialidade, como a geografia, a economia, a ciência política, e nos estudos transversais de outras áreas que se debruçam sobre o tema. O despertar dessas categorias deu-se, sobretudo, pela ascensão de novas relações sociais, econômicas, culturais e políticas, impulsionadas pela globalização, com reflexos na relação global-local (SANTOS, 2004; BEZZI, 2004b; HAESBAERT, 2011).

Para Corrêa (2007), o conceito de região está vinculado à noção fundamental de diferenciação de áreas na superfície terrestre, com diferentes interpretações entre os geógrafos.

Nessa linha, Santos (2006) entende que, historicamente, as regiões se formaram através de processos orgânicos, por meio da territorialidade absoluta de determinados grupos, com prevalência da identidade, exclusividade e limites, em torno da noção de singularidade, sem outras mediações. A diferença entre áreas era evidente através da relação direta com o entorno. A solidariedade existia quase que exclusivamente, no contexto dos arranjos locais, quando as rápidas transformações do século XX, intensificadas pelo pós-guerra, modificaram essa visão.

Para o autor, existe um falso discurso de que a globalização teria eliminado a diferenciação regional, e, ao mesmo tempo, posto fim à validade científica de se discutir a região como categoria teórica, premissas que não encontram sustentação, visto que:

[...] em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine, com a extensão a todo ele do fenômeno de região. As regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome. (SANTOS, 2006, p. 165).

Referindo-se ainda às rápidas e complexas modificações de significação pelas quais tem passado a noção de região, diante do processo de globalização, esclarece também que:

Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se,

científico e técnico decorre da circulação da informação e dos sistemas de comunicação, elementos fundamentais para sua compreensão.

paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões. Mas o que faz a região não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não. O fato de ter vida curta não muda a definição do recorte territorial. As condições atuais fazem com que as regiões se transformem continuamente, legando, portanto, uma menor duração ao edifício regional. Mas isso não suprime a região, apenas ela muda de conteúdo, por unidade de tempo. A região continua a existir, mas com um nível de complexidade jamais visto pelo homem. (SANTOS, 2006, p. 165).

Essa circunstância se tornou possível porque a informação circula rapidamente, os lugares e o mundo tornaram-se conhecidos, bem como porque, para subsistir na economia capitalista, as grandes firmas precisam conquistar pequenas faixas de mercado antes não consideradas. Os lugares são revalorizados em função do que podem oferecer, em espaços mais ou menos importantes no processo de produção, distribuição e consumo, dando-lhes uma dimensão de que não dispunham, para promover a maximização da globalização, através do incremento da competitividade (SANTOS, 2004).

No contexto das transformações substantivas da globalização, o território passa a integrar as estratégias do sistema produtivo, o qual engendra políticas de renovação, empreendidas com o propósito de incorporar o espaço local, regional e internacional, através da identificação, potencialização e apropriação dos recursos físicos e humanos (CALDAS, 2006).

Com a globalização, ciência, tecnologia e inovação intensificam-se como fatores estratégicos, amplia-se a disputa, subsiste uma nova divisão internacional do trabalho entre os países que produzem e consomem conhecimento, com dominação e legitimação daqueles em detrimento destes, que o reproduzem mimeticamente. O resgate das relações centro-periferia e das peculiaridades do subdesenvolvimento coloca-se como desafio à universidade brasileira, enquanto eixo de articulação global-local, para pensar novas formas de desenvolvimento (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005).

Haesbaert (2010a) traz uma perspectiva complementar a esse enfoque, ao esclarecer que o ressurgimento da região como categoria espacial relaciona-se ainda com a crescente e diversificada utilização (às vezes indistinta) dos conceitos de região e território, para expressar a:

- a) utilização dos governos – como algum critério de divisão espacial entre as áreas geográficas, através das políticas públicas, programas e projetos, que visam ao desenvolvimento de ações e intervenções, via classificações

que muitas vezes padecem de maior rigor conceitual e são adotadas com perspectivas distintas, por diferentes órgãos públicos;

- b) apropriação empresarial – como objetivo de agregar valor aos produtos, por meio da identificação e certificação de origem geográfica controlada, mecanismos de diferenciação mercadológica, em que a região figura como território de identidade, caracterizando-se por relações de poder, a identificação e a certificação representam uma exclusividade regional;
- c) ação dos movimentos sociais – os quais, atentos à dimensão simbólica e diferenciada que o termo vem ganhando, encarregam-se de continuamente reelaborá-lo no contexto das suas lutas e práticas políticas, a exemplo dos quilombolas e dos grupos indígenas brasileiros.

De acordo com Haesbaert (2010a), constata-se o uso indiscriminado dos conceitos de região, território e espaço, sem o devido rigor teórico, como se fossem uma única coisa, mesmo em contextos diferentes. Espaço e território talvez representem a maior indistinção terminológica, pois são tratados quase sempre como sinônimos, e existe uma supervalorização do primeiro em detrimento do segundo. Quanto às definições de território e região, as políticas públicas de ordenamento passam indistintamente de uma acepção à outra, como se isso pudesse representar todos os anseios visados.

Milton Santos (2004), por sua vez, explica que renunciou a distinção conceitual entre espaço e território, posto que tal esforço não faça sentido, sendo dispensável ao debate substantivo. O autor faz uso alternativo de uma ou de outra expressão, definindo previamente o que quer dizer com cada uma delas. Lembra que o território, em si, não se configura como um conceito para análise social, a não ser que seja considerado algum processo nele instalado e os sujeitos sociais que o utilizam. Consoante esse estudioso, seria mais adequada a ideia de território usado, de modo a incluir os atores existentes. Torna-se relevante a noção de que a sociedade exerce um diálogo com o território usado, que incorpora em cada momento elementos naturais e artificiais, a herança social e os acontecimentos dinâmicos da realidade.

Para Haesbaert (2010b), a regionalização se caracteriza mais como uma perspectiva epistemológica, racional e metodológica de investigação, recorte analítico do espaço, segundo critérios propostos pelo pesquisador ou planejador (planejamento estatal), do que uma ação concreta de fazer região. Enquanto isso,

territorialização seria mais um instrumento prático de apropriação dos sujeitos sociais nos seus embates na esfera concreta da produção do espaço do que o ato de identificar ou de produzir intelectualmente territórios. A relação entre as duas ideias dependerá do sistema maior de conceitos a que se vinculam, posto que não devam ser tratadas isoladamente.

De acordo com Breitbach (1988), a inexistência de precisão confere ao conceito de região alto grau de subjetividade, variando de acordo com o interesse do pesquisador. Isso torna admissível que uma determinada área seja classificada por mais de um conceito de regionalização, devido à diversidade de emprego do termo na geografia, economia, ciências sociais, história e outras. A palavra região tem sido utilizada para identificar atividades produtivas (região da soja, região da pecuária etc.), caracterizar relações de produção (região de minifúndio), bem como indicar características geográficas particulares (região da serra). Outro uso diz respeito ao regional, remetendo-se a estadual, como subdivisão nacional.

Contraopondo essa visão superficial, Breitbach (1988) afirma que, utilizando procedimentos científicos adequados, pode-se considerar região uma realidade objetiva, passível de identificação e análise. Para tanto, torna-se necessário ampliar e aprofundar o conceito, a partir de dimensões multidisciplinares, que ultrapassem os limites circunscritos de cada ciência.

Nessa direção, a autora encarrega-se de analisar as concepções teóricas existentes sobre região, e faz uso das ideias de Palácios, que divide as abordagens em duas grandes linhas: as formulações convencionais e as formulações avançadas (PALÁCIOS *apud* BREITBACH, 1988).

No âmbito das formulações convencionais, destacam-se a Escola Alemã (Von Thünen, Losch e Christaller), a Escola Francesa (Perroux e Boudeville) e a Teoria de Base de Exportação. Essas abordagens analisam o conceito de região a partir da perspectiva da ciência regional, através de leis universais, que não consideram a trajetória e o condicionamento histórico-social do objeto estudado, prescindindo dos sistemas sociais (BREITBACH, 1988).

De outra forma, as concepções avançadas consideram a existência de relações sociais em sistemas historicamente determinados do território. O espaço caracteriza-se como elemento socialmente construído, sem neutralidade e distanciamento da realidade. A historicidade social fundamenta a noção de região, a partir das relações existentes no meio que a suporta. Nessa corrente, sobressaem-

se autores como Coraggio, Rofman, Lipietz, assim como os historiadores mexicanos Moreno Toscano e Florescano (BREITBACH, 1988).

Claval (2013), por sua vez, entende que os problemas do território e a questão da identidade estão conectados. As representações simbólicas que fazem parte do conceito de território estão vinculadas à construção da identidade, pois a dimensão geográfica se faz presente nela, através de referentes sem os quais não poderia ser determinada, como a cultura, os sistemas de valores, o tempo e o espaço. Segundo o autor:

Uma e outra, estas categorias são produtos da cultura, em um certo momento, num certo ambiente: os dados objetivos permitiriam, no mesmo quadro, definir outras identidades e outros territórios. Como todas as construções, elas podem ser colocadas em questão, e por vezes o são – há crises identitárias que provocam frequentemente uma modificação da relação com o espaço: as transformações da realidade espacial correm o risco de provocar, ao contrário, um questionamento das construções identitárias; elas devem ser reformuladas ou reconstruídas sobre novas bases. (CLAVAL, 2013, p. 16).

Considerando a variedade de olhares, Bezzi (2004a, p. 337) traz um conceito de região que incorpora o acúmulo de diferentes vertentes teóricas, sinaliza para a importância da estrutura socioeconômica na sua definição e reflete as inquietações dos geógrafos em face da dinamicidade intrínseca do tema:

Um recorte espacial (subespaço) dinâmico, que se estrutura e se reestrutura em um determinado tempo, considerando as transformações naturais, humanas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais nele engendradas. Portanto, a região deve ser entendida pelo viés da estrutura social e econômica. Essas estruturas, embutidas no processo das relações homem-natureza, sombreiam e, às vezes, alteram essas relações, provocando uma perda do referencial essencialmente geográfico por parte do geógrafo. Assim, no momento em que as economias se globalizam e que os estados perdem poder, resta aos pesquisadores à busca de alternativas para se trabalhar com a região.

Diante dessa multiplicidade de definições, Ferreira (1989) entende que ainda persiste a dificuldade histórica de conceituação de região, posto que qualquer que seja a escolha, não poderá satisfazer simultaneamente geógrafos, cientistas políticos, economistas, antropólogos e outros, em face dos interesses e perspectivas de observação. Segundo o autor, para uma abordagem empírica, a definição de região, seus limites, estrutura interna e possibilidades e escolhas de hierarquização devem estar atreladas, principalmente, ao problema particular que se deseja examinar.

Para fins desta tese, a região é tomada como um subespaço do mesmo país, decomposto em partes, que se relaciona com outras regiões no território nacional, bem como com o contexto internacional. Trata-se de uma identidade, com características semelhantes, campo de forças que atrai unidades econômicas e organiza o território do seu entorno, não explicada apenas pela perspectiva econômica, mas demográfica, social e tecnológica, com enfoque multidisciplinar. As fronteiras da região se modificam com o tempo, por meio da alteração da sua estrutura interna e relação hierárquica, implícita a noção de polarização, funcionalidade e dinâmica (ISARD, 1956 *apud* SOUZA, 2009).

Em síntese, o debate sobre a questão regional ganha contornos e significado dialético no contexto da globalização. De um lado, a dinâmica e os dilemas da relação regional-global contemporânea constituem campo intrincado de relações de dependência, subordinação, hegemonização e heteronomia. Do outro, reacendem a contenda e a prática social das manifestações da dimensão regional, enquanto recursos de identidade, diferenciação, autonomia e revalorização das singularidades.

A evidente polissemia assumida pelo conceito de região complexifica e enriquece o assunto, sobretudo no contexto dos diferentes usos sociológico, geográfico e econômico, ladeado por expressões como espaço e território. Sua utilização se expressa pela orientação epistemológica de diferentes campos e da realidade empírica praticada, no contexto específico de determinados sistemas de conceitos.

A seguir, evidenciam-se algumas implicações quanto à diversidade de critérios de regionalização adotados no estado da Bahia.

2.2.5 Diferentes regionalizações da Bahia

Diante do exposto, convém ressaltar que todo critério de divisão territorial suscita questionamentos diversos quanto à pertinência do seu ajustamento aos diferentes elementos culturais, identitários, geográficos, sociais, econômicos, ambientais e políticos do espaço físico, e, no extremo, representam um olhar estrangeiro sobre os contornos da espacialidade.

Como visto em Haesbaert (2010a), o uso indiscriminado de diferentes classificações espaciais instituídas por diversos órgãos públicos em todos os níveis

de governo contribui para a fragilização dessas propostas, e muitas vezes tornam evidentes as contradições entre os critérios e diretrizes que as sustentam. No longo prazo, isso tem sérias implicações quanto à definição da espacialidade na determinação e descontinuidade de políticas públicas.

Midlej (2004), por exemplo, faz um importante resgate dos sistemas de regionalização historicamente adotados pelo estado da Bahia. Lembra que a assunção desses sistemas sempre esteve associada à influência das distintas correntes da geografia, aos objetivos de eficácia do planejamento, desenvolvimento econômico e serviços governamentais. A autora ressalta os diversos critérios e finalidades desses sistemas, que remontam aos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sob a influência dos parâmetros de regiões naturais (Circular nº. 01, de 31 de janeiro de 1942), e destaca parte deles, considerando os mais importantes e abrangentes³⁷, aqui compilados no Quadro 2, apresentado logo a seguir.

³⁷ A autora não levou em consideração regionalizações especializadas setorialmente, à exceção da dimensão educacional, interesse do seu objeto de estudo (MIDLEJ, 2004).

Quadro 2 – Tipos de regionalização da Bahia

Zonas fisiográficas	IBGE	(1945)	Nacional, valendo-se de critérios naturais, humanos e econômicos, dividiu o Brasil em grandes regiões e a Bahia em 16 zonas fisiográficas, como zonas estatísticas, prestando-se à definição de programas de investimento do setor público.
Zonas de influência urbana	Milton Santos	(1958)	Estadual, através da análise de relações comerciais urbanas, identificou zonas funcionais e dividiu a Bahia em 9 regiões com espaços de influência de diferentes cidades-centro.
Regiões administrativas	UFBA e IBGE	(1966)	Estadual, no contexto da Reforma Administrativa do Estado, previu a divisão territorial em 21 Regiões Administrativas, a partir de indicadores econômicos e infraestruturais de cidades centros urbanos, contudo não foi implantada.
Centralidade	IBGE	(1968)	Nacional, referenciada na teoria dos lugares centrais, definiu hierarquias funcionais, redes urbanas regionais, distribuição de bens e serviços e atividades econômicas. Foram encontrados na Bahia, além da capital, centros de 1º e 2º graus.
Microrregiões homogêneas	IBGE	(1967)	Nacional, definiu unidades homogêneas geoeconômicas para planejamento, em bases estatísticas. Foi formalizada em 1989, como divisão regional em mesorregiões e microrregiões. A Bahia foi dividida em 26 microrregiões homogêneas.
Microrregiões programa	SEPLAN	(1968)	Estadual, serviu de subsídio ao planejamento regional como recurso de política econômica. Identificou 16 microrregiões-programa, a partir das Zonas fisiográficas e Microrregiões homogêneas.
Regiões educacionais	SEC	(1969)	Estadual, através do PIEC, regionalizou a Bahia para a definição da política educacional em todos os níveis, utilizando o conceito de polos de desenvolvimento. Foram identificadas 19 zonas geoeducacionais.
Regiões funcionais urbanas	IBGE	(1972)	Nacional, com ênfase no planejamento e desenvolvimento urbano-regional agrupou os elementos de natureza geográfica e econômica, identificando fluxos entre as cidades e suas áreas de influência. Definiu 23 cidades e as respectivas regiões de abrangência.
Regiões de planejamento	Governo do Estado	(1983-87)	Estadual, assentada no planejamento da ação governamental, concebeu regiões administrativas, com planos específicos de desenvolvimento para cada uma delas. Delimitou 10 Regiões de Planejamento.
Regiões econômicas	SEPLAN	(1990)	Estadual, regionalização econômica utilizada para o planejamento de ações governamentais, assim como para o planejamento de atividades empresariais que consideravam o potencial regional. Delimitou 15 regiões para o estado.

Fonte: Midlej (2004).

Para Midlej (2004), a diversidade de características naturais, produtivas, ecológicas, culturais, históricas, sociais e políticas conformaram o território baiano e as diferentes formas de territorialização a que esse espaço foi submetido. De tal forma, sempre refletiram os interesses de vários grupos que ocupavam o poder, com o propósito de arregimentar as demandas das classes hegemônicas do estado.

Com efeito, ao longo do tempo, a perspectiva econômica da formação espacial do estado caracterizou-se como um dos elementos decisivos das várias experiências de regionalização, sustentadas por diferentes teorias que guiaram as diversas ações governamentais das atividades administrativas, de planejamento, de educação, de saúde, de segurança pública, de gestão fiscal, dentre outras, que não são, necessariamente, coincidentes quanto aos seus limites e concepções (MIDLEJ, 2004).

Essa também foi à conclusão a que chegou Souza (2008) no seu estudo sobre as políticas territoriais da Bahia. Para o autor, embora travestidas de cientificidade, as ações de planejamento e regionalização sempre seguiram os interesses de classes dirigentes, política e econômica, convergindo ou divergindo em diferentes momentos, em função dos arranjos de poder. Assim, tanto o planejamento quanto a regionalização não deveriam ser desvinculados das concepções do papel do Estado na Economia e da questão do território.

Nessa linha, segundo Souza (2008), a partir de 2007, com a ascensão ao poder do grupo político liderado pelo governador Jaques Wagner, do Partido dos Trabalhadores (PT), tomando-se como ponto de partida as diretrizes territoriais propostas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e realizadas as adequações conceituais e metodológicas, adotou-se na Bahia o modelo dos Territórios de Identidade³⁸ (ANEXO B) como critério de divisão espacial. Esse modelo assenta-se no discurso de superação de desigualdades regionais, à medida que pretende considerar questões socioeconômicas, políticas, culturais e geoambientais, com ênfase na noção de pertencimento da população e nas relações da espacialidade.

³⁸ Foram definidos 27 territórios de identidade no Estado. De acordo com a Secretaria de Planejamento da Bahia (2007), o território é conceituado como “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”.

Completados sete anos de implantação, essa política territorial ainda carece de maiores estudos e pesquisas com o devido rigor conceitual para avaliação dos seus impactos e dos programas e projetos governamentais desenvolvidas a partir da sua orientação. Contudo, ainda que seja precedida por processos históricos de difícil resolução no curto prazo, num quadro geral de análise, percebem-se poucos avanços em relação à persistência das disparidades regionais, que se caracterizam pela forte concentração de atividades econômicas na Região Metropolitana de Salvador (RMS) e em alguns poucos municípios do interior, em detrimento de significativos vazios em grande parte do estado.

Soma-se a isso que as diferentes empreitadas de regionalização do espaço se prestam também como instrumento de marketing político, na medida em que contribuem para a promoção da imagem de diferentes governos, sempre impregnados do discurso modernizante. Nesse viés, consubstanciam-se como recurso retórico para subjugar o antigo, o ultrapassado e o impróprio, à luz de novas proposições consideradas mais adequadas, a cada mudança governamental, ainda que por essência mantenham as mesmas práticas conservadoras do passado.

Diante dessas considerações, trata-se a seguir dos impactos resultantes da presença da universidade pública no contexto regional.

2.2.6 Universalidade e regionalidade

A noção de universidade regional não prescinde da noção de universalidade – a desvinculação espacial e temporal do conhecimento. De fato, propõe que na compreensão e interação com o contexto em que está inserida, para além do universal, a universidade aproprie-se das peculiaridades sociais, econômicas, tecnológicas, culturais e políticas do meio contíguo, como componentes de orientação das suas atividades. Nessa linha, regionalizar seria o ato de orientar institucionalmente a universidade, além do universal, também ao contexto da região (POZENATO, 1995).

Para afastar preconceitos de caráter ideológico, conforme explica Pozenato (1995), deve-se registrar que não é apenas a localização geográfica da universidade que irá determinar suas relações regionais ou universais. Elementos não espaciais, a exemplo da excelência em determinadas áreas específicas do conhecimento, podem promover condições de projeção nacional e internacional, que ultrapassam a

dimensão territorial e transformam a região no centro de excelência. Destarte, a fatalidade geográfica não assegura a uma instituição situada no centro relações apenas universais. Inversamente, uma instituição situada na província, também não está condenada a ter relações apenas regionais.

A ideia de centro pode ser entendida como espaço de poder material e simbólico em decorrência das funções que assume em relação à região: se a região não existisse como espaço estigmatizado, como província definida pela distância econômica e social, quer dizer, pela privação do capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reivindicar sua existência. O centro é a capital política, e exige para si a verdadeira identidade da região ou da nação, imprime sobre a província o estigma da distância, principalmente do poder simbólico das representações que se fazem de região. No plano cultural, o centro é aberto e universal, enquanto a província é um mundo acanhado, estreito e incapaz de transpor suas próprias fronteiras (BOURDIER, 1989 *apud* POZENATO, 1995).

Assim, discutir a universidade sob a perspectiva da questão regional não afasta o debate mais amplo da sua pertinência social. Como lembra Pozenato (1992), a caracterização de uma universidade como regional não reflete a essencialidade dos objetivos da instituição universitária, a não ser por uma possível referência a sua localização, portanto, em vez de universidade regional, tornar-se-ia mais apropriado falar em universidade *na região*:

Para início de discussão, pode-se advertir que na expressão “universidade regional”, o “regional” é adjetivo. Para não inverter a lógica da linguagem, e do que a linguagem pretende expressar, a regionalidade deverá ser entendida como uma qualificação possível da universidade, e nunca a sua essencialidade como instituição. Dito de outro modo, uma universidade regional nunca deixará de ser, substantivamente, universidade. (POZENATO, 1992, p. 9).

Sem prescindir da sua natureza universal, dos propósitos peculiares e das prerrogativas de autonomia, as universidades orientam-se por objetivos institucionais que permitem a convivência dialética dos anseios acadêmicos mais universais com as demandas concretas do seu ambiente geográfico de localização, pois, como afirma Buarque (1994, p. 78):

Buscando o saber universal, nenhuma universidade consegue se livrar da amarra derivada de sua localização geográfica. Quando essa amarra é bem administrada, a universidade a transforma em compromisso com o seu meio e sai beneficiada. Mas quando cai no regionalismo e no provincianismo, que

impedem os saltos de criação intelectual e enriquecimento da própria comunidade local, torna-se irremediavelmente prisioneira.

No âmbito da regionalidade, a articulação entre a ciência, a realidade e a multiplicidade de atribuições demandará da universidade adaptação às dinâmicas sociais específicas de cada espacialidade. Isso se dá porque, como uma dimensão particular da realidade, a região de inserção contribui para sustentação das ações da universidade no seu propósito de articulação entre o saber científico universal e o meio social objetivo (MIDDLEJ, 2004).

Outro aspecto destacado por Pozenato (1995) diz respeito às evidências de que as universidades localizadas no interior abraçam com maior interesse a perspectiva de regionalização, dado que as relações políticas e sociais desses espaços se caracterizam por uma atuação mais rarefeita de entidades ocupando posições de poder, sendo a universidade reconhecida e demandada para o atendimento de certas tarefas que nas grandes metrópoles são desenvolvidas por outras instituições especializadas.

A constituição jurídica da universidade, segundo Pozenato (1995), é mais um fator a ser considerado nesse debate, pois, em última instância, representa a organização local das relações de poder e seus diferentes interesses de legitimação. No caso das instituições federais, a fonte de poder está mais distante, nas universidades estaduais e confessionais em grau intermediário, e quanto às instituições municipais e comunitárias mais próximas.

De outra forma, Therrien e Cartaxo (1980, p. 21) entendem que, quando as universidades se relacionam com a região, elas devem assumir compromissos:

É necessário que no exercício da função crítica e transformadora das relações de poder que afetam o desenvolvimento econômico, político e social de uma região, a Universidade assuma compromissos. Estes se expressam nas áreas de pesquisa que são consideradas prioritárias, no tipo de direcionamento dado ao ensino, na produção de recursos humanos e no próprio estilo de gestão acadêmica.

Ao buscar sua legitimidade institucional, esses compromissos podem evidenciar estratégias, decisões e ações resultantes de escolhas internas e pressões externas. Tais estratégias, na trajetória organizacional, ilustram o comportamento da universidade em diversas áreas de atuação, inclusive quanto à sua contribuição à região.

Quando instalada em determinada espacialidade, a universidade se destaca por ocupar lugar estratégico no processo de desenvolvimento, adaptando-se à

dinâmica específica dessa territorialidade. Nesse meio, permeiam relações de poder e hegemonia, resultantes de embates econômicos, políticos, culturais e históricos que caracterizam a trama de interações universidade e região (MIDDLEJ, 2004; MIDDLEJ; FIALHO, 2005).

A universidade apropria-se das manifestações culturais, de recursos, vocações e necessidades do lugar, devolvendo-lhe uma gama diversificada de serviços, produção da ciência, arte e cultura, qualificação de diferentes níveis de ensino, além de atender a diversos interesses relacionados à formação acadêmico-profissional, papéis desempenhados com objetivo de melhorar a qualidade de vida (MIDDLEJ, 2004; MIDDLEJ; FIALHO, 2005).

A despeito disso, alguns aspectos dessa relação precisam ser esclarecidos, pois, de acordo com Marcovitch (1998):

- a) a universidade não substitui partidos políticos, executivo, legislativo, representações de classes e outros setores dirigentes, apenas promove a difusão de ideias e alternativas, estimulando o debate em torno da diversidade de opiniões e perspectivas;
- b) a universidade não é empresa de consultoria, reunião de técnicos à disposição da sociedade para encaminhar questões objetivas. O tempo da universidade é diferente dos órgãos de governo e da iniciativa privada; enquanto nela o pensar antecede o fazer, nestes, acontece de forma simultânea;
- c) a universidade não é órgão de planejamento público, e quando convidada a discutir as questões de ordem pública, precisa de tempo e condições para se preparar e desenvolver uma sólida compreensão desses problemas antes de contribuir com o Estado.

De outra forma, a universidade pode desenvolver um sistema capaz de periodicamente captar, entender e codificar tendências nas várias áreas do conhecimento, compondo assim uma agenda de prioridades às suas ações futuras sobre os problemas da comunidade (MARCOVITCH, 1998).

Assim, a universidade não substitui o papel do Estado na região no encaminhamento das questões e resoluções dos problemas locais, diante dos seus desequilíbrios e disfunções. Ela se caracteriza apenas como um ator social destacado, e que participa no conjunto de instituições com *expertises* diversas,

situadas num determinado contexto territorial, capazes de contribuir coletivamente para seu desenvolvimento.

Tampouco é um órgão ou agência de serviços à disposição dos governos, mesmo que este seja o seu mantenedor. Contudo, deve com eles interagir em todos os níveis, de forma instrumental e crítica, em torno do objetivo do progresso e do desenvolvimento humano e social, como parte integrante de um projeto de sociedade da qual faz parte.

De outro modo, a universidade está a serviço da sociedade, e não o contrário. Não deve se posicionar como seu centro, como campo neutro ou como instituição soberana: “Ela representa os interesses da sociedade, participa da política do Estado – no sentido de que é parte da polis – mas não é governada pelo Estado, nem em seu nome. É a única instituição que se insere no Estado e o transcende.” (TRIGUEIRO, 1999, p. 106).

Além disso, no contexto da relação entre as políticas públicas e a ação da universidade pública na região, torna-se importante compreender seu caráter difuso para além da própria dimensão específica do ensino superior. A universidade pode e deve interagir com outros setores, a exemplo da educação básica, saúde, desenvolvimento econômico e social, infraestrutura, meio ambiente, segurança e inovação tecnológica. Decorre daí a natureza especial da atividade universitária, quando analisada quanto ao potencial e perspectiva de interação com a região (OLIVEIRA; ROCHA, 2010).

Com efeito, ao lado do ensino e da pesquisa, respeitando os requisitos da indissociabilidade, a extensão universitária compreende uma dimensão acadêmica de destaque na questão regional, por seu potencial de contribuição social e sua natureza abrangente e difusa, enquanto prática dialógica de aproximação mais direta da universidade com a sociedade, através de programas e projetos que transcendem os elementos menos acessíveis à comunidade em geral, como a sala de aula e os laboratórios acadêmicos (OLIVEIRA; ROCHA, 2010).

Além de responder às expectativas da região naturalmente relacionadas com o ensino e a pesquisa, a extensão oportuniza condições para que a universidade possa se integrar através de programas e projetos diversificados com possibilidades de maior aproximação com a realidade. O contato direto com os elementos regionais, próprio da natureza da atividade extensionista, permite que a instituição

absorva traços simbólicos e culturais, que influenciam suas práticas acadêmicas e administrativas (OLIVEIRA; ROCHA, 2010).

A natureza da relação universidade-região está condicionada ainda por peculiaridades subjetivas e de difícil mensuração. Alguns elementos podem contribuir na compreensão desse ajustamento, a exemplo do:

- a) senso de identidade e pertencimento da instituição em relação à comunidade externa;
- b) grau de envolvimento profissional dos seus membros (docentes, pesquisadores, técnicos e discentes) com as questões regionais;
- c) projetos institucionais universitários ali desenvolvidos;
- d) interação e reconhecimento obtido junto aos atores públicos, privados e outros agentes sociais locais;
- e) políticas públicas governamentais relacionadas com a região, com as quais, de alguma forma, a universidade envolve-se, quanto à articulação, intermediação ou mesmo execução.

Realizadas essas considerações sobre a universalidade e a regionalidade, a seguir, esboçam-se alguns exemplos de contribuição da universidade ao contexto regional, a partir dos seus impactos econômico-financeiros e serviços prestados.

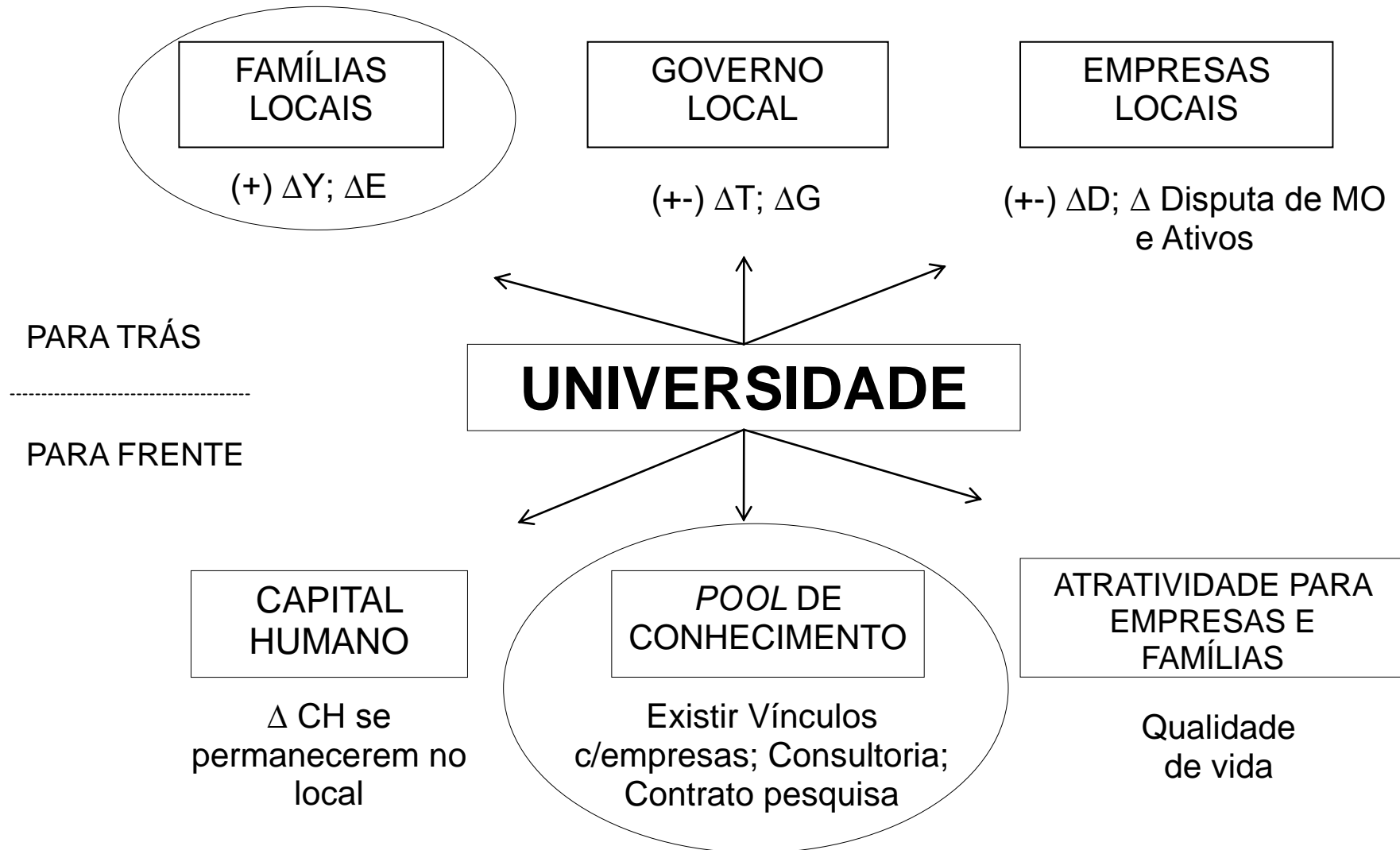
2.2.7 Universidade e dinamismo econômico regional

No curto prazo, destacam-se os impactos econômico-financeiros da universidade pública, enquanto fonte de renda para a economia da região: prestação de serviços diversos; geração de empregos diretos e indiretos; investimentos em obras e equipamentos; aquisições de bens e contratações de serviços das empresas locais; recolhimento de tributos; gastos dos discentes e visitantes oriundos de outras localidades; e demais despesas de custeio e investimento necessários ao seu funcionamento (BOVO, 1999; LOPES, 2003; REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM; SERRA, 2009).

No longo prazo, espera-se alguma contribuição da universidade pública à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de ambientes propícios à inovação, bem como a existência de externalidades positivas resultantes da sua presença física: a ambiência para viabilização de programas e projetos públicos de interesse social, econômico e cultural; e a atração de investimentos produtivos de

natureza diversa, além de famílias e indivíduos (REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM; SERRA, 2009). Esses impactos podem ser analisados esquematicamente conforme a Figura 2, logo adiante.

Figura 2 – Impactos regionais de uma universidade



Fonte: Rolim e Serra (2009).

Na perspectiva para trás (curto prazo), encontram-se os impactos diretos, indiretos e induzidos resultantes dos gastos e investimento da universidade e dos seus membros³⁹ (ROLIM; SERRA, 2009).

Na perspectiva para frente (longo prazo), os impactos são mais duradouros quanto ao desenvolvimento econômico: o incremento na disponibilidade de capital humano (se os formados permanecerem na localidade); contribuição para a pesquisa e o processo de inovação regional; contribuição para o desenvolvimento social, cultural e ambiental; e a capacitação para cooperação regional no contexto de um *pool* de agentes e conhecimentos. Tais aspectos colaboram para a melhoria da qualidade de vida, atraindo empresas e famílias à região (ROLIM; SERRA, 2009).

Rolim e Serra (2009) explicam que a moderna concepção de apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional considera a inovação e a capacidade de articulação dos agentes locais em torno de um projeto político de desenvolvimento, elementos fundamentais ao debate sobre o progresso socioeconômico, especialmente no que diz respeito à utilização coordenada de conhecimentos para incremento da competitividade.

A existência do meio inovador na região decorre da interação de atores capazes de proporcionar o ambiente favorável ao desenvolvimento – empreendedores, universidades, centros de pesquisa, governos, agentes de fomento e financiamento, e organizações do terceiro setor. Estes proporcionam a criação de contextos mútuos de aprendizagem e inovação denominados sistemas regionais de inovação⁴⁰ (REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM; SERRA, 2009).

Tais sistemas são constituídos por um subsistema financeiro, um subsistema de aprendizado e um subsistema de inovação, que atuam de forma dinâmica e interativa. O primeiro relaciona-se com o financiamento; o segundo, com a produção,

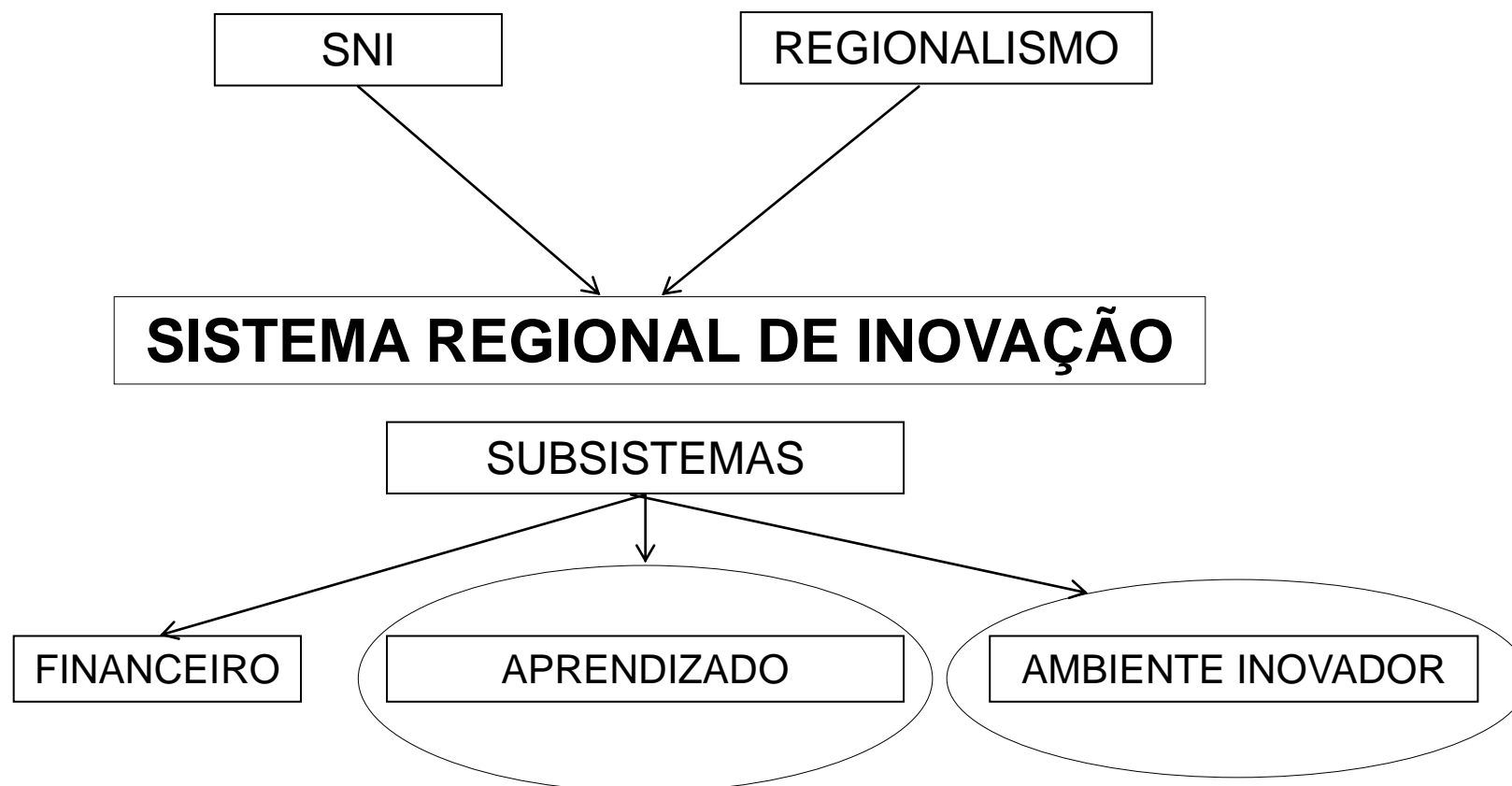
³⁹ Algumas simplificações são necessárias para calcular os impactos desses gastos de curto prazo: a) dado que o objetivo direciona-se à comparação da atividade econômica atual com aquela existente caso a universidade não estivesse presente na região, os gastos dos alunos ali residentes não são considerados, pois não representam uma demanda extra sobre a região; b) os professores e funcionários são considerados porque são pagos com renda vinda de fora da região; e c) considera-se a existência de um mercado de trabalho regional, de tal modo que se esses professores e funcionários não estivessem trabalhando naquela região, estariam empregados em outras (ROLIM; SERRA, 2009).

⁴⁰ Os sistemas regionais de inovação podem ser compreendidos como conjunto de relações interinstitucionais a partir das redes, clusters, arranjos produtivos locais, cadeias produtivas, políticas públicas, programas de geração de emprego e renda, financiamento, externalidades positivas, incubadoras tecnológicas, pequenas e médias empresas e a cultura produtiva da região, capazes de criar as condições favoráveis ao afloramento do meio inovador (REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM, SERRA, 2009).

difusão e disponibilidade de conhecimentos; e o terceiro, com a cultura histórica e técnica dos habitantes de determinada região com processos de produção específicos (ROLIM; SERRA, 2009).

Na Figura 3, a seguir, pode-se visualizar o enquadramento da questão, situando-se a universidade entre os subsistemas de aprendizado e de inovação (capital social e humano).

Figura 3 – Sistema regional de inovação



Fonte: Rolim e Serra (2009).

A partir desses modelos, Rolim e Serra (2009) fazem uma análise sobre o sistema estadual de educação superior do estado do Paraná, dividida em duas partes:

- a) na primeira, medem o impacto econômico de curto prazo das universidades estaduais paranaenses⁴¹ sobre a economia do estado através da matriz de contabilidade social – para cada unidade de renda gerada em função das suas existências, são geradas outras 1,34 para economia do Paraná; para cada emprego existente em função dos seus gastos, são gerados 1,53 empregos no estado;
- b) na segunda, avaliam a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), seus impactos de longo prazo para o desenvolvimento da região Norte do estado (eixo Londrina – Maringá) – da pesquisa para o processo de inovação regional; do ensino e aprendizagem ao mercado de trabalho e a formação de capacidades; do desenvolvimento social, cultural e ambiental; e da capacitação para cooperação regional.

Nesse segundo ponto, concluem que apesar de uma sociedade dinâmica e um bom sistema de ensino superior, diferentes conexões precisam ser fortalecidas através de mudanças culturais no setor empresarial e nas universidades, a fim de que possam estreitar as relações e colaborar mais intensamente para o progresso da região. Entendem que as universidades são protagonistas insubstituíveis, quanto ao conhecimento científico e tecnológico e os futuros interesses do Estado (ROLIM; SERRA, 2009).

Outro exemplo de análise dos impactos econômico-financeiros de curto prazo da universidade na região pode ser encontrado em Bovo (1999), quanto aos campi da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP)⁴². O autor analisa o montante de recursos financeiros, a circulação monetária e os custos dos serviços

⁴¹ O sistema estadual de educação superior do Estado do Paraná, o maior do país nesta modalidade, conta atualmente com 07 (sete) universidades estaduais com grande capilaridade sobre o território estadual: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), multicampi; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), multicampi; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), multicampi; e Universidade Estadual do Paraná (UEPA) (PARANÁ, 2012).

⁴² O estudo compreendeu 14 municípios do interior de São Paulo, a saber: Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São José dos Campos.

de saúde ofertados. Conclui que a movimentação de recursos exerce um efeito dinâmico e multiplicador na economia, agregando valor, para além da própria diversificação e qualificação do ensino, da pesquisa, da extensão e das atividades culturais.

Para Bovo (1999), a formação de profissionais não se coloca como a única contribuição da universidade pública. Diferente do que acontece com a maior parte das instituições de ensino superior privadas, além do ensino, as universidades públicas oferecem a pesquisa, a extensão e outros serviços à comunidade (como os serviços de saúde), bem como dinamizam a economia local. Nesse sentido, não é possível estabelecer paralelos entre os custos por aluno, nas duas formas de instituições de ensino superior, posto que a grande maioria de instituições privadas não desenvolve a pesquisa e extensão, limitando-se apenas à formação de profissionais.

De acordo com o autor, comete-se um equívoco ao se considerar as universidades públicas apenas como unidades de despesas. A relevância dos seus serviços vai de encontro à opinião daqueles que acreditam que essas instituições se caracterizam apenas como fontes de gastos. Essa visão não considera o significativo patrimônio científico, educacional e tecnológico das universidades, que dinamizam setores produtivos, a cultura e a prestação de serviços, bem como estreitam os laços com a sociedade (BOVO, 1999).

Com efeito, caberia ao poder público contribuir para a expansão e o aperfeiçoamento da função social da universidade pública, através do processo de cooperação, considerando o atual contexto de interesse na descentralização de políticas públicas e na urgência de soluções para melhoria das condições de vida da população. Por outro lado, competiria à universidade demonstrar através de processos transparentes sua relevância para sociedade, e o retorno dos recursos públicos recebidos, sobretudo quando acusada de perdulária. O enfrentamento das teses neoliberais predominantes, a resistência ao sucateamento, a capacidade de organização para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como a boa administração financeira, são desafios impostos às universidades públicas brasileiras (BOVO, 1999).

De igual modo, tem-se o estudo de Lopes (2003) sobre a UESB e os seus impactos financeiros no município de Vitória da Conquista, a saber: diretos – gastos da Universidade e dos seus membros na localidade; e indiretos – serviços prestados

à comunidade, a economia referente à importação de serviços de ensino superior e a geração de empregos indiretos. O autor conclui que a sociedade tem sido duplamente beneficiada com a presença dessa Universidade pública, por suas atividades-fim, assim como pelo retorno de parte dos recursos subtraídos através dos impostos arrecadados na instância do estadual.

Como exemplo internacional, Rego e Caleiro (2004) realizaram um estudo sobre os impactos qualitativos da Universidade de Évora na região de Alentejo. Entendem que, por meio da formação de recursos humanos, da difusão do conhecimento, da informação e da inovação, as universidades transmitem impulsos de crescimento para o meio envolvente, uma vez que o desenvolvimento econômico acontece não só a partir do capital físico, mas também do capital relacional e do capital humano, contribuindo para o acréscimo sustentado e irreversível da renda real dos cidadãos (REGO; CALEIRO, 2004).

Através da função ensino, as universidades desempenham um papel fundamental na qualificação da população, com reflexos na melhoria dos níveis de produtividade e de competitividade da economia, bem como no aumento dos rendimentos do trabalho, especificamente dos salários, e, conseqüentemente, no progresso do nível de vida (REGO; CALEIRO, 2004).

Boaventura (2013), por sua vez, destaca que, como resultado da sua inserção moderna, através das atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D), a universidade passou a ter produtos materializados em patentes comercializáveis. Internacionalmente, as universidades são as maiores detentoras de patentes, com peso das universidades dos Estados Unidos, Canadá e Israel. As israelenses, por exemplo, sobressaem-se pela quantidade, e lideram uma série de investigações e invenções em parceria com empresas civis e militares, centros médicos, empresas de telecomunicações, energia e recursos hídricos.

Do ponto de vista socioeconômico, através de intervenções diretas e indiretas sobre o meio, espera-se que as universidades públicas sejam capazes de refletir sua importância e contribuir para o desenvolvimento, cidadania e melhoria da qualidade de vida, dentre outros aspectos. Nessa trilha, na próxima subseção, serão discutidas as contribuições da universidade ao desenvolvimento humano.

2.2.8 Universidade e desenvolvimento humano

Para Panizzi (2004), a demanda mais relevante sobre a universidade brasileira diz respeito à importância estratégica do seu compromisso social no contexto nacional e local. A ascensão dos países hegemônicos sempre esteve atrelada às condições de ensino e pesquisa altamente qualificados, concepções ou ideias de universidade, que ajudaram a forjar níveis mais altos de capacidade e competência técnica e social. A distinção dessas nações assenta-se no amadurecimento e consolidação de suas instituições, princípio básico de orientação às políticas e ações do sistema educacional, particularmente das suas universidades.

Dentre os muitos problemas enfrentados pela universidade no Brasil, destaca-se a inexistência de um relacionamento mais orgânico com a sociedade, o que pode ser atribuído à ausência de uma avaliação crítica, sistemática e criteriosa da sua contribuição à ciência, tecnologia, inovação e ao desenvolvimento social e econômico, pela deficiência na divulgação dos resultados alcançados, e a tímida interlocução com diferentes atores sociais, a exemplo das organizações governamentais, o segmento empresarial e o movimento social (PANIZZI, 2004).

Com efeito, apesar do significativo esforço de expansão e compromisso empreendido na sua trajetória tardia, a universidade brasileira encontra-se ainda diante de um grande déficit de contribuição social a ser superado – quando comparada às demais instituições de outros países, em alguns casos com universidades seculares, a exemplo da Alemanha, França, Espanha e Inglaterra, ou de forma mais recentes e intensas, como as universidades dos Estados Unidos e Canadá.

Como o desenvolvimento e a maturidade das relações do tecido social acontecem através de inúmeras possibilidades de interpretação da realidade, enquanto fenômeno social, a educação formal e, por conseguinte, a universidade pública, são elementos de particular destaque nesse processo, por sua importância na contribuição à construção da cidadania e do progresso material e humano.

Destarte, amplia-se aqui o conceito de desenvolvimento com a teoria do desenvolvimento humano e sua abordagem não apenas econômica ou material como meio, mas humana, cultural, política e social como fim, ao considerar a

contribuição da educação formal, do conhecimento e da universidade na emancipação dos sujeitos sociais e melhoria da qualidade de vida.

De acordo com Boisier (2003), os últimos anos têm demonstrado uma evolução do conceito de desenvolvimento, afastando-se cada vez mais da compreensão elementar de crescimento econômico predominante desde os anos de 1940. Tornaram-se mais frequentes as interpretações em que o desenvolvimento passa a ser referido num contexto mais amplo que o da economia, na direção de uma espécie de construtivismo, no qual se reconhece o subjetivo, o valor próprio, o intangível, o holístico, o recursivo, o sistêmico, o cultural e a complexidade, para citar alguns pontos.

Segundo o autor, desenvolvimento e crescimento são conceitos estruturalmente distintos, mas não independentes. A natureza dessa relação é desconhecida e não deve ser entendida de forma linear e hierárquica. Ao pensar empiricamente essa ligação complexa como cíclica, ela poderia ser descrita pela metáfora da dupla senoide entrelaçada representativa da cadeia do DNA. Em certos ciclos, haveria inicialmente o crescimento para sustentar a base material do desenvolvimento, em outros, seriam geradas as condições psicossociais próprias do desenvolvimento que estimulariam processos econômicos, tais como, a propensão a correr riscos, ao associativismo, a inovação e ao investimento (BOISIER, 2003).

Essa visão pode ser recuperada em Furtado (1983), para quem os padrões de consumo predominantes nos países centrais, como um privilégio de minorias, não têm mais cabimento dentro das possibilidades evolutivas do sistema capitalista. A depredação do mundo físico levaria a um colapso civilizatório caso fosse possível generalizar esse estilo de vida. Nesse sentido, as economias periféricas nunca serão desenvolvidas, mas tal discurso tem sido empregado como recurso de legitimação e dominação da destruição de culturas consideradas arcaicas e do meio físico, para justificar formas predatórias de dependência no sistema produtivo. Nesses termos, o desenvolvimento econômico é um mito.

Para Furtado (1998), o desafio colocado ao desenvolvimento no século XXI compreende uma mudança capaz de deslocar seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação no curto prazo, para os fins relacionados ao bem-estar social, ao exercício da liberdade e a cooperação entre os povos. Isso significa, dentre outros aspectos, abandonar os paradigmas da reprodução de padrões de consumo, do desperdício, da orientação obsessiva pela inovação tecnológica para

acumulação econômica, e do poderio militar, em prol da criatividade para o desenvolvimento de potencialidades humanas individuais e coletivas, no plano ético, estético e solidário, com destacado respeito à identidade cultural dos povos.

Seguindo-se essa linha, encontra-se em Freire (2003) a opinião de que a educação é um processo de reflexão sobre as razões da existência humana, das relações do homem com sua ambiência, da sua integração com a natureza e a cultura. O homem deve tomar consciência de sua responsabilidade social e política, e participar ativamente das decisões nos diversos movimentos sociais da vida comunitária. Compreender o verdadeiro sentido do desenvolvimento econômico, a partir de uma inserção protagonista nos dilemas da estrutura social, em detrimento de, passivamente, contentar-se com o assistencialismo alienante. Assim, a educação deve ocupar-se da formação técnica do homem, preparando-o para o enfrentamento do processo de desenvolvimento econômico, bem como dirigir-se à sua adesão mental, inclusive incitando sua consciência crítica sobre uma industrialização dependente e apressada, como a que se realizou no Brasil.

Ao analisar a perspectiva do compromisso social do profissional, como principal ator das questões e dos dilemas da sociedade, Freire (2011) ressalta as ameaças à autenticidade desse processo, sobretudo pela alienação econômica e cultural e consequente subordinação a que estão submetidos os países subdesenvolvidos, haja vista que o poder decisório de influência sobre as questões econômicas e culturais está concentrado fora deles. Submetidos a relações desiguais de trocas, exportam matéria-prima e importam não só produtos semimanufaturados, mas principalmente ideias, modelos e técnicas, sem a devida redução sociológica.

Na mesma trilha, Saviani (2002) entende que a educação deve ser direcionada para promoção do homem, e que, enquanto instituição educativa, a universidade, no exercício das suas funções, deve orientar-se, sobretudo, através da compreensão aprofundada da situação humana, da sua capacidade de conscientização e de intervenção na realidade. O homem é um ser situado, capaz de intervir, aceitar, rejeitar ou transformar a realidade, o que caracteriza sua liberdade, expressa pelo grau de conscientização que tem da situação.

Nesse contexto, abordagens simplistas, meramente empíricas e reificadas da noção de universidade e de desenvolvimento não contribuem para compreensão do problema. Apenas o debate capaz de considerar o contexto das relações histórico-

sociais pode dar conta de tamanho desafio, pois concepções econômicas pautadas sobre indicadores relativos e contraditórios incitam a noção equivocada, falaciosa e ideológica, de níveis comparativos de desenvolvimento, que serão sucessivamente alcançados por diferentes regiões, num determinado espaço territorial. Disso deriva a noção de que há uma trajetória ascendente de desenvolvimento a ser conquistada por todas as regiões até sua condição plena. Tal proposição abstrata não resiste a uma simples análise racional mais apurada, sendo, do ponto de vista lógico, incapaz de responder ao processo mais objetivo (SAVIANI, 2002).

Com efeito, essa proposição considera que a região mais avançada permaneça em posição estática, ou se desenvolva em ritmo lento, até que a menos avançada a alcance. Isso se caracteriza como uma contradição, pois as regiões de ponta serão sempre mais dinâmicas. A distância entre elas progressivamente só tenderia a aumentar, em detrimento de uma homogeneização por cima. Agrava o quadro o fato de que os lugares mantêm relações entre si, que dinamizam ainda mais o espaço desenvolvido, ao mesmo tempo em que se reduz o crescimento do menos desenvolvido, implicando em dependência e subordinação (SAVIANI, 2002).

A partir dessa compreensão, Saviani (2002) afiança que as análises correntes sobre o desenvolvimento econômico promovem a desnaturação da natureza e a desumanização do homem, na medida em que servem ideologicamente à reprodução de condições histórico-sociais de desigualdades entre os países, bem como entre as regiões, mas, apesar dessa contradição, gozam de credibilidade e repercussão, visto que:

Em verdade, se é ilusória a “homogeneização por cima” entendida como um processo de desenvolvimento contínuo e cada vez mais intenso dos níveis (países ou regiões) inferiores, não cabe considerar da mesma forma ilusória “a homogeneização por cima” decorrente do intenso crescimento das regiões mais desenvolvidas. (SAVIANI, 2002, p. 77).

Para o autor, torna-se necessário compreender as diferentes possibilidades de transformação, a partir da humanização, tanto da universidade, quanto do desenvolvimento nacional. Caberá à universidade, em face das contradições e cisões inerentes ao modo de produção capitalista, escolher entre agir para manutenção e reprodução das condições dominantes, ou construir uma perspectiva crítica de transformação, que considere os anseios, valorização e acesso das classes populares e, ainda, as questões da cultura e da educação pública de qualidade, enquanto recursos para o desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2002).

Demo (1999), por sua vez, observa que tem sido contumaz atribuir expectativas fantasiosas em torno da relação entre a educação e o desenvolvimento, sobretudo, via abordagens setoriais, reduzidas à mera absorção de conhecimento e de suas implicações à inovação e competitividade, apresentadas como promessas de todas as transformações sociais. Entretanto, ressalta que, apesar dessas distorções, “[...] a educação ainda é o fator mais estratégico do desenvolvimento, para além das reduções positivas, neoliberais e instrucionais de um lado, e, de outro, aquém das promessas setorialistas de ‘transformação social’” (DEMO, 1999, p. 11).

O autor discute o desenvolvimento humano, tendo como referência a noção de oportunidade⁴³ formulada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Uma sociedade mais educada, capaz de manejar o conhecimento, almejar a inovação e a produtividade, enquanto recursos para a obtenção de melhores condições materiais. De igual modo, comprometida com o exercício da cidadania, enquanto fim, portanto, consciente e criticamente menos desigual, e com melhores oportunidades de existência. Assim, o desenvolvimento humano relaciona-se com a oportunidade, enquanto processo condicionante e formativo do progresso material e político (DEMO, 1999).

Demo (1996) faz uma dura crítica à atuação da universidade brasileira ao afirmar que esta não vem cumprindo seu protagonismo no desenvolvimento socioeconômico, na construção do conhecimento e na educação das novas gerações, limitando-se a agir como núcleo de treinamento de recursos humanos e mimetizadora da produção intelectual dos países centrais. Nessa direção, a universidade teria uma atuação insubstituível, como espaço de produção do saber e emancipação cidadã e política, fatores essenciais ao processo de desenvolvimento.

A partir destes autores, infere-se a importância de uma educação universitária que se fundamente numa perspectiva histórico-social transformadora, orientada para formação humanística dos sujeitos, enquanto terminalidade das suas intenções e ações, sem se furtar à missão de expor as contradições sociais do capitalismo. Por ideal, ela deve almejar a cidadania, em primeiro plano, seguida da instrumentalidade, enquanto recursos, político e formal, dos quais os sujeitos devem

⁴³ Trata-se dos sujeitos sociais almejarem e produzirem a evolução quantitativa e qualitativa de uma determinada nação, através de um projeto desenvolvimentista que tenha o ser humano como terminalidade, como protagonista crítico e criativo (DEMO, 2009).

apropriar-se à superação dos obstáculos que restringem o desenvolvimento humano.

A educação figura como a base desse processo de desenvolvimento, e muito embora não aconteça apenas pela universidade⁴⁴, sem dúvida, revela seu potencial de contribuição para a constituição de uma sociedade menos desigual, principalmente quando acionadas as referências de uma formação profissional e de sua atuação críticas.

No próximo capítulo, analisam-se algumas representações teóricas e conceituais da organização e da gestão universitária.

⁴⁴ Sabe-se, porém, que não apenas a universidade gera conhecimento, deve-se ressaltar o importante papel desempenhado por outras instituições de ensino. A própria empresa também o faz a partir das chamadas universidades corporativas. De toda forma, educar não é privilégio da escola, da universidade e da empresa. A igreja, sindicatos, famílias e outros agentes sociais promovem a educação, mas não está no escopo da tese tal discussão.

3 IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo debruça-se sobre as imagens da organização universitária, tomando-se como princípio teorias e conceitos que podem contribuir para tal objetivo. Dedicar-se a analisar suas peculiaridades, a gestão da universidade brasileira, o ambiente externo como entorno da região, assim como seu processo estratégico.

3.1 DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA UNIVERSIDADE

Segundo Clegg e Hardy (2007) definir o campo dos estudos organizacionais não se constitui em tarefa fácil, visto que não existe certeza sobre o que são as organizações, como devem ser estudadas, quais posições devem ser tomadas e quais dimensões teóricas e metodológicas devem ser empregadas nessa empreitada. Torna-se necessário estabelecer conversações prévias, por meio de termos, palavras e vocábulos emergentes e descontínuos, presentes nos paradigmas, métodos e suposições de diferentes fontes de pesquisa. Esses diálogos refutam, reproduzem e refletem os discursos dos membros da cena organizacional.

Para os autores, enquanto objetos empíricos, portanto, reais, as organizações mobilizam diferentes aspectos passíveis de análise, a exemplo de recursos, fronteiras, regras, histórias e agentes. Ao estudá-las, cada sujeito poderá visualizar coisas diferentes. Logo, ao tomar a decisão de representá-las, precisará definir o sentido empírico que deseja atribuir a elas. Qualquer que seja a metodologia utilizada, envolverá escolhas de quais e como serão representados esses aspectos, ao passo que se constituirá também em meios de não enxergar, de não recorrer a outras interpretações ou atributos possíveis (CLEEG; HARDY, 2007).

Como os aspectos organizacionais eleitos são representações, as feições destacadas ou ignoradas não são atributos das organizações, mas resultado de conversações sistematizadas entre a pesquisa científica especializada e o campo empírico, na medida em que informam, reafirmam ou negam reciprocamente discursos que moldam o objeto organização, segundo práticas locais distintas de linguagem, cultura, etnia e gênero. Essas decisões são idiosincrasias, haja vista que o pesquisador sempre estará implicado por uma cultura, valores, história e

prática, e ao olhar o objeto, mesmo que faça uso da teoria mais abstrata, definirá recortes sobre o quê e como deseja vê-lo (CLEEG; HARDY, 2007).

Assim, estudar a organização universitária significa estabelecer conexões entre dois conceitos intrincados – universidade e organização –, em face da diversidade de concepções e teorias em constantes disputas. Portanto, trata-se de buscar pontos de intersecção e delimitações de investigação, em meio às diferentes alternativas. Com efeito, parte-se nesta tese da orientação de que existe um processo histórico-conceitual sobre as organizações em geral, contexto dentro do qual se pode encontrar fundamentação que aproxime a universidade e sua gestão da teorização organizacional.

A universidade contemporânea é entendida aqui como um tipo especial de organização, que possui natureza e características específicas. Contudo, do ponto de vista sociológico não pode ser explicada por uma teoria particular, dissociada da teoria geral das organizações, pois se insere numa sociedade predominantemente orientada pela forma burocrática apontada por Weber (1976), tão cara ao modo de produção capitalista.

As diferentes formas de manifestação humana na universidade mobilizam relações internas e externas que são abalizadas pela divisão do trabalho, hierarquização, diferenciação funcional, múltiplos objetivos, métodos específicos e tecnologias de trabalho, regras de funcionamento e de comportamento dos seus membros, processos decisórios formais e informais, simbolismos, bem como interdependência com outras organizações.

Segundo Etzioni (1984), o termo instituição tem sido muitas vezes utilizado para alguns tipos de organização, contudo, como pode referir-se a coisas bastante diferentes, como o casamento e a propriedade privada, torna-se mais adequado tratar as entidades formalmente concebidas e constituídas enquanto burocracias, a exemplo da universidade, como organização.

Trigueiro (1999), por sua vez, concorda que as noções de instituição e organização são coisas distintas, pois toda organização também é uma instituição, não sendo possível, porém, afirmar o contrário. A instituição refere-se a uma forma de programação e de atitudes de conduta humana, que podem não requerer sistemas formais e objetivos definidos, mas padrões de comportamento e sanções resultantes de um conjunto complexo de papéis inter-relacionados.

Como tem sido muito comum encontrar na literatura sobre o meio universitário referências à universidade como “instituição acadêmica”, “instituição universitária”, “instituição de ensino superior”, as expressões “organização” e “instituição” serão tomadas aqui sem distinções, pois, no sentido weberiano, a universidade moderna é uma forma de organização, portanto, também uma instituição.

Na sociedade contemporânea, as organizações influenciam de forma cada vez mais crescente o comportamento dos indivíduos, a relação humana com a natureza, as estruturas sociais, a economia, a cultura e a geopolítica. Elas se destacam como uma das mais importantes estruturas de reprodução e afirmação da ordem social. Destarte, torna-se comum associar o desenvolvimento econômico, industrial, financeiro, técnico, científico e cultural de um país às suas organizações públicas e privadas (CHANLAT, 1993).

Carvalho e Vieira (2007) concordam com tal assertiva, ao ressaltar que um dos temas consensuais nas ciências sociais diz respeito ao aumento do tamanho, importância e crescimento quantitativo das organizações, devido a sua presença nas diversas dimensões do tecido social, influenciando o ambiente econômico, as relações políticas e ideológicas, as vertentes religiosas e culturais, em cada momento e contexto espacial.

Segundo Bresser-Pereira e Motta (2004), as organizações constituem o tipo de sistema social predominante na sociedade industrial surgida nos últimos dois ou três séculos, em detrimento de sistemas primitivos como a tribo, o clã e a pequena empresa familiar agrária artesanal ou comercial. O aparecimento, primeiro do Estado moderno com sua diversidade de serviços, das igrejas, clubes e escolas, depois da grande empresa como forma de criação e dominação de mercados, são os símbolos representativos dessa trajetória.

Para os autores, o crescente interesse de estudo sobre as organizações não se caracteriza apenas pela sua ampla disseminação, mas por se destacarem na formação da personalidade do homem moderno, ao exercerem significativa influência sobre seu condicionamento, assim como por seu papel estratégico na busca da eficiência e produtividade no desenvolvimento integrado – econômico, político e social –, de qualquer país (BRESSER-PEREIRA; MOTTA, 2004).

Chanlat (1993, p. 40), por sua vez, descreve as organizações como a combinação de um subsistema estrutural e material, com outro subsistema simbólico, observando que:

Enquanto o primeiro subsistema remete as condições ecogeográficas, aos meios materiais para assegurar a função de produção de bens e serviços, o segundo subsistema remete ao universo das representações individuais e coletivas que dão sentido às suas ações, interpretam, organizam e legitimam as atividades e as relações que homens e mulheres mantêm entre si. A interação entre estes dois subsistemas, mediatizados pelas relações de poder, contribui para edificar a ordem organizacional.

Drucker (1997) lembra que uma organização é um agrupamento humano que tem na sua composição, especialistas diversos em torno de um objetivo comum. Diferente da sociedade, comunidade ou família que são agregados tradicionais, mantidos por um elo que aproxima os humanos (idioma, cultura, história), não são concebidas e baseadas na natureza psicológica e necessidades biológicas, embora seja fruto de sua criação. São feitas para durar por um tempo considerável, bem como definidas por sua tarefa, contribuição à sociedade, tendo como função precípua tornar produtivos os conhecimentos.

As organizações são constituídas por relações internas que envolvem pessoas, papéis, tarefas, estrutura, cultura, poder, liderança e tecnologia de trabalho, as quais desencadeiam contextos e situações favoráveis ou adversas ao seu funcionamento, num permanente jogo de coalizões, consensos, conflitos, contradições e disfunções. Externamente, são influenciadas por dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais, tecnológicas, demográficas, igualmente impulsionadoras ou restritivas, que moldam seu comportamento organizacional, onde exercem, dentro de certos limites, algum grau de influência.

Quanto ao seu desenvolvimento, segundo Chanlat (1993), as organizações avançam de forma diferente, ainda que possuam objetivos similares, estejam num mesmo segmento, com o mesmo propósito de atuação. Mesmo entre organizações com naturezas próximas, não será possível encontrar duas instituições semelhantes, quanto ao seu estágio geral de desenvolvimento, pois:

As exigências econômicas do ambiente, os modos de dominação utilizados, a história da organização, os universos culturais que se cruzam, as características sociodemográficas do pessoal dão a cada organização uma configuração singular e influenciam comportamentos individuais e coletivos. (CHANLAT, 1993, p. 40).

Tais características das organizações em geral são refletidas na imagem da universidade moderna. Nessa linha, Hardy e Fachin (2000) lembram que vários modelos de compreensão têm sido utilizados para entender como ela funciona, tais como a burocracia, a colegialidade, o modelo político, a anarquia organizada e os

modelos mistos. Essas e outras ideias serão consideradas nesta tese, a fim de que se possa obter uma visão diversificada da natureza organizacional dessa instituição.

Nas seções seguintes, serão apresentados alguns enfoques pertencentes à teorização organizacional com o propósito de contribuir à compreensão dos elementos que podem caracterizar a organização universitária.

3.2 TEORIA ORGANIZACIONAL E UNIVERSIDADE

A teoria da administração tem se encarregado de estudar as características das organizações a partir de diversas categorias de análise, a exemplo das tarefas, das estruturas, das tecnologias, das pessoas e do ambiente. Esses e outros elementos constituem-se em fatores de investigação, com abordagens mais complementares do que divergentes, desdobrando-se por diversas correntes teóricas. A prevalência de uma ou outra categoria, bem como seu inter-relacionamento, deu-se a partir da influência dos diferentes campos do conhecimento humano, a exemplo da engenharia, psicologia, sociologia, biologia, ciência política, matemática e economia, sobre a teoria da administração em diferentes contextos históricos (WARLICH, 1986; CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005; MOTTA, 2010).

Motta (2010) ressalta que a coletânea *Organizations*, publicada em 1958 por Herbert A. Simon e James G. March, delimita a transição entre teoria da administração e a teoria das organizações. Para o autor, enquanto a teoria da administração enfatiza a preocupação como a produtividade do trabalho e da administração, a teoria das organizações preocupa-se com o sistema social em que a administração se exerce, assim como sua eficiência.

Bresser-Pereira e Motta (2004) esclarecem que a teoria da administração, enquanto ciência social ou candidata a ciência social, objetiva o estudo e a operacionalização da organização burocrática. Preocupa-se assim, com as estratégias de administração das organizações, na medida em que se estrutura para viabilizar um sistema instrumental de recomendações aos administradores, diferente da sociologia, que por sua vez, estuda as organizações numa perspectiva estritamente analítica.

Dias (2008), de outro modo, observa que a sociologia das organizações nasce conjuntamente com a teoria das organizações, a partir das transformações

sociais da primeira fase da Revolução Industrial (final do século XIX), por meio da rápida disseminação do sistema social baseado em organizações. Portanto, torna-se difícil desvencilhar um campo do outro, mesmo porque, durante todo o século XX, caminharam juntos.

Os estudos iniciais sobre a teoria da administração foram dirigidos para ação empresarial, visavam à maximização da eficiência produtiva e o fortalecimento da capacidade competitiva, sobretudo das grandes firmas industriais. Nesse sentido, Motta (2010, p. 3) adverte que: “A teoria da administração coloque-se ela como geral, pública, empresarial, da educação, hospitalar ou de qualquer outro tipo, tem suas origens na preocupação com a produtividade, dominante a partir da Revolução Industrial”.

A essas abordagens iniciais foram incorporadas outras de natureza mais direcionadas às organizações em geral, constituindo-se como campo mais sofisticado da teoria das organizações. Portanto, os fundamentos da teoria das organizações estão balizados na teoria administrativa. Embora os primeiros estudos fossem direcionados às indústrias, outras formas organizacionais passaram a ser analisadas, a exemplo das escolas, das prisões e do Estado, espaço onde se inserem as universidades.

Assim, cabe destacar que, nesta tese, a sociologia das organizações, a teoria das organizações e a teoria da administração serão utilizadas indistintamente, visto que a primeira compreende no seu corpo conceitual a segunda e a terceira, e que o interesse deste trabalho perpassa tanto pelo sistema social da organização universitária, quanto pela administração da organização universitária.

Ainda que se reconheçam especificidades e limitações, compreende-se que a organização e as práticas acadêmicas da universidade pública são direta ou indiretamente influenciadas por princípios gerais de administração, na direção, planejamento e execução de programas, projetos e ações, na organização da estrutura por áreas de conhecimento, nos controles dos meios e dos resultados visados, nas decisões individuais e colegiadas, dentre outros⁴⁵. Nesse sentido,

⁴⁵ A própria administração pública, *stricto sensu*, difere da administração da universidade pública, por mais que aquela oriente a administração das atividades-meio desta, a exemplo de itens como: gestão de pessoas; aquisições de bens e contratações de serviços; planejamento administrativo, orçamentário e financeiro; gestão da tecnologia da informação; e gestão de serviços complementares, como bibliotecas. Isso porque a administração das atividades-fim – ensino, pesquisa, e extensão –, embora incorpore os princípios da administração pública, acaba por transcendê-los, dada a natureza específica e complexa do trabalho acadêmico.

Ribeiro (1977) leciona que os fundamentos da teoria geral da administração entram de alguma forma na administração universitária, adaptando-se às suas particularidades, filosofias, princípios e critérios.

No contexto da teoria das organizações, ao tomar-se uma classificação mais geral de suas categorias, pode-se falar em duas grandes abordagens ou imagens, que inicialmente predominaram como campo de estudo, a de sistema fechado como máquinas, e a de sistema aberto como organismos⁴⁶.

Na perspectiva de sistema fechado que desconsidera a influência do ambiente externo, as organizações inicialmente foram compreendidas como a reunião mais ou menos coordenada de recursos humanos, materiais, financeiros, tecnológicos e informacionais, conjugados estruturalmente a intentar a realização de determinados objetivos. Esse modelo prevaleceu até meados do século XX, sobretudo pela existência de condições de estabilidade ambiental e reduzida competição antes do Pós-Guerra (MORGAN, 2002; DAFT, 2008; DIAS, 2008; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

Em contraposição, à medida que novas fronteiras são incorporadas à lógica da expansão da economia capitalista, a competição se encarrega de trazer à cena o ambiente externo. As organizações passam a ser vistas também como sistemas abertos, constituídas por partes ou subsistemas, que interagem entre si e com o meio externo. Recebem insumos ou entradas desse meio, transformados em respostas ou saídas que posteriormente lhes são exportadas, seguindo-se ciclos de aceitação e retroalimentação (MORGAN, 2002; DAFT, 2008; DIAS, 2008; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

Quanto às abordagens de sistema fechado, a administração científica e a escola clássica (denominadas *abordagem clássica*) surgem no início do século XX, e encarregam-se de estudar as organizações a partir de perspectivas diferentes, mas complementares. A primeira com forte ênfase na racionalização dos métodos e sistemas de trabalho, e a segunda, focada na racionalização da estrutura administrativa. Essas iniciativas, somadas à escola das relações humanas (cuja

⁴⁶ Morgan (2002) propõe outras imagens ou metáforas, a partir da observação sobre a complexidade da natureza organizacional, sugerindo que, além de máquinas e organismos, podem ser muitas coisas diferentes e complementares, tais como cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação. Essas ideias encerram faces e perspectivas de abordagem contraditórias e complementares que nos permitem ampliar a forma de observação sobre a cena organizacional, sua complexidade e seus paradoxos.

ênfase recai sobre os reflexos da organização informal nos processos de trabalho) e à teoria da burocracia (que inicialmente analisou as formas de organização do Estado moderno), são entendidas como mecanicistas, por não considerarem a interferência do ambiente externo sobre as variáveis da organização.

Cunha (1999) lembra que a administração científica de Frederick W. Taylor chegou à universidade brasileira através da reforma universitária de 1968, com duas linhas principais: na eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; e na separação entre as atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento dessas instituições.

Quanto à escola clássica de Henry Fayol, destaca-se a noção de previsão; pela primeira vez, o planejamento aparece como proposta sistemática na teorização organizacional. A previsão, como prática de antecipação das ações, representaria a capacidade de elaborar planos de ação para o futuro (LODI, 2003). Esse conceito tem sido usado pelas universidades públicas, a partir do seu planejamento institucional, acadêmico, administrativo e orçamentário.

A divisão do trabalho acadêmico em unidades departamentais, centros, faculdades e escolas, a instituição de chefias acadêmicas como pró-reitorias e administrativas, como bibliotecas, unidades de informática, planejamento, setor jurídico e outros órgãos, são exemplos da noção de estruturação organizacional proposta pela abordagem clássica que alcança a universidade pública brasileira.

De outra forma, a importância dos valores, membros e grupos, relações informais, recompensas simbólicas como honorarias e homenagens acadêmicas, afinidades entre pesquisadores e grupos de pesquisa que superam a estrutura formal, tempo de casa como distinção e posição, participação dos professores e pesquisadores nas decisões que afetam o seu trabalho, são exemplos da abordagem humanística de George E. Mayo e seus seguidores que alcançam a universidade.

Como evolução da teoria das relações humanas, os princípios que se aplicam às organizações são os mesmos na teoria comportamental de Abraham Maslow e outros, contudo acrescidos de concepções mais elaboradas. A ideia de valorização do conteúdo do trabalho e minoração da alienação pelo trabalho repetitivo, através de práticas e técnicas de gestão de pessoas, ganha forte impulso e influencia esse universo.

A complexidade dos conteúdos dos cargos dos especialistas, técnicos, professores e pesquisadores, os grupos de trabalho, comissões e outras formas de incentivo ao trabalho em equipe, as decisões colegiadas, a criação de pró-reitorias de pessoal dando *status* diferenciado a essa dimensão, são exemplos de reflexos da teoria comportamental nas organizações universitárias brasileiras.

A seguir, serão apresentados mais detidamente alguns enfoques pertencentes à teorização organizacional com o propósito de contribuir para compreensão da organização universitária e das possíveis implicações da administração enquanto campo do conhecimento, na cultura e na forma como a universidade pública brasileira tem sido gerida.

3.2.1 Universidade como burocracia profissional

Desde as suas origens, no início da Idade Média, as universidades *ex-consuetudine*, criadas sob a influência da Igreja, precisavam de sistemas organizacionais que suportassem suas atividades. Entretanto, por sua simplicidade inicial, com atendimento a uma pequena elite, caracterizavam-se por problemas administrativos pouco complexos. Ainda nas primeiras universidades *ex-secessione*, criadas como desmembramento daquelas, era possível encontrar as mesmas características e relações administrativas (RIBEIRO, 1977).

Com a universidade *ex-privilegio*, criada pelo Estado, iniciam-se os primeiros passos rumo à burocratização, com a nomeação de dirigentes, professores e funcionários, e relações estabelecidas com o próprio Estado, que conduziram a uma crescente formalização e complexidade administrativa. Todavia, na medida em que a universidade continuava a ser espaço privativo às elites, com poucas vagas, baixa demanda e reduzido número de alunos, o avanço do seu enredamento administrativo dava-se de maneira paulatina (RIBEIRO, 1977).

Nesse contexto, a administração universitária ainda era incipiente, sendo suas atribuições desenvolvidas por um reitor ou diretor, por alguns poucos professores, um bibliotecário, um secretário e um tesoureiro. Até a primeira metade do século XX, as funções que são atualmente desenvolvidas por vários dirigentes eram realizadas por poucos funcionários. Com a transformação da universidade, através do aumento das matrículas, dos contingentes estudantis, dos orçamentos, da ampliação e diversificação na oferta de cursos, as universidades tornaram-se mais formalizadas e

hierarquizadas, caracterizando-se cada vez mais como estruturas burocráticas (RIBEIRO, 1977).

Apesar de a instituição universitária ser mais antiga (séc. XII e XIII) do que o conceito relativamente moderno de burocracia, trazido pelo estudo do tipo ideal weberiano (séc. XX), em pleno processo de expansão do Capitalismo e do Estado moderno, ao crescer e se desenvolver para atender essas demandas, também assimila e incorpora alguns dos seus princípios e características, pois, conforme Weber (1976, p. 24):

O desenvolvimento da moderna forma de organização em todos os setores coincide com o desenvolvimento e contínua expansão da administração burocrática. Isso é válido para Igreja, Estado, exércitos, partidos políticos, empresas econômicas, organizações promocionais de toda espécie, associações particulares, clubes e muitas outras. Seu desenvolvimento é, para tomar apenas o caso mais penetrante, o mais crucial fenômeno do moderno Estado ocidental.

Os princípios da teoria da burocracia nas organizações foram inspirados pelas ideias da sociologia-política, tendo com base teórica os estudos do sociólogo alemão Max Weber. Essa teoria compreende as organizações como entidades burocráticas, e propõe a existência de um tipo ideal, fundamentado na legalidade das normas e regulamentos, racionalidade da divisão do trabalho, especialização e profissionalização administrativa, formalização das comunicações, impessoalidade das relações, previsibilidade de ação e ênfase sobre o controle. Enfatiza, ainda, a importância das relações de poder e autoridade relacionadas ao cargo, constituindo-se numa das visões mais influentes, sobretudo quanto às organizações públicas (WEBER, 1976; WARLICH, 1986; LODI, 2003; BRESSER-PEREIRA; MOTTA, 2004; DIAS, 2008; MOTTA, 2010).

Segundo essa teoria, na sociedade moderna, a forma burocrática constitui-se na configuração adotada pelas organizações, contexto no qual se insere a universidade. Mesmo não sendo o exemplo mais próximo do tipo ideal weberiano, a universidade detém em si algumas das suas características e atributos, enquanto representações inerentes à estrutura de poder e dominação social da sua hierarquia, acadêmica e administrativa:

A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, é uma estratégia de administração e dominação; é fruto berço da burocracia, com qual inclusive pode ser identificada. A burocracia pode constituir-se em um grupo ou uma classe social, mas é

também uma forma de poder que se estrutura por intermédio das organizações burocráticas. (BRESSER-PEREIRA; MOTTA, 2004).

Existem organizações mais burocráticas, que se aproximam do tipo ideal weberiano e organizações menos burocráticas, mas todas são burocracias, porque são administradas segundo critérios de eficiência e hierarquização, com o poder distribuído de cima para baixo. A única alternativa a essa situação seriam as organizações democráticas ou autogestionárias, organizadas segundo o critério de poder de baixo para cima, forma dificilmente encontrada na realidade social (BRESSER-PEREIRA; MOTTA, 2004).

Mintzberg (2003), por seu turno, traz um olhar esclarecedor sobre a universidade como burocracia, ao referir-se à existência de uma forma, sem a expressa centralização do poder, por ele denominada de *burocracia profissional*. Esse desenho pode ser encontrado, além das universidades, em instituições de pesquisa, sistemas de auditoria, unidades de assistência social, sistemas escolares, hospitais gerais e empresas de produção artesanal. Caracteriza-se pela padronização das habilidades requeridas para o exercício da profissão, assim como pelo controle sobre a realização do trabalho, sob a responsabilidade direta de quem o executa – o núcleo especializado das suas operações –, a exemplo dos professores nas universidades e dos médicos nos hospitais.

Na universidade, coexiste junto à burocracia profissional uma burocracia mecanizada das suas atividades-meio. Trata-se dos serviços de apoio, serviços de biblioteca, atividades administrativas diversas, assessorias não acadêmicas, dentre outras, que objetivam criar condições para que as atividades-fim sejam realizadas. Nela, os padrões de trabalho são bem definidos, as relações de hierarquia se processam de cima para baixo – seguindo linhas claras de autoridade e responsabilidade –, a supervisão funcional pode ser empregada com facilidade, o controle direto sobre o trabalho dá-se de forma mais objetiva, como um modelo mais próximo do tipo ideal weberiano (MINTZBERG, 2003).

A seguir são elencadas algumas visões sobre a universidade como burocracia profissional, segundo Mintzberg (2003):

- a) os professores atuam de maneira independente dos seus colegas, com alto grau de autonomia, mas interagem diretamente com os estudantes. Cada professor detém o controle sobre como seu trabalho deve ser executado. Mesmo que o conhecimento e as habilidades requeridas para o

desempenho do seu papel sejam padronizados, a complexidade lhe assegura a liberdade de como fazê-lo, de forma que dois professores não farão seu trabalho da mesma maneira;

- b) a burocracia mecanizada define padrões desenhados pela tecnoestrutura⁴⁷ e controlados pela supervisão direta sobre os operadores das atividades-meio, prevalecendo a autoridade hierárquica e o poder do cargo. Os padrões da burocracia profissional originam-se fora da sua estrutura, nas associações autogovernadas – órgãos de classe e regulamentação, dos quais fazem parte os professores –, e de outras burocracias profissionais correlatas, prevalecendo o poder do conhecimento e da especialização;
- c) a burocracia profissional possui estrutura com alto nível de descentralização vertical e horizontal, grande parte do poder situa-se na sua base com os professores, que controlam o próprio trabalho e as decisões administrativas que os afetam. Emergem daí duas hierarquias paralelas, uma de baixo para cima, democrática, dos professores, e outra, burocrática, de cima para baixo, dos profissionais de apoio;
- d) os dirigentes da universidade passam muito tempo lidando com distúrbios da estrutura causados pelos conflitos internos, bem como pela discordância política. Desenvolvem também uma função de intermediação entre os profissionais e as partes externas interessadas, como o governo, na resolução de problemas e demandas daqueles e da própria universidade;
- e) a noção de estratégia como um padrão único perde muito do seu sentido na burocracia profissional, posto que sua formação aconteça de maneira diversificada e principalmente a partir da sua base, dos empreendedores profissionais – professores. As estratégias próprias da burocracia profissional são decorrentes do efeito cumulativo das iniciativas desses empreendedores, que foram capazes de gerar o convencimento e sua aceitação junto aos administradores para implantação.

Como disfunções da burocracia profissional, Mintzberg (2003) discorre que:

⁴⁷ Na tecnoestrutura encontramos os analistas (e seus assessores de apoio) que estão a serviço da organização para afetar o trabalho de outras pessoas. Esses analistas são removidos do fluxo de trabalho operacional – podem desenhá-lo, mudá-lo ou treinar as pessoas que executam o trabalho (MINTZBERG, 2003, p. 26).

- a) a autonomia dos professores permite que alguns profissionais ignorem as necessidades dos seus alunos, bem como as necessidades da organização universitária;
- b) ao lidar com a inovação, a burocracia profissional sente dificuldades por ser mais ajustada para atingir resultados padronizados;
- c) os problemas da burocracia profissional são vistos pelos atores externos (a exemplo dos governos) como resultado da falta de controle, eles acreditam ser possível resolver tal questão por meio de mecanismos de supervisão direta e padronização de processos de trabalho, o que aumenta ainda mais suas disfunções;
- d) a mudança na burocracia profissional não advém de novos administradores profissionais (dirigentes universitários), de cima para baixo, através de grandes reformas anunciadas, e nem da tecnoestrutura governamental, mas de forma lenta e gradual, a partir dos professores.

Silva (2004), de outra forma, desenvolveu um estudo sobre as relações entre as estruturas burocrática e política da universidade. O autor sustenta que as universidades se caracterizam por imagens organizacionais orientadas por uma dupla lógica que determina sua dinâmica: uma estrutura burocrática que contribui para elevar sua coesão organizacional, por meio de um desenho hierarquizado quanto aos padrões de conformidade e autoridade; e uma arena política, que viabiliza, de forma marcada, as diversas relações de poder e conflito, em meio a interesses convergentes e divergentes.

Segundo Silva (2004, p. 281), a articulação entre esses subsistemas (burocrático e político) pode atuar em dois sentidos:

[...] convergente, quando ambas as estruturas encontram razões para construir espaços de acção que congreguem vontades e esforços para realização de objetivos comuns (preservar os valores da cultura organizacional, garantir a coesão, reagir as ameaças externas), ou divergentes, quando se trata de dar corpo a projectos e ou interesses que apenas servem uma parte da organização. Neste caso, cada uma das estruturas mobiliza recursos e dá lugar às estratégias para que as decisões tomadas estejam o mais de acordo possível com um ou com outro figurino e satisfaçam o máximo de critérios.

A estrutura burocrática impõe regras ao comportamento individual e organizacional, centrada na lógica da hierarquização formal e nas relações de poder. A arena política reflete a convergência ou os conflitos de interesses entre os membros e áreas da organização, em situações distintas. A estrutura burocrática

possui duplo efeito sobre a universidade: por um lado, contribui para elevar a coesão em torno de objetivos e ações, o que pode refletir uma relação consistente entre a intenção e o fazer organizacional; por outro, pode impor restrições e dificuldades, como decorrência das suas disfunções, a exemplo do excesso de formalismo e da sobreposição dos meios aos fins (SILVA, 2008).

As articulações e desarticulações que se estabelecem entre a estrutura burocrática e a arena política determinam a dinâmica organizacional da universidade. Fica a cargo da burocracia a tarefa de viabilizar as condições necessárias para realização das atividades. Ao manter certa coerência organizacional, a burocracia molda a si mesma, quanto ao grau de adaptabilidade requerida para consecução dos objetivos, valendo-se da manutenção de padrões e critérios racionalizadores, mecanismos para geração de consenso e conformidade. A arena política, de outro modo, encarrega-se de criar condições para desestabilização organizacional, pois existem diferentes atores e interpretações sobre a realidade, que engendram expectativas não atendidas e conflitos de interesse (SILVA, 2008).

Como consequência, a busca do consenso entre essas duas dimensões, burocrática e política, se apresenta de maneira dinâmica na universidade, através de mecanismos de negociação e formação de compromissos. Esses têm por finalidade a consonância e acomodação das demandas, das divergências e dos conflitos, seja pela manutenção, seja pela transformação da ordem vigente, tanto da própria estrutura burocrática, quanto das pautas políticas. Some-se a isso que a natureza colegiada da estrutura universitária, em combinação com a política e a burocracia, desencadeiam efeitos que reciprocamente reforçam ou anulam tais relações (SILVA, 2008).

Com efeito, o burocrático e o político permanecem juntos, ou mais ou menos próximos na organização universitária, numa relação dialética de ajustamento.

A seguir, será discutida a imagem da universidade como organização complexa, a partir da contribuição da teoria estruturalista.

3.2.2 Universidade como organização complexa

O estruturalismo⁴⁸, método desenvolvido pela linguística, foi apropriado pelas demais áreas do conhecimento social, dentre elas a teoria das organizações. Uma das figuras centrais da teoria estruturalista foi o sociólogo Amitai Etzioni. Essa linha considera o conceito de sistema, o relacionamento entre as partes na constituição do todo, a partir das premissas de interdependência e totalidade, ao excluir os elementos simplesmente justapostos (ETIZIONI, 1984; WARLICH, 1986; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

Pode-se dizer que, na teoria das organizações, seu principal legado consistiu-se na síntese dos pressupostos da abordagem clássica e sua dimensão formal, principalmente da teoria da burocracia, e da teoria das relações humanas e sua dimensão informal. Introduziu novas temáticas, como o conflito, a alienação e o poder, categorias anteriormente não consideradas. Como premissa, buscou o equilíbrio entre os elementos racionais e não racionais do comportamento humano, como base da vida, da sociedade e do pensamento moderno, enquanto problema central (ETIZIONI, 1984; WARLICH, 1986; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

O estruturalismo ampliou o campo de observação e discussão para diferentes formas de organização, além da industrial, a exemplo das universidades, clubes, exército e ordens religiosas, prisões, concebendo a existência de uma sociedade organizacional constituída por uma variedade de organizações, detentoras de uma base comum, com características e propósitos diferenciados (ETIZIONI, 1984; WARLICH, 1986; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

Existem diversas correntes, conceitos e visões sobre organizações nos estudos estruturalistas. No que diz respeito diretamente à universidade, um dos elementos fundamentais dessa abordagem são as tipologias organizacionais. Trata-se de taxonomias de classificação das organizações, baseadas em critérios como:

⁴⁸ De acordo com Motta e Vasconcellos (2011, p. 124): “A palavra ‘estrutura’ é proveniente do emprego muito antigo, tanto nas ciências físicas, quanto nas sociais, e em termos amplos significa tudo o que a análise interna de uma totalidade revela, ou seja, os elementos internos de um sistema, suas inter-relações e sua disposição.” O conceito de estrutura é especialmente importante para as ciências, porque pode ser aplicado a coisas diferentes, permitindo a comparação entre elas.

O estruturalismo possui diversas correntes. Tanto a teoria da burocracia quanto a teoria estruturalista são abordagens do estruturalismo fenomenológico de Max Weber, com viés funcionalista de análise. Além disso, os estruturalistas foram os precursores da abordagem sistêmica (MOTTA; VASCONCELLOS, 2011), mas, para fins de compreensão das principais ideias relacionadas com a universidade, são tratadas aqui em subseções separadas.

relações de poder, finalidade, beneficiários e necessidades da sociedade. Como recorte de interesse, toma-se aqui, a classificação de Etzioni (1984), que enquadra as universidades como organizações normativas, em que o controle é exercitado entre os próprios pares, e fundamenta-se na ideologia, no consenso ético, no prestígio, na estima dos seus membros e nos simbolismos sociais.

Para o autor, no que se refere ao ingresso e socialização dos participantes, as universidades são organizações seletivas, que escolhem seus membros através de normas sociais e profissionais assentadas nas qualidades dos candidatos. Na socialização, a universidade adapta essas qualidades e se encarrega de adequá-las às suas necessidades, a exemplo da titulação docente. No que concerne às recompensas dos participantes, as universidades se caracterizam pelo enlace moral e motivacional, o *status* da posição do professor, do pesquisador, seus títulos e honorárias, o reconhecimento acadêmico e científico, todos elementos visivelmente importantes nesse sentido (ETIZIONI, 1984).

Segundo Etzioni (1984), as universidades são organizações complexas que se distinguem por objetivos institucionais com múltiplas finalidades, nas quais podem ocorrer: conflitos quanto aos objetivos específicos; exigências incompatíveis entre si; divergência quanto à distribuição dos meios, tempo e energia para cada objetivo; tensões entre as equipes envolvidas; bem como o perigo de um objetivo dominar completamente o outro.

Ao discorrer sobre as relações entre autoridade administrativa e autoridade de especialistas, Etzioni (1984) lembra que a universidade é uma organização especializada concebida com a finalidade de criar, aplicar, manter e comunicar o conhecimento. Ela se caracteriza não só pelos objetivos que pretende atingir, mas pela grande quantidade de especialistas no seu corpo funcional, bem como pelas relações de hierarquia e autoridade entre especialistas, corpo de professores e pesquisadores, e não especialistas, corpo de técnico-administrativos e auxiliares.

Os especialistas possuem mais autoridade quanto às principais atividades direcionadas aos objetivos da instituição. De outra forma, na organização especializada como a universidade, os administradores geralmente se encarregam das atividades secundárias, em outras palavras, das atividades-meio, ficando as decisões relacionadas com as atividades-fim, sobre a responsabilidade e a autoridade dos especialistas (ETIZIONI, 1984).

Essa proposição é visivelmente emblemática nos conflitos de hierarquia e autoridade inerentes às relações entre o corpo técnico de apoio e o corpo de pesquisadores e professores da universidade, especialmente no que diz respeito às decisões das atividades-meio, que têm implicações negativas nos prazos, resultados, propósitos, sobre as atividades-fim da instituição.

Etizioni (1984) ressalta que a direção de uma organização especializada como a universidade se constitui num dilema especial, na medida em que implica em um caso típico de conflito institucional de papéis. De um lado, deve haver concordância entre os objetivos da instituição e o compromisso do seu chefe, um especialista, que pela sua posição hierárquica, no topo da estrutura organizacional, legitima a importância das atividades-fim e dos membros especialistas, em relação às atividades-meio. Do outro, as necessidades que não se ligam aos objetivos-fim, como o financiamento, a alocação de recursos e a contratação de pessoal, exigem igual capacidade dos chefes especialistas quanto à manutenção e coesão da organização, mesmo em relação às atividades secundárias. Essa dupla competência nem sempre pode ser identificada nos especialistas, que poderão valorizar demasiadamente as atividades-fim, em detrimento das atividades-meio.

Segundo o autor, outro aspecto agravante diz respeito ao fato de que os especialistas mais destacados, ou mesmo os medianos, nem sempre estão dispostos a assumir cargos administrativos:

Alguns recusariam qualquer papel administrativo, mesmo os mais altos – de presidente de universidade ou diretor de hospital –, por causa de sua identificação com os valores da especialização e de suas ligações com os grupos de especialistas, bem como porque sentem que não seriam capazes de realizar, com êxito, o papel administrativo. [...] Os que se dispõem a aceitar papéis administrativos frequentemente estão menos identificados que seus colegas com os valores da especialidade, ou consideram a administração como *status* transitório, não como carreira. (ETIZIONI, 1984).

Para Etizioni (1984), uma das soluções para esse dilema seria a instituição do administrador orientado pela especialização, que combinaria uma educação especializada com personalidade e experiência administrativa, aumentando as chances de sucesso da organização. Tal indivíduo poderia ser descoberto entre especialistas com vocação para atividades administrativas, ou entre administradores orientados pela especialização com formação especial.

Na seção seguinte, serão apresentadas algumas proposições relacionadas à imagem da universidade como sistema aberto.

3.2.3 Universidade como sistema aberto

Inspirada pelas ideias do biólogo alemão Karl Ludwig von Bertalanffy (2008), após o final da Segunda Guerra, a teoria geral dos sistemas influenciou diferentes autores e linhas de estudo, dentre elas a teoria das organizações⁴⁹, a partir da qual a ênfase no ambiente externo ganhou significativo destaque. Compreende a organização como um sistema ou conjunto de partes interagentes e interatuantes que constituem o todo organizacional, para o alcance de determinados objetivos. No sistema organizacional, os resultados alcançados tendem a ser maiores do que a simples soma das ações individuais das partes (WARLICH, 1986; BERTANLAFFY, 2008; DIAS, 2008; MOTTA, 2010; MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

A organização interage com o ambiente externo, trocando informações e recursos, caracterizando-se como um sistema aberto, portanto, sujeito à entropia ou tendência de deterioração, e à homeostasia ou busca pelo equilíbrio em relação ao meio. O comportamento organizacional probabilístico, em detrimento da visão determinística, e a importância da capacidade de adaptação organizacional ao ambiente para superação dos distúrbios, são outros elementos que compõem as proposições dessa abordagem (WARLICH, 1986; BERTANLAFFY, 2008; DIAS, 2008; MOTTA, 2010; MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

A teoria de sistemas tem sido decisiva para melhor compreensão do universo organizacional, ao extrapolar os limites dos enfoques racionalistas e prescritivos de sistema fechado, bem como evidenciar a influência e a importância dos fatores externos, não controláveis sobre as variáveis e o comportamento da organização (WARLICH, 1986; BERTANLAFFY, 2008; DIAS, 2008; MOTTA, 2010; MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

De acordo com Bertalanffy (2008, p. 31), o conceito de sistemas tem longa tradição histórica, embora o termo “sistema” não tenha sido empregado por alguns dos seus precursores com a conotação moderna. A necessidade de exequibilidade

⁴⁹ De acordo com Motta e Vasconcellos (2011), não se deve confundir a teoria geral dos sistemas com a perspectiva funcionalista de Talcott Parsons. Embora o funcionalismo também seja sistêmico e tenha influenciado significativamente a teoria geral de sistemas, existem importantes diferenças entre esses campos conceituais, que não cabem aqui ser discutidos. De acordo com os autores, para uma visão mais consistente sobre o sistema aberto à teoria geral da administração, torna-se importante, a simbiose entre a teoria geral dos sistemas e funcionalismo. Ademais, segundo Motta (2010), o próprio funcionalismo é também uma forma de estruturalismo.

da teoria dos sistemas, nos moldes do que ela veio a significar hodiernamente, se tornou mais evidente, pois:

[...] resultou do fato do esquema mecanicista das séries causais isoláveis e do tratamento por partes terem se mostrado insuficientes para atender aos problemas teóricos, especialmente nas ciências biossociais, e aos problemas práticos propostos pela moderna tecnologia. A viabilidade resultou de várias criações – teóricas, epistemológicas, matemáticas, etc. – que embora ainda no começo, tornaram progressivamente realizável o enfoque dos sistemas.

O autor defende a superação dos métodos da ciência moderna, causais, mecanicistas, independentes uns dos outros, promovidos pela superespecialização e pela incapacidade de responder às questões que considerem uma abordagem integrada e complexa da natureza e da sociedade. Tal mudança deve acontecer para a integração e o diálogo entre áreas da ciência moderna, e deve ser viabilizada por uma perspectiva de conexão e interdependência entre os diferentes campos do conhecimento humano (BERTANLAFFY, 2008).

Portanto, a ciência deve ambicionar uma teoria geral dos sistemas, cujas formulações, princípios e leis (as propriedades gerais) sejam válidos e aplicáveis a sistemas generalizados e às suas subclasses, independente da natureza específica, sejam eles físicos, biológicos, físico-químicos ou sociológicos, como as organizações. Dessa forma, conceitos de diferentes campos científicos poderiam ser transpostos, utilizados e relacionados entre si, a partir de uma abordagem integrada, superando os modos clássicos de pensar (BERTANLAFFY, 2008).

A ideia de sistemas traz consigo a compreensão de que as organizações, além de serem, por si só, sistemas, constituídos de várias partes, também estão integradas a um sistema maior, a sociedade, dentro da qual sofrem significativa influência externa de variáveis do meio ambiente, muitas vezes independentes das suas ações. Tal visão resulta da noção de que os sistemas existem dentro de outros sistemas.

Nesse desenho, como os sistemas são abertos ao meio, compete à organização a capacidade adaptativa de buscar o equilíbrio necessário, através da manutenção ou da mudança à sua sobrevivência e continuidade, manejando internamente suas características organizacionais, que são variáveis dependentes. As mudanças sociais, comportamentais, tecnológicas, econômicas, políticas, culturais, demográficas, são exemplos de aspectos do ambiente externo que sofrem mutações histórico-sociais, contexto dentro do qual se inserem as organizações em

geral (MORGAN, 2002; DAFT, 2008; DIAS, 2008; MOTTA; VASCONCELLOS, 2011).

Dentre as diferentes correntes que trataram do enfoque sistêmico, outra figura de destaque, Talcott Parsons (1902-1979), foi responsável por elevar o funcionalismo⁵⁰ ao mais alto nível de desenvolvimento. Apesar da complexidade das suas ideias, interessa recortar as proposições das quatro funções do sistema social e dos sistemas organizacionais, o acrônimo “LIGA”, sintetizado por Motta e Vasconcelos (2011, p. 168), a saber:

Latência (*latency*) – a forma como o sistema se sustenta e se reproduz continuamente e como transmite os valores e padrões culturais que o embasam.

Integração (*integration*) – a função que assegura coerência e coordenação entre os indivíduos e grupos que compõem o sistema e entre suas partes diferentes.

Gerar e atingir objetivos (*goal attainment*) – a função que garante o estabelecimento de metas e a implementação de meios visando a atingi-los.

Adaptação (*adaptation*) – quando a organização ou o sistema social buscam recursos para a sua sobrevivência.

Na análise parsoniana, essas funções estão presentes em cada sistema organizacional e pressupõem que, no sistema de valores, a “função latência” seja anterior às demais, determinando as escolhas dos indivíduos, dos grupos e da ação social, projetivamente, na seguinte ordem:

O sistema social fornece valores (função latência) que permitem aos indivíduos integrarem-se na sociedade (função integração), buscando atingir os objetivos fornecidos pelo sistema (função gerar e atingir objetivos), e, para tanto, contribuindo para a adaptação dele, produzindo os recursos fundamentais à sua sobrevivência (função adaptação). (MOTTA; VASCONCELOS, 2011, p. 169).

De outra forma, na linha do comportamento organizacional, a abordagem parsoniana pressupõe que as organizações são também consideradas atores do sistema social mais amplo – a sociedade como um todo, que se organiza em torno de diferentes papéis:

⁵⁰ O funcionalismo estudou as organizações a partir da perspectiva de sistema aberto, sendo o parsonismo, uma importante corrente de estudos nessa linha, ao influenciar uma passagem da visão micro para macro dos fenômenos sociais. Entretanto, suas concepções não são simples e torna-se arriscado, senão impossível, qualquer tentativa de abordá-lo de forma resumida (MOTTA; VASCONCELOS, 2011). De acordo com Motta (2010, p. 14): “Na sociologia americana, o funcionalismo tornou-se rapidamente a linha dominante, a partir da obra de Talcott Parsons. Seus trabalhos, em pouco tempo, influenciaram diretamente quase todos os campos de investigação social. [...] A década de 1960 nos Estados Unidos representa a consolidação dessa influência na teoria das organizações, inicialmente através do estruturalismo e, posteriormente, da teoria dos sistemas abertos”.

- a) as organizações econômicas desempenham o papel relacionado com a função adaptação, a busca de recursos para sobrevivência do sistema social mais amplo;
- b) as organizações governamentais responsabilizam-se pela função gerar e atingir objetivos, o que realizam ao estabelecer políticas públicas;
- c) as organizações legais e paralegais (justiça, polícia, magistratura, ministério público, advogados e outras) acionam a função integração, ao obrigar os grupos sociais, indivíduos e organizações a cumprirem as políticas e regras legais do sistema;
- d) as organizações educacionais (escolas, universidades, instituições de ensino técnico) desenvolvem a função latência, ao transmitir, reforçar e inculcar padrões e valores culturais inerentes à sociedade nos indivíduos, de modo a agirem segundo essas orientações (MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

Do mesmo modo, o exercício de aproximação teórica para compreender a universidade moderna como um sistema encontra fundamentação nas ideias contemporâneas de Zabalza (2007, p. 67), quando explica que:

Qualquer universidade, como organização, é um sistema aberto que se encontra em um processo permanente de interação com o meio contíguo, e o nível de abertura pode variar. Uma das características tradicionais das universidades era a de serem entidades muito fechadas (com seus ritos, com sua própria cultura, com certas fronteiras bem demarcadas entre o “interior” e o “exterior”, entre “ser membro” e “não ser membro”). As modificações nesse sentido foram muito importantes: maior abertura à cultura do meio contíguo e a suas demandas, orientação para o mercado de trabalho, maior dependência dos recursos provenientes das forças produtivas, etc.

Obviamente que a atuação de cada universidade, como subsistema de um sistema maior – educacional local, estadual ou nacional –, está condicionada pela sua capacidade de influenciar o contexto, importância desse sistema no país, seu potencial de investimento, bem como prioridades estabelecidas em termos do sistema de políticas públicas em face de outras questões internas e externas.

Do ponto de vista intraorganizacional, Motta (2010) assinala que toda organização se caracteriza por um clima e uma cultura organizacional que a diferencia, sendo possível, mesmo para um visitante casual, distinguir a atmosfera diferente, por exemplo, entre a Universidade de São Paulo, a Fundação Getúlio Vargas e a Pontifícia Universidade Católica. Além dessa característica do

subsistema cultural, as organizações em geral, e a universidade em particular, possuem ainda outros subsistemas:

- a) produção – relacionado como processo de transformação, que na universidade pode ser identificado como o ensino-aprendizagem, a pesquisa e a extensão nas suas unidades acadêmicas e órgãos de apoio;
- b) suporte – encarregado da busca e colocação de energia no ambiente, e manutenção do bom relacionamento com o meio externo, a exemplo dos conselhos administrativos e acadêmicos, gabinete da reitoria, e pró-reitorias acadêmicas;
- c) manutenção – encarregado da ligação entre os diferentes membros da organização e o sistema como um todo, a exemplo das pró-reitorias de gestão de pessoal e administrativa, e assessorias organizacionais;
- d) adaptação – que monitora as mudanças do ambiente, internalizando-as, a exemplo dos estudos demográficos, econômicos, sociais e políticos, de que a universidade pode fazer uso, os quais são apropriados pelo gabinete da reitoria, assessorias e pró-reitorias acadêmicas;
- e) administrativo – compreendido por estruturas normativas e de tomada de decisão, que se ocupa com o controle, a coordenação e a direção de todos os outros subsistemas, guiado pelo gabinete da reitoria e conselhos administrativos e acadêmicos.

Esses subsistemas relacionam-se com a perspectiva gerencial da universidade, dos laboratórios e das instituições de pesquisa. Além desses elementos sistêmicos, as universidades são organizações de manutenção e adaptação, visto que objetivam a conservação, assim como a criação de conhecimento para resolução de problemas concretos da sociedade (MOTTA, 2010).

Outra proposição marcada pela abordagem sistêmica foi a teoria da contingência, como seu desdobramento. Em linhas gerais, defende que as variáveis do ambiente determinam comportamentos adaptativos dependentes de fatores contingenciais – não previsíveis. Preconiza que não existem relações lineares entre as mudanças ambientais e a forma como as organizações respondem ao meio, portanto, não existem princípios gerais de administração. A atitude administrativa, estrutura e os processos internos resultam da complexa teia de acontecimentos externos, da forma como cada organização realiza sua leitura ambiental quanto às

oportunidades e restrições, e como reage a essas situações (WARLICH, 1986; DIAS, 2008; MOTTA, 2010; MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

Essa teoria considera que não existe uma única maneira correta de conduzir os rumos da organização, e, nesse sentido, adota uma perspectiva *adhocrática*, que enfatiza o aqui e o agora. Quando o ambiente organizacional se caracteriza por pouca incerteza, a organização tenderá a optar por uma estrutura mais burocrática e previsível. Ao contrário, quanto o ambiente é turbulento e competitivo, buscará uma estrutura mais leve e flexível que lhe proporcione maior capacidade de adaptação ambiental, no escopo de um *continuum*. Assim, a teoria da contingência resulta de várias pesquisas que buscaram compreender a correlação entre os fatores ambientais e o comportamento administrativo (WARLICH, 1986; MOTTA, 2010; MOTTA, VASCONCELOS, 2011).

Compreendem um conjunto de conhecimentos relacionados às pesquisas de campo, que investigaram a validade dos princípios gerais de administração e organização às situações específicas. Nesse processo, variáveis contextuais como tecnologia, tamanho, interdependência, origem e história organizacional, cultura e objetivos, propriedade e controle, localização e recursos, foram parâmetros utilizados pelos pesquisadores (MOTTA, 2010).

Dentre os diversos trabalhos da corrente contingencialista, destacam-se as contribuições de Tom Burns e George M. Stalker no livro *The management of innovation*, publicado nos Estados Unidos em 1976. Nele, os autores reportam-se a existência de um *continuum*, cujos extremos focam dois tipos ideais de sistemas – o sistema orgânico e o sistema mecânico. O primeiro se caracteriza pela estabilidade e previsibilidade ambiental, o segundo pela imprevisibilidade e dinâmica do ambiente (MOTTA, 2010).

As organizações mecanicistas, a exemplo das universidades disfuncionalmente burocráticas, são dirigidas por uma forte ênfase na estrutura organizacional, regras e regulamentos, hierarquia, autoridade, verticalização das relações, concentração da informação, controle, obediência e lealdade. As organizações orgânicas, a exemplo de universidades modernas, caracterizam-se pelo contínuo ajustamento às mudanças do ambiente, flexibilidade estrutural, valorização do saber especializado, das relações e comunicações horizontais e verticais relacionadas aos processos de trabalho (MOTTA; 2010).

Com efeito, entende-se que essa característica mais orgânica não parece ser própria das universidades públicas brasileiras, haja vista serem organizações estatais, orientadas sob a influência do modelo burocrático, o que, sem dúvida, as aproximam da perspectiva mecanicista.

A seguir são destacadas algumas visões relacionadas à abordagem crítica e sua aproximação com a gestão universitária.

3.2.4 Universidade e teoria crítica

A perspectiva crítica, segundo Paula (2008), constitui-se no abandono da segurança do empirismo, das hipóteses e dos modelos teóricos centrados na abordagem funcionalista para abraçar a incerteza e a reflexividade na produção do conhecimento. Por isso, exige elevado grau de maturidade e autonomia do pesquisador, leituras desafiantes e conhecimento filosófico, questionando-se quanto às conclusões e resultados alcançados em qualquer pesquisa.

Esse campo compreende diferentes visões alternativas sobre os estudos organizacionais, de difícil categorização como corpo teórico único, mas que tem sido geralmente enquadrado em duas linhas: da teoria crítica e o pós-modernismo. A Escola de Frankfurt e o pós-estruturalismo, respectivamente, constituem suas bases filosóficas. As orientações teóricas dessas linhas são distintas, até mesmo opostas, pois a primeira coloca em questionamento a natureza da crítica defendida pela segunda (PAULA, 2008).

Destaca-se aqui a vertente da teoria crítica identificada com a dialética marxista e o humanismo radical, sendo expoentes dessa abordagem nos primeiros estudos organizacionais críticos realizados no Brasil os estudiosos Maurício Tragtenberg e Guerreiro Ramos (PAULA, 2008).

Tragtenberg (1974 *apud* PAULA, 2008) discute os efeitos perversos exercidos pelas abordagens funcionalistas da administração, enquanto produtos de determinadas realidades históricas que promovem a separação entre o planejamento e a execução do trabalho, oprimindo e controlando o trabalhador. Tais abordagens operam como bloqueio à ascensão do modelo de autogestão, no seu entendimento, a única forma possível de superação das relações de dominação na sociedade capitalista.

Para esse autor, as teorias administrativas se distinguem pela negação e pela manobra diante dos conflitos entre o capital e o trabalho, através do emprego de mecanismos diretos e indiretos de controle social, orientados pela produtividade. Elas se colocam a serviço da dominação e da alienação humana, afastando a possibilidade de relações democráticas, a liberdade de expressão do trabalhador e sua efetiva participação no processo decisório, ao contrário do que seria possível no modelo autogestionário; portanto, constitui-se numa forma de ideologia, a ideologia da harmonia administrativa (TRAGTENBERG, 1974 *apud* PAULA, 2008).

Por sua vez, Ramos (1989 *apud* PAULA, 2008), propõe uma nova teoria das organizações fundamentada na centralidade da psique humana. Essa teoria deve buscar a superação da racionalidade instrumental predominante nas teorias organizacionais convencionais que são próprias da lógica do sistema de mercado. A razão instrumental tem assegurado o sucesso prático dessas teorias, contudo, como elas se apoiam em visões ingênuas da subjetividade, tornam-se inoperantes e descaracterizam o verdadeiro sentido da vida em sociedade.

Para Ramos (1989 *apud* PAULA, 2008) torna-se necessário delimitar o papel das organizações formais na vida dos indivíduos na sociedade de mercado, pois elas atuam como espaço de alienação, através de uma política cognitiva que utiliza intensivamente a retórica e a persuasão para descaracterizar as tensões da razão substantiva e reduzir questões de natureza ética a critérios instrumentais de avaliação. Nessa sociedade, os sujeitos sociais internalizam de forma acrítica os preceitos impostos pela mídia e pelas instituições educacionais, ambas a serviço dessa alienação.

Segundo o autor, como os objetivos humanos não se realizam nas organizações econômicas, torna-se necessário criar condições para conceber outros empreendimentos sociais capazes de fazê-lo, baseados nas diferentes necessidades dos indivíduos. Nesse desafio, as teorias organizacionais convencionais precisam ser reformuladas para uma nova teoria das organizações, incorporando concepções sociais multicêntricas da existência humana, para além da perspectiva de mercado, o que ele denomina de modelo paraeconômico (RAMOS 1989 *apud* PAULA, 2008).

De outra forma, Motta (2010), pondo-se a analisar questões contemporâneas da teoria das organizações, também com o viés crítico, entende que a razão substantiva cedeu lugar à razão instrumental, através da desvalorização do

pensamento ético e da afetividade frente à estrutura de mercado. Como matriz ideológica da burguesia e da tecnoburocracia, a racionalidade instrumental está centrada no produtivismo totalitário que conforma uma sociedade compulsiva, voltada para o ganho, para o consumo e para o poder, submetendo o prazer, a educação e outras vertentes da existência humana à lógica capitalista.

De acordo esse autor, qualquer esforço da teoria das organizações para incluir elementos substantivos nas suas análises tem se revelado inútil, visto que a razão instrumental permeia a quase totalidade da produção científica das ciências sociais, levando a um falso pragmatismo. A teoria das organizações tem se dedicado a oferecer soluções aos problemas organizacionais, descuidando-se da razão essencial desses problemas. Nessa direção, as técnicas de administração, ao passo que tornam mais produtiva a vida econômica, produzem uma forma de pensar a existência humana decididamente destrutiva e opressiva (MOTTA, 2010).

O sistema educacional em geral, e as universidades em particular, tem se prestado a preparar os espíritos dominadores e dominados necessários à reprodução desse estado de coisas. A universidade, transformada em fábrica de ideologias, acaba sistematizando as ideias legitimadoras da ordem estabelecida, contudo, para que possam ser aceitas, essas ideologias precisa da adesão majoritária da sociedade, a fim de produzir relações de produção e dominação próprias do sistema capitalista (MOTTA, 2010).

Pode-se inferir que, na abordagem crítica, a universidade deve transcender a orientação produtivista do paradigma funcionalista e incorporar temas contemporâneos que se lhes apresentam como novos desafios, a exemplo das questões de orientação sexual, minorias, gênero, etnia, inclusão social, participação popular, formação crítica, na circunstância de diferentes pressões sociais, bem como no protagonismo transformador dela esperado.

Nessa conjuntura, a política de acesso por cotas sociais e raciais, por exemplo, ilustra tais desafios à universidade pública brasileira, pois ressignifica questões relacionadas com valores, cultura, sociabilidade e ética que extrapolam a dimensão acadêmica e alcançam sua gestão.

Para assegurar seu caráter público e responder ao princípio da democratização, a universidade pública brasileira tem enfrentado obstáculos de financiamento, preconceitos e questionamentos internos e externos que dificultam

tanto o acesso quanto a permanência no ensino superior de estudantes oriundos de grupos sociais historicamente excluídos.

O sistema de cotas sociais e raciais permitiu o ingresso de inúmeros estudantes de baixa renda na universidade pública, porém, muitos deles sequer possuem recursos para suas próprias mantenças. Essa carência se apresenta através das mais variadas dificuldades, a exemplo do acesso à moradia, alimentação, transporte, recursos didáticos, apoio psicológico, social e de saúde, e de tantas outras limitações materiais e estruturais que acabam por dificultar o desempenho acadêmico e desestimulam o prosseguimento dos estudos, levando comumente à evasão estudantil. Tal estado de coisas vem impondo novos e complexos desafios à universidade, ensejando que sua direção, acadêmica e administrativa, precise ser ressignificada para enfrentá-los.

Na próxima seção, dar-se-á ênfase a elementos específicos que podem contribuir para caracterizar melhor as particularidades da organização universitária, como um conjunto de características que extrapolam as abordagens relacionadas às teorias da organização.

3.2.5 Distinção da organização universitária

Do ponto de vista institucional, a especificidade da universidade está na sua capacidade, dificilmente igualável, de abrigar crítica e analiticamente todas as áreas do conhecimento humano, inclusive pelo confronto, característica inexistente em outros tipos de organizações (MARCOVITCH, 1998).

Nas ideias de Merton (1968 *apud* ALMEIDA, 2003, p. 68), podem ser encontradas algumas particularidades relacionadas aos valores existentes na produção e disseminação do conhecimento da universidade, que contribuem para explicar essa singularidade:

- a) universalismo – diz respeito à exclusão do particularismo do trabalho acadêmico, a impessoalidade, neutralidade e internacionalidade da ciência, a despeito de questões etnocêntricas;
- b) comunismo – aponta para o fato de que as descobertas científicas são alcançadas pelo trabalho social coletivo e devem, portanto, em contraposição à lógica da propriedade do lucro sobre os resultados, retornar para a sociedade através da divulgação científica;

- c) desinteresse – como fundamento do caráter público da ciência, que diferencia o trabalho acadêmico das demais formas de ocupação, o trabalho acadêmico é externamente controlado pela comunidade científica de forma contínua;
- d) ceticismo organizado – relaciona-se com os valores anteriormente descritos, enquanto postura imparcial, metodológica e institucional no que diz respeito às crenças, aspecto que expõe os acadêmicos a diferentes interesses e elementos críticos, ao ameaçar a distribuição interna de poder.

De outro modo, Baldrige (1977 *apud* FINGER, 1988) relaciona certos traços distintivos que particularizam a dinâmica de funcionamento da universidade:

- a) objetivos organizacionais difusos e pouco definidos, caracterizando-se por uma ambiguidade de fins;
- b) demanda pela participação dos seus principais clientes (alunos) no processo decisório, o que leva a sua compreensão como uma organização de serviço baseado na clientela;
- c) diversidade e quantidade de métodos, técnicas e processos para fazer funcionar suas atividades, quanto ao atendimento dessa clientela, de onde se depreende a existência de uma tecnologia problemática;
- d) atividades especiais, não rotineiras e com certo grau de autonomia, desenvolvidas por seus profissionais e professores, caracterizando-se mais pela identidade com a profissão do que com a organização, o que determina certo tipo de profissionalismo.

Nessa mesma linha, também podem ser citados Hardy e Fachin (2000), autores que sintetizam alguns elementos comuns da literatura sobre o assunto:

- a) burocracia – o convívio entre a excessiva formalização burocrática e a necessária flexibilidade e inovação, inerentes à atividade acadêmica, o que distingue a universidade como um tipo especial de organização burocrática, denominada de burocracia profissional;
- b) colegialidade – como comunidade de letrados, na qual o processo decisório se dá pela obtenção do consenso;
- c) autoridade profissional – com prevalência da competência sobre a posição hierárquica, o que encerra uma estrutura mais horizontalizada e conflitos entre as autoridades fins e meio;

- d) modelo político – que considera as relações entre o poder e a política no seu cotidiano, as pressões internas e externas, as estruturas de escolha e a temporalidade dos dirigentes, a capacidade de captação externa e distribuição interna de recursos;
- e) a anarquia organizada – em que os problemas se fazem constantes e não obedecem necessariamente às resoluções por métodos racionais de escolhas; os participantes são mudados frequentemente no processo decisório; as decisões não seguem lógicas intencionais; e os objetivos são ambíguos.

Ao considerar as observações desses autores, resta evidente que a análise da universidade moderna requer a compreensão de aspectos da sua natureza institucional, que não podem ser dissociados de questões acadêmicas e políticas. Nesse sentido, aciona na sua dinâmica organizacional elementos e mecanismos internos sobre os quais o uso de métodos tradicionais de gestão, baseados apenas na racionalidade administrativa, não serão suficientes para sua compreensão.

Ademais, a universidade, quando pública, não determina de forma específica sua clientela. Ela se constitui a partir dos múltiplos propósitos a que se propõe realizar. Se os objetivos do ensino são alcançados pela formação dos discentes, os da pesquisa e da extensão compreendem uma gama diversificada de demandas que não seguem lógicas determinísticas, mas matrizes complexas de interesses individuais e coletivos, sob significativa influência da comunidade acadêmico-científica.

Nesse debate, vale a pena expressar o pensamento de Ribeiro (1977), que destaca a importância da relação entre a liberdade acadêmica e a administração universitária. Para o autor, sem uma administração universitária que lhe proporcione condições de manifestação em plenitude, a liberdade acadêmica não poderá se desenvolver. De outro modo, uma administração universitária rígida e autocrática poderá frustrar operacionalmente o exercício da liberdade acadêmica.

Diante desses desafios, Souza (2010) observa que os estudos e pesquisas referentes à universidade deveriam extrapolar as teorias administrativas, considerando sua natureza diversificada e controversa, bem como sua inserção num ambiente complexo. Para o autor, torna-se indispensável ponderar sobre novas práticas, capazes de abranger tais características, a exemplo de uma teoria de

gestão universitária fundamentada na gestão do conhecimento e na teoria da complexidade.

A teoria da complexidade vem obtendo significativo reconhecimento como conceito de gestão, que pretende reorientar a prática administrativa das instituições através de novos modelos flexíveis quanto à estrutura organizacional, valorização do trabalho em grupo e criatividade humana, utilização de sistemas de informação e comunicação, compartilhamento do conhecimento, relacionamento com o meio ambiente externo, ênfase na estratégia organizacional e desenvolvimento da cultura de avaliação organizacional (SOUZA, 2010).

Essa teoria da gestão universitária deve ser concebida a partir da gestão do conhecimento, fator mais importante desse processo, assentada na produção, armazenamento, disseminação, compartilhamento e utilização do conhecimento nas práticas administrativas, subvertendo formas clássicas e modelos racionalistas, sobretudo da burocracia (SOUZA, 2010).

Pode-se inferir que a universidade possui estrutura organizacional complexa, desenvolve processos específicos e diferenciados de trabalho nas suas unidades, caracteriza-se por uma tecnologia específica de funcionamento das atividades administrativa e acadêmica. Distingue-se como espaço de intensas relações interpessoais e políticas, orientada por normas, valores, crenças, ritos e símbolos, que forjam sua cultura organizacional, legitimam a tomada de decisão e sua prática organizacional cotidiana.

Além disso, orienta-se por diferentes espaços de representação colegiada, constantes conflitos, disputas de poder e liderança, interesses individuais e coletivos, horizontalização funcional predominante sobre a verticalização hierárquica, permeadas por relações de formalidade e informalidade entre seus membros, conflitos entre autoridades acadêmica e administrativa, contestações políticas de natureza ideológica e fluxos diversos de comunicação em todas as direções.

Quanto à natureza das suas operações, a universidade se distingue por sua forte ênfase em serviços especializados, que são traduzidos por seus propósitos educacionais de ensino, pesquisa e extensão, os quais compreendem ainda outros meios específicos, a exemplo de hospitais, sistemas de bibliotecas, centros de cultura e arte, museus, laboratórios e núcleos.

Feitas essas considerações sobre a natureza particular da universidade, a seguir serão analisadas algumas questões específicas da gestão da universidade brasileira.

3.2.6 Gestão universitária à brasileira

Esses e outros elementos abordados acerca da natureza do meio universitário traduzem o grau de dificuldade e a necessidade de competências especiais para fazer gestão universitária. Como bem esclarece Penteado (1998, p. 25):

Uma das competências requeridas à especificidade universitária está em ser uma instituição social constituída por divergências que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa. Saber trabalhar a manifestação intramuros das alteridades e dos conflitos políticos, internos e externos, é uma das competências de uma administração universitária relevante.

No caso particular da universidade brasileira, segundo Finger (1997), a estrutura acadêmica e administrativa das primeiras faculdades implantadas no país foi trazida de Portugal, notadamente da Universidade de Coimbra. Estatutos, currículos e tradições, presentes até a década de 1960 na universidade brasileira, foram copiados da universidade portuguesa.

De acordo com Finger (1997), a criação da primeira instituição universitária em solo nacional (UFRJ), em 1920, a partir da agregação de três faculdades tradicionais (direito, medicina e engenharia) foi vista pelos historiadores, do ponto de vista administrativo, como uma oportunidade para que a Reitoria livrasse os seus diretores da incômoda responsabilidade de negociar recursos financeiros e da resolução de outros problemas junto ao Ministério da Educação:

A gestão das organizações acadêmicas no Brasil, desde as primeiras Faculdades implantadas em 1808, com a chegada da família real, passando pela Reforma Francisco Campos e a Lei Orgânica do Ensino Superior (Estatuto da Universidade Brasileira) e chegando à Lei 5540/68, sempre foi tratada com uma visão burocrática. A própria função administrativa foi tratada por muito tempo como derivativa e secundária. (FINGER, 1997, p. 11).

Nesse contexto, a gestão universitária sempre foi considerada algo complementar ao trabalho acadêmico, menos importante, apesar das posições mais altas da sua hierarquia reservadas para os professores. Os cargos de reitor, vice-

reitor, pró-reitores e diretores de faculdades, até pouco tempo, eram concebidos como de confiança dos governos, evidenciando a ingerência externa, principalmente através das listas múltiplas de candidatos, instrumento à disposição do jogo político, para que os governantes priorizassem seus escolhidos (FINGER, 1997).

Reportando-se também à estrutura da universidade brasileira, Machado e Silveira (1998) lembram que apesar de a LDB (Lei nº. 9493/1996) não exigir mais a organização por departamentos, permitindo inclusive a constituição de universidades vocacionadas (avançando quanto à Lei nº. 5540/1968), na prática, não se observam grandes transformações no desenho dessas instituições, pois a grande maioria ainda tem se orientado pela norma vigente no passado. Isso promove disfunções e desequilíbrios, materializados numa lógica uniformizadora que desconsidera o tamanho, as características, as vocações e os aspectos regionais das diferentes universidades.

Esses autores destacam outras características remanescentes da Lei da Reforma Universitária (Lei nº. 5540/1968): a unidade entre patrimônio e administração; a estrutura orgânica com base em departamentos reunidos (ou não) em unidades mais amplas; a unidade entre o ensino e a pesquisa, vedada a duplicação de meios para os mesmo fins idênticos ou equivalentes; e a racionalidade de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos (MACHADO; SILVEIRA, 1998).

Pode-se inferir que, mesmo diante da diversidade de interesses, características e particularidades de cada espacialidade, predomina na universidade brasileira a uniformização de padrões estruturais quanto ao seu modelo organizacional. Ao discorrer sobre essas questões, Penteado (1998, p. 23) ressalta que:

Essa moldura formal convive com uma realidade bem distinta: um sistema altamente diversificado, não só geograficamente, como também, em termos das instituições que o compõem e do público que atendem. Essas diferenças, em geral, são tomadas com desvio do modelo único, em virtude das deficiências do subdesenvolvimento do país.

De outro modo, Marcovitch (1998), a partir da sua experiência no reitorado da USP, propõe uma visão modernizante, pragmática e instrumental à administração da universidade pública. Destaca a importância de separar gestão universitária das disfunções da burocracia, esclarecendo que existe uma tendência, tanto na universidade quanto na administração pública, de que se confundam questões

gerenciais e burocráticas, que atrapalham o alcance de anseios considerados justos. Para o autor, se tal separação não for bem resolvida, existirá sempre uma tendência de que a administração se transforme num fim em si mesma.

Torna-se necessário planejar os fins desejados, delegar as responsabilidades envolvidas e controlar resultados, tornando a gestão um importante instrumento de orientação para o alcance de objetivos, em detrimento de suas disfunções burocráticas. A universidade pública existe para inovar e promover mudanças, não para condicionar-se como refém de práticas de gestão que intimidam os professores, tirando-lhes o foco das suas atividades. Com efeito, as atividades administrativas devem preservar a natureza acadêmica do trabalho do professor (MARCOVITCH, 1998).

Nesse sentido, Marcovitch (1998) destaca a importância de se realizar a avaliação dos resultados institucionais, atividade que deve ser promovida em todas as instâncias da universidade, enquanto aspecto fundamental da sua gestão. Ao avaliar os resultados dos projetos acadêmicos, das ações de ensino, pesquisa, extensão e outras, a universidade desenvolve a ação reflexiva de observar se os objetivos planejados foram de fato alcançados, superando o modelo tradicional de aferir apenas indicadores financeiros.

A gestão universitária deveria substituir a lógica dos processos administrativos públicos por fluxos. Cada vez que uma nova demanda ou trabalho necessitasse ser realizado, em vez do excesso de papelório, do exagero de documentos físicos desnecessários, da rigidez das normas, a gestão deveria enfatizar a proliferação de uma cultura de priorização de fluxos de trabalho, com a escolha estratégica de grandes projetos institucionais para seu desenvolvimento (MARCOVITCH, 1998).

Por suas características, a universidade pública brasileira acaba assumindo duas perspectivas comportamentais: a cultura do Estado-nação e a cultura da organização humana. A primeira fundamenta-se na disputa pelo poder entre situacionistas e governistas, com resultados nem sempre racionais quanto às escolhas, em meio a um processo infundável de contestações, muitas vezes sem propósito. A segunda, mais inteligente, tende a fazer com que se busque preservar os resultados e aspectos positivos do passado, para consecução de novos objetivos. Existe, assim, certo ranço estatal, no qual projetos e boas ideias são descontinuados

a cada processo eleitoral. A universidade deve buscar sua renovação, mas assegurar a continuidade do que foi positivo no passado (MARCHOVITH, 1998).

Ao concordar com essa visão, Almeida (2001) lembra que, diferente do que pronunciam seus dirigentes, a gestão das universidades públicas brasileiras ainda está impregnada do burocratismo e do patrimonialismo, em contraposição ao alinhamento com a modernidade e a sociedade do conhecimento, caracterizando-se pela ausência de uma visão estratégica na definição da sua política institucional.

Finger (1997), por sua vez, entende que as universidades estão sendo afetadas quanto à estrutura, funções e processos por que tem passado as organizações em geral, considerando-se questões como eficiência, qualidade, economia, utilização de tecnologias e gestão de pessoas, que apontam para transformações radicais. Algumas instituições americanas, canadenses e europeias já experimentam mudanças estruturais e gerenciais quanto às suas funções tradicionais. De acordo com o autor, a universidade é uma organização conservadora em suas práticas, resistindo a esse debate; contudo, as dificuldades socioeconômicas a impulsionam cada vez mais nessa direção.

Para Tubino (1997), a universidade brasileira ainda não incorporou em suas práticas a devida atenção à administração. Sua heterogeneidade como estatal e não estatal agrava o debate, tornando difícil uma análise geral sobre o tema, bem como seu aprofundamento específico. As estatais apresentam situações mais complexas, pela ausência de autonomia financeira e rotatividade de dirigentes, o que contribui para a descontinuidade das suas ações acadêmicas e administrativas. Nas universidades não estatais, esses problemas podem ser mais facilmente resolvidos, quando administrações competentes e inovadoras são instaladas.

De fato, todas as universidades têm administração, mas não necessariamente governo, conforme esclarece Tubino (1997). O governo se instala quando ela passa a ter autonomia sobre suas ações quanto à orientação sobre o futuro. Sem autonomia financeira, e sem governo, a universidade não terá a capacidade de planejar suas ações e executá-las. Se o seu governo fica restrito à administração casuística, por restrições de recursos decididos a sua revelia, não poderá interagir de forma efetiva com a sociedade, quanto ao atendimento das demandas, tampouco propor-se a ser agente ativo nos processos de mudança social.

A universidade pública brasileira encontra-se limitada por orçamentos escassos, mesmo com grande potencial para realização de seus objetivos, e pela

qualificação do seu quadro profissional. Por isso, não consegue alcançar toda sua capacidade de realização. Assim, encontra-se em crise, diante das mudanças tecnológicas e sociais que se apresentam, imersa num contexto maior, que é a crise do meio universitário no mundo (TUBINO, 1997).

No entender de Tubino (1997), caberia ao Estado permitir que a universidade pública tivesse governo, limitando-se a traçar políticas, fomentá-las e avaliar seus resultados, o que historicamente não vem acontecendo, dentre outros aspectos, por sua ingerência, a exemplo das imposições de modelos estruturais, currículos mínimos e tempo de duração dos cursos.

De acordo com Zabalza (2007), boa parte do que se pode realizar hodiernamente na universidade passa pelos filtros da política universitária e do seu financiamento. Contraditoriamente, as universidades são cobradas quanto à necessidade de mudança e adequação frente aos novos papéis que lhes são atribuídos, mas não lhes são oferecidos novos recursos necessários ao encaminhamento dessas questões. De outro modo, são exigidas quanto à melhoria da qualidade, mas pressionadas ao atendimento das massas, em meio à utilização de sistemas organizacionais burocraticamente disfuncionais e recursos técnicos de baixo nível. Segundo o autor, não adianta teorizar sobre propósitos e qualidade a serem alcançados pela universidade, sem que se admita sua condição limitada e dependente de realizar apenas aquilo que está ao seu alcance, dentro das condições reais em que se articula.

Quanto a esse debate na melhoria da gestão da universidade pública brasileira, acrescentam-se outros elementos que tornam ainda mais complexos os desafios a serem alcançados, tais como: capacidade desigual de captação de recursos financeiros externos entre as diversas áreas de conhecimento; aderência limitada aos interesses e problemas concretos da sua região de inserção pelo enclausuramento acadêmico; e percepção governamental restrita do potencial de contribuição das universidades, enquanto agentes de transformação na sua região de influência.

Descritas as características da organização universitária, na próxima subseção serão analisadas algumas dimensões relacionadas com o ambiente externo da universidade, pondo-se ênfase na questão da formação da estratégia.

3.3 AMBIENTE EXTERNO DA UNIVERSIDADE

Vários conceitos, como ambiente e estratégia organizacional, estão fortemente vinculados à ocorrência de competitividade no sentido econômico neoclássico, e se desenvolveram, ao longo do tempo, principalmente por meio das organizações privadas. Apesar disso, incorporam também uma perspectiva sociológica, que melhor se aproxima da administração pública, e, por conseguinte, da universidade pública.

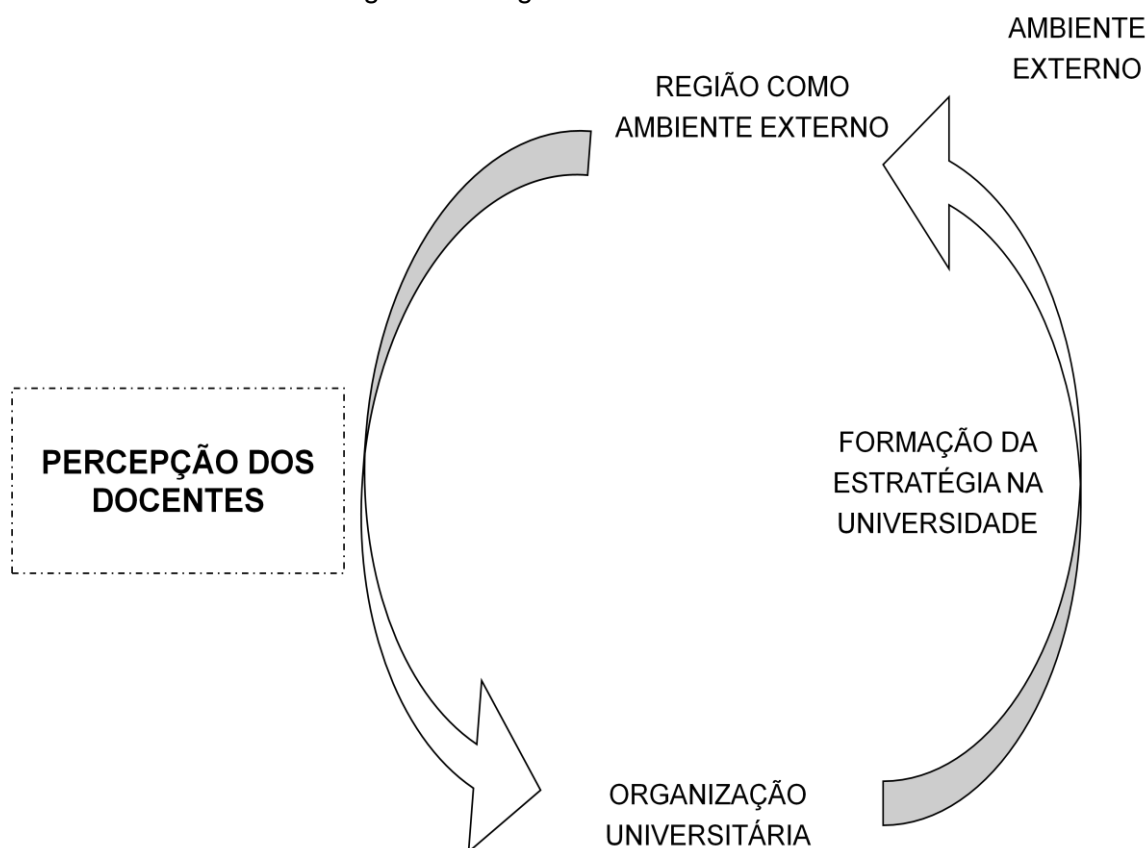
Dirigentes eleitos para assunção de cargos de direção na administração pública em geral, inclusive nas universidades, caso dos reitores, formulam estratégias que se traduzem em programas e projetos que objetivam prever quais as suas intenções para resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades que se apresentam no ambiente externo, através de políticas de gestão e planejamento.

As estratégias também se formam na universidade, pela liderança, pela capacidade de intervenção dos seus profissionais, na medida em que tomam decisões e empreendem ações que interferem na realidade organizacional e no ambiente externo.

O estudo da estratégia aplicada às organizações públicas compreende aspectos relacionados com seus objetivos de natureza social. As práticas de intervenção sobre o meio, os mecanismos de visualização do ambiente externo, as diversas relações travadas entre diferentes atores são aspectos que se confundem com a própria noção de realização da função pública.

Como pode ser ilustrada na Figura 4, a seguir, a universidade é aqui entendida como uma organização pública de natureza social, que a partir da percepção dos seus atores organizacionais sobre o ambiente externo – com destaque para sua região de inserção – forma estratégias para o alcance dos seus propósitos institucionais.

Figura 4 – Região como ambiente externo



Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

A par disso, na próxima subseção analisam-se as relações entre a universidade e seu ambiente organizacional, buscando-se uma aproximação teórica com o conceito de região.

3.3.1 Ambiente e região – aproximando conceitos

Embora as variáveis relacionadas com o ambiente externo estivessem presentes nos primeiros estudos da administração e da teoria das organizações, seu conceito ganhou significativo destaque a partir das abordagens de sistema aberto, sobretudo pelas teorias de sistemas e da contingência (CRUBELLATE, 2008; DIAS, 2008).

Nesse viés, ambiente externo e organização são conceitos mutuamente explicativos, uma vez que as organizações não existem no vazio. A importância do ambiente para as organizações pode ser evidenciada pelo significativo crescimento da produção acadêmica sobre o tema, pois racionalizar sobre o meio passou a ser

um aspecto fundamental para compreensão da própria evolução da teoria das organizações (CRUBELLATE, 2008).

Em sentido amplo, o ambiente externo representa a sociedade da qual a organização faz parte. Existe um relacionamento recíproco entre a organização e seu ambiente. A organização gera impactos específicos sobre o ambiente, e o ambiente, por sua vez, pode ser considerado o principal determinante da estrutura e dos processos internos da organização (HALL, 2004).

De acordo com Perrow (1981), um dos principais elementos de análise da relação entre a organização e seu ambiente diz respeito à autenticidade ou aceitação social pelos setores externos. Nessa direção, uma das tarefas implícitas da organização seria criar legitimidade de ação frente ao meio externo, disso dependendo sua continuidade.

O ambiente externo de uma organização não surge ao acaso. Ao passo que a organização se estabelece, ela o forja consigo, como ilustrado nas palavras de Dias (2008, p. 234):

Na medida em que se constitui, uma organização se estrutura configurando o seu ambiente. Este é um dado importante, pois o ambiente organizacional não é preexistente à organização. A organização, ao se construir, também constrói o ambiente externo, porque a organização provoca mudança no ambiente ao seu redor, e porque se considera ambiente organizacional aquilo que é significativo para organização. Ou, dito de outro modo, o ambiente organizacional está relacionado com uma organização particular.

O ambiente externo compreende tudo que de forma potencial ou efetiva pode influenciar no comportamento e nas ações da organização. A partir de sua consideração, a organização segue normas, demanda recursos, desenvolve suas atividades, produz bens, presta serviços, interage com outras instituições, e com o conjunto da sociedade, mediada pela estrutura e conjuntura política, cultural, econômica, social, tecnológica e natural (KATZ; KHAN, 1987; DAFT, 2008).

No viés sistêmico, o ambiente externo de uma organização pode ser subdividido em ambiente de tarefa (ou específico) e ambiente geral. O ambiente específico, mais próximo, é constituído por outras organizações, com quem concorre por recursos; órgãos de regulamentação governamentais; sindicatos e associações de trabalhadores; clientes (caso das empresas), cidadãos-usuários (caso da administração pública), e a comunidade externa, com forte influência da comunidade científica (caso das universidades); fornecedores de bens e serviços; e demais instituições que influenciam e sofrem a influência mais direta da sua existência. O

ambiente geral, mais distante, compreende as condições estruturais e conjunturais que contemplam aspectos de natureza legal, política, econômica, cultural, social, tecnológica e do ambiente natural, que influenciam, mais do que sofrem influência da organização (KATZ; KHAN, 1987; DAFT, 2008).

Nessa linha, Zabalza (2007) observa que, as organizações não progridem no vazio, e que, enquanto sistema social aberto, as universidades se desenvolvem vinculadas ao próprio desenvolvimento do seu contexto ambiental, com o qual interagem e pelo qual se veem condicionadas. Isso diz respeito tanto aos macroelementos do ambiente geral – a exemplo da orientação política, condições socioeconômica e cultural – quanto aos microelementos do ambiente de tarefa no contexto local – relações com agentes, perfil da rede produtiva, maturidade da rede de relações entre as instituições. Para o autor:

A universidade é um sistema aberto. No caso específico de instituições, organizações ou contextos de aprendizagem, não é possível nem conhecê-los nem intervir sobre eles como se fossem realidades fechadas, autossuficientes e autogerativas. Ao contrário disso, são espaços sociais cuja dinâmica interna já vem definida (modelos sociológicos mais específicos diriam que vem predeterminada) pela dinâmica social da qual é reflexo. (ZABALZA, 2007, p. 72)

Do mesmo modo, Arguin (1988) argumenta que as forças e tendências que implicam a universidade originam-se tanto do contexto internacional, nacional ou macroeconômico quanto do meio local e regional, ou microeconômico. Na primeira situação, tendem a influenciar o setor de educação com um todo, ao passo que na segunda, mais especificamente a universidade. De acordo com o autor, pode-se considerar a existência de quatro elementos de análise sobre o meio ambiente externo de uma instituição universitária:

- a) econômico – abrange questões como emprego, renda, consumo, inflação, problemas de crescimento, desenvolvimento e outras;
- b) sociológico – compreende as demandas familiares e sociais, novos valores, costumes, cultura, comportamento, estilos de vida, mudanças demográficas, dentre outras;
- c) tecnológico – diz respeito ao estágio de desenvolvimento dos recursos de tecnologia da informação, automação, produção, inovação e seus correlatos;
- d) político – envolve o sistema político, as relações governamentais, os grupos de pressão, a legislação, e outros aspectos.

Na linha institucionalista, Machado-da-Silva e Fonseca (1996) destacam a existência de dois tipos de ambientes nas organizações, considerados em distintos níveis de análise – local, regional, nacional e internacional: o ambiente técnico e o ambiente institucional. O primeiro caracteriza-se como espaço econômico de competição, cuja dinâmica de funcionamento se concretiza na troca de bens e serviços. Nele, o desempenho da organização é avaliado por sua eficiência no processamento do trabalho. O segundo caracteriza-se pelo conjunto de regras e procedimentos socialmente aceitos, capazes de assegurar às organizações a necessária legitimidade e suporte contextual, em face das exigências sociais. As organizações industriais tendem a orientar-se mais pelo ambiente técnico. As universidades, por seu turno, tendem a atribuir maior importância ao ambiente institucional, uma vez que o controle ambiental recai sobre o ajustamento da sua forma e processos às pressões sociais.

Para a teoria institucionalista, torna-se relevante enfatizar os elementos simbólicos e ressaltar, no processo de institucionalização e legitimidade, a importância dos valores e crenças atribuídos ao ambiente externo pelos sujeitos sociais da organização. Nessa direção, consideram-se os aspectos do ambiente técnico e do ambiente institucional elementos simultâneos na cena organizacional, cujo grau de predominância pode variar de acordo com os objetivos de cada organização (TAKAHASHI; ALMEIDA; ALMEIDA, 2004).

Na vertente cognitiva da teoria institucional, o ambiente externo tem sido visto como um fenômeno objetivo, contudo, decorrente de interpretações diferenciadas dos sujeitos sociais, que interiorizam subjetivamente seu significado. Nela, a análise ou interpretação do ambiente concretiza-se através de esquemas interpretativos (estruturas mentais), de onde a estratégia emerge como perspectiva. A estratégia é compreendida como uma forma de perceber o mundo, de acordo com as mentes dos dirigentes, com as percepções que direcionam suas ações e decisões (TAKAHASHI; ALMEIDA; ALMEIDA, 2004).

Ademais, múltiplos aspectos ambientais externos pressionam a organização, a exemplo das normas, leis, modelos competitivos e padrões culturais. No que diz respeito às forças sociais, destacam-se as tradições, valores e expectativas da sociedade. De outra forma, coexistem pressões internas na organização, que, interagindo com esses elementos do meio externo, de modo dinâmico, resultam em

diferentes estratégias de ação, ainda que o contexto geral dos problemas seja semelhante (TAKAHASHI; MACHADO-DA-SILVA, 2002).

Para Trigueiro (1999), embora existam especificidades em cada domínio, os ambientes interno e externo da universidade devem ser vistos de forma integrada, sendo separados apenas enquanto recurso esquemático de análise. Se por um lado, os acontecimentos internos da universidade são influenciados por fatores externos, que são assimilados, processados, incorporados nas suas estruturas e nas atitudes dos seus membros, por outro, reciprocamente, eles intervêm sobre o meio, provocando novas ações e arranjos.

Segundo o autor, considerando as múltiplas relações interinstitucionais e as articulações entre os diferentes sujeitos, grupos e setores na realidade social mais abrangente, e que tais conexões não são exclusivas apenas do meio universitário, visto que afetam outros campos da realidade, resta evidente que as fronteiras entre os domínios do ambiente interno e externo do meio universitário contemporâneo são de difícil distinção (TRIGUEIRO, 1999).

As fronteiras entre a organização universitária e seu ambiente não são bem definidas, e se interpenetram de forma ampla e complexa, tornando difícil identificar onde termina a organização e onde começa o ambiente, dado que ambos os campos não possuem existência independente. Sendo o espaço social contínuo, o ambiente é uma abstração conveniente à representação da organização e de sua relação com o meio externo. Contudo, a dificuldade de descrever tal fronteira não pode ser confundida com sua inexistência (FROTA, 1984).

Por analogia, semelhante abstração pode ser utilizada quanto à representação da região de atuação e o ambiente externo de uma universidade. Valendo-se da metáfora da linguagem da teoria de conjuntos, o ambiente externo contém a região de atuação da organização, sendo nela encontrados aspectos dos ambientes, específico, geral e institucional, elementos que se apresentam indissociáveis.

A região de atuação é a espacialidade de inserção imediata escolhida pela universidade no ambiente externo, um meio envolvente, onde sua existência e seus efeitos se fazem mais intensos, no contexto da totalidade. Nela, a universidade é avaliada de perto em termos das contribuições que oferece em contraposição aos recursos que recebe. Portanto, a região se caracteriza por uma relação mais intensa de interdependência entre a organização e o seu ambiente externo.

Destaca-se que o ambiente regional ou cultural de atuação espacial de uma universidade também pode afetar o seu desempenho. A título de exemplo, o senso de comunitarismo acadêmico pode ser mais intenso nas instituições que possuem atividades geograficamente concentradas (unicampi), do que naquelas cuja atuação encontra-se dispersa em diversas localidades (multicampi) (PERROW, 1981).

A seguir, serão destacadas algumas particularidades do processo decisório no sistema de governança da universidade.

3.3.2 Sistema de governança – além do organograma

Zabalza (2007) explica que as universidades contemporâneas estão submetidas à dialética de duas forças contrapostas do ambiente externo. Por um lado, no ambiente geral, existem pressões da globalização e da internacionalização dos estudos quanto à adoção de pontos de referência comuns entre as instituições, a exemplo dos sistemas de avaliação, níveis de referência, políticas de pessoal, credenciação e reconhecimento das titulações, mobilidade estudantil, estratégias para captação de alunos e de recursos para pesquisa. Por outro, coexiste, cada vez mais, o reconhecimento do contexto do ambiente específico, como elemento decisivo dos acontecimentos que incidem sobre cada universidade, e das dificuldades para uniformizar a utilização de critérios gerais, sendo cada entidade responsável pelas condições particulares que a caracteriza:

Na verdade, cada universidade é responsável pelas condições idiossincrásicas que a caracterizam. O que acontece em cada instituição é muito condicionado pelo contexto político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades: localização, características da região, sistemas de financiamento de suas atividades, nível de autonomia, cultura institucional gerada em seu meio (incluindo, sobretudo, a particular visão que se tenha do papel a ser desempenhado pela universidade), conexão com as forças sociais e econômicas da região etc.. (ZABALZA, 2007, p. 23).

Nesse contexto, a racionalização sobre o ambiente externo constitui-se num esforço de orientação e posicionamento organizacional, dado que existem inúmeras variáveis inerentes ao ambiente externo de uma organização, impossíveis de serem codificadas na sua totalidade. Assim, são compreendidas pelos atores organizacionais através das percepções desencadeadas no processo de seletividade ambiental que encerra dimensões subjetivas e objetivas de

interpretação da realidade (KATZ; KAHN, 1987; CRUBELLATE; MACHADO-DA-SILVA, 1999; CRUBELLATE, 2008).

A informação sobre o ambiente constitui-se em elemento fundamental no processo de seletividade ambiental, pois, segundo Hall (2004, p. 204): "O ambiente penetra na organização sob a forma de informação, e como toda informação, está sujeito aos problemas de comunicação e tomada de decisões que foram identificados. Informações ambientais são informações a serem processadas".

Na universidade, essas percepções organizacionais são realizadas por seu sistema de governança, mecanismo capaz de caracterizar a natureza crítica e dinâmica do processo decisório acadêmico, tal como ele acontece de fato, para além da simples compreensão estática da estrutura formal de distribuição do poder e autoridade, na formulação de políticas e tomada de decisão. Isso significa que diferentes elementos peculiares estão envolvidos no seu funcionamento, para além da observação da disposição de cargos no seu organograma (HARDY; FACHIN, 2000).

Através do processo decisório acadêmico e administrativo do sistema de governança da universidade, essas informações conformam restrições, opções, decisões e ações institucionais, que impactam seu futuro organizacional, bem como interferem no meio ambiente externo (HARDY; FACHIN, 2000).

O sistema de governança da universidade se caracteriza pelos múltiplos conselhos, comissões, órgãos colegiados, unidades acadêmicas diretivas como faculdades, centros, departamentos e pró-reitorias, e unidades administrativas de apoio, especialistas, espraiando-se vertical e horizontalmente por toda organização, sob um conjunto de normas, regulamentos e cultura próprios, muitas vezes orientados por objetivos institucionais difusos, no contexto do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e de outras atividades (HARDY; FACHIN, 2000).

A governança na universidade diz respeito ao sistema concebido para formular as políticas e orientar os procedimentos das atividades e esforços, quanto aos propósitos organizacionais. De igual modo, funciona como mecanismo de resolução de conflitos e ressentimentos entre seus membros, legitimando decisões, intenções, políticas e procedimentos adotados (FINGER, 1988).

Com efeito, conforme Zabalza (2007), devido à realidade social e a dinâmica institucional da universidade, descrever os componentes da sua estrutura formal ou organograma, especificar quais são as funções teóricas dos seus diferentes setores,

com a intenção de expressar a realidade plural e a dinâmica dos órgãos, indivíduos e grupos que a compõem, torna-se um tarefa ultrapassada, insuficiente e, com frequência, equivocada.

Para o autor, conhecer apenas as normas, a estrutura material e formal de uma instituição e deter-se nisso, supõe desconhecer o que realmente ela é e como funciona, suas tensões, conflitos, acordos, alianças, distribuição de poder, relações interpessoais e funções, sua cultura e natureza particular. O estudo da universidade situa-se nesse espaço epistemológico, como um subsistema social, um organismo social vivo que ultrapassa a mera representação formal, por conta de sua dinâmica interna e suas relações externas. Um subsistema que se alimenta de um complexo jogo de interações e influências, não apenas de rótulos formais que correspondem a cada componente do seu desenho organizacional (ZABALZA, 2007).

Do exposto, pode-se inferir que ambiente e universidade são conceitos indissociáveis, e que a universidade existe no conjunto de relações que estabelece com o meio externo. Pressões econômicas, sociais, políticas, tecnológicas, interesses específicos e condicionamentos próprios das comunidades científica e acadêmica, questões locais e regionais são exemplos de fatores externos que comprometem a universidade de maneira direta e indireta. Tanto a universidade quanto o ambiente se constituem na medida em que trocas voluntárias e involuntárias os afetam.

Do ponto de vista interno, dentre outros aspectos, essas trocas influenciam mecanismos complexos na definição dos objetivos, na dinâmica de funcionamento, na estrutura e na cultura organizacional da universidade, como respostas às provocações do meio. Na perspectiva do ambiente, a presença da universidade significa a ocupação de determinados espaços de manifestação dos interesses humanos, no complexo jogo de relações que se estabelecem no tecido social.

Descritas essas características do ambiente e do processo decisório do sistema de governança, na próxima seção serão apresentadas algumas perspectivas sobre a formação da estratégia na universidade.

3.4 FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA NA UNIVERSIDADE

Vizeu e Gonçalves (2010) explicam que a origem etimológica da palavra “estratégia” está ligada à área militar, sendo a Grécia antiga uma das primeiras civilizações interessadas no seu estudo. Desse modo, estratégia deriva do grego *strategos*, título militar e político conferido aos dez líderes tribais de Atenas, na formação do primeiro governo democrático, instalado pelas reformas políticas de Clístones. O título *strategos* representava a integração entre as funções de comando militar e do espaço público, atribuições do novo generalato, que deveria assumir responsabilidades de chefe político. Denotava, assim, uma perspectiva mais complexa que nas civilizações anteriores, ao exigir do seu detentor novas competências e habilidades, quer no comando de exércitos mais sofisticados, quer pelas novas necessidades de manutenção da ordem e da vida pública, cada vez mais elaboradas.

Bracker (1980), por sua vez, explica que os princípios fundamentais da estratégia foram discutidos por Homero, Eurípides e muitos outros pensadores gregos, e que o verbo grego *strategos* significa *planejar a destruição de inimigos através do efetivo uso de recursos*. O conceito de estratégia, no contexto militar ou político, manteve-se em destaque ao longo da história, sendo discutido por importantes pensadores como Shakespeare, Montesquieu, Kant, Mill, Hegel, Clausewitz, Liddel Hart e Tolstoy. As ideias desenvolvidas por esses intelectuais foram utilizadas por militares e teóricos políticos, tais como: Maquiavel, Napoleão, Bismarck, Yamamoto e Hitler.

Ainda conforme Bracker (1980), uma das primeiras aplicações de estratégia aos negócios ocorreu na Grécia, quando Sócrates consolou Nichomachides, um homem de negócios, ao perder a eleição do cargo de general para Antístenes, um militar. Sócrates comparou os deveres de um general e de um homem de negócios, mostrou que em ambos os casos existia um planejamento da utilização de recursos para alcançar objetivos. Para todos os efeitos práticos, esse ponto de vista se perdeu com a queda das cidades-estados gregas, só retornando após a Revolução Industrial. A necessidade de um conceito de estratégia relacionado aos negócios tornou-se mais evidente depois da Segunda Guerra Mundial, com a mudança de um ambiente relativamente estável para um ambiente em rápida mutação e competição.

Para Whipp (2004), apesar de a noção de estratégia ser marcadamente influenciada nos meios acadêmicos e profissionais pelas propostas militares e expectativas racionais dos gestores de negócios, bem como da sua ampla aceitação com essa conotação, principalmente nos Estados Unidos, tal situação não refletia a riqueza e a diversidade do seu domínio, enquanto campo conceitual, e já na década de 1970, passou a exigir uma reflexão mais ampla de como ela vinha sendo estudada e pesquisada.

Nesse sentido, de acordo com Whipp (2004, p. 229), “o uso da palavra estratégia e de seu adjetivo estratégico estendeu-se além dos gerentes e formuladores de políticas, passando a fazer parte do vocabulário comum”.

Vasconcelos (2007), de outro modo, destaca a importância dos primeiros teóricos da administração, mesmo antes que a noção de estratégia estivesse consolidada como uma disciplina específica, a exemplo das contribuições de Henry Fayol, Chester Barnard, Jonh von Neumann e Oskar Morgestern, Herbert Simon, Philip Selzinick e Alfred Chandler. Sua aparição na década de 1960, nos Estados Unidos, foi marcada como uma disciplina híbrida, sobre a influência da economia, da sociologia, de ramos específicos da teoria das organizações, bem como sobre a influência do pragmatismo voltado para a ação administrativa no ambiente das universidades americanas.

De acordo com Vasconcelos (2007), existe uma profusão de modelos prescritivos, orientados para a tomada de decisão, e de concepções teóricas críticas a esses modelos, que vem acompanhando o desenvolvimento da estratégia ao longo dos últimos cinquenta anos. Embora marcadamente influenciado pelos conhecimentos relacionados à administração, o campo da estratégia tem recebido influência, também, de outras áreas, como a história militar, a física teórica, a biologia evolucionária, a ciência cognitiva, a inteligência artificial, e, ainda, a psicologia educacional, demonstrando sua diversidade, permeabilidade, complexidade e ambiguidade como recurso teórico.

Nessa direção, Motta (2001) ressalta que nenhuma outra palavra ganhou tanta associação à administração nos anos 1980 e 1990 quanto a palavra estratégia. Um rápido exame de diversas obras administrativas influentes revela que este termo serve hoje para conceituar a própria administração estratégica, tanto quanto outras funções administrativas, de onde advêm expressões como planejamento estratégico,

formulação estratégica, desenvolvimento estratégico, visão estratégica, pensamento estratégico, aprendizado estratégico, apenas para citar algumas conotações.

Entretanto, Whipp (2004) adverte que, no campo organizacional, o estudo da estratégia assentou-se em fontes neoclássicas, com ênfase no racionalismo e na orientação para o determinismo econômico, sobretudo com base na análise dos constructos mecanicistas da operação da organização, de Alfred Chandler e de Igor Ansoff, autores que oferecerem os primeiros recursos teóricos para sua construção, influenciando significativamente seus fundamentos conceituais.

Tal perspectiva é confirmada por Vasconcelos (2007, p. 5), ao considerar que “[...] algumas das teorias da estratégia empresarial são fortemente influenciadas pelos pressupostos econômicos de decisão racional e pela ideia de mercado como um sistema autorregulado de alocação de recursos escassos”, a exemplo das concepções de Michael Porter.

Contrapondo-se claramente à predominância dessa perspectiva economicista, Vasconcelos (2007, p. 5) lembra que outras abordagens sobre o campo de estudo da estratégia organizacional fazem uma crítica sistemática a sua natureza racionalista. Tal crítica está “[...] baseada em uma perspectiva sociológica que valoriza a inserção social e cultural das organizações, bem como as contingências não racionais e não intencionais da tomada de decisão”, a exemplo dos estudos de Henry Mintzberg.

Todavia, Vasconcelos (2007) reconhece que apenas a contraposição entre essas visões polarizadas de Porter e Mintzberg, da economia e da sociologia, não seriam suficientes para dar conta da complexidade e da diversidade de abordagens de outros autores que tratam do tema. Desse modo, destaca a existência de uma diversidade de estudos que objetivam sistematizar a natureza diversificada dos conceitos sobre estratégia. O autor identifica na obra “Safári de Estratégia” de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a classificação mais ambiciosa sobre as teorias de estratégia.

A respeito dessa diversidade, Nicolau (2001) esclarece que não existe uniformidade de sentido na utilização da palavra "estratégia", podendo o termo significar diversas situações, ao passo que suas definições também assumem diversos sentidos. Mesmo diante dessa variedade de significados, o autor compilou as definições de importantes escritores, ao longo de três décadas de estudo, e conclui que algumas delas apontam para os seguintes elementos de convergência:

- a) inseparabilidade entre a organização e o meio envolvente, impondo condições e restrições a sua atuação, bem como lhe oferecendo oportunidades de ação, o que dá sentido ao conceito de estratégia;
- b) importância das decisões estratégicas para o futuro das organizações e a relevância do papel a ser desempenhado pelos seus responsáveis quanto à elaboração e consecução;
- c) concordância de que as estratégias tanto podem se desenvolver no nível da organização quanto das atividades específicas das suas áreas, bem como que toda organização tem subjacente ao seu comportamento uma estratégia implícita ou explícita, entretanto, as estratégias planejadas diferem das realizadas.

Ainda que a noção de estratégia venha sendo tradicionalmente empregada como um plano, um curso de ação e de intenção conscientemente pretendido, posteriormente desenvolvido, para lidar com determinada situação ou conjuntura, o conceito de estratégia tem sido utilizado com sentido mais amplo, incluindo outros significados. Além dessa compreensão comum de planejamento e intencionalidade, a estratégia vem sendo pensada como pretexto, padrão, posicionamento e perspectiva (MINTZBERG *et al.*, 2006).

Isso acontece porque o conceito de estratégia sempre foi marcado pela ênfase direcionada ao processo analítico de estabelecimento de objetivos de longo prazo e de planos de ação, que são definidos pelos líderes de planejamento da organização, como uma formulação de ideias, que posteriormente devem ser implantadas, sublimando outras possibilidades de compreensão do problema, sobretudo, quanto à variedade de maneiras como a estratégia pode tomar forma na realidade (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Considerando-se a diversidade de concepções sobre estratégia, opta-se por uma perspectiva sociológica do tema, por entender sua melhor adequação às organizações universitárias públicas brasileiras, que, pela sua natureza e objetivos sociais, não são orientadas por princípios econômicos de mercado. Tal suposição encontra suporte na reflexão de Mintzberg e outros (2006, p. 28) de que:

A estratégia não é só a noção de como lidar com um inimigo ou um grupo de concorrentes ou mercado, como é mencionado em grande parte da literatura e seu uso popular. Ela também nos leva a algumas questões mais fundamentais sobre as organizações como instrumentos para percepção e ação coletiva.

Expostas essas considerações sobre as origens e o conceito de estratégia organizacional, a seguir serão discutidas as noções de estratégia deliberada e estratégia emergente, e sua pertinência na gestão universitária.

3.4.1 Entre o emergente e o deliberado

A estratégia pode ser entendida como a formulação de objetivos e metas formais, ou seja, como o processo de estabelecer planos de ações com metas futuras que serão perseguidas pela organização. Tal perspectiva constitui o que foi denominado por Mintzberg e Waters (1985) como estratégias deliberadas.

Para uma estratégia ser caracterizada como totalmente deliberada, ou seja, realizada exatamente como planejada, pelo menos três condições devem ser satisfeitas:

- a) devem existir intenções precisas na organização, relativamente articuladas e detalhadas em um plano, de forma a não deixar dúvida sobre o que era desejado antes das ações serem realizadas;
- b) a organização deve dissipar qualquer possível dúvida sobre se as intenções eram organizacionais ou não. Essas intenções devem ser comuns a praticamente todos os atores – compartilhadas como propriamente suas ou, então, aceitas a partir da influência dos líderes, provavelmente em resposta a algum tipo de controle;
- c) as intenções coletivas devem ter sido realizadas exatamente como planejadas, o que significa que nenhuma força externa (mercado, tecnologia, política etc.) poderia interferir sobre elas. O ambiente deve ser perfeitamente previsível, totalmente benigno, estando sob o controle total da organização (MINTZBERG; WATERS, 1985).

As três condições citadas constituem uma ordem de requisitos muito difícil de ser alcançada, de modo que é improvável encontrar quaisquer estratégias perfeitamente deliberadas. Entretanto, algumas podem se aproximar de parte delas, senão, de todas (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Para que a estratégia seja perfeitamente emergente deve haver consistência na ação da organização ao longo do tempo, na ausência de intenção sobre ele. Não significa que inexistam tentativas de estratégias deliberadas, mesmo não realizadas. É difícil imaginar ação na ausência total de intenção em alguma área da

organização, visto que, no extremo, diretrizes serão sempre estabelecidas a partir da sua liderança. De tal forma, a ocorrência de estratégia puramente emergente será tão rara como a puramente intencional. Entretanto, algumas estratégias podem ser bem próximas desse modelo emergente, como ocorre quando um ambiente impõe diretamente um padrão de ação para uma organização (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Nicolau (2001, p. 14) explica de forma objetiva esses dois conceitos, ao afirmar que: “Estratégias deliberadas são as que se realizam tal como foram planejadas, através de um processo controlado; e as estratégias emergentes são padrões de ações consistentes realizadas apesar de (ou na ausência de) intenções”.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 27) comparam as experiências de estratégias pretendidas pelas organizações com as estratégias realizadas, o que permite uma maior clareza conceitual dessa relação:

[...] as intenções plenamente realizadas podem ser chamadas de estratégias deliberadas. As que não foram podem ser chamadas de estratégias não realizadas. A escola de planejamento, por exemplo, reconhece ambas com óbvia preferência pelas primeiras. Mas há um terceiro caso, que chamamos de estratégia emergente, em que um padrão realizado não era expressamente pretendido. Foram tomadas providências, uma a uma, que convergiram, com o tempo, para algum tipo de coerência ou padrão.

As organizações não utilizem estratégias puramente deliberadas ou puramente emergentes na sua prática cotidiana. Tal suposição encerraria um ponto de vista muito restrito da cena organizacional, a qual será sempre permeada pela combinação dessas opções. Isso é o que mostra Mintzberg (2004, p. 35), quando afirma que:

[...] poucas estratégias podem ser puramente deliberadas (se é que alguma pode) e poucas, puramente emergentes. Uma sugere aprendizado zero, a outra, controle zero. Todas às estratégias do mundo real precisam misturar as duas de alguma forma – tentar controlar sem interromper o processo de aprendizado. As organizações, por exemplo, frequentemente perseguem o que pode ser chamado de estratégias guarda-chuva: as linhas gerais são deliberadas ao passo que os detalhes são deixados para emergir dentro delas.

A Figura 5, a seguir, traz uma síntese dessas ideias, ao retratar como a estratégia pretendida pode ou não ser realizada. Quando realizada, transforma-se em estratégia deliberada. Por sua vez, estratégias emergentes, não pretendidas, surgem na cena organizacional como um padrão de ações que foram sendo realizadas uma a uma, resultando com o tempo num processo consistente. Esse

processo se dá num *continuum*, no qual de um lado têm-se as estratégias totalmente deliberadas e, do outro, as totalmente emergentes. Se as organizações desenvolvem estratégias, elas se formam em algum ponto desse *continuum* (MINTZBERG *et al.*, 2006).

Figura 5 – Estratégias deliberadas e emergentes



Fonte: Mintzberg e outros (2006, p. 25).

Motta (2001, p. 82) parece concordar com perspectiva semelhante ao compreender que as estratégias podem ser definidas antes ou depois das ações que caracterizam determinado comportamento organizacional:

Estratégia é conjunto de decisões fixadas num plano ou emergente do processo organizacional, que integra missão, objetivos e sequência de ações administrativas num todo interdependente. Portanto, estratégia tanto pode ser guias de ação definidos a priori quanto o conjunto de resultados a posteriori como produto de comportamentos organizacionais específicos.

Mariotto (2003, p. 85), após análise de diversos autores e escolas sobre a concepção de como surgem as estratégias emergentes, adota um conceito bastante ilustrativo, ao passo que entende que essas estratégias podem ser uma ideia subjetiva que passou a ser identificada e utilizada pela organização:

Entendo a estratégia como um instrumento que a organização pode usar para melhor atingir seus objetivos, seja ela objetiva ou subjetiva. Isso vale também para as estratégias emergentes. Por outro lado, tomo por premissa que a estratégia deva ser consciente para ser útil à organização. Mas, ao invés de aceitar a ideia objetivista de Mintzberg de que um padrão estratégico possa estar latente (presente, mas não visível) e precise ser descoberto, prefiro adotar a perspectiva menos rígida de que a estratégia pode ser uma ideia subjetiva. Por outro lado, a estratégia deve ser reconhecida pela organização, ou seja, deve emergir, para ser útil.

Vizeu e Gonçalves (2010) refletem que, como um plano, a estratégia apresenta como principal vantagem reconhecer a ação pretensamente racional com ênfase no futuro, o que pode permitir uma visão global e integrada de todas as partes da organização. Contudo, apresenta como limite o fato de não retratar todas as situações que se distinguem como um curso de ação estratégico, a exemplo das estratégias que surgem ao acaso ou de maneira incremental, como um padrão.

A estratégia como padrão, segundo Vizeu e Gonçalves (2010), configura-se como uma interpretação interessante da realidade, por não se apresentar como uma ação intencionalmente pensada, formando-se a partir de pequenas ações que acontecem ao acaso. A percepção da sua existência se dá no longo prazo, pois a tomada de consciência do novo padrão de ação da organização acontece no prazo semelhante ao necessário para realizar uma estratégia planejada.

Na gestão universitária, o processo estratégico também combina estratégias deliberadas e emergentes, tal como proposto por Mintzberg e Waters (1985) e empregado por Hardy e Fachin (2000) no seu estudo sobre gestão estratégica na universidade brasileira. O estudo teve como objeto de investigação seis universidades⁵¹, situadas em diferentes contextos regionais, consideradas expressivas e destacadas no cenário nacional, e buscou entender:

(a) como as universidades formavam suas estratégias; (b) explorar as relações entre o processo de formação de estratégias e variáveis estruturais e contextuais; e (c) avaliar as implicações e os produtos desses processos de formulação estratégica. (HARDY; FACHIN, 2000, p. 20).

Para os autores, se a perspectiva de estratégia puramente deliberada tem usualmente sido considerada pouco factível de ocorrer no mundo dos negócios, muito menos o será na universidade, visto que:

⁵¹ O estudo foi realizado entre os anos de 1987 e 1988, e incluía as seguintes universidades federais, estaduais e particulares: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (HARDY; FACHIN, 2000).

A descentralização do poder, a autonomia profissional, a estrutura, complexa, de comissões, o fraco acoplamento dos diferentes elementos organizacionais, as restrições ao “cumpra-se” do administrador, assim como a intervenção governamental nos negócios internos das instituições, servem para tornar a visão convencional de formulação de estratégia uma descrição pouco adequada na maioria das universidades. (HARDY *et al.*, 1983 *apud* HARDY; FACHIN, 2000, p. 39).

Considerando suas particularidades organizacionais, a compreensão de um processo mais amplo sobre a formulação de estratégias nessas instituições torna-se necessário, dado que:

Muitos atores distintos nela estão envolvidos; as estratégias são frequentemente fragmentadas, variando de acordo com o departamento ou a faculdade que as formulam; as normas profissionais exercem uma forte influência sobre as estratégias; a revolução estratégica é difícil; e quando a mudança estratégica de fato ocorre, ela é frequentemente uma resposta gradual e constante às forças ambientais. (HARDY *et al.*, 1983 *apud* HARDY; FACHIN, 2000, p. 39).

Portanto, compreende-se que as estratégias podem ser planejadas, mas também podem emergir na cena organizacional da universidade na ocorrência de “[...] um padrão, de uma certa regularidade, num fluxo de decisões e ações” (MINTZBERG, 1972 *apud* HARDY; FACHIN, 2000, p. 39).

A questão central a ser equacionada diz respeito à identificação de como esses padrões se caracterizam, ou seja, quais atributos devem ser identificados nessa regularidade. Nesse sentido, Hardy e outros (1983 *apud* HARDY; FACHIN, 2000, p. 40) explicam que:

Tal definição não nos diz quais ações e decisões específicas deve-se focalizar para determinar se existe ou não um padrão, uma regularidade estratégica. Contudo, algumas ações são claramente mais importantes que outras: a elaboração de uma missão (produtos e serviços); os insumos do sistema (recrutamento, decisões sobre a carreira de magistério, matrícula estudantil, e levantamento de recursos; os meios para o cumprimento da missão (prédios, equipamentos, instalações, corpo administrativo de apoio); estrutura e governança (sistemas de comissões, hierarquia, regulamentos).

Resulta desse processo a compreensão da estratégia de acordo com o grau pelo qual elas podem ser mais deliberadas ou mais emergentes. Mintzberg e Waters (1995 *apud* HARDY; FACHIN, 2000) destacaram algumas formas diferentes de como as estratégias podem ocorrer nas organizações, inclusive nas universidades, que se encontram resumidos no Quadro 3. De tal modo, torna-se possível identificar um ou mais tipos de estratégias desenvolvidas no contexto organizacional da universidade, em determinado momento.

Quadro 3 – Tipos de estratégia

Estratégia planejada	Assemelha-se à noção de estratégia deliberada. Consiste em intenções precisas, formuladas e articuladas pela liderança principal (central) da organização. É sustentada por controles formais e tende a ocorrer num ambiente predizível e controlável.
Estratégia empreendedora	Existe uma visão não articulada do líder. As estratégias são relativamente deliberadas, mas, porque não são explicitadas, possibilita-se ao líder mudá-las rapidamente e, assim, as estratégias podem emergir.
Estratégias ideológicas	Existem como uma forma coletiva de todos os atores organizacionais. São relativamente difíceis de mudar em virtude das crenças compartilhadas e do controle que se firma na socialização dos seus membros. São também, relativamente deliberadas – de acordo com a ideologia.
Estratégias “guarda-chuva”	São metas amplamente definidas pela liderança, permitindo aos outros atores a decisão sobre como melhor alcançá-las. Assim o objetivo maior é deliberado, mas o caminho, em direção ao objetivo, emerge.
Estratégias processuais	Ocorrem quando a liderança controla aspectos contratuais, tais como as contratações, a composição de comissões, estabelecem termos de referência, de tal sorte a criar as condições mais prováveis a que resultados pretendidos surjam, emergjam.
Estratégias desconexas	Ocorrem em partes distintas da organização e não tem nenhuma relação com, ou mesmo contradizem, estratégias ditas “organizacionais”. Estratégias desconexas podem ser deliberadas ou emergentes, dentro de cada unidade específica. Qualquer estratégia organizacional pode somente emergir – em geral em razão do acaso –, se certas estratégias desconexas caminham numa direção determinada.
Estratégias consensuais	São negociadas entre os membros, ou são formadas por ajustamento mútuo entre os mesmos, mas na ausência de diretivas estratégicas, sobre a organização, por forças externas à mesma.
Estratégia imposta	Refere-se à imposição de diretivas estratégicas, sobre a organização, por forças externas à mesma.
Estratégia não realizada	São estratégias pretendidas que não conseguem se materializar em termos de ações efetivas.

Fonte: Mintzberg e Waters (1995 *apud* HARDY; FACHIN, 2000).

De outra forma, para Hardy e Fachin (2000), as diferentes configurações organizacionais que uma universidade pode assumir ao longo da sua história institucional podem levar a diferentes formas de realização da estratégia em relação ao ambiente externo:

Uma universidade com um líder carismático, por exemplo, pode ser caracterizada por uma estratégia empreendedora; uma organização que se aproxime do tipo de burocracia mecânica pode visualizar a implementação de uma estratégia planejada. As universidades adhocráticas podem ser somente dirigidas com o uso de estratégias do tipo “guarda-chuva”, já que compete fundamentalmente aos especialistas decidirem exatamente que ações tomar. Administradores nas burocracias profissionais usam frequentemente estratégias de processo para influenciar os resultados, e tais estratégias são frequentemente desconexas. As instituições colegiais podem muito bem possuir estratégias ideológicas e de consenso. As

universidades públicas podem esperar a ocorrência de estratégias a elas impostas pelos governos que as sustentam. (HARDY; FACHIN, 2010, p. 40).

Trazendo-se essas considerações para o escopo específico de interesse da tese, na Universidade foco desta pesquisa, decisões e ações relacionadas à implantação de novos cursos de graduação podem ter sido dinamicamente tomadas ao longo do tempo, por diferentes atores com poder de decisão e implementação, em diferentes circunstâncias de pressões internas e externas, dentro de um contexto de compressão política do sistema de governança.

Esses fatos podem ter acontecido com ou sem a presença de um planejamento formal, em que todos os envolvidos estivessem conscientemente atentos e obedientes às suas metas e objetivos. E, mesmo em face da sua existência, podem ter acontecido para além dele.

A par dessas considerações, na próxima subseção são discutidas algumas proposições relacionadas ao planejamento estratégico na universidade.

3.4.2 Implicações – planejamento estratégico

As observações sobre a estratégia deliberada nos remetem ao conceito de planejamento estratégico⁵², comumente utilizado no meio universitário, com mais intensidade a partir das décadas de 1980 e 1990. Trata-se de uma ferramenta transplantada da gestão empresarial para outras formas de organização, que tem como propósito a formulação das políticas institucionais, da visão, da missão, dos objetivos estratégicos e das metas consideradas prioritárias, bem como dos seus prazos de execução (ARGUIN, 1988; ARAÚJO, 1996).

Nas universidades, os planos estratégicos geralmente trazem descritos no seu texto menções à territorialidade de ação, à missão, aos objetivos e às metas institucionais administrativas e acadêmicas. Podem também traduzir-se na percepção e nos anseios da sua administração, da comunidade interna e,

⁵² O planejamento estratégico caracteriza-se como o resultado da elaboração de estratégias deliberadas. Chama-se “plano estratégico” o documento resultante do processo de planejamento estratégico. A abordagem neoclássica da administração teve forte influência à releitura sobre os processos administrativos, inclusa a noção de planejamento. Destaca-se aqui a Administração por Objetivos e sua ênfase na pactuação de metas e resultados em todos os níveis organizacionais, proposta por Peter Drucker, na opinião de Lodi (2003), um dos pensadores mais marcantes e influentes na formação da mentalidade administrativa.

eventualmente, externa, quanto às prioridades de ação no contexto internacional, nacional, regional e local (ARGUIN, 1988; ARAÚJO, 1996).

Contudo, a dificuldade de execução do planejamento estratégico na universidade pública brasileira tem sido caracterizada pelo desenvolvimento de planos que são elaborados e posteriormente abandonados na sua fase de execução, sobretudo quando compreendidos como processo exclusivo de orientação à gestão das suas atividades acadêmicas e administrativas.

A universidade pública é pouca afeta ao planejamento formal, principalmente por sua estrutura colegiada, difusa e espaiada de poder, e, como a democracia e autonomia são elementos vitais para entender as peculiaridades da universidade, segundo Zabalza (2007, p. 77):

[...] não se adaptam à dinâmica universitária os processos pensados para outro tipo de organizações. Isso aconteceu, por exemplo, com os planos estratégicos, com os estilos de liderança, com os sistemas de qualidade total, com a prestação de contas, entre outros. Filosofias ou tecnologias de gestão que puderam dar bons resultados em contextos institucionais menos democráticos ou mais dependentes fracassam ou reduzem sua eficácia na universidade.

De acordo com Mintzberg e outros (2006), o planejamento estratégico deve ser reconhecido mais como um recurso para programar estratégias já criadas, na direção de lidar formalmente com suas implicações, do que como um meio para criar novas estratégias:

Isso não quer dizer que os planejadores não tenham um papel a desempenhar na formação da estratégia. Além de programar as estratégias criadas por outros meios, eles podem alimentar análises ad hoc na linha de frente para assegurar que os dados brutos sejam levados em conta. Eles também podem estimular outras pessoas a pensar estrategicamente. E, evidentemente, os chamados planejadores também podem ser estrategistas desde que sejam pensadores criativos, que se mantenham em contato com aquilo que seja relevante. Mas isso não tem nada a ver com a tecnologia do planejamento formal.

Os órgãos de planejamento da universidade pública, geralmente pró-reitorias e assessorias, veem-se num constante dilema de autoafirmação, na medida em que sua existência geralmente está associada a uma visão parcial e estreita do seu papel, como único responsável pela condução do processo de formação da estratégia na instituição.

Por mais que a elaboração do planejamento na universidade pública incorpore a participação dos membros da comunidade interna e externa, sua implantação, acompanhamento, controle e ajustes, fases posteriores, não

acontecem como previstas, porque a natureza da universidade não se enquadra nesse processo sistemático.

O planejamento deve ser visto como processo destinado a colaborar para compreensão sobre as questões internas da universidade e externas do meio. Por um lado, deve-se observar quais estratégias emergem nessa complexa estrutura e auxiliar na sua institucionalização. Por outro, ao lidar com diferentes demandas, tendências e pressões do ambiente, é preciso contribuir para a apreensão de aspectos que impactam a instituição, bem como suas necessidades, auxiliando na programação de medidas.

Com isso, não se quer decretar o abandono do planejamento estratégico na universidade pública, mas tão somente propor que seja compreendido como um processo de publicização de estratégias emergentes, de programação, apoio e instigação a que outras estratégias possam ser criadas através de diferentes meios e atores internos.

Diante do exposto, no capítulo seguinte serão tratados os pressupostos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta tese, enquanto elemento de conexão para exposição da sua parte empírica.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os pressupostos metodológicos que orientam a consecução da tese. Delimitam-se a seguir os procedimentos adotados, a natureza da pesquisa, as concepções filosóficas e os métodos de coleta de dados empreendidos para responder ao problema investigado e alcançar os objetivos propostos.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Desmitificar a pesquisa científica significa reconhecer sua inserção natural na prática cotidiana, sobretudo quanto à conexão com a socialização do conhecimento, para além de todas as suas virtudes teóricas. A partir dessa visão, pesquisar passa a ser não apenas a busca do conhecimento como terminalidade, mas uma atitude política diante do mundo, um princípio educativo e uma proposta emancipatória dos sujeitos sociais (DEMO, 2006).

Adotar tal perspectiva denota reconhecer a existência de horizontes não empíricos na realidade circundante, cuja importância de investigação se estabelece com o mesmo grau de relevância dos fenômenos empíricos. Nessa linha, que tem sido denominada de pesquisa qualitativa, o pesquisador não somente acumula dados, mas adere à necessidade de questionar constantemente os fatos, ciente de que qualquer conhecimento traduz-se apenas como um dos possíveis recortes de compreensão da realidade (DEMO, 2006).

Partindo-se dessa premissa, quanto à direção metodológica, a presente tese fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. O que delimita o universo de aplicação dos estudos qualitativos nas ciências sociais não é a quantidade de amostras investigadas ou o tamanho populacional no qual está inserido o objeto de investigação, mas o aprofundamento de determinados fenômenos humanos e sociais, cuja delimitação, análise e interpretação são abordadas sobre o recorte de técnicas qualitativas de investigação científica amplamente disseminadas e aceitas, associadas à criatividade e à capacidade de compreensão/interpretação do pesquisador.

A pesquisa qualitativa não visa a enumerar e/ou medir os eventos estudados, tampouco emprega instrumental estatístico analítico. De forma diversa, parte-se de

problemas ou pontos de investigação amplos, que melhor se delineiam com o desenvolvimento do estudo. Compreende a aquisição de dados descritivos relacionados às pessoas, lugares e processos interativos, pelo contato direto com a situação investigada, ao estudar os fenômenos segundo o olhar dos sujeitos participantes da situação (GODOY, 1995).

Como proposta desta investigação, a pesquisa qualitativa pretende explorar e entender os significados, a partir de questões abertas e procedimentos que foram sendo mais bem delimitados na aproximação teórica, na coleta de dados no ambiente dos participantes, e na análise indutiva baseadas em interpretações que se orientaram do particular para o geral, assinalados pelos pesquisados e interpretados pelo pesquisador (GODOY, 1995; CRESWELL, 2010; OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, a pesquisa qualitativa foi adotada por sua pertinência, por se constituir num método que implica intensa partilha com indivíduos, grupos, acontecimentos e lugares que conformam o objeto de investigação, para extrair dessa experiência os significados implícitos e explícitos, exclusivamente compreensíveis a uma atenção sensível. Após esse processo, procede-se à análise, interpretação e redação de um texto capaz de traduzir os sentidos patentes e ocultos do objeto investigado (CHIZZOTTI, 2003).

Por conseguinte, com o objetivo de entender e descrever como a dimensão regional permeia as percepções de um grupo de professores em relação ao ambiente organizacional de uma universidade pública estadual, durante o processo de criação e implantação de seus cursos de graduação, e em face da natureza dessa questão de investigação e dos objetivos propostos, acredita-se, devido às evidências teóricas anteriormente descritas, que a pesquisa qualitativa se caracteriza como a mais adequada para a consecução da presente tese.

4.2 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS

Do ponto de vista da concepção filosófica, a tese orienta-se predominantemente pelo método do construtivismo social. Por definição, trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa frequentemente associada à longa tradição do interpretativismo. O construtivismo social defende suposições de que os indivíduos objetivam compreender o mundo em que vivem e trabalham, aspecto pelo

qual desenvolvem significados subjetivos de suas experiências direcionados para os objetos e coisas (CRESWELL, 2010).

À luz do paradigma interpretativo, a intenção prioritária desta pesquisa está associada à finalidade de compreender como ocorre a ação humana, a partir da “leitura” dos próprios agentes responsáveis por sua realização. Compreende-se, assim, que as relações causais objetivas são insuficientes para explicar os fenômenos sociais, comportamentais e físicos, uma vez que nesse processo interfiram a subjetividade, seus interesses e sua cognição. Essas relações se apresentam num contexto significativamente mais complexo do que aparentam superficialmente (GIL, 2009b; PALÁCIOS, 2011).

De acordo com os interpretativistas, as organizações se constituem em processos resultantes da ação humana intencional – individual ou em harmonia com outras pessoas. Os sujeitos sociais interagem com o propósito de compreender e dar sentido ao mundo, estabelecendo uma rede de relações complexas e subjetivas sobre a realidade social (VERGARA; CALDAS, 2005).

Recorta-se aqui o escopo da perspectiva fenomenológica⁵³ apresentada por Edmund Husserl (1859-1938). Desse ponto de vista, a pesquisa deve se preocupar em mostrar e esclarecer o que é dado, abstendo-se de tentar explicar a realidade mediante leis e deduções baseada em princípios, antes, deve enfatizar o que está presente na consciência dos indivíduos. O fenômeno é aquilo que é “visto” pela consciência, portanto, a fenomenologia não se preocupa com o que está por detrás dos fenômenos, sua realidade ou aparência, mas com a coisa como ela se apresenta, tal como é dada (GIL, 2009b).

Assim, esta pesquisa objetiva confiar ao máximo na interpretação dada aos fenômenos, a partir da visão que os participantes têm do processo que está sendo analisado. Para tanto, apresentou questões capazes de possibilitar aos pesquisados a oportunidade de construir o significado de uma situação ou contexto. Frequentemente, esses significados atribuídos são resultados de negociações histórico-sociais, formadas pela interação entre os indivíduos, de onde decorre o construtivismo social (CRESWELL, 2010).

⁵³ O paradigma interpretativista encerra um amplo e complexo espectro de pensamentos filosóficos e sociológicos, a exemplo do solipsismo, da fenomenologia e da hermenêutica. Estes têm como característica comum tentar compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista ou da experiência subjetiva das pessoas envolvidas nos processos sociais (BURREL; MORGAN, 1980 *apud* VERGARA; CALDAS, 2005).

Não obstante, cabe esclarecer que, apesar da adoção predominante do interpretativismo, a presente pesquisa não prescinde da utilização de conhecimentos gerados a partir de paradigmas diferentes. Essa tem sido uma situação comum nos estudos organizacionais, porque dificilmente o pesquisador pode elucubrar sobre o seu problema ou comentar os resultados alcançados, sem que faça uso de outros estudos na mesma área de investigação, ainda que vinculados a vertentes filosóficas conceituais diferentes. De fato, o exame e a utilização desses conhecimentos sempre devam ser realizados, observando-se suas respectivas bases metodológicas e a pertinência (CLEGG; HARDY, 2007; MAZZOTI, 2007 *apud* SILVA; ROMÃO NETO, 2010).

Com efeito, por tratar-se também de um estudo organizacional que busca aproximação teórica com uma organização tão complexa quanto à universidade, e em face da predominância do funcionalismo no desenvolvimento do campo da teoria das organizações, bem como do entendimento da sua conexão com a presente pesquisa, essa foi outra abordagem paradigmática, complementarmente utilizada (CLEGG; HARDY, 2007; SILVA; ROMÃO NETO, 2010).

A corrente funcionalista pressupõe que a sociedade se caracteriza por uma existência concreta, objetiva e sistemática, direcionada para a produção e a reprodução de um sistema social, ordenado e sujeito à regulação (BURELL; MORGAN, 1979 *apud* SILVA; ROMÃO NETO, 2010). O conceito chave sobre o qual se assenta o funcionalismo é a percepção da organização como um sistema funcionalmente eficaz que se fundamenta no alcance de metas e objetivos através da tomada de decisão racional (CLEGG; HARDY, 2007).

Ademais, o próprio campo dos estudos organizacionais⁵⁴ não se caracteriza pelo consenso vigente em algumas disciplinas paradigmaticamente mais desenvolvidas (PFEFFER, 1993 *apud* RODRIGUES FILHO, 1998), e sim por vários enfoques teóricos que disputam posições e refletem a competição entre diferentes visões e interpretações do mundo, o que resulta, por um lado, em convergências quanto ao conjunto de conhecimentos aceitos, por outro, em divergências quanto aos enfoques e perspectivas de pesquisa adotados (RODRIGUES FILHO, 1998; SILVA; ROMÃO NETO, 2010).

⁵⁴ Escopo de inserção predominante em boa parte desta pesquisa multidisciplinar em Ciências Sociais, consoante proposta do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UNIFACS.

Diante do exposto, entender e descrever a percepção dos professores universitários, no que diz respeito à dimensão regional do ambiente organizacional de uma universidade pública estadual, como apontado no objetivo geral, torna-se o desafio a ser alcançado, tendo como referência, predominantemente, as concepções do interpretativismo, mais especificamente da fenomenologia. Contudo, como os acontecimentos ancoram-se e situam-se num sistema social objetivo, dotado de configurações e processos formais, sujeito a ingerências do meio externo que influenciam a percepção dos atores, subsidiariamente, tem-se ainda o apoio do funcionalismo. Portanto, interpretativismo e funcionalismo, ambas as concepções são adotadas como fundamentos filosóficos multiparadigmáticos desta pesquisa.

4.3 PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA

Quanto aos objetivos, a metodologia deste trabalho fundamenta-se na pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória, por proporcionar maior conhecimento e familiaridade com o tema estudado, maior precisão no delineamento do problema e no aprimoramento das ideias, com o propósito de torná-los mais explícitos, bem como na descrição de fenômenos que lhes são inerentes (GIL, 2007; ACEVEDO; NOHARA, 2007; VERGARA, 2009).

Muito embora a UEFS, eventualmente, possa ter sido objeto de exame de outras áreas de pesquisa, não foram identificados estudos científicos que tratam da sua dimensão organizacional, gestão universitária e relação com o ambiente externo, a partir da perspectiva da análise regional.

Esse tipo de pesquisa tem como característica, ainda, o propósito de desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias para estudos futuros, ao passo que possui pouca rigidez de planejamento e o objetivo de proporcionar uma visão geral aproximativa do objeto sob investigação (GIL, 2009b).

No estudo de caso exploratório, como o aqui proposto, não se espera obter uma resposta definitiva para o problema investigado, mas sim uma visão mais acurada sobre a realidade (GIL, 2009a).

Condizente com a perspectiva paradigmática interpretativista predominante no estudo, a orientação da pesquisa de natureza exploratória alarga o universo de possibilidades de compreensão do objeto de investigação.

Como esclarece Godoy (1995), mesmo que inicie a investigação tendo como referência um esquema teórico, o pesquisador deve permanecer aberto para novas descobertas que possam surgir no desenrolar da pesquisa, bem como preocupar-se em demonstrar a multiplicidade de dimensões próprias da realidade social complexa.

Por conseguinte, soma-se aqui à perspectiva exploratória inerente ao tipo de pesquisa estudo de caso a perspectiva descritiva. Esta expõe as características de determinado fenômeno, sem, contudo, ter o objetivo de explicá-los, embora possa servir de base para sua elucidação em outros estudos posteriores (VERGARA, 2009).

A pesquisa descritiva é abrangente, pois permite uma análise dos problemas a partir de uma abordagem que reconhece e faz uso, dentre outros aspectos, dos valores e feições sociais, econômicos, culturais, políticos, assim como das percepções de determinados grupos e comunidades sobre determinado fenômeno social (OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, esta pesquisa caracteriza-se também como descritiva, porque objetiva descrever as percepções dos docentes da UEFS diretamente envolvidos com a estratégia de criação e implantação dos cursos de graduação investigados.

A perspectiva da regionalização versus universalização da universidade, sua influência sobre a orientação estratégica institucional no contexto do ambiente organizacional e a interpretação dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo constituem-se num intrincado conjunto de relações sobre as quais inferências apriorísticas tornam-se arriscadas.

Destarte, compreender melhor o fenômeno sob investigação, delimitar suas ideias subjacentes, explorar e descrever os diversos sentidos a ele atribuídos, com o intento de torná-los mais explícitos, e oportunizar as bases para novos estudos justificam a adesão desta pesquisa às perspectivas exploratória e descritiva.

4.4 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO – ESTUDO DE CASO

Seguindo a linha de classificação metodológica proposta por Creswell (2010), concernente à estratégia de investigação, adota-se aqui a abordagem do estudo de caso.

O estudo de caso é definido por Yin (2005) como uma estratégia de pesquisa utilizada nas ciências sociais cujas questões de investigação são propostas como

abordagem do tipo “como” e “porque”. Utiliza-se frequentemente quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, e sua ênfase direciona-se para os eventos contemporâneos inseridos em certo contexto da vida real.

Segundo Stake (2007), um caso é uma coisa específica, complexa e em funcionamento, cujas especificidades constituem um sistema integrado, mas dotado de particularidades. O estudo de caso é o estudo dessas particularidades e complexidade no âmbito de circunstâncias importantes, revestido de interesse especial.

Portanto, trata-se de uma metodologia aplicada nas ciências sociais, envolvendo situações dinâmicas e temporalmente atuais, relacionadas com a investigação de elementos inerentes à complexidade do comportamento humano. Para Martins (2008, p. 8), o estudo de caso tem por característica mais forte a profundidade e exaustividade de análise sobre o objeto escolhido, e “[...] possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.

De acordo com Gil (2009b), no contexto da metodologia científica, o estudo de caso é uma das modalidades de delineamento de pesquisa que aponta princípios e regras que devem ser observadas ao longo de um processo de investigação, por meio de etapas como a formulação e delimitação do problema, a seleção da amostra, a determinação de procedimentos para coleta e análise de dados, assim como os modelos para análise interpretativa.

Para Alves-Mazzotti (2006), parece haver consenso na comunidade acadêmica de que o estudo de caso qualitativo constitui-se na investigação de uma unidade específica, situada em determinado contexto, escolhida por critérios previamente estabelecidos, que pode utilizar de múltiplas fontes de dados, propondo-se a oferecer uma visão holística sobre certo fenômeno estudado. Contudo, tanto os critérios para identificação e seleção do caso quanto as estratégias de generalização a serem utilizadas acompanham a vinculação paradigmática proposta pela pesquisa, sendo de livre escolha. Para o autor, certamente, o aspecto crítico no estudo de caso diz respeito à explicitação dos critérios que consubstanciam a seleção do caso, deixando evidente sua natureza complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifica o esforço de compreensão.

Com efeito, tais proposições quanto à seleção do caso em questão podem ser identificadas na exposição do primeiro capítulo desta tese, sobretudo no tópico que versa sobre suas justificativas.

Ainda assim, cabe justificar que a escolha do estudo de caso vincula-se de modo considerável a aspectos como a natureza complexa e importância regional da universidade pública analisada; sua constituição jurídica como universidade estadual; particularidade quanto à regionalização e interiorização do acesso ao ensino superior; os mecanismos engendrados na criação de seus cursos de graduação; as questões estratégicas relacionadas com a gestão universitária; a dicotomia entre os interesses universitários da universalização e regionalização; e a perspectiva de interpretação dos principais atores envolvidos (docentes de áreas diversas). Esse elenco de fatores constitui-se num conjunto instigante de elementos sobre os quais se justifica a presente pesquisa.

No que diz respeito à justificativa do fundamento lógico da investigação, trata-se de um estudo de caso instrumental que focaliza uma unidade específica, a UEFS, um sistema delimitado, constituído de diversas partes integradas, sob a influência de aspectos externos que não devem ser ignorados. Entende-se que seja intrínseco, porque no contexto de todas as suas particularidades e no que tem de comum, este caso é de interesse em si, e despertou o desejo de investigação do pesquisador quanto à perspectiva específica da questão regional nas percepções dos seus atores (professores) sobre o ambiente organizacional, durante a realização da estratégia de criação de cursos de graduação numa universidade pública estadual situada no interior do Semiárido Nordestino (STAKE, 2007; MARTINS, 2008).

Pretende-se, assim, aprender com o caso da dimensão regional da UEFS, não apenas porque ao estudá-lo podem-se compreender outros casos ou mesmo um problema em geral, mas porque interessa instruir-se sobre este caso em particular (STAKE, 2007).

Este estudo de caso tem ainda um enfoque incorporado, a partir da análise de cinco subunidades internas, os cursos de graduação criados pela UEFS. O enfoque incorporado propõe a avaliação de uma situação a partir de diferentes subunidades de análise (YIN, 2005; MARTINS, 2008). Estas podem ser diferentes setores de uma determinada instituição, aqui entendidas como as comissões para criação e implantação dos cursos de graduação em Licenciatura em Música, Licenciatura em Química, Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, Bacharelado em Agronomia e

Bacharelado em Psicologia, que resultaram posteriormente na implantação de cinco Colegiados de Cursos, em quatro diferentes unidades acadêmicas ou Departamentos da Universidade.

Como caso único, a criação dos cinco cursos de graduação na universidade pública estadual com característica regional, praticamente com a mesma temporalidade, em todas as suas áreas acadêmicas de atuação, foi tomada como uma situação reveladora, visando a observar e analisar como a UEFS responde às questões relacionadas ao seu ambiente organizacional, particularmente quanto às percepções dos seus professores, no que diz respeito ao contexto da sua região de influência (YIN, 2005; MARTINS, 2008).

Com efeito, conforme as argumentações acima expostas, o estudo de caso mostra-se a estratégia de investigação mais adequada para consecução desta pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Segundo Gibbs (2009), os dados qualitativos caracterizam-se por uma grande quantidade de formas de comunicação humana, desde a escrita, visual ou auditiva, na ambiência de comportamentos, simbolismos e mesmo artefatos culturais. Assim, vinculam-se ao significado atribuído a determinado fenômeno humano e se materializam de diferentes maneiras. Dentre as suas formas mais usuais destacam-se a análise de texto resultante de transcrições de entrevistas e de outros tipos de documentos.

Quanto aos aspectos práticos da análise qualitativa, Gibbs (2009) explica que, primeiro, o pesquisador deve desenvolver a consciência inicial de quais dados podem ser analisados, como podem ser descritos e explicados, para, em seguida, desenvolver atividades práticas concernentes aos tipos de dados e sua quantidade coletada. Com efeito, os dados qualitativos demandam a manipulação através de técnicas de escritório, avançando-se, em seguida, para sua redução, interpretação e apresentação.

A par disso, quanto aos procedimentos para coleta de dados, este trabalho está dividido em duas fases. Na primeira delas, utilizou-se preliminarmente a análise documental para melhor caracterizar a instituição universitária, seu ambiente geral, propósitos, contexto de inserção e suas ações quanto à criação dos cursos de

graduação investigados, à luz do que ensina Roesch (2009), de que as pesquisas relacionadas com organizações têm como um das suas fontes de dados mais utilizadas os documentos institucionais.

Os documentos, por si mesmos, possuem valor, e representam sistemas e estruturas da organização. Sua análise pode viabilizar o entendimento de situações e conceituar a organização, a partir de uma visão interna, desde que sejam observados os aspectos do acesso, verificação da autenticidade, compreensão dos conteúdos, análise consistente e utilização adequada dos dados (FORSTER, 1994 *apud* ROESCH, 2009; GIL, 2009a).

No conjunto dos documentos analisados, destacam-se os relatórios de gestão, documentos de planejamento institucional e os relatórios de credenciamento institucional. Entretanto, os projetos político-pedagógicos de criação e implantação dos cursos de graduação investigados foram tomados como a principal referência da pesquisa documental, e direcionados a responder, enquanto método auxiliar, a questão de pesquisa proposta e ao alcance dos objetivos estabelecidos.

Os projetos pedagógicos refletem diferentes iniciativas e concepções oriundas das diversas áreas de conhecimento dos Departamentos da Universidade, desenvolvidas por diferentes docentes, membros das Comissões de Implantação dos cursos de graduação, formalmente estabelecidas pelo Gabinete da Reitoria.

Esses projetos foram gestados a partir de perspectivas distintas, em seguida levados a efeito pelas instâncias superiores da Instituição quando da sua aprovação e posterior implantação, correspondendo ao modelo de criação de estratégias emergentes e deliberadas descritas por Mintzberg e Waters (1985).

Quanto ao resumo do fluxo geral de tramitação, após serem criados e aprovados pelos Conselhos de professores dos Departamentos onde foram gestados, os projetos pedagógicos foram encaminhados à Pró-Reitoria de Graduação da UEFS (PROGRAD), órgão legalmente competente para apreciação preliminar dos mesmos.

Após verificação e possíveis diligências necessárias, em seguida, os projetos foram encaminhados ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEFS (CONSEPE), para nova rodada de apreciação e encaminhamentos pertinentes ao processo decisório coletivo, e ao Conselho Superior Universitário (CONSU), para aprovação final e publicação oficial. Todo fluxo se consubstancia no

trabalho de relatoria, ao qual dúvidas, diligências e adequações são encaminhadas e solucionadas para apreciação e decisão final.

Conseguida autorização prévia, os projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação investigados foram coletados pelo pesquisador junto à PROGRAD, em sua versão final, aprovada em todas as instâncias do sistema de governança da Universidade. Depois de uma análise preliminar, os documentos físicos foram copiados e convertidos em formato digital.

De acordo Gil (2009a), as vantagens relacionadas com a utilização de fontes documentais estão associadas à possibilidade de conhecimento mais objetivo da realidade, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar.

As fontes documentais podem viabilizar a obtenção de dados em quantidade e qualidade capazes de evitar a perda de tempo e constrangimentos ocasionalmente resultantes da obtenção de dados diretamente das pessoas. De outra forma, em determinadas pesquisas, a utilização de documentos constitui-se numa das únicas formas de realizar a investigação social (GIL, 2009b).

A consulta às fontes documentais é muito importante em qualquer estudo de caso. O pesquisador analisa documentos da organização e obtém informações que contribuem para coleta de outros dados, por exemplo, através da entrevista (GIL, 2009a). Entretanto, a despeito dos documentos constituírem-se numa importante fonte de dados, a análise documental pode ser insuficiente para os propósitos da investigação, visto que os dados provenientes dessa fonte não foram elaborados para servir diretamente aos objetivos da pesquisa.

Assim, a partir da fundamentação teórica (categorias teóricas) e da análise documental realizada *a priori*, procedeu-se ao estabelecimento de categorias empíricas descritivas e analíticas, que orientaram as questões abordadas na realização de entrevistas com os membros das Comissões responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos de criação e implantação dos cursos, na segunda fase dos procedimentos de coleta de dados.

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com os docentes diretamente envolvidos na criação dos cursos de graduação. Para cada curso implantado, entrevistaram-se dois docentes, com o propósito de melhor esclarecer os dados referentes ao processo de concepção e instalação.

Muito embora a escolha tenha recaído sobre dois membros⁵⁵, inicialmente identificados a partir das Portarias das Comissões dos cursos investigados, bem como das informações de participação contidas nos próprios projetos político-pedagógicos dos cursos, o critério de seleção intencional dos sujeitos entrevistados guiou-se pela priorização de entrevistar, em primeiro plano, os presidentes legalmente constituídos em cada Comissão de implantação.

E, a partir de uma abordagem de rede, como proposta por Duarte (2002), decidiu-se perguntar a cada presidente de Comissão específica, depois de realizada sua entrevista, que outro membro seria importante entrevistar para obter maiores informações sobre o problema de pesquisa investigado. Com esse procedimento, foi possível montar o corpo de entrevistados, exposto mais adiante no Quadro 4.

As entrevistas objetivaram aprofundar a compreensão sobre as informações contidas nos documentos avaliados, verificar sua autenticidade e estabelecer comparações, dando maior substância e consistência à pesquisa (FORSTER, 1994 *apud* ROESCH, 2009).

Assim, a escolha da análise documental e da entrevista semiestruturada, dois procedimentos de coleta de dados, consubstanciou-se com a perspectiva observada por Gil (2009b), de que, quanto à estratégia de pesquisa assentada no estudo de caso, os resultados obtidos com a entrevista só terão valor quando puderem ser contrastados com outras técnicas.

De outra forma, a coleta de dados no estudo de caso, por ser mais complexa, deve utilizar sempre mais de uma técnica, a fim de garantir a qualidade dos resultados obtidos, por meio da convergência ou da divergência das observações obtidas através dos diferentes procedimentos (GIL, 2007).

As entrevistas foram realizadas a partir da modelagem semiestruturada. A ênfase no tema específico permitiu a condução livre e a possibilidade de manter e retomar o foco sempre que necessário, evitando digressões do entrevistado (GIL, 2007).

Nas entrevistas, foram utilizadas cinco questões abertas – um pequeno número –, com o propósito de suscitar concepções e opiniões dos participantes (CRESWELL, 2010).

⁵⁵ Número julgado satisfatório pelo pesquisador após a realização das entrevistas, quanto à coleta de dados adicionais à pesquisa documental previamente realizada para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, conforme ensina Duarte (2002).

Quadro 4 – Entrevistados, comissões de implantação – UEFS, 2013

CURSO	CÓDIGO	SEXO	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	NÍVEL	DEPARTAMENTO	ADMISSÃO	ENTREVISTA
Agronomia	AGR1	Masculino	Presidente	Doutor	Titular	Ciências Biológicas	2000	27/03/2013
Agronomia	AGR2	Masculino	Membro	Doutor	Titular	Ciências Biológicas	1995	14/03/2013
Filosofia	FIL1	Masculino	Membro	Mestre	Assistente	Ciências Humanas e Filosóficas	2001	18/03/2013
Filosofia	FIL2	Masculino	Membro	Doutor	Adjunto	Ciências Humanas e Filosóficas	1997	29/03/2013
Música	MUS1	Feminino	Presidente	Especialista	Auxiliar	Letras e Artes	1990	13/03/2013
Música	MUS2	Masculino	Membro	Doutor	Adjunto	Ciências Humanas e Filosóficas	1998	18/03/2013
Psicologia	PSI1	Feminino	Presidente	Doutor	Adjunto	Educação	1995	14/03/2013
Psicologia	PSI2	Feminino	Membro	Doutor	Adjunto	Educação	1999	18/03/2013
Química	QUI1	Masculino	Presidente	Mestre	Titular	Ciências Exatas	1976	21/03/2013
Química	QUI2	Feminino	Membro	Doutor	Titular	Ciências Exatas	2001	20/03/2013

Fonte: Elaborado pelo Auto (2013).

As questões que guiaram as entrevistas foram formuladas levando-se em consideração o problema e os objetivos da pesquisa, a categorização teórica, bem como uma análise documental preliminar dos projetos pedagógicos dos cursos investigados, e estão descritas a seguir:

1. Em sua opinião, qual o papel desempenhado pela UEFS na região?
2. No seu modo de ver, qual a função exercida pelo ensino de graduação da UEFS na região?
3. Como você vê a recente criação do curso de graduação em [nome] em relação ao contexto regional da UEFS?
4. Em sua opinião, como os fatores (econômicos, sociais, políticos, legais, ambientais, culturais etc.) da região contribuíram para criação do curso de graduação em [nome]?
5. No seu entendimento, de que forma a criação do curso de graduação [nome] contribui para legitimidade institucional da UEFS?

Durante as entrevistas, foram utilizadas técnicas específicas para controlar a informação verbal, segundo as orientações de Lodi (1991), pois, no conjunto dos aspectos que devem ser considerados no contexto de uma estratégia geral de abordagem, atentou-se para a definição e a clarificação de conceitos, a escolha do vocabulário, o silêncio para pontuar as respostas e determinar o estado psicológico para a entrevista e a observação sequenciada de perguntas.

As entrevistas foram agendadas e realizadas no mês de março de 2013, de forma individualizada, em locais adequados e previamente acertados, armazenadas em gravador de voz digital e, em seguida, transcritas na sua integralidade para o formato de documento digital, com posterior análise de dados.

O tratamento dos dados, resultantes das respostas obtidas a partir das entrevistas e da análise documental dos projetos pedagógicos de criação dos cursos, foi realizado com ênfase no estabelecimento de categorias empíricas descritivas e analíticas, e de códigos de análise, propostos segundo a fundamentação teórica, o problema e os objetivos da pesquisa.

Os dados obtidos nas entrevistas com os membros das comissões e a análise documental dos projetos político-pedagógicos dos cursos foram tratados segundo os procedimentos do modelo clássico, conforme Gil (2009b), abordagem analítica mais comum nos estudos de caso. Tal abordagem não se fundamenta numa orientação teórica específica, num modelo analítico previamente estabelecido, pois o

pesquisador responsabiliza-se por desenvolver uma metodologia capaz de reunir, organizar e sumarizar os dados, sem que haja pressupostos ou vinculações a modelos teóricos precedentes, sobretudo pela inexistência de padrões que possam servir como elementos de comparação. Essa abordagem é adequada e suficiente quando o estudo tem propósitos também exploratórios.

Foram identificados, após exame dos documentos e das entrevistas, os elementos relacionados com as categorias teóricas e empíricas, bem como com a codificação dos conteúdos da pesquisa, a fim de estabelecer relações textuais e contextuais que possam esclarecer a perspectiva de investigação proposta.

Para operacionalização dos procedimentos, fez-se uso dos softwares editor de texto *Word* e de análise qualitativa *Webqda*. Por conveniência expositiva do encadeamento de ideias, esses procedimentos serão mais bem explicitados no capítulo cinco, na subseção denominada “as leituras dos atores – novos cursos de graduação”.

No próximo capítulo, seguindo os pressupostos metodológicos observados na tese, busca-se uma aproximação empírica com as dimensões teóricas dissertadas até aqui, a partir da unidade-caso de análise, a Universidade Estadual de Feira de Santana.

5 DIMENSÃO REGIONAL DA UEFS: TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

No presente capítulo, em atenção aos requisitos de profundidade necessários à concretização de uma pesquisa qualitativa que tem como estratégia de investigação o estudo de caso, faz-se uma breve descrição sobre a gênese, consolidação, caracterização administrativa e acadêmica da Universidade Estadual e Feira de Santana (UEFS), unidade-caso de análise.

A fase empírica do estudo teve por objetivo entender e descrever como a dimensão regional permeia as percepções dos docentes quanto ao ambiente externo da Universidade Estadual de Feira de Santana, no processo de criação e implantação dos cursos de graduação, entre os anos de 2009 e 2012.

Consoante o problema e os objetivos de pesquisa propostos, analisa-se a UEFS quanto ao desenvolvimento e à importância histórico-social, econômica e cultural, em particular, em relação ao ensino de graduação, para a região onde está localizada, com ênfase nos mecanismos acionados no processo de criação de seus cursos de graduação.

A partir dos objetivos da pesquisa serão apresentados os resultados da análise da coleta de dados, balizados no referencial teórico apresentado, resultante da experiência de investigação prevista na metodologia, por meio da pesquisa documental e da entrevista.

5.1 CRIAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO

A descrição sobre o cenário nacional e estadual quando da criação da UEFS insere-se no contexto da regionalização do ensino superior baiano, tratada no segundo capítulo desta tese. Entretanto, serão aqui abordadas algumas especificidades que podem colaborar para a compreensão do processo de concepção e consolidação desta Universidade.

As origens dos acontecimentos históricos que contribuíram para a criação da UEFS remontam, pelo menos, a 1955, quando acontece a Primeira Jornada Universitária do interior baiano, com a presença do reitor da Universidade da Bahia (UBA), Edgard Santos, e a participação de diversos membros da sociedade feirense, os quais, naquela oportunidade, manifestaram o desejo de trazer o ensino superior

para o município. Mais adiante, em 1963, a criação da Fundação Simões Filho, por figuras públicas de Feira de Santana e Salvador representava o anseio de uma Universidade Rural, mas a ideia não se concretizou. Em virtude da grande repercussão alcançada pelo movimento de interiorização do ensino superior, no mesmo ano, surge outra iniciativa, com a Associação Educacional Desembargador Filinto Bastos, integrada por membros da comunidade feirense, investida que também não logrou êxito imediato (FUFS, 1970; BOAVENTURA, 2009a). Contudo, segundo Santos (2011), tanto a Fundação quanto a Associação exerceram funções importantes na arena de mobilizações individuais e coletivas em torno do projeto de implantação do ensino superior em Feira de Santana.

A primeira entidade, a Fundação Simões Filho, se revelou como articuladora dos movimentos pela interiorização da universidade baiana. Dela participavam os professores da Faculdade de Filosofia da UBA e da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, com destaque para Jorge Calmon, Urcício Santiago e Geraldo Leite. Coube a Calmon, professor catedrático da referida Faculdade, diante de uma conjuntura tensa, e em meio a pressões estudantis por reformas e ampliação da oferta educacional, abraçar e coordenar uma proposta inovadora de uma Universidade Rural para o interior do estado da Bahia, no âmbito da Fundação, ideia que não era de todo inédita, pois tinha sido já anunciada, desde 1960, por parte do Governo do Estado (SANTOS, 2011).

A proposta do movimento era criar uma Universidade Rural com sede no município de Feira de Santana e campi em Ilhéus, Itabuna, Vitória da Conquista, Jequié, Juazeiro, bem como em outras cidades do interior do estado, e concentrava-se nas mais modernas diretrizes de ensino superior, conforme notícias dos meios de comunicação da época, diferentes discursos dos seus mentores e manifestações da sociedade civil. Com efeito, a ideia de uma universidade no interior, com vários cursos de graduação, consoante os interesses de desenvolvimento locais, representou uma ambição capaz de mobilizar de forma significativa diferentes segmentos no município de Feira de Santana. Contudo, a proposta não avançou, porque se em Feira de Santana as manifestações eram fortes, por parte da Comissão de Planejamento Estadual (CPE) e das proposições expressas no Plano de Desenvolvimento do Estado da Bahia (PLANDEB), ou seja, das diretrizes para a política pública no estado, o ensino superior tinha outro propósito, como visto no capítulo dois, direcionado para a formação instrumental, à luz dos interesses do

projeto desenvolvimentista da estrutura econômica, com protagonismo da região do Recôncavo, zona de influência da capital (SANTOS, 2011).

Na esteira da Fundação Simões Filho, a Associação Educacional Desembargador Filinto Bastos foi responsável pela propagação de outra ideia, a de implantar uma Faculdade de Filosofia no município como passo para criação da desejada universidade. Tratava-se de uma iniciativa articulada por intelectuais orgânicos de Feira de Santana, dentre eles Fernando Pinto de Queiroz (advogado e educador) que exerceu função de destaque, Wilson da Costa Falcão (deputado federal), bem como agregou a liderança de Geraldo Leite, remanescente da Fundação. Na luta para a criação de uma universidade feirense, as intenções desse movimento foram capitalizadas por diferentes agentes locais do campo político-partidário, a exemplo do prefeito João Durval Carneiro e do deputado estadual Áureo Oliveira Filho. Entretanto, a despeito dos estudos e planejamento alcançados, ainda não seria dessa vez que se instalaria ali o ensino superior, devido às dificuldades políticas, burocráticas e financeiras colocadas por parte do estado (SANTOS, 2011).

A atuação da Associação foi decisiva no campo das correlações políticas para a implantação do ensino superior no município, mormente pela capacidade de mobilização e visibilidade das reivindicações e demandas feirenses, frente aos diferentes interesses de outras regiões e dos próprios dirigentes do estado, que naquela circunstância projetavam uma Universidade Estadual em Uruçuca, na região Sul. No legado da Associação, destaca-se ainda a remota aspiração à criação de uma Faculdade de Medicina, inclusive com a elaboração de relatório (projeto) pelos Professores Rui Machado da Silva, Plínio Garcez de Sena e Geraldo Leite. Esse projeto contava com a aprovação de Wilson Falcão e Fernando Pinto e, embora a ideia não tenha obtido sucesso, foi fundamental no conjunto das pressões em prol da universidade, sendo, quatro décadas mais tarde, em 2002, semente para a implantação do curso regular de Bacharelado em Ciências Médicas da UEFS (CERQUEIRA, 2009; LEITE, 2009a; SANTOS, 2011).

Outro fato ilustrativo do período diz respeito ao trabalho realizado pela consultoria Construções e Planejamento (COPLAN S/A), quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Local Integrado de Feira de Santana (PDLI), em 1968, por encomenda do poder público municipal, na gestão do prefeito João Durval Carneiro. Esse trabalho foi financiado pelo Ministério do Interior, através do Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU) e do Banco Nacional de Habitação

(BNH). Consta no seu conteúdo que uma pesquisa diagnóstica investigou as atitudes e opiniões dos habitantes de Feira de Santana frente ao desenvolvimento, tendo como público alvo certa amostragem de pais de famílias. Verificou-se que 95% dos respondentes eram favoráveis à implantação de uma universidade no município. Dentre esses, 67% optavam pela criação dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, 14% por escolas de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 7% por escola de Filosofia e apenas 5% por escolas de Direito, Pedagogia e Ciências (COPLAN S/A, 1968).

Os resultados desta pesquisa provavelmente refletiram a carência de profissionais e a necessidade de atendimento da população, ainda muito dependente da capital, assim como o *status* das profissões ligadas aos diferentes segmentos.

As conclusões parciais da consultoria assinalavam para a proposta do Governo do Estado de implantação de uma Faculdade de Educação destinada à formação de professores, ainda no ano de 1968. Porém, divergindo abertamente dessa proposição, que era circunscrita à formação de profissionais para o segmento educacional, os planejadores do desenvolvimento local de Feira de Santana demarcavam diretamente que:

A programação de medidas nesse nível do ensino no município tem que levar em conta a proliferação de atividades, nos distintos setores da economia, para as quais a formação técnica do nível superior tem de estar presente, sobretudo considerando que a enorme quantidade de serviços de manutenção de máquinas já existentes na cidade aliam-se agora às novas perspectivas de trabalho técnico nas empresas industriais que se vêm instalando no município. Esta perspectiva, contudo, tem de ser associada às necessidades de educação superior já exigidas para parte do pessoal que desempenha atividades no setor agrícola e no terciário, através das organizações comerciais e bancárias. (COPLAN S/A, 1968, p. 83).

A despeito dessa discordância, as proposições finais do PIDL seguem a mesma orientação tecnicista e enviesada do PLANDEB, ao argumentar que os esforços empreendidos pela coletividade social dos municípios interioranos em relação ao ensino superior geralmente direcionavam-se para a criação de escolas de formação de bacharéis e de pessoal técnico sem a devida adequação às necessidades de desenvolvimento regional (COPLAN S/A, 1968).

Contraditoriamente, o PIDL passa uma mensagem dúbia, pois aponta ainda como recomendação a criação de um complexo educacional, financiado e mantido pelas esferas estadual e federal, voltado para a formação de técnicos de nível médio

capazes de atender aos diferentes setores econômicos, sob a denominação programática de “educação para o desenvolvimento”, mesmo após referir-se às carências de administradores de empresas, auditores, gerentes e técnicos nos centros urbanos do interior, e concluir que:

Ao desenvolvimento sócio-econômico do Estado interessa a instalação de uma ‘Universidade para o Trabalho’ em Feira de Santana, como efeito demonstração e pelas facilidades oferecidas na cidade, que já possui, e terá melhorada, infra-estrutura urbana.

Na própria cidade é de grande importância tal complexo educacional pelo efeito disseminador e pela modificação cultural que realizará.

A comunidade municipal não dispõe dos meios necessários para a execução do programa. As necessidades, porém, de sua implantação não se restringe ao âmbito municipal. Ao Estado e à União competiria a definição e execução de programa de tal porte, daí porque ao poder municipal resta a reivindicação da realização de tal programa cujos frutos atingirão a toda região e ao Estado.

Os meios disponíveis, portanto, estão limitados à co-participação dos órgãos responsáveis, regionais e nacionais. (COPLAN S/A, 1968, p. 83).

Destarte, uma questão não resta explicada no PIDL, carecendo de maior investigação: por que realmente não implantar de uma instituição universitária, em vez de um complexo educacional para formação de profissionais com ênfase no nível médio e orientação especialmente técnica? Uma das possíveis suposições, naquela conjuntura, talvez seja de que a expressão “Universidade para o Trabalho” como metáfora de um complexo de ensino médio refletisse as críticas da corrente desenvolvimentista de planejadores e de parte da sociedade, quanto à orientação bacharelesca e aristocrática do sistema universitário do país, momento inclusive em que se dá a abolição do sistema de cátedras com a Reforma de 1968.

Outra hipótese que se soma à anterior é a de que supostamente refletisse as dificuldades encontradas pelos municípios interioranos, no contexto da orientação das políticas públicas vigentes, inspiradas pela escola do PLANDEB, ao proporem a concentração dos investimentos do ensino superior na capital do estado, cabendo ao interior papel coadjuvante nessa composição.

Apesar do eminente desejo da população feirense no que diz respeito aos cursos na área de saúde, das recomendações do planejamento público municipal, ao apontar para a diversificação das atividades econômicas e a consequente necessidade de formação de profissionais no ensino de graduação, em cursos técnicos e de negócios capazes de refletir, suportar e impulsionar o avanço da economia local, bem como dos movimentos sociais da Fundação Simões Filho, e

principalmente, da Associação Educacional Desembargador Filinto Bastos, outros serão os desígnios imediatos do ensino superior no município.

Como visto no segundo capítulo desta tese, a Faculdade de Educação de Feira de Santana estava prevista no Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), de 1968, enquanto nova estratégia governamental para a interiorização do ensino superior no estado da Bahia, antes voltada à agricultura, e, desse ponto em diante, direcionada ao segmento da educação. Dentre outras questões, a proposta do PIEC consistia na criação de Faculdades de Formação de Licenciados para o 1º ciclo (equivalente ao ensino fundamental das séries finais), compostas pelos cursos de licenciatura – Letras, Estudos Sociais e Ciências e Matemática, em quatro cidades do interior. Assim, em 1968, em Feira de Santana, na gestão do Governador Luiz Viana Filho, instalou-se a primeira de uma série de faculdades interioranas que viriam a ser criadas no estado (BOVENTURA, 2009a).

Em ato solene, no dia 10 de abril de 1968, foi assinado o Decreto Estadual nº. 20.647, que dispõe sobre a instalação da Faculdade de Formação de Professores de Feira de Santana⁵⁶, tendo como Diretor o Professor José Maria Nunes Marques. Em 24 de julho do mesmo ano foi realizado o primeiro vestibular, com 84 candidatos inscritos, sendo 43 o número de aprovados e matriculados. Na sequência, em 26 de agosto, o Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Resolução nº. 07/68, autoriza o funcionamento da Faculdade com o curso de Letras, e aprova ainda a instalação dos cursos de Estudos Sociais e Ciências, a serem implantados posteriormente. Ressalte-se que todos esses cursos eram de curta duração. Em 1969, no seu prédio definitivo, na antiga Escola Normal de Feira de Santana, à Rua Conselheiro Franco 66, ocorre a primeira aula inaugural, proferida pelo Professor Edivaldo Machado Boaventura, então Secretário da Educação do Estado da Bahia (UEFS, 1982).

De fato, a orientação inicial do ensino superior estadual baiano direcionava-se para o segmento da educação, porque considerava prioritária a necessidade de expansão da rede primária de ensino, face ao aumento das demandas populacionais e a carência de professores qualificados, conforme a previsão do PIEC, inclusive

⁵⁶ Em 1968, a denominação inicial era Faculdade de Formação de Professores de Feira de Santana, passando posteriormente a denominar-se Faculdade de Educação de Feira de Santana, mesmo sem o curso de Pedagogia.

através de uma rápida e emergencial formação de quadros profissionais, que seria permitida pelo sistema de licenciaturas curta (CHAPANI, 2012).

Contudo, o conjunto das inquietações, pressões e composições políticas e sociais que se desenharam ao longo dos últimos anos da década de 1960 iriam modificar esse cenário inicial que se moldava em prol da implantação de uma universidade estadual em Feira de Santana, dada a esmagadora vitória na eleição direta, em 1966, do prefeito João Durval Carneiro e de outras representações políticas do município, que passaram a gozar de significativa legitimidade perante a população, conforme esclarece Santos (2011, p. 246):

A “Universidade do Interior” já se encontrava na ordem do dia do governo estadual bem antes dessa gestão que se avizinhava, e estes assuntos não viriam à tona por acaso. Certamente, o prefeito de Feira de Santana, aliado estratégico do governador, perante a grande vitória conquistada pelo partido da ordem no município, já seria conhecedor das linhas gerais do projeto de governo, que, como vimos, colocava a educação como carro chefe auxiliar no processo de desenvolvimento econômico do Estado, no âmbito do qual se pensava uma universidade para o Sul do Estado – nenhuma mudança, pois, em relação ao antigo PLANDEB, ao contrário buscou-se aprofundá-lo. Contudo, a gestão, que ainda seria implantada, de João Durval, já mandava um recado ao futuro administrador estadual: “sem recurso” ou “com pouco recurso” proveniente do Estado [...], a municipalidade tudo faria para que a “Universidade do Interior do Estado com todos os seus cursos e instalações” viesse a ser implantada em Feira de Santana – a ideia de que seriam instaladas unidades em vários municípios parece que já era do conhecimento da próxima autoridade feirense, que retrucava do alto de sua legitimidade popular e reivindicava “todos os seus cursos e instalações” para a cidade, vista como uma medida que iria gerar economia de custos.

Outro olhar igualmente importante para a compreensão dos acontecimentos foi relatado por Fernando Pinto de Queiroz (informação verbal)⁵⁷, o qual ressaltou a importância do Governador Luiz Viana Filho, quando da sua decisão de criar a UEFS, o que não constava em nenhum planejamento estadual, resolução tomada face ao pleito das lideranças locais quanto à instalação de uma Faculdade de Medicina no município⁵⁸:

Em 1969, por exemplo, Wilson Falcão obteve do ex-deputado Epílogo de Campos, seu amigo, que integrava o Conselho de Ensino Superior, o compromisso de instalação de uma Faculdade de Medicina em Feira de

⁵⁷ Informação recolhida durante a palestra intitulada *A criação da UEFS: um depoimento repetido*, por ocasião das comemorações do trigésimo segundo aniversário de funcionamento da Universidade, em 31 de agosto de 2008, no Centro de Cultura Amélio Amorim, em Feira de Santana.

⁵⁸ O relatório citado por Fernando Pinto Queiroz, como se viu anteriormente, diz respeito ao projeto elaborado por Geraldo Leite e outros na Associação Desembargador Filito Bastos. De igual modo, o encontro promovido pelo Departamento de Educação refere-se à comemoração do vigésimo aniversário de funcionamento da UEFS, em maio de 1996.

Santana, bastando, para tanto, que ele apresentasse um memorial bem elaborado. Veio, então, a Salvador, agendando uma audiência com o Governador Luiz Viana Filho, com quem esperava contar para êxito do pleito, audiência marcada para 26 de novembro daquele ano, de que tive ciência, e para o qual convidou Geraldo Leite, a quem solicitou que comparecesse levando o trabalho, o relatório, preparado em 1968, a que me referi.

Do que aconteceu naquela audiência de 26 de novembro de 1969, a que não pude comparecer, fui informado por Wilson Falcão, num minucioso relato que, em parceria, numa espécie de dueto, reproduzimos em 27 de maio de 1996, quando ele participou, a convite meu, daquele encontro promovido pelo Departamento de Educação da UEFS, e de que destaco o seguinte trecho:

"Aí formos a Luiz Viana. Luiz Viana disse ao grupo: 'Vocês são modestos demais, tímidos, em Feira de Santana. **Por que não criar a universidade? Vamos criar a universidade. Feira merece!**'"

Com efeito, ao atender as demandas dessas lideranças políticas locais, coube a Luís Viana Filho publicar, em 28 de novembro de 1969, o Decreto Estadual nº. 21.583, que, no seu artigo 4º, instituía uma comissão de estudos encarregada da elaboração do anteprojeto da Fundação Universidade Estadual de Feira de Santana (FUFS). Para tanto, compôs-se um grupo de trabalho formado por Joaquim Vieira de Azevedo Coutinho Neto⁵⁹ (dirigente da SEC), Maria Cristina de Oliveira Menezes (diretora do Colégio Manoel Devoto em Salvador, e representante da família do deputado Áureo Oliveira Filho) e Geraldo Leite (principal nome do grupo e, futuramente, primeiro presidente da FUFS e reitor da Universidade). O documento foi posteriormente aprovado por unanimidade pela Assembleia Legislativa. Daí, tomou corpo as deliberações para a publicação do ato legal mais relevante, a Lei Estadual nº. 2.784, de 24 de janeiro de 1970, que autorizou o Poder Executivo a instituir sob a forma de fundação, a Universidade Estadual de Feira de Santana e tomar outras providências (FUFS, 1970; BOVENTURA, 2009a; LEITE, 2009a; 2009b; SANTOS, 2011).

Assim, compete esclarecer que diferentes acontecimentos, manifestações e ações de intelectuais, lideranças políticas e educacionais, representações sociais e estudantis, da comunidade ou ligadas à causa universitária em Feira de Santana, bem como simpáticos à ideia de ampliação do acesso e interiorização da educação superior no estado da Bahia, colaboraram para a implantação e consolidação da UEFS⁶⁰. Pode-se afirmar que, para a criação da Universidade, e nela, a

⁵⁹ Por motivos ligados a questões políticas, Joaquim Vieira de Azevedo Coutinho Neto foi afastado da SEC, tendo sido substituído na Comissão pela Professora Maria Isabel Simões das Virgens, conforme Decreto nº. 21.667, de 26 de janeiro de 1970 (FUFS; 1970; SOUZA, 2011).

⁶⁰ Para uma visão aprofundada do assunto, ver Santos (2011).

incorporação da Faculdade de Formação de Professores de Feira de Santana, além dos fatores relacionados à política governamental, contribuíram diversas demandas e pressões históricas desses setores por uma universidade no município (SANTOS, 2011).

De tal modo, para Santos (2011), a criação da UEFS não foi um acontecimento contingente, nem mesmo planejado pelo governo estadual, mas, antes, um campo de forças com embates políticos que contou com a importante participação da sociedade feirense, já que seus intelectuais atuaram de forma decisiva para a implantação da primeira universidade estadual do interior da Bahia. Tal desiderato, àquela altura, não seria concretizado apenas por vontade própria dos dirigentes públicos, face às tensões entre os interesses da proposta governamental de formar professores para o ciclo básico através de cursos superiores de curta duração, e as pretensões dos agentes locais de criação de uma instituição realmente universitária.

Em 1970, iniciam-se oficialmente os trabalhos do Conselho Diretor da FUFES, composto por diferentes representações governamentais e membros da comunidade feirense, sendo titulares com participação ativa Geraldo Leite, Fernando Pinto e Wilson Falcão. Na primeira reunião presidida pelo então Secretário da Educação e Cultura, Professor Edivaldo Machado Boaventura, tem-se a eleição do primeiro presidente da FUFES, Professor Geraldo Leite, que virá a exercer expressiva liderança no processo de instalação e autorização da Instituição. Ainda naquele ano, aprovou-se a primeira versão do seu Estatuto (LEITE, 2009b).

Criada a Universidade, a partir de 1970 segue-se uma série de atos legais emitidos pelo poder público estadual, inclusive com a colaboração das autoridades municipais, com o fito de proporcionar o espaço físico para o seu campus, através da doação de áreas pertencentes ao estado, do antigo Instituto Baiano do Fumo, e de desapropriações judiciais de terrenos contíguos para sua futura ampliação. Outras ações reportam-se às condições orçamentário-financeiras, as instalações prediais, as contratações de pessoal e demais recursos infraestruturais, a fim de assegurar as condições necessárias à sua autorização de funcionamento junto aos órgãos competentes (BOAVENTURA, 2009a; LEITE, 2009b).

Para compor o patrimônio da FUFES, o Governo do Estado autoriza a incorporação dos bens e direitos pertencentes à Faculdade de Educação e ao Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, destinando como dotação

específica o percentual de 5% do Fundo Especial de Ensino Superior e Cultura e outros recursos sob a forma de dotações orçamentárias anuais. No contexto local, o poder público municipal autoriza que a partir de 1971 seja consignada no orçamento do município de Feira de Santana dotação correspondente a até 3% da receita pública, para auxiliar a manutenção da Universidade, o que de fato não se concretizou (UEFS, 1979).

Internamente, por ocasião das demandas do Conselho Estadual de Educação⁶¹, das novas normas do Conselho Federal de Educação para autorização de universidades, assim como dos procedimentos necessários à institucionalização da UEFS, seguem-se várias medidas administrativas e acadêmicas que foram implantadas pelo Conselho da FUFES com o propósito da autorização. Como exemplo, têm-se: elaboração e aprovação de edições do estatuto e do regimento geral, definição da estrutura acadêmica departamental, currículos dos cursos, editais de recrutamento, banco de dados com currículos e documentações de candidatos ao corpo docente, bem como estudos socioeconômicos do município, da microrregião e de sua área de influência (LEITE, 2009b).

Em 1974, a partir do apoio especializado do Instituto de Serviço Público (ISP) da UFBA, quanto aos currículos e cursos, quadro docente, dentre outros aspectos organizacionais, observadas as diligências e encaminhamentos do Conselho Estadual de Educação Bahia (CEE), sempre com a participação do Conselho Diretor da FUFES, o projeto acadêmico e administrativo da UEFS foi elaborado e enviado ao Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1976, após visita *in loco* de comissão de verificação, respondem-se às devidas diligências solicitadas por esse órgão, como as adequações físicas, financeiras, materiais, humanas e acadêmicas. Assim, a Universidade obteve o parecer de autorização de funcionamento, conforme Decreto Federal nº. 77.496, de 27 de abril de 1976. Aqui cabe destacar o papel do Governador Roberto Santos, que tomou para si o propósito de viabilizar a autorização da UEFS com o Relator do CFE, Newton Sucupira, à frente desse processo (NEVES, 1987; LEITE, 2009b; BOAVENTURA, 2009a).

⁶¹ Após consultas às instâncias estadual e federal, reconhece-se através do Parecer nº. 1054/1973 a competência do CFE para autorizar o funcionamento de universidades estaduais, visto que somente os Estados que possuíam universidade reconhecida há mais de cinco anos poderiam apreciar os processos de criação de outras instituições universitárias. De fato, esta prerrogativa se confirmou com o CEE da Bahia, cinco anos após a criação da UEFS (LEITE, 2009b).

Considerando os fatos históricos relacionados com a infraestrutura, mostra-se marcante, em janeiro de 1971, a doação de 70 hectares de terra, pertencentes ao Instituto Baiano do Fumo, pela Lei Estadual nº. 2.817, terreno localizado à margem da BR-116, próximo ao centro urbano do município de Feira de Santana. A partir daí, tem-se a determinação do espaço onde seriam instaladas as futuras edificações da Universidade. Em 1973, outros terrenos contíguos pertencentes a particulares, considerados de utilidade pública, serão desapropriados e incorporados ao Campus (UEFS, 1979).

Em 06 de novembro de 1974 foram inaugurados os prédios da Primeira Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão. Entre 1975 e 1979, foram inaugurados os prédios constitutivos da Segunda e da Terceira Unidades, o Museu Casa do Sertão, providenciadas a ampliação da iluminação externa, iniciadas as instalações das comunicações telefônicas, construção da quadra esportiva, campo de futebol e pista de atletismo (UEFS, 1979).

Ressalte-se que todas essas realizações foram alcançadas na gestão do então Reitor Geraldo Leite, primeiro como Presidente da FUFES (maio de 1970 a maio de 1976), e posteriormente como Presidente-Reitor da UEFS (maio de 1976 a fevereiro de 1979), conforme seu Relatório de Gestão (UEFS, 1979).

A nova universidade baiana foi gestada sob o alcance da Lei da Reforma Universitária de 1968 e, com efeito, desenhada nos moldes do conceito de organização departamental, enquanto unidade administrativo-acadêmica máxima das suas atividades. Tendo como propósito a economicidade, assentava-se na propalada lógica da não duplicação dos meios para fins semelhantes, no agrupamento de disciplinas por finalidades, no sistema de crédito e na alocação de professores por áreas de conhecimento correlatas com fins compartilhados, modelo que prevalece ainda hoje na sua formatação organizacional.

5.1.1 Razões de uma instituição

O Relatório da Comissão de Implantação da FUFES, documento histórico da maior importância, referindo-se à vinda do Governador Luís Viana Filho e de sua comitiva para o ato solene que demarcou simbólica e efetivamente a criação da Universidade no Fórum Filinto Bastos, em Feira de Santana, quando foi sancionada a lei de criação da UEFS (Lei nº. 2.784/70), destaca na introdução do seu texto a

perspectiva de contribuição regional pensada pelos idealizadores da nova Instituição, como visto, implantada a partir de diferentes mobilizações, com forte participação da comunidade feirense:

[...] Em 24 de janeiro, S. Exa., acompanhado de figuras as mais representativas do seu quadro administrativo, compareceu àquela cidade e, em ato solene, sancionou a referida lei, ao lado de outros documentos da mais alta importância para o **desenvolvimento social e econômico da região** (grifo nosso). (FUFS, 1970, p. 6).

O Relatório apresenta como principal justificativa governamental para a implantação de novos centros de formação universitária no interior do estado o significativo aumento da demanda e a escassez de oferta do ensino superior, ao tomar como exemplo a pressão exercida sobre a disponibilidade de vagas na capital do estado: “A análise acurada do que vem ocorrendo na cidade do Salvador, nos últimos anos, conduz à estarrecedora afirmação de que apenas 25% dos candidatos ao exame vestibular conseguem ingressar nessas universidades” (FUFS, 1970, p. 7).

Os argumentos para a interiorização do ensino superior baiano, seu potencial de contribuição ao desenvolvimento socioeconômico regional e, nessa conjuntura, a posição privilegiada do município de Feira de Santana, aparecem subsidiariamente às questões das pressões de oferta e demanda, reafirmando a importância do protagonismo do poder público estadual no seu encaminhamento:

A solução lógica para tão sério problema é, sem dúvida alguma, a preconizada pelo atual Governo do Estado, o qual, em boa hora, tenta localizar nos grandes polos de desenvolvimento econômico e social núcleos de formação universitária. A interiorização da Universidade ganha, no Plano Integral de Educação da Bahia, tônica especial.

[...] Justifica-se assim, à luz de arrazoado tão lúcido, a sábia orientação do Governo do Prof. Luiz Viana no sentido de interiorização do ensino universitário. Feira de Santana, em sua condição invejável de centro de polarização econômica e social, não só do Estado, mas de todo país, não poderia ficar ao largo de tão patriótica orientação. (FUFS, 1970, p. 7).

Após essas considerações iniciais, segue-se uma detalhada descrição de dados e informações que objetivam caracterizar a importância relativa de Feira de Santana no contexto estadual e nacional. Para tanto, são consideradas questões geográficas, educacionais, econômicas, de saúde, culturais e infraestruturais, com o propósito de justificar a implantação de um centro universitário no município. Uma pequena parte dessas argumentações foi assim resumida nas considerações finais do texto:

[...] Como “porto terrestre” é um dos maiores centros rodoviários do norte e nordeste do Brasil. Está ligada à capital por uma auto-estrada de pouco mais de cem quilômetros, cuja duplicação deverá estar concluída em 1971. É polo de desenvolvimento de segundo estágio conforme demonstra o Plano Integral da Educação. É o maior entreposto agro-pecuário, o maior centro comercial e o maior centro industrial do interior. É também a praça bancária mais importante da Bahia, depois da capital. É sede de uma área de influência composta de 94 municípios, o que representa quase um terço do Estado e mais de dois milhões de habitantes. Sua área urbana, com mais de 120.000 pessoas, figura nas estatísticas como uma das mais importantes do Brasil.

[...] Estas e outras razões justificam a iniciativa governamental que se traduz na concretização de um antigo sonho do povo feirense. A Universidade Estadual de Feira de Santana, é um contingência inevitável e chega em boa hora, isto é no exato momento em que o município, inicia um novo ciclo econômico e cultural. (FUFS, 1970, p. 45).

Remetendo-se a outros detalhes dos segmentos educacionais e de saúde do contexto regional, o documento destaca as dificuldades da população quanto ao acesso a profissionais qualificados para exercício dessas funções na espacialidade:

Dentre os aspectos sociológicos destacamos, com especial ênfase, os indicadores referentes à educação e à saúde. Segundo os últimos dados disponíveis o número de escolas primárias é superior a mil e o de matrículas ultrapassa 50.000. O total de professores primários anda em torno de 1.600. No particular do ensino médio podemos adiantar quase 30 estabelecimentos com mais de doze mil matrículas.

[...] concluímos que 62% dos municípios da Zona Fisiográfica não possuíam médicos e que dos 75 profissionais existentes 63 estavam localizados na cidade de Feira de Santana. A relação médico/habitantes varia de 1 para 2.117 (em Feira de Santana) até 1 para 39.909 (Riachão do Jacuípe). (FUFS, 1970, p. 34).

Quanto aos objetivos da nova universidade de Feira de Santana, aspecto curioso diz respeito ao fato de que o seu primeiro Plano Diretor⁶² faz referência direta ao Relatório da Comissão de Implantação da Universidade do Sul do Estado da Bahia (o qual, como visto anteriormente, não avançou), sob o argumento de que deveriam ser funções das duas instituições públicas a serem criadas pelo Governo do Estado:

1. Oferecer meios para o livre desenvolvimento da potencialidade criadora do homem, conforme seus interesses e talentos;
2. Promover o estreitamento de relações com a comunidade para servir às suas instituições sociais, econômicas, científicas, artísticas e industriais;
3. Promover a consolidação e a ampliação do conhecimento através da pesquisa;
4. Fomentar a estruturação de uma consciência dentro dos ideais de desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e da justiça social;

⁶² Parte integrante do Relatório da comissão de implantação da FUFS (1968).

5. Atender as necessidades do mercado de trabalho regional.
Estes são os objetivos das duas Universidades que o Governo da Bahia implanta no interior. (FUFS, 1970, p. 64).

Em fase posterior, já no ano de 1975, por ocasião das demandas do processo de autorização de funcionamento, será produzido o documento *Universidade Estadual de Feira de Santana: razões de uma instituição*, apresentado ao CFE, como parte integrante das peças processuais daquele propósito (UEFS, 1975). Um olhar mais detido sobre esse escrito traz indícios interessantes quanto aos objetivos da Universidade, portanto, torna-se conveniente aqui a transcrição direta de alguns dos seus trechos. Na sua introdução, ao correlacionar a dialética entre a universalidade e a regionalidade, encontra-se o mote para a criação da nova universidade no contexto interiorano:

Propõe-se a primeira Universidade interiorana do estado da Bahia. Intui-se, num primeiro momento, a convergência semântica do enunciado para dimensão regional da proposta: o caráter universal da instituição pressupõe-se, e o regional outra coisa não é que um "um modo de ser" do nacional que o subsume. Por isso as estritas razões adiante esboçadas enfatizam os contornos regionais da Universidade em questão.

[...] A identificação regional ao nacional explicita-se a partir da relação descrita, de absorção do particular pelo geral. Furtar-se às determinações geográficas, econômicas, sociais, numa palavra culturais do meio imediato, é arriscar-se à constituição de enclaves nesse meio. Mas acima do recorte operacional de sub-espacos está a irredutibilidade conceitual da integração nacional, que possibilita e legitima especificidades regionais. Isso implica, para a Universidade proposta, seu posicionamento enfeixado em síntese precisa: a participação no desenvolvimento econômico e social. (UEFS, 1975, p. 1).

Nesse sentido, são enumeradas diversas razões para a implantação da Universidade, ou as “razões de uma instituição” como propõe o documento. A primeira delas, reforçando o que já havia sido previsto no Relatório da Comissão de Implantação da FUFS, justifica a Instituição, pela necessidade de formação de recursos humanos, imperativo da expansão do sistema ensino superior, seus benefícios sociais e as demandas do sistema econômico⁶³, ante as relações espaciais e as razões do meio de inserção, aqui sintetizadas pelo seguinte excerto do seu texto:

⁶³ O documento faz menção direta aos planejadores baianos liderados por Rômulo Almeida, numa citação direta do papel que caberia ao incipiente sistema educacional na estratégia de desenvolvimento do estado: “propagar pelos órgãos formadores a mentalidade de que se deve formar em excesso das necessidades – ‘formar para perder’ – não apenas pelos benefícios sociais que adviram, como também pelo desafio que tal atitude iria criar para o sistema econômico” (ALMEIDA *et al.*, 1975 *apud* UEFS, 1975).

Dar as razões da implantação de uma Universidade, cumpridas as exigências à dimensão estritamente institucional da proposta – não cabe suspeição de redundância, ante as pressões da qualificação em recursos humanos? [...] Mas as questões de escassez não esgotam no tempo – a “urgência” ou a “oportunidade” da resposta. A noção mesma de expansão de um sistema formador repõe a dimensão nuclear do problema: são relações espaciais que estão em jogo. A pergunta pelo “por que” de uma Universidade remete, às razões de um lugar. O lugar de inserção da instituição no meio. (UEFS, 1975, p. 3).

Naquele momento histórico, no conjunto de instrumentos de planejamento público vigentes que referenciaram as razões da Universidade, foram ressaltados o Plano Setorial para Educação, elaborado em 1974 pelo MEC, com vigência de 1975-1979, quanto aos campos de determinação recíproca entre a política educacional e a política socioeconômica. Outra fundamentação foi o II Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado pelo IBGE, em 1974, enquanto elemento integrador das políticas setoriais, as quais preconizavam estratégias de desenvolvimento social à valorização de recursos humanos via educação, e estratégias de desenvolvimento urbano, desdobradas em proposições regionais. Nele, caberia à região Nordeste o objetivo de incrementar as atividades produtivas e a necessária infraestrutura funcional e no equipamento social dos polos secundários regionais. Nessa conjuntura, de acordo com o documento (UEFS, 1975, p. 5):

Aí se disseminam, a nosso ver, os elementos de fundamentação para a Universidade proposta, como procedimento de interiorização da formação superior. Dar as razões do equipamento social (por excelência) Universidade E. de Feira de Santana, é defini-la como instrumento da função polarizadora de um espaço-urbano gerador de demanda em recursos humanos e operador da contenção de fluxos migratórios. É sumariamente demonstrar o caráter polarizador desse espaço, indicando lacunas que à instituição formadora caberá preencher.

Segundo o texto, isso se justificaria pelo fato de Feira de Santana exercer uma importante função na polarização regional, tanto no que diz respeito aos critérios de organização espacial federal, quanto estadual, desde as formulações fisiográficas até concepções de combinação de modelos econômico-espaciais, a exemplo de Perroux (ênfase nos feitos de indústrias motrizes); e Christaller (ênfase na distribuição de bens e serviços)⁶⁴:

⁶⁴ **Indústrias motrizes** – são aquelas que apresentam taxas de crescimento do seu próprio produto mais elevadas que a média das taxas médias de crescimento do produto industrial e do produto da economia nacional. Ao aumentar suas vendas e compras de serviços produtivos, uma indústria motriz seria capaz de induzir seu próprio crescimento, e o crescimento das vendas e compras de serviços de outra indústria movida ou de várias outras indústrias movidas. A indústria motriz, objetivando diluir seus custos fixos, pode buscar o aumento das suas vendas. Tal aumento poderá levá-la ao ponto ótimo da curva de custos. Neste ponto, desde que o mercado não seja monopolista, mantendo-se os

[...] Atestam-no a regionalização por “Regiões Funcionais Urbanas” (federal) e por “Regiões Administrativas” (estadual). Na primeira, definem-se sob a área de influência de Feira de Santana 77 municípios; 30 do quais integram a “Região Administrativa de Feira de Santana”, na segunda. Os estudos que procederam a esta última recomendam o agrupamento das 17 “Regiões Administrativas” em “9 Regiões Econômicas”, de que Feira é uma das capitais, comandadas por 4 capitais de 1ª. ordem (sistema dominação/dependência), entre as quais Feira de Santana mais uma vez comparece. Essa crescente concentração organizacional do espaço amplia, em progressão inversa, o grau de polarização da cidade. (UEFS, 1975, p. 5).

Por suas características socioeconômicas, Feira de Santana representaria um espaço de retenção de fluxos migratórios que poderiam acorrer à capital, principalmente quanto à descompressão do acesso ao ensino superior. De outra forma, a criação da Universidade contribuiria para a redução dos desequilíbrios entre a Região Metropolitana de Salvador (centro) e os vastos espaços vazios de reflexão do interior (província) quanto à oferta desse nível de ensino (FUFS, 1970).

No mais importante documento depois da Lei de criação da UEFS, o parecer do Conselho Federal de Educação, nº. 26, de 27 de janeiro de 1976, que trata da autorização de funcionamento da nova universidade, tendo como relator o Professor Newton Sucupira (naquele momento, Presidente da Câmara de Ensino Superior), encontram-se outros argumentos utilizados na vasta documentação⁶⁵ produzida para justificar a criação da Instituição. Nesse sentido, advertia o ilustre parecerista:

O estado da Bahia, em matéria de ensino superior, permanece relativamente estacionário e somente em tempos recentes tem expandido lentamente sua rede de estabelecimentos para tender às necessidades de sua população e de seu desenvolvimento. Com duas universidades e vários estabelecimentos isolados, Salvador monopoliza praticamente a oferta de

preços, esta indústria poderá oferecer abatimentos que impulsionarão novas vendas nas indústrias movidas. De outra forma, poderá haver também o estímulo do Estado sob a forma de subvenção, por exemplo, no caso de haver hesitação ou lentidão por parte das indústrias motrizes (PERROUX, 1977).

Ênfase na distribuição de bens e serviços – considera que os bens e serviços se hierarquizam de acordo com sua importância, determinada pela demanda dos consumidores (número de vezes em determinado período de tempo). Se o consumo for frequente, os produtores tenderão a se localizar próximos aos consumidores, tendo a região complementar tamanho reduzido. Se o consumo for ocasional serão maiores as distâncias entre os produtores e os consumidores, e entre os próprios produtores. Esta última condição visa à rentabilização da produção através da economia de escala, permitindo que a região complementar seja maior em sua dimensão. De outra forma, uma vez que a produção de bens e serviços será feita em lugares centrais, tais espaços tendem a aumentar sua importância na medida em que sejam mais importantes os bens e serviços ali produzidos (ALVES, 2005).

⁶⁵ Segundo o Professor Geraldo Leite, a documentação final enviada ao CFE seria composta de seis volumes de formulários e cinquenta e dois anexos, sendo 27 relativos a textos e 25 à titulação do corpo docente (LEITE, 2009).

vagas. Com efeito, das 7.270 vagas oferecidas em todos os estabelecimentos do Estado, em 1974, a capital contribuía com 6.420, isto é, com 88% do total. A Universidade Federal da Bahia, de 1972 a 1975, manteve inalterada a oferta de 3.055 vagas, enquanto, no mesmo período, a procura subia na seguinte proporção: 1972: 9.390 candidatos; 1973: 11.745; 1974: 15.054; 1975: 18.129. Enquanto a oferta de vagas se mantinha constante a procura aumentava em 100%.

Este quadro nos mostra que se impunha uma política racional, de expansão do ensino superior, no sentido de uma regionalização. É o que se pretendeu fazer com a criação da Universidade de Feira de Santana, de iniciativa do Governo do Estado. (UEFS, 1976a, p. 13).

Vale a pena acompanhar outros destaques de Sucupira acerca do município de Feira de Santana e da sua futura Universidade, por exemplo, no que diz respeito à concepção da Universidade e a projeção de seu crescimento. Nas proposições do projeto, entende o Relator que a Instituição encontrava-se em sintonia com os requisitos da Reforma de 1968, quanto à estrutura e organização, na medida em que visava a uma universidade integrada, multifuncional e polivalente, identificada com o seu meio, sem perder de vista a orientação de universalidade:

[...] Nesta perspectiva, a universidade cultivará a universalidade de campo, instando desde logo quatro cursos, que cobrem quatro áreas fundamentais de estudo e, no plano técnico-profissional foi escolhido, de início, elenco de cursos julgados necessários à região.

[...] Foi acentuado o sentido regional da universidade, integrando-se na política de desenvolvimento do País e, em particular, no planejamento econômico e educacional do estado da Bahia. (UEFS, 1976a, p. 12).

Outros aspectos destacados dizem respeito às condições de desenvolvimento da pesquisa; essas, devido às dificuldades iniciais de funcionamento, deveriam ser objeto de verificação posterior (no processo de reconhecimento da Universidade). Igualmente, o corpo docente, que, apesar da predominância de profissionais da capital, não se constituiria em maiores óbices por sua proximidade com o município de Feira de Santana (108 km) e pelas facilidades de transporte entre as duas localidades. O Parecerista ressalta na sua análise que, não obstante, a nova Universidade contaria com a participação de um núcleo apreciável de profissionais residentes no município, aproximadamente 38% do total inicial de 114 docentes (UEFS, 1976a).

Para fins de sistematização e exposição das ideias que doravante serão levantadas, cabe aqui um quadro síntese (Quadro 5) constituído dos nomes dos Reitores da UEFS, desde 1976, quando da sua autorização de funcionamento, até o futuro próximo, em 2015.

Quadro 5 – Reitores da UEFS, 1997 – 2014

REITOR	PERÍODO
Geraldo Leite	1976 - 1979
José Maria Marques Nunes	1979 - 1987
Yara Maria Cunha Pires	1987 - 1991
Josué da Silva Mello	1991 - 1995
Anaci Bispo Paim	1995 - 2003
José Onofre Gurjão Boavista da Cunha	2003 - 2007
José Carlos Barreto de Santana	2007 - 2015

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

A seguir são destacados os processos de criação dos primeiros cursos de graduação na UEFS, que naturalmente seguiram as determinações legais da época, quanto à oferta de cursos básicos e profissionalizantes.

5.1.2 Estudos básicos e profissionais – anos 1970

O elenco inicial de cursos de graduação previsto no Plano Diretor da Universidade para o primeiro ano estava condicionado à capacidade das suas instalações infraestruturais, mas tinha como suposição a concentração em quatro áreas – saúde, educação, ciências sociais e tecnologia –, visando a suprir as necessidades regionais, com os seguintes cursos: Medicina, Odontologia, Ciências Econômicas, Administração de Empresas, Agrimensura, Engenharia de Operação, Letras, Ciências, Estudos Sociais, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Psicologia (FUFES, 1970).

Quanto à área de saúde, as primeiras leituras dos formuladores da nova Universidade apontavam para necessidade de criação dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, considerando o grave problema da insuficiência de profissionais no interior do estado. Nesse sentido, referindo-se à já citada pesquisa da COPLAN S/A, o Plano Diretor apresenta um significativo arrazoado sobre a necessidade de implantação desses cursos, principalmente o de Medicina, reflexo do antigo desejo da comunidade, e particularmente do seu principal mentor, Geraldo Leite:

[...] Reflete a opinião pública, em tão oportuno inquérito, a pressão social que o próprio governo vem experimentando. É inacreditável que a área de influência de Feira de Santana, contando com mais de 94 municípios e uma população de mais de 2 milhões de indivíduos, disponha apenas de 208 médicos! Representa isto a chocante relação de um médico para mais de nove mil pessoas! Mais da metade desses municípios (quase sessenta) não conta sequer com um profissional da Medicina. Os outros, em sua grande maioria, figuram nas estatísticas com um médico para mais de doze mil habitantes. A população desassistida, nessa área, é superior a setecentas mil pessoas.

[...] Enquanto isso ocorre, o número de vagas, em nossas Faculdades de Medicina, continua em torno de 380, no máximo [...].

[...] Outro aspecto que merece ser assinalado é a localização na capital das duas únicas Faculdades de Medicina existentes na Bahia, o que obriga a migração de inúmeras famílias do interior a fim de que seus filhos conquistem um diploma nem sempre fácil aos dotados de poucos recursos.

[...] Por tais razões sente-se a Universidade de Feira de Santana na obrigação de incluir, no seu elenco de cursos, com absoluta prioridade, aqueles ligados à área de saúde e muito especialmente os de Medicina, Odontologia e Enfermagem. (FUFS, 1970, p. 71).

A proposta consistia em começar as atividades de graduação na área de saúde com os cursos de Medicina e Odontologia em 1971, e implantar os demais progressivamente, o que efetivamente não aconteceu, por determinação do CFE, quando do processo de autorização da Instituição, apesar do forte apelo no sentido de sua realização:

Não seria lógico que em uma região com a nossa, tão pobre e tão carente de profissionais qualificados, não se pensasse em formar, ao lado de médicos, enfermeiras, dentistas etc., técnicos outros, igualmente úteis, e de formação mais rápida e econômica. Possibilitará isto, inclusive, que os poucos médicos existentes na área, sejam concentrados no desempenho de tarefas mais qualificadas. (FUFS, 1970, p. 73).

Os cursos da área de Educação estavam justificados desde a implantação da Faculdade de Formação de Professores que precedeu a Universidade, sendo por ela incorporada, mas o Relatório da Comissão não deixou de referir-se aos dados do PIEC para caracterizar a leitura do ambiente regional:

Conforme prevê o Plano Integral de Educação, haverá em 1971 um número de matrículas no ensino médio, em todo o Estado, de quase 190.000 alunos. O aumento será de ordem de 66% no interior e 34% na capital, e a matrícula no ano vindouro compreenderá 71% dos alunos do primeiro ciclo e 29% do colegial. Estes números demonstram que é necessária, com urgência, uma tomada de posição para atacar o problema da formação do magistério. Precisamente de imediato formar 1200 professores para o Ginásio e 640 para o segundo ciclo, além de 355 outros para atividades administrativas e técnico-pedagógicas. Em 1967 existiam apenas 6.869 docentes em exercício na rede de ensino deste total só 1.829 possuíam licenciatura. [...] Em 1968 foi instalado, na Faculdade de Educação de Feira, o curso de Letras, em 1970 de Estudos Sociais. Com a implantação da Universidade a Faculdade se desdobrará, diluindo-se nos diversos Departamentos Universitários e oferecerá, de imediato, os seguintes cursos:

Letras, Ciências, Estudos Sociais, Licenciatura em Física, Licenciatura de Química, Licenciatura de Matemática, e Licenciatura de Biologia. (FUFS, 1970, p. 74).

Inicialmente, a UEFS propôs-se a oferecer ainda os cursos de Administração de Empresas e Ciências Econômicas na área de Ciências Sociais Aplicadas, e de Agrimensura e Engenharia de Operação, justificados pela perspectiva de crescimento do ciclo industrial de Feira de Santana, a forte presença de indústrias de pequeno e médio porte, inclusive merecendo o município, por parte do Governo do Estado, a implantação do Centro de Desenvolvimento Industrial (CEDIN)⁶⁶, em 1970, na mesma visita realizada para criação da UEFS. Outra fonte de demanda correspondia à atividade comercial e ao segmento de serviços, os quais, conjuntamente com a indústria, requisitavam profissionais para suas necessidades. Por fim, a carência de pessoal para as administrações municipais completa os argumentos utilizados para a criação desses cursos (FUFS, 1970).

Durante aproximadamente cinco anos de reuniões, discussões, diligências e adequações, o elenco inicial de cursos propostos à Universidade sofre mudanças. Por ocasião do pedido de autorização junto ao CFE, em 1975, o curso de Medicina já havia sido retirado da pauta, por recomendação prévia desse órgão. Procede-se, então, a outras alterações, a partir do trabalho do ISP e das decisões do Conselho da FUFS na composição final dos cursos em face da documentação encaminhada aquele Conselho (LEITE, 2009b).

Quando do parecer de autorização pelo CFE, o rol de cursos básicos e profissionais da UEFS tinha a seguinte configuração, conforme descrito no Quadro 6, a seguir:

⁶⁶ Centro de Desenvolvimento das Indústrias (CEDIN), autarquia pública estadual criada sob a Lei nº. 2785 de 24 de janeiro de 1970, vinculada à Secretaria da Indústria e Comércio, cujo objetivo concentrava-se em prestar serviços de apoio técnico às empresas industriais. Atualmente é denominada Superintendência de Desenvolvimento Industrial e Comercial (SUDIC).

Quadro 6 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1976

ÁREA	CAMPO	CURSOS/HABILITAÇÕES
ESTUDOS BÁSICOS	Licenciatura em Ciências	Habilitação em Matemática
		Habilitação em Biologia
		Licenciatura em Ciências 1º Grau
	Licenciatura em Letras	Habilitação em Português e uma língua estrangeira (Francês e Inglês)
		Licenciatura em Letras 1º grau
	Licenciatura em Estudos Sociais	Habilitação em Educação Moral e Cívica
Licenciatura em Estudos Sociais 1º grau		
ESTUDOS PROFISSIONAIS	Saúde	Enfermagem e obstetrícia
	Tecnologia	Construção Civil (curta duração)
	Ciências Sociais Aplicadas	Administração
		Ciências Econômicas
		Ciências Contábeis

Fonte: UEFS (1976a).

Um detalhe constante no primeiro Relatório de Gestão de 1976, do ex-presidente da FUFES, e agora Reitor da UEFS⁶⁷ (por força do Decreto Estadual nº. 25.103, de 20 de janeiro de 1976), Prof. Geraldo Leite, remete-se à adequação do horário e localização das aulas dos cursos profissionalizantes da área de Ciências Sociais Aplicadas, para atender à reivindicação do segmento empresarial e de outras representações. A par disso, o Conselho Diretor decide pelo funcionamento desses cursos no horário noturno e em local de fácil acesso, no antigo prédio da Faculdade de Educação, localizado no centro da cidade, já que o Campus Universitário situava-se fora dos seus limites:

Objetivando atender constantes solicitações da comunidade, encaminhados pela Federação das Indústrias da Bahia, pelo Centro das Indústrias de Feira de Santana, pela Associação Comercial e pelo Sindicato Rural, determinou a FUFES que os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas funcionem, em caráter experimental, durante o turno noturno, no prédio da antiga Faculdade Estadual de Educação, 66, Centro da Cidade. (UEFS, 1976b, p. 50).

⁶⁷ Como ele mesmo se referiu a sua importante passagem na gestão da UEFS, a liderança de Geraldo Leite nesta Instituição divide-se em dois importantes momentos, de maio de 1970 a maio de 1976, como Presidente da FUFES, e de maio de 1976 a maio de 1979 como Reitor da UEFS (UEFS, 1979).

Assim, a universidade avança quanto aos preceitos da época e demarca sua posição, ao oferecer acesso ao ensino superior profissionalizante na referida área, à noite, formando administradores, economistas e contabilistas para o setor de negócios e gestão pública. Essa vertente trará impacto significativo na profissionalização de quadros das pequenas e médias empresas industriais, comerciais e de serviços estabelecidas na região, bem como nas filiais das grandes corporações instaladas no Centro Industrial do Subaé (CIS)⁶⁸, núcleo que, na oportunidade, vivenciava seu ciclo expansionista, vindo a tornar-se, em pouco tempo, o maior centro fabril fora da RMS no estado da Bahia.

Concretamente, o elenco inicial de cursos da UEFS enquadrava-se amplamente nas diretrizes da Resolução 29/74 do CFE, cuja exigência no seu Art. 9º determinava que, para constituição de uma universidade, assegurada a universalidade de campo, sob a vigência da Lei nº. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), a instituição pretendente deveria possuir quatro cursos relativos às ciências exatas e naturais, às ciências humanas e às letras, e dois cursos na área tecnológico-profissional (UEFS, 1976a).

No desenrolar dos acontecimentos, em abril de 1976, foi realizado o primeiro concurso vestibular. Inscreveram-se 1.684 candidatos, sendo classificados 500 futuros estudantes da UEFS. Em junho do mesmo ano, realizou-se o segundo vestibular com 899 candidatos inscritos e 500 vagas. Dessa forma, no início das suas atividades a universidade contava com 1.141 alunos, dentre transferidos de outras instituições, remanescentes da Faculdade de Formação de Professores e aprovados no vestibular. Os cursos mais procurados nos dois exames foram Administração, Ciências Econômicas, Enfermagem e Contabilidade, o que demonstrava, desde logo, a forte demanda por cursos técnico-profissionais na região (UEFS, 1976b).

Ainda no mesmo ano de 1976, além da emissão de uma série de resoluções normativas, implantação dos cursos de graduação e da continuidade da implantação física do campus, uma sequência de providências será tomada em relação à instalação de diversos órgãos administrativos e acadêmicos, a exemplo da Reitoria;

⁶⁸ O CIS foi implantado a partir da ação do poder público local, conforme a Lei Municipal nº. 690 em 14 de dezembro de 1970, posteriormente transferido ao poder público estadual, quando fora transformado em autarquia pela Lei Estadual nº. 4.167 de 07 de novembro de 1983 e vinculado à Secretaria de Indústria e Comércio.

da Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão; da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento; da Biblioteca Central e Setorial; da Diretoria Acadêmica; da Comissão do Concurso Vestibular; da Diretoria de Vida Universitária; da Diretoria Administrativa, e de outras subunidades (UEFS, 1976b).

Nas considerações finais do Relatório Anual de Gestão daquele histórico ano de 1976, o Reitor Gerado Leite, referindo-se à instalação dos cursos da UEFS, sintetiza, na sua visão, a importância dos acontecimentos do referido exercício (UEFS, 1976, p. 52):

Os cursos foram instalados oficialmente no dia 31 de maio, quando sua Excelência, o Senhor Governador do Estado, Professor Roberto Santos, proferiu a aula inaugural. Fato histórico da maior relevância, marcará para sempre uma grande vitória, vitória não somente do povo de Feira de Santana, mas dos habitantes de uma imensa região do nosso Estado.

O ano findo foi altamente significativo para o Ensino Superior na Bahia. A interiorização da Universidade ganhou dimensões novas. Ao assinalar tal fato, repetimos mais uma vez:

'Em meio às dicotomias espaciais de cidade/campo, metrópole/cidade, centro/periferia, etc., tem lugar, sabiamente simplória a das nítidas instâncias culturais 'Capital'/Interior'. As Universidades da capital seguramente laboram a sua cultura. Espontânea e densa, a cultura interiorana repousa num vazio de reflexão'. A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA deu início, em 1976, à ocupação desse vazio [...]

Sumariamente, como estratégias-chave desse período, os cursos de graduação ofertados visavam à profissionalização imediata de quadros para o atendimento às carências da rede pública de ensino (Licenciaturas Curtas e Plenas); à demanda de profissionais de saúde para o interior do estado (Enfermagem); às necessidades da construção civil (Engenharia de Operações); e à escassez de recursos humanos habilitados para a indústria, o comércio e a administração pública (Administração, Economia e Ciências Contábeis), no contexto regional (UEFS, 1994).

Evidente que a adequação dos cursos de graduação propostos para UEFS orientou-se ainda pelos limites orçamentários dos recursos disponíveis naquele momento, visto que, por insuficiência de dotações públicas, a partir de 1976, passaram a ser cobradas taxas dos estudantes, o que constituía a chamada "receita escolar" (UEFS, 1976a). Essa cobrança se deu num contexto em que o movimento estudantil nacional exigia mais investimentos públicos e acesso à educação superior. Resta evidente que, desde os tempos mais remotos, as dificuldades financeiras ocasionadas pela insuficiência de investimentos públicos serão uma

particularidade que demarcará a trajetória de crescimento institucional da nova Universidade.

De outra forma, esse elenco inicial de cursos, grande parte centrada na dimensão educacional, vai delimitar, por si só, um traço característica da nova Instituição. A ênfase na formação de profissionais da Educação irá se sobressair na sua jornada, como sempre fora objeto de desejo do Governo do Estado, em parte porque era realmente necessário e oportuno, mas também pelo baixo custo de investimentos em recursos de apoio didático-científico, como laboratórios e outros expedientes de ensino e pesquisa.

O mesmo raciocínio de baixo custo pode ser aplicado aos cursos noturnos profissionalizantes de Administração, Economia e Contabilidade. Este último completava o leque de cursos de negócios, e acertadamente fora incluído, haja vista que já eram necessários professores para lecionar as disciplinas específicas de contabilidade nos demais e frente à significativa necessidade de profissionais dessa área na região.

As exceções quanto ao maior aporte de recursos para investimentos e custeio, bem como à estrutura de apoio, portanto, mais caros quanto à implantação e manutenção, ficavam por conta dos cursos profissionalizantes de Enfermagem e Tecnologia da Construção Civil, os quais requisitaram maiores esforços financeiros da nova Universidade.

5.1.3 Vocação para educação e saúde – anos 1980

Durante a gestão do segundo Reitor, José Maria Nunes Marques (1979-1987), no contexto do processo de Reforma Administrativa do Estado, no ano de 1980 será extinta a Fundação Universidade de Feira de Santana, através da Lei Delegada nº. 11, de 29.12.80, sucedida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Autarquia Especial, criada pela Lei Delegada nº. 12, de 30.12.80 (UEFS, 1994).

Entre 1979 e 1981 providencia-se o reconhecimento pelo CFE de todos os cursos até então ofertados pela Universidade. Ainda em 1980, será desativado o curso de Tecnólogo em Construção Civil, substituído, com a autorização para o funcionamento, pelo Bacharelado em Engenharia Civil (reconhecido em 1984 pelo CFE). Na sequência, em 1982 serão implantadas oito unidades departamentais,

quatro na área básica e quatro na área profissionalizante, e instalados o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e o Conselho Superior Universitário (CONSU), completando-se a estrutura dos órgãos regulares necessários ao processo de reconhecimento global da Universidade, procedimento administrativo que se inicia, a partir de 1983, junto ao CFE, e se consolida em 1986 (UEFS, 1987).

O curso de Engenharia Civil representará uma importante iniciativa da Universidade em face da expansão da paisagem urbana que, como visto anteriormente, vinha se desenhando no desenvolvimento do município, confirmando-se sua tendência nas décadas posteriores, face ao processo de crescimento socioeconômico alcançado.

Contudo, entre o período de 1976 e 1982, portanto, nos primeiros anos após a autorização de efetivo funcionamento, a UEFS tem uma atuação apenas reflexiva, e responde às demandas do mercado, com predominância da função de ensino, reprodução do conhecimento e de práticas curriculares academicista tradicionais. Como visto, a ênfase concentrou-se na estruturação administrativa e acadêmica da Universidade, aspectos infraestruturais e organizacionais, como espaço físico, composição da administração universitária, institucionalização e instrumentos normativos considerados prioritários (UEFS, 1994).

As dificuldades de acesso a recursos financeiros acompanha a nova Universidade, como evidencia o Relatório Geral do Reitor José Maria Nunes Marques, ao ressaltar as restrições vivenciadas e a fragilidade do orçamento público adequado ao seu funcionamento, o que compromete o alcance dos objetivos da Instituição naqueles anos iniciais:

Não tem sido esta, no entanto, a visão do poder público no que se refere à vida de suas Universidades, seja a nível da União como a nível do Estados, e os resultados dessa incompreensão são evidentes, sobretudo deteriorização física das grandes instituições de ensino superior.

A falta de um orçamento realista e equilibrado resulta em que, para investimentos que são, afinal, consideráveis, não se obtém a produtividade correspondente. (UEFS, 1987a).

A partir de 1983, com a definição da estrutura acadêmica e administrativa, a Universidade intensifica o processo de articulação das funções de ensino, pesquisa e extensão, começa a questionar-se e a problematizar-se no contexto socioeconômico, cultural e político, avançando em termos de propostas. Essa nova fase institucional de desenvolvimento caracteriza-se pela preparação para o

reconhecimento global, o que acontece através da Portaria Ministerial nº. 874, de 19 de dezembro de 1986, com base no Parecer CFE nº. 660, de 06.10.86. Com o reconhecimento, a UEFS será alçada a sua plenitude institucional com todas as prerrogativas universitárias, quanto à autorização de cursos, registro de diplomas e outros direitos. De igual modo, o sistema estadual de ensino, através do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), ampliará seu raio de ação, passando a responsabilizar-se pela estruturação e controle dos três níveis de ensino, fundamental, médio e superior (UEFS, 1994; UEFS, 2001a).

Contudo, antes de continuar os fatos relativos ao processo de reconhecimento da UEFS, deve ainda ser destacado, por escopo de interesse desta tese, o primeiro planejamento sistemático de que se tem registro na sua história, o Planejamento Global de 1983 a 1987. Nesse planejamento, são apontadas como propostas as futuras criações dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Física, curso de Odontologia e o curso de Ciências Agrárias (UEFS, 1983).

Assim, pela predominância de cursos na área de Educação, percebe-se que a orientação da estratégia regional da Universidade ainda procura responder ao que fora definido na política pública estadual de expansão do ensino superior no interior do estado. Afinal, como visto no capítulo dois deste estudo, nessa mesma conjuntura temporal vinham sendo instaladas faculdades estaduais isoladas voltadas para a educação em outros municípios do interior baiano, a exemplo de Ilhéus/Itabuna, Vitória da Conquista, Alagoinhas, Juazeiro, Jequié, Itaberaba e Santo Antônio de Jesus.

Outro ponto que chama a atenção nesse primeiro planejamento diz respeito ao curso de Ciências Agrárias. Naturalmente envolta por uma economia regional significativamente forte, sobretudo quanto à pecuária, com era a de Feira de Santana, esperava-se que a sua primeira instituição de ensino superior também envidasse esforços para a fundação de um curso nessa área. Todavia, as dificuldades e os recursos necessários para programar tal empreendimento, assim como a priorização da estratégia na vertente educacional, e modestamente na área de saúde, foram os principais fatores dificultadores da sua concretização, realização que só veio a se confirmar após três décadas de existência institucional, com o curso de Ciências Agrônômicas, implantado em 2011.

No conjunto das demandas de saúde, em 1985 será criado ainda o Bacharelado em Odontologia, o que exigirá maiores investimentos quanto à implantação de laboratórios e outros recursos didáticos, com a perspectiva de contribuição para o desenvolvimento da odontologia social, considerando a instalação de clínicas integradas, e o foco na prevenção e na oferta de serviços odontológicos via extensão universitária (UEFS, 1994).

Segundo o Projeto de Implantação do curso de Odontologia, datado de 1984, sua criação foi motivada pelo estágio de desenvolvimento em que se encontrava o estado da Bahia, com uma massa populacional significativa e uma concentração metropolitana de serviços urbanos e atividades industriais que, a despeito dos graves problemas sociais, impulsionou sua expansão em diferentes segmentos. Assim, caberia a Feira de Santana, cidade que representava a terceira economia do estado, correspondendo a 25% do Produto Interno Bruto (PIB) gerado na RMS e 50% do produzido pela região Cacaueira, papel de destaque nesse cenário, dado que sua economia encontrava-se em pleno processo de transformação, com as atividades de comércio e serviços cedendo espaço para o segmento industrial (UEFS, 1984).

Nesse contexto, esclarece o Projeto, os problemas odontológicos de uma população próxima a dez milhões de habitantes em todo o estado são graves, com aproximadamente dois mil cirurgiões dentistas em atividade no âmbito estadual, a grande maioria concentrada na capital. Em contraste, o estado da Bahia contava apenas com o bacharelado em Odontologia da UFBA, com oferta de 100 vagas anuais e concorrência oscilando entre 14 a 16 candidatos por vaga. Esses indicadores justificariam a criação do curso de Odontologia na UEFS para atender às demandas regionais (UEFS, 1984).

Acrescente-se a isso o empenho pessoal do então Governador do estado, o feirense João Durval Carneiro. Nesse quesito, política e estratégia de interiorização do ensino da saúde caminham juntas na implantação do curso de Odontologia em Feira de Santana, como pode ser visto num dos fragmentos do texto do projeto de implantação:

De referência ao curso de Odontologia, acresce ainda o aval e o empenho pessoal do Governador do Estado – Doutor João Durval Carneiro – feirense e Odontólogo – em prover a Universidade dos recursos necessários para a implantação de um curso que honre a centenária tradição do ensino Odontológico no país e que prepare profissionais altamente qualificados e

sensíveis aos problemas sociais e de saúde da população brasileira, e nordestina, em especial. (UEFS, 1984, p. 10).

Em verdade, nesses primeiros anos de funcionamento, a ampliação do elenco de cursos volta-se para a melhor adequação possível à implantação da Universidade, evitando-se sobrecarregar os recursos disponíveis. Reafirmando sua vocação para conduzir o processo de instalação do ensino superior em Feira de Santana, no conjunto das demandas das áreas de educação e saúde, o primeiro novo curso a ser implantado, após a autorização de funcionamento, será o de Pedagogia, em 1986, com atrasos e dificuldades burocráticas, mesmo sendo basilar no conjunto da ação acadêmica de uma universidade com forte ênfase na área educacional (UEFS, 1994).

Ainda em 1986, serão implantados os cursos de História e Geografia, condicionados à desativação dos cursos de Estudos Sociais, visando ao atendimento da comunidade universitária e da região, em face de novas demandas advindas da realidade conjuntural. Nos anos seguintes, reestruturam-se os cursos de Matemática e Biologia, que passam a ser oferecidos como licenciaturas autônomas, desvinculadas do curso de Ciências (UEFS, 1994).

Antes de findar a década de 1980, a Universidade encontra-se com boa parte das licenciaturas plenas na sua grade, reforçando sua importante posição estratégica no processo de interiorização da formação de professores para anteder ao sistema de ensino público e privado da região de Feira de Santana nas áreas básicas, com exceção dos cursos de Física, Química e Biologia, que viriam a ser implantados em décadas posteriores.

Quanto ao processo de reconhecimento, cabem aqui alguns destaques constantes do Parecer do CFE nº. 660/87, tendo com relatora a Professora Zilma Gomes Parente de Barros⁶⁹. No que diz respeito à área de inserção regional (espacialidade) da Universidade (UEFS, 1986a, p. 4), lê-se:

A Universidade localiza-se na cidade de Feira de Santana, posicionada como a segunda cidade do Estado. A área geoeducacional de sua influência atinge 76 municípios, compreendendo uma área de 56.300 km² e uma população de 1.712.903 habitantes (censo de 1980), correspondendo a 18% da população do estado da Bahia. Representa a terceira economia regional do Estado. Embora a região mantenha forte economia no setor

⁶⁹ A relatora extrai suas considerações da vasta documentação encaminhada pela UEFS ao CFE. Trata-se de informações referentes às razões, concepções e condições de funcionamento da Universidade. Foram enviados oito relatórios parciais e realizadas visitas por uma comissão especial, além de entrevistas, consultas e outras ações inerentes a tal procedimento administrativo (UEFS, 1986b).

primário (gado bovino, mandioca, milho, feijão, etc.), o setor secundário avança significativamente com a industrialização, especificamente a partir da implantação do Centro Industrial do Subaé. O setor terciário, por ser dinâmico, é responsável por 13% do PIB do Estado.

Durante o processo de reconhecimento, a UEFS contava com os cursos de graduação⁷⁰ constantes no Quadro 7, a seguir, e, com exceção de Odontologia e História, que eram recém-implantados, todos os demais se encontravam reconhecidos. A graduação da UEFS atendia ao previsto no Art. 5º da Resolução 3/83 do CFE, no que se refere ao mínimo de quatro cursos nas áreas fundamentais das ciências exatas e naturais, das ciências humanas e das letras e artes.

Quadro 7 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1986

ÁREA	CAMPO	CURSOS/HABILITAÇÕES
BÁSICA	Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências: Habilitação Plena em Biologia
	Ciências Exatas	Licenciatura em Ciências: Habilitação Plena em Matemática
	Ciências Humanas	Licenciatura em Ciências Sociais: Habilitação Plena em Educação Moral e Cívica
		Licenciatura em História
	Letras e Artes	Licenciatura em Letras: Português/Francês e respectivas literaturas
		Licenciatura em Letras: Português/Inglês e respectivas literaturas
TÉCNICA- PROFISSIONAL	Saúde	Enfermagem e obstetrícia
		Odontologia
	Tecnologia	Engenharia Civil
	Ciências Sociais	Administração
		Ciências Econômicas
	Aplicadas	Ciências Contábeis
Educação	Fornecer as matérias de formação pedagógica aos diversos cursos de Licenciatura	

Fonte: UEFS (1986b).

⁷⁰ Não constam do processo de reconhecimento os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia, com funcionamento efetivo a partir de 1987 (UEFS, 2001b).

Torna-se oportuno registrar os objetivos da UEFS constantes no seu Estatuto, documento aprovado pelo CFE, durante o Processo de Reconhecimento. Conforme consta no Capítulo III, Art. 6º desse instrumento normativo, são objetivos da Universidade (UEFS, 1986c, p. 2):

- I. Ministrar educação geral de nível superior, formando cidadãos responsáveis, empenhados na solução democrática dos problemas nacionais;
- II. Preparar profissionais altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela aplicação dos recursos técnicos e da ciência;
- III. Congregar mestres cientistas e artistas e lhes assegurar os meios necessários para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao cultivo das artes e sua aplicação a serviço do homem;
- IV. Promover o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da tecnologia pelo ensino, a pesquisa e a extensão;
- V. Servir de instrumento de **promoção do desenvolvimento cultural, social e econômico da região de Feira de Santana e do estado da Bahia** (grifo nosso).

Diante desses objetivos estatutários da nova Universidade baiana que pleiteava seu reconhecimento, e, naturalmente, observados outros elementos acadêmicos pertinentes, a Relatora continuou sua argumentação quanto à vinculação da Instituição à realidade regional como no excerto a seguir, para enfim justificar o seu parecer favorável ao pleito (UEFS, 1986a, p. 5):

Busca-se, por conseguinte, na prática pedagógica, um ensino a serviço dos legítimos interesses da comunidade regional e uma universidade verdadeiramente comprometida com a realidade do seu meio, servindo assim de instrumento de **promoção do desenvolvimento de Feira de Santana e do estado da Bahia** (grifo nosso).

A tônica dada à importância regional, na argumentação da relatora, fora influenciada pelo fortalecimento da imagem da UEFS, conforme descrições constantes na documentação enviada ao CFE, enquanto instituição resultante dos anseios da sociedade feirense, dotada de protagonismo e papel estratégico público na interiorização da educação superior. O texto de apresentação do Relatório Final do reconhecimento (1986) reafirma isso, quando assevera que:

A universidade, como anseio comunitário, era realmente densa, espontânea e obstinada manifestação do modo de ser do interior, – talvez nem de todo consciente, talvez instintiva – mas sem dúvida alicerçada na necessidade de vencer o vazio de reflexão em que se isolava, alheia à plenitude e ao progresso. Na crença de que fosse efetivamente necessário justificar a compulsão que levou a comunidade a construir a sua Universidade, nada a justificaria melhor. [...] A Universidade transforma a região de Feira de Santana por sua presença, por seus graduados, por seus professores, por sua atuação, por seus investimentos, por suas pesquisas e sua ação em

serviço, mas, acima de tudo, pela reflexão que tem permitido e estimulado. (UEFS, 1986b).

Quanto às instalações do Campus Universitário, em 1979 a Universidade contava com três unidades de ensino, pesquisa e extensão, o Museu Casa do Sertão e uma Quadra Poliesportiva. A partir de 1986, será dado forte impulso na execução do projeto de ampliação, com mais três novas Unidades, compreendendo um total de 26 prédios modulares, além da Biblioteca Central, Creche, Biotério, prédio da Manutenção e Garagem, dentre outras instalações acadêmicas e administrativas (UEFS, 1979). Na Figura 6, a seguir, tem-se uma fotografia área da construção da quinta Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Figura 6 – Fotografia aérea campus universitário da UEFS, 1987



Fonte: Acervo UEFS.

Neste ponto, passa-se para o terceiro reitorado da UEFS, o primeiro com eleição direta, que foi vencida pela Professora Yara Maria Cunha Pires (1987-1991). Já com a Universidade reconhecida, o período será marcado pelo agravamento das dificuldades conjunturais econômicas e políticas pelas quais atravessa o país e o estado, bem como a universidade pública brasileira.

O contexto de crise se instala na UEFS, com reflexos internos na gestão universitária, que àquela altura direcionava-se para a reestruturação institucional.

Diante das circunstâncias desfavoráveis, pouco avançou nessa direção, e menos ainda na proposição e implantação de novos cursos de graduação. Entretanto, face às demandas da comunidade universitária, extinguiu-se a cobrança de anuidades escolares, através da Resolução do Conselho Superior de Administração (CONSAD)15/87, homologada em 15 de dezembro de 1987, e aprovada pelo governo estadual, através do Decreto nº. 1684, de 23 de setembro de 1984 (UEFS, 1991).

Esse cenário de crise será significativamente difícil para a Universidade, que após seu reconhecimento despontava rumo ao enfrentamento das questões estruturais administrativas e acadêmicas, com efeitos paralisantes sobre o cotidiano universitário, como demarca o Relatório de Gestão do período:

[...] A falta de uma política governamental adequada para o ensino superior atuou de forma castradora sobre as universidades estaduais, chegando, mesmo, a comprometer o seu credenciamento como universidades públicas. A diminuição progressiva dos recursos para o sistema oficial gerou uma situação perversa de deterioração salarial, de degradação patrimonial e de tensão permanente nas universidades. Os orçamentos deficitários e o não repasse de recursos, por sua vez, reduziram as possibilidades de expansão da UEFS e sua capacidade de produção: planos foram interrompidos, propostas não conseguiram ser consolidadas, projetos foram suspensos e o processo ensino-aprendizagem, prejudicado, tornou irreversíveis os danos causados aos alunos, inclusive com o cancelamento de um semestre letivo e pela realização de atividades escolares em períodos inadequados, com a repercussão negativa na qualidade do trabalho acadêmico. (UEFS, 1991, p. 9).

Superado os momentos mais agudos da crise, apesar das dificuldades, uma vez reconhecida e gratuita, a UEFS continuará nas próximas décadas sua trajetória de crescimento institucional, do ensino de graduação, da pesquisa e da extensão, marcadamente a partir da segunda metade dos anos 1990.

5.2 EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Nesta seção, primeiramente discorre-se sobre o processo expansão das décadas de 1990 e 2000, com a diversificação dos cursos de graduação da Universidade. Em seguida, analisa-se a continuidade dessa trajetória, através do recente incremento de cursos de graduação na UEFS (2009-2012), completando sua vocação para as áreas de educação e saúde.

5.2.1 Ênfase nos bacharelados – anos 1990 e 2000

A década de 1990 inicia-se com a gestão do Professor Josué Melo (1991-1995), quarto Reitor no processo sucessório. Na busca de sua identidade, a UEFS supera parcialmente a crise por falta de recursos, que quase paralisou suas atividades, e procura legitimar-se através da instalação de um processo de Avaliação Institucional (1991) com a participação dos diferentes segmentos universitários e, em alguns momentos, da comunidade externa. O resultado dessa iniciativa irá fornecer elementos de reflexão para a construção de futuros planos estratégicos, favorecendo a orientação universitária, com ênfase na organização de ações nesse sentido (UEFS, 2001a).

Em 1995, os catorze cursos existentes eram remanescentes do final da década de 1980, resultantes de novos projetos, desmembramentos, bem como extinções. Todos eles encontravam-se reconhecidos, conforme Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Cursos regulares de graduação UEFS, 1995

ÁREA	CURSOS	RECONHECIMENTO
Ciências Humanas	Administração	Port. Min. nº. 572/80
	Ciências Contábeis	Port. Min. nº. 572/80
	Ciências Econômicas	Port. Min. nº. 572/80
	Geografia	Port. Min. nº. 660/94
	História	Port. Min. nº. 1.210/92
	Pedagogia	Port. Min. nº. 661/94
Literatura e Artes	Letras Vernáculas	Dec. Federal nº. 78371/76
	Letras com Inglês	Dec. Federal nº. 78371/76
	Letras com Francês	Dec. Federal nº. 78371/76
Ciências Naturais e Saúde	Ciências Biológicas	Port. Min. nº. 346/94
	Enfermagem e Obstetrícia	Port. Min. nº. 080/81
	Odontologia	Port. Min. nº. 348/94
Tecnologia e Ciências Exatas	Engenharia	Port. Min. nº. 521/84
	Licenciatura em Matemática	Port. Min. nº. 414/94

Fonte: UEFS (1995a).

Retornando à avaliação institucional da UEFS, vale a pena ressaltar algumas conclusões desse processo, a partir do seu primeiro Relatório-síntese (UEFS,

1997a). Tendo como base a categorização dos depoimentos da comunidade universitária – em meio a enfoques multifacetados, críticas, distinções e sugestões –, o documento aponta diretrizes estratégicas quanto aos compromissos sociais a serem buscados pela Universidade, a saber:

- a) compromisso social com a produção de conhecimento relevante para sociedade;
- b) necessidade de direcionar-se para equacionamento das questões regionais, entendendo-se que o universal pode realizar-se no regional;
- c) capacidade de absorção de um número cada vez maior de pessoas, principalmente das classes menos favorecidas;
- d) compromisso com a qualidade da formação oferecida, conteúdo de suas ações e na abrangência dos beneficiados;
- e) compromisso social com a prestação de serviços, enquanto recursos de orientação para suas ações extensionistas.

Na segunda metade da década de 1990, assume a quinta gestão da UEFS a Reitora Anaci Bispo Paim (1995-2003), e na esteira da ampla disseminação da utilização da ferramenta de planejamento no meio universitário brasileiro, propõe o Plano de Gestão (1995-1999) no período referente ao seu primeiro mandato. Dentre os diferentes objetivos projetados, o plano propõe “Consolidar o ensino de Graduação na UEFS” e, como uma das estratégias, “Analisar a possibilidade de implantação de novos cursos”. Assim, no conjunto das suas ações, recomenda:

Acompanhar e apoiar as comissões de estudo de viabilidade de implantação de novos cursos de graduação, a exemplo de Comunicação Social, Engenharia da Produção, Psicologia, Educação Física e Direito, com demandas formalizadas pela comunidade. (UEFS, 1995b, p. 10).

A indicação de apoiar as comissões de estudo de viabilidade sugere como evidência que o padrão de criação de novos cursos na Universidade, naquela conjuntura, seguiu a lógica de estratégias indicadas por Mintzberg e Waters (1985), com projetos e propostas emergindo das comissões departamentais diretamente envolvidas no processo, que eram, em seguida, acolhidos, ou não, pela administração central da Universidade.

Acena igualmente que, embora não tenham sido implantados cursos nas gestões anteriores, algumas comissões de estudo de viabilidade foram compostas durante elas. Nesse sentido, tais comissões atravessam mais de um reitorado,

portanto, não se tratando de um processo exclusivamente deliberado de uma gestão. Entretanto, alerta-se aqui que apenas um exame mais detido de cada uma dessas comissões poderá evidenciar, de fato, seu processo histórico de forma mais completa, aspecto que foge ao escopo central desta tese.

Em 1997, dando continuidade ao modelo de orientação baseado no planejamento, a UEFS irá desenvolver seu primeiro plano denominado "estratégico", na tentativa de desenhar um mecanismo de gestão de orientação das suas ações, face ao contexto regional e nacional. O documento resultante desse processo estabeleceu a missão da UEFS como: "Produzir e difundir conhecimento, formando profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da região, compromissada com o resgate social e a melhoria da qualidade de vida" (UEFS, 1997b, p. 23).

O referido plano estratégico apontava ainda a implantação dos cursos de Direito, Engenharia de Alimentos e Psicologia para o ano de 1998, o que se confirmou apenas para os dois primeiros, que serão mais adiante destacados (UEFS, 1997b).

Em 2000, já no segundo mandato da Reitora Anaci Bispo Paim, será intensificada a utilização da prática do planejamento, sendo realizado o segundo planejamento estratégico (2000-2004) da UEFS, o que modifica ligeiramente a missão da Universidade para:

[...] produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade de vida, com ênfase no semiárido. (UEFS, 2000).

Do ponto de vista do planejamento, pela primeira vez, a região do Semiárido Nordeste será formalmente definida como área geográfica de influência intencionada pela Universidade, enquanto suporte ao amplo desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse mesmo plano, serão elencadas como uma das metas da graduação a expansão da oferta de vagas, considerando as demandas da sociedade, com uma relação anexa de cursos a serem criados. Os cursos de Psicologia, Medicina, Filosofia, Desenho, Comunicação, Engenharia da Computação, Agronegócios, Cooperativismo e Desenvolvimento Sustentável, Bacharelado em Geografia, Bacharelado em Matemática, Licenciatura e Bacharelado em Química constam

como futuras opções de implantação da graduação da UEFS. Entretanto, registra-se a observação de que, independente dessa relação, outros cursos poderiam ser propostos ao longo da execução do plano, mais uma evidência da combinação de estratégias deliberadas e emergentes (UEFS, 2000).

Nesse cenário, criadas as condições políticas e organizacionais, o ensino de graduação será acrescido de oito novos cursos regulares, quais sejam: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Direito, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras com Espanhol, Bacharelado em Ciências Farmacêuticas, Bacharelado em Engenharia de Alimentos, Bacharelado em Medicina e Bacharelado em Engenharia da Computação, perfazendo um total de 22 cursos regulares⁷¹ de graduação na oferta total da Universidade, até o ano de 2003.

Seguindo sua vocação inicial para a criação de cursos nas áreas básicas, a UEFS aumenta sua capacidade de atender as demandas do segmento educacional na região, tendo sido acrescentados na sua oferta os cursos de Licenciatura em Educação Física (1996), Licenciatura em Física (1996) e Licenciatura em Letras com Espanhol (1998). Entretanto, trata-se de um período também de expansão dos bacharelados, dado que, dos oito cursos regulares implantados, cinco serão exclusivamente profissionalizantes – Direito (1997), Ciências Farmacêuticas (1988), Engenharia de Alimentos (1988), Medicina (2002), Engenharia da Computação (2002).

Ressalte-se que nos casos dos cursos de Física e Biologia⁷², ambos passarão a ser ofertados também na modalidade de bacharelado, a partir de 1998 e 1999, respectivamente, contudo, com ingresso único e dupla possibilidade de formação (licenciatura e bacharelado).

Diante do acréscimo desses novos cursos, no final de 2003, o conjunto da graduação ofertada pela UEFS ficará com a seguinte composição, por área, datas de autorização e reconhecimento inicial, conforme Quadro 9, a seguir.

⁷¹ Não são considerados para efeito de oferta regular os cursos ministrados de forma excepcional, turmas especiais de formação de profissionais e outros programas. São computados apenas aqueles constantes do rol de cursos de ingresso contínuo, semestral ou anualmente oferecidos à comunidade externa.

⁷² Quanto aos Bacharelados em Biologia e Física, não se tratam de novos cursos, uma vez que a Universidade já ofertava, desde 1986, a Licenciatura em Biologia, e desde 1996 a Licenciatura em Física. Tem-se, assim, apenas a possibilidade de uma nova modalidade de formação com ingresso único.

Quadro 9 – Cursos regulares de graduação UEFS, 2003

ÁREA	CURSOS	AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO
TECNOLOGIA E CIÊNCIAS EXATAS	Engenharia Civil	Res. Cons. Dir. (UEFS) 10/80 Parecer CFE 706/84	Port. Ministerial nº. 521/84
	Engenharia da Computação	Res. CONSU 08/02	Dec. Estadual nº. 12.177/10
	Licenciatura em Matemática	Res. CONSU 03/86	Port. Ministerial nº. 414/94
	Licenciatura e Bacharelado em Física	Res. CONSU 08/96 Res. CONSU 08/99	Dec. Estadual nº. 8.355/02
	Engenharia de Alimentos	Res. CONSU 13/98	Dec. Estadual nº. 8.997/04
CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA	Administração	Dec. Pres. 77.496/76	Port. Ministerial nº. 572/80
	Ciências Contábeis	Dec. Pres. 77.496/76	Port. Ministerial nº. 572/80
	Ciências Econômicas	Dec. Pres. 77.496/76	Port. Ministerial nº. 572/80
	Licenciatura em História	Res. CONSU 05/84 Dec. Pres. 92.925/86 Parecer CFE 616/85	Port. Ministerial nº. 1210/92
	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	Res. CONSU 06/84 Res. CONSU 06/84	Port. Ministerial nº. 660/94 Dec. Estadual nº. 12.811/11
	Licenciatura em Pedagogia	Res. CONSU 01/84	Port. Ministerial nº. 661/94
	Direito	Res. CONSU 14/97	Dec. Estadual nº. 9.078/04
LETRAS E ARTES	Licenciatura em Letras Vernáculas	Dec. Pres. 77.496/76	Dec. Federal nº. 7.8371/76
	Licenciatura em Letras c/ Inglês	Dec. Pres. 77.496/76	Dec. Federal nº. 7.8371/76
	Licenciatura em Letras c/ Francês	Dec. Pres. 77.496/76	Dec. Federal nº. 7.8371/76
	Licenciatura em Letras c/ Espanhol	Res. CONSU 07/98	Dec. Estadual nº. 8.165/02
CIÊNCIAS NATURAIS E DA SAÚDE	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Res. CONSU04/86 Res. CONSU 05/98	Port. Ministerial nº. 346/94 Dec. Estadual nº. 8.675/03
	Enfermagem	Dec. Pres. 77.496/76	Port. Ministerial nº. 080/81
	Odontologia	Dec. Pres. 92.535 Parecer CFE 626 e 875/85	Port. Ministerial nº. 348/94
	Licenciatura em Educação Física	Res. CONSU 07/96	Dec. Estadual nº. 9.150/04
	Farmácia	Res. CONSU 12/98	Dec. Estadual nº. 8.660/03
	Medicina	Res. CONSU 07/02	Dec. Estadual nº. 11.986/10

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

No que diz respeito ao projeto do curso de Licenciatura em Física, após levantamento diagnóstico nas escolas públicas e particulares de Feira de Santana, foi invocado como argumento, mais uma vez, a dependência da região em relação à UFBA, àquela altura a única universidade pública com alguma influência na formação de profissionais sobre o contexto do município. De fato, sua atuação demonstrava-se insuficiente para fazer jus às suas reais necessidades:

É também importante informar que um levantamento feito pelo Colegiado de Física da UFBA, mostrou que do ano de 1975 a 1990 (15 anos) licenciaram-se apenas 77 professores, o que equivale cerca de 5 professores/ano. Deste total só a Escola Técnica Federal da Bahia, admitiu 20 professores, ficando 57 para todo o Estado.

Comparando o número de professores habilitados para lecionar Física, em Feira de Santana: 1 licenciado em 1983; 4 em 1989, o número reduzido de licenciados em Física/ano na UFBA, com demanda de alunos matriculados na grande Feira de Santana, seriam necessários dezenas de anos para chegar a uma proporção normal de professores de Física para atender ao ensino desta matéria nessa região. (UEFS, 1996c, p. 2).

De outro modo, acompanhando a diversificação das demandas regionais, a Universidade avança, ao implantar outros cursos de graduação com grande impacto sobre o meio, a exemplo de Direito, as Engenharias da Computação e Alimentos, e Medicina.

Quanto às Engenharias, após 23 anos da implantação do curso de Engenharia Civil, retoma-se a perspectiva de investir em cursos da área de Tecnologia. A Engenharia de Alimentos apresentar-se-ia, naquele momento, como possibilidade de contribuição ao desenvolvimento de uma cadeia de produção de alimentos, vinculadas ao município e à região:

Neste contexto, a produção e a transformação de alimentos apresentam-se com uma questão estratégica vinculada diretamente ao desenvolvimento econômico-social da região e do país como um todo e por isso mesmo já de algum tempo tem sido diagnosticada a urgente necessidade de que a UEFS deve desenvolver atividades neste campo do conhecimento aplicado, atuando na pesquisa e na formação de mão de obra especializada. (UEFS, 1999a, p. 4).

Por sua vez, o projeto de Engenharia da Computação será outra investida na tímida, porém importante, incursão na direção tecnológica dada ao ensino de graduação da Universidade desde a sua criação, e irá representar uma forte tendência de reflexo do ambiente geral de desenvolvimento tecnológico global, com efeitos sobre a realidade local. O curso será comparativamente pensado no contexto

de outros estados da Federação, como pode ser visto, em parte, na justificativa do seu projeto:

Examinando-se o Censo do Ensino Superior de 1998, realizado pelo INEP, observa-se que o estado do Rio de Janeiro, com população pouco superior à Bahia, possuía em 1988, 13.297 alunos matriculados em cursos de graduação em computação. O Rio Grande do Sul, com população menor que a Bahia, possuía 9.018 alunos matriculados. Em todo o estado da Bahia, tínhamos 2.025 alunos matriculados em cursos da área de computação e Informática, o que apenas revela o nosso atraso em relação ao Sul e ao Sudeste nesta área estratégica que é a informática. (UEFS, 2002, p. 4).

Quanto à área de Ciências Sociais Aplicadas, o curso de Bacharelado em Direito, de 1997, representará o atendimento de uma significativa demanda social reprimida da comunidade regional, sendo o terceiro curso de direito implantado numa universidade pública baiana (UFBA e UESC), e o primeiro da região de Feira de Santana, tanto no contexto do ensino público, quanto privado. Como destacado no projeto:

Avaliando ainda, importantes questões que evidenciam a necessidade social de implantação do curso de Bacharelado em Direito, destaca-se o fato de que o estado da Bahia possui uma população estimada em 12.000.000 de habitantes, com apenas 04 escolas de Direito, sendo 02 públicas e 02 particulares. Essas escolas, juntas, ofertam anualmente 400 vagas, com uma demanda média de 20 candidatos/vaga. (UEFS, 1997c, p. 18).

Completam esse ciclo expansionista dos Bacharelados os cursos da área da saúde, Farmácia, em 1998, e Medicina, em 2002. O curso de Ciências Farmacêuticas passou a ser o segundo do estado da Bahia, pois se tratava de um curso unicamente oferecido pela Faculdade de Farmácia da UFBA. Nesse sentido, novamente será argumentada a carência da oferta do curso face às necessidades regionais:

Através de dados fornecidos pela Faculdade de Farmácia/UFBA, dos cento e vinte alunos inscritos por ano no curso nos semestres de 97:1, 97:2 e 98:1, foi observado uma média de 9% (nove por cento) de alunos provenientes do município de Feira de Santana. Contando que a Faculdade de Farmácia/UFBA, gradue cento e vinte acadêmicos por ano, percebe-se que a UEFS poderá contribuir para aumentar o número de profissionais direcionados para assistência farmacêutica indo de encontro aos anseios da sociedade, que cada vez mais necessita de cuidados relativos à saúde; pois, o estabelecimento farmacêutico dever ser considerado com a instância primária de atendimento em saúde pública. (UEFS, 1998, p. 6).

Por último, o curso de Medicina, que, como visto anteriormente, era um desejo comunitário que inspirou a própria reivindicação pela criação da Universidade, se transformará em realidade. Trata-se do terceiro curso público de Medicina do estado (após a UFBA e UESC), e o primeiro da região de Feira de Santana. Na apresentação do seu projeto, destaca-se a importância da UEFS no contexto de formação de profissionais de saúde, bem como as amplas justificativas e reconhecimentos institucionais e políticos para sua implantação:

A Universidade Estadual de Feira de Santana prepara-se mais uma vez para intervir de forma marcante na comunidade local e regional, por intermédio de uma nova iniciativa na área de saúde. Após implantar com sucesso os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas, Educação Física e Odontologia, prepara-se agora com firmeza e determinação, avançando para a implantação do curso de graduação em Medicina, plenamente consciente das necessidades e de seu papel, como organização que responde com ações efetivas, aos anseios sociais [...].

A criação do curso de Medicina na UEFS está respaldada no reconhecimento da sua necessidade social, conforme resoluções do Conselho Municipal e do Conselho Estadual de Saúde e parecer favorável, emitido pelo Conselho Estadual de Educação. Em todas as análises técnicas já efetuadas, constata-se a sua necessidade e viabilidade, tendo como suporte um conjunto de indicadores que justificam sua implantação. (UEFS, 2004, p. 3).

Como se trata de um período relativamente importante e recente na trajetória do ensino da graduação da UEFS, cuja análise mais detida poderá contribuir para a consecução do objeto desta pesquisa, optou-se aqui por uma apreciação mais enfática desse contexto, quanto às motivações e propósitos desses cursos. Com efeito, no Quadro 10, a seguir, são descritas as justificativas regionais e os objetivos de cada curso, conforme as percepções das comissões responsáveis pela elaboração dos seus projetos de implantação.

Quadro 10 – Justificativas e objetivos – cursos regulares de graduação UEFS, 1996-2003

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
Licenciatura em Educação Física	1996	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiência de profissionais qualificados, licenciados em Educação Física, para atender a demanda das escolas públicas, particulares, academias e clubes desportivos em Feira de Santana e região; • Poucas instituições no estado da Bahia ofereciam o curso de Educação Física. Três instituições ao todo, dentre elas, apenas uma de natureza pública, e nenhuma estava localizada em Feira de Santana e região; • Papel desenvolvido pela UEFS na rede pública de ensino da região, predomínio dos seus egressos nesta rede, bem como pelas atividades e ações de extensão na área pedagógica, através de projetos que envolvem a participação de mais de 100 municípios (UEFS, 1996b). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais em Educação Física voltados ao desenvolvimento de ações integrativas biosocioculturais; • Promover a qualidade do ensino de Educação Física na região, especialmente, na área de abrangência da Universidade Estadual de Feira de Santana; • Possibilitar a qualificação dos profissionais de Educação Física que já atuem na região de Feira de Santana (UEFS, 1996b).
Licenciatura e Bacharelado em Física	1996 e 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiência de profissionais qualificados, licenciados em Física, para atender a demanda das escolas públicas e particulares de Feira de Santana e região; • Carência regional, não apenas social, mas também científica e tecnológica, e a exigência do protagonismo da UEFS, através dos seus cursos, em formar profissionais para comunidade da região de Feira de Santana, que contribuam para minorar essas contradições; • Necessidade de formar profissionais capazes de atuar na região, nas áreas da Física, como energia alternativa, física médica, física biológica, física aplicada à química, física dos materiais, astronomia; e nos setores industriais ligados à Física (UEFS, 1996c). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar licenciados em Física para suprir a carência de professores no sistema de ensino público e privado no contexto regional; • Formar bacharéis em Física para os diferentes segmentos de inserção, desde a produção acadêmico-científica, até o segmento industrial da região. • Contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico autônomo e independente da região do Semiárido baiano (UEFS, 1996c).
Licenciatura em Letras com Língua Espanhola	1999	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas a UFBA e a UESC ofereciam o curso, num cenário de demanda crescente por profissionais; • Anseio da comunidade regional, com ampliação do espaço de atuação do profissional de Letras; • Contribuir para atender as novas orientações da LDB, quanto ao ensino de uma língua estrangeira moderna na rede pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais para atuar nas redes pública e privada do ensino fundamental e médio; • Formar profissionais para o magistério superior; • Formar profissionais para atuar em

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<p>e privada, em face da implantação de um curso voltado para as reais necessidades da comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demanda pela formação de profissionais, no contexto de expansão internacional do uso da língua espanhola (UEFS, 1999b). 	<p>instituições de pesquisa, empresas jornalísticas, agências de publicidade, turismo e editoras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar, subsidiariamente, tradutores, intérpretes, revisores, redatores, escritores e críticos literários (UEFS, 1999b).
Bacharelado em Direito	1997	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de interiorização do ensino superior não favoreceu a ampliação dos cursos de Direito, mantendo-se os mesmos níveis de vagas, em Salvador, de 30 anos atrás. Ademais, as 100 vagas oferecidas pela UESC não cobriam as necessidades do interior; • O sistema de educação superior da Bahia oferecia 400 vagas anuais, insuficientes para atender aos 415 municípios baianos; • A UEFS era pressionada pela comunidade local e regional à implantação do curso de Direito; • Inserção da UEFS na comunidade regional, como polo dinamizador de ações públicas; • Feira de Santana se caracterizava como um centro de convergência de rodovias e passagem obrigatória para todas as regiões do estado. Deriva daí a localização privilegiada da UEFS e seu potencial de contribuir para responder à demanda reprimida dos municípios baianos à formação em Direito (UEFS, 1997c). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar bacharéis em Direito para responder aos desafios da ciência jurídica, num contexto de permanente mudança social; • Formar o bacharel generalista, polivalente, capaz de intervir, de forma ética e consciente na realidade, voltado para cidadania; • Formar atores jurídicos qualificados capazes de contribuir com uma sociedade mais justa e solidária, bem como para concretização de um judiciário ágil, competente e integrado à realidade (UEFS, 1997c).
Bacharelado em Ciências Farmacêuticas	1998	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas uma instituição do estado, a UFBA oferecia o curso na Faculdade de Farmácia; • Elevada demanda de candidatos para o número de vagas disponibilizadas pela UFBA; • Insuficiência de profissionais, bacharéis em Farmácia, para atender as diferentes demandas do mercado de trabalho (farmácias, indústrias e laboratórios) no cenário baiano; • A UEFS poderia contribuir para aumentar o número de profissionais voltados a assistência farmacêutica, conforme os anseios da sociedade, cada vez mais exigente quanto aos 	<ul style="list-style-type: none"> • Graduar, inicialmente, profissionais na área de farmácia clínica industrial, e posteriormente, após avaliação de demanda, nas áreas de bioquímica-análises clínicas e bioquímica-alimento. • Formar bacharéis em Farmácia capazes de contribuir com as diferentes áreas de atuação e inserção profissional de competência específica, desde à atenção individual e coletiva, formulação de políticas

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<p>cuidados relativos à saúde;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a formação de profissionais envolvidos com desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão na UEFS (UEFS, 1998). 	<p>de saúde, pesquisa e o desenvolvimento científico (UEFS, 1998).</p>
Bacharelado em Engenharia de Alimentos	1999	<ul style="list-style-type: none"> • A produção e transformação de alimentos como questão estratégica diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico-social regional e nacional, tendo a UEFS importante papel na pesquisa e na formação de profissionais especializados; • Condições regionais e vocação de Feira de Santana quanto à possibilidade de arregimentar um polo agroalimentar potencializador de desenvolvimento; • Papel da UEFS como polo dinamizador de ações públicas regionais, atendendo às demandas sociais, através do desenvolvimento de ações científicas e tecnológicas; • Aproveitamento das potencialidades do Semiárido, quanto ao aprimoramento das técnicas de processamento, eficiência, custos de produção, elaboração e distribuição de alimentos; • Ausência de cursos de Engenharia de Alimentos no estado da Bahia, bem como a existência de apenas dois outros cursos no Norte e Nordeste do Brasil (UEFS, 1999a). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais técnica e humanisticamente preparados para atuar nos diversos segmentos relacionados com a produção de alimentos, desde a inovação tecnológica à otimização de processos artesanais; • Formar Engenheiros de Alimentos para atuar no segmento industrial de pequenas, médias e grandes empresas; • Formar profissionais aptos a desenvolver a atividade empreendedora, com conhecimentos de gestão organizacional e recursos de produção (UEFS, 1999a).
Bacharelado em Engenharia de Computação	2002	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa com os estudantes da instituição sobre quais cursos de graduação gostariam de ver implantados; • Elevada procura pelos cursos de graduação em Computação e afins, nas instituições situadas num raio de 200 km de Feira de Santana (07 cursos); • Aumento significativo no número de matrículas no ensino médio, com pressões de demanda sobre o ensino superior; • Número significativamente menor de estudantes matriculados em cursos de Computação no estado da Bahia (2.025), contra as matrículas de estados do Centro-sul, a exemplo do Rio de Janeiro (13.297) e Rio Grande do Sul (9.018); • A necessidade de atender ao mercado de trabalho regional, 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar recursos humanos de alto nível, habilitados a atuar na área de Engenharia da Computação, de forma a atender às demandas do mercado de trabalho e contribuir à melhoria da qualidade de vida e bem-estar social; • Contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, autônomo e independente, da região do Semiárido baiano, vez que a Computação se insere cada vez mais em todos os setores da sociedade; • Fomentar a criação de empresas de base

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<p>bem como fomentar a criação de nichos específicos de tecnologia incipientes ou inexistentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento socioeconômico da região de Feira de Santana, através de um curso com forte base tecnológica, como polo gerador de tecnologias de hardware e software; • Aspirações da comunidade regional e do meio acadêmico, as quais levam a UEFS a cumprir seu papel de centro na disseminação do conhecimento humano, científico e tecnológico (UEFS, 2002). 	<p>tecnológica na região do Semiárido baiano, através da formação de quadros e transferência de tecnologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um núcleo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão de hardware e software para atender as demandas científicas nacionais e regionais (UEFS, 2002).
Bacharelado em Medicina	2003	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância das escolas médicas na região Sudeste do país em detrimento da região Nordeste, promovendo desigualdades e injustiças sociais no acesso à saúde; • Crescimento da Instituição em sintonia com as demandas da sociedade, que a direciona para os novos cursos a serem criados. Tanto a UEFS, quanto à sociedade local identificam-se com a proposta do curso de Medicina; • Número insuficiente de médicos por habitantes no interior do estado. Em mais de 50% dos 21 municípios que constituem a região de influência de Feira de Santana, a relação era de um médico para 4.000 habitantes; • Necessidade de implantação de cursos Médicos fora das capitais, para fixação de profissionais no interior; • Existência de um único curso Médico numa universidade pública, UFBA (1808), durante quase dois séculos, e de um curso particular na Escola Baiana de Medicina, apesar da recente implantação do curso de Medicina na UESC; • Proposta de criação de um curso Médico na UEFS, em consonância com o estudo da demanda regional e dos critérios de qualidade do Conselho Federal de Medicina (CFM) (UEFS, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a formação de médicos, em termos humanísticos e científicos, capazes de contribuir para o enfrentamento das questões de saúde da população; • Promover a valorização bioética no campo da medicina; • Incentivar entre os docentes e discentes do curso, a participação em iniciativas no campo da educação médica, no contexto local, nacional e internacional (UEFS, 2004).

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Cabe ressaltar que, ladeando esta ampliação, e para lhe fazer jus, a Universidade continua, fisicamente, seu processo de expansão, e ao fim de 2003 contabiliza sete unidades de ensino, pesquisa e extensão, o prédio da administração central, anexos destinados à pós-graduação, complexos laboratoriais, dentre outras unidades universitárias, destinadas a acompanhar o incremento das suas atividades acadêmicas. Conta ainda com unidades externas – o Horto Florestal, o Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), o Observatório Astronômico Antares, o Centro de Treinamento Xavantes e as unidades avançadas de Santo Amaro da Purificação e Lençóis.

Dando continuidade ao processo sucessório da gestão universitária da UEFS, em 2003 assume como seu sexto Reitor o Professor José Onofre Gurjão Boaventura (2003-2007). Será um mandato de manutenção do quadro de cursos de graduação regulares e, sobretudo, da busca da consolidação da ampliação realizada no reitorado anterior.

Entretanto, serão analisados e aprovados, ainda no contexto nas instâncias dos órgãos preliminares (Câmara de Graduação), versões dos projetos dos cursos de Psicologia e Filosofia, com dupla modalidade (bacharelado e licenciatura), com a pretensão de posteriormente serem remetidos ao CONSEPE, órgão de deliberação superior, para futura apreciação de implantação (UEFS, 2007).

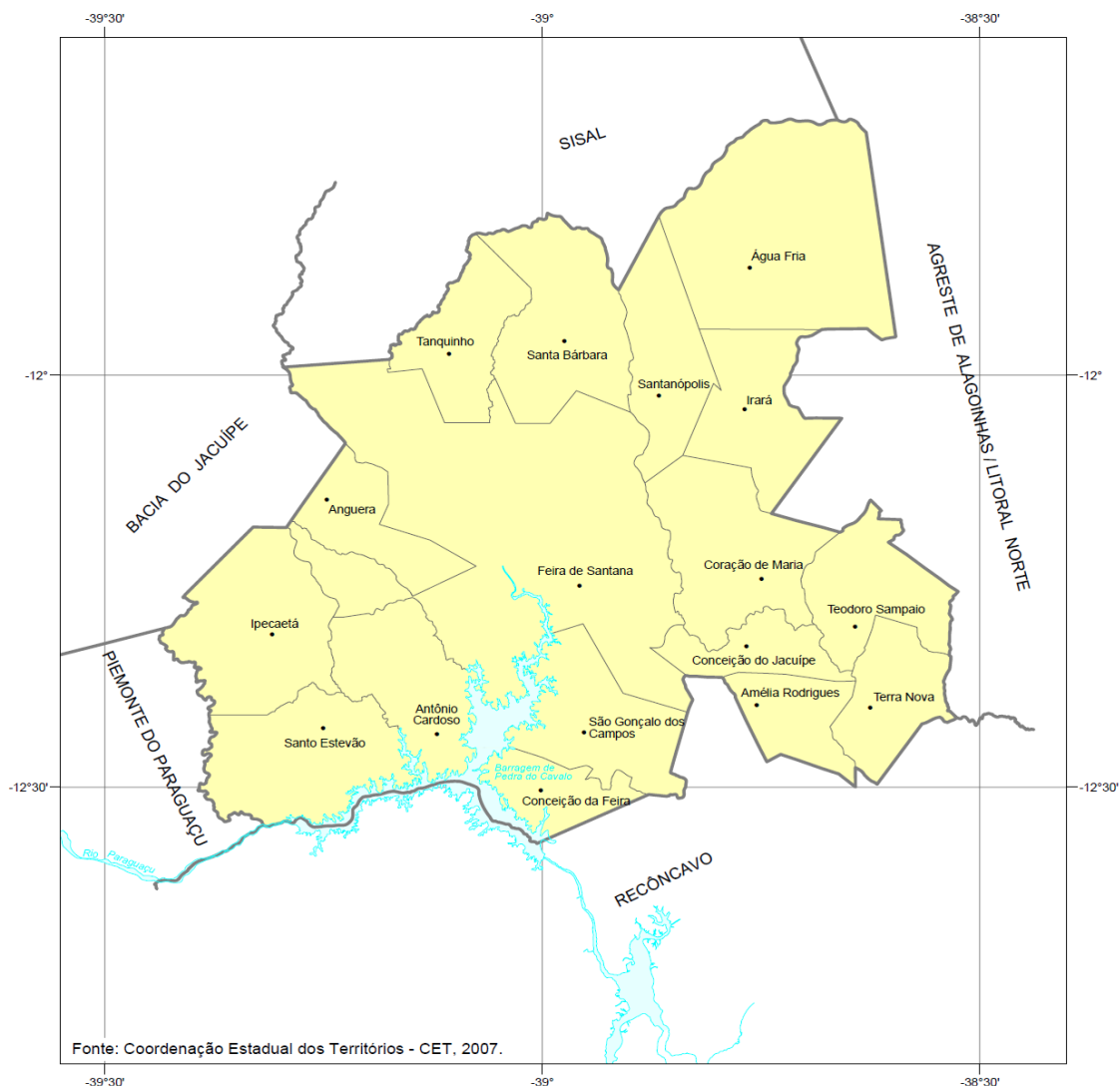
Tem-se, ainda, o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS, o PDI UEFS 2006-2010. Dentre as ações estabelecidas para o ensino de graduação, constava a implantação dos seguintes cursos regulares: Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, Bacharelado em Psicologia, Licenciatura em Música, Licenciatura em Química, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Bacharelado em Comunicação Social, e Educação à Distância – Licenciatura em Pedagogia (UEFS, 2006).

5.2.2 Estratégia de Expansão da graduação – anos 2009 a 2012

Na conjuntura de mudança política do reitorado da UEFS, a partir de 2007 assume como sétimo Reitor o Professor José Carlos Barreto de Santana, com primeiro mandato de 2007 a 2011, sendo posteriormente reeleito para o segundo mandato de 2011 a 2015.

De acordo com o segundo PDI UEFS (2011-2015), desenvolvido na sua gestão, do ponto de vista da inserção geográfica da Universidade, confirma-se sua vocação de atuação na região Semiárida, contexto do Território de Identidade Portal do Sertão⁷³ (Figura 7), e sua contribuição ao desenvolvimento desse meio geográfico, particularmente através de ações ligadas a área de educação.

Figura 7 – Território de Identidade 19 – Portal do Sertão – Bahia



Fonte: SEI-BA (2007).

⁷³. Fazem parte do Portal do Sertão dezessete municípios, a saber: Feira de Santana, Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova. O documento faz referência a esse território apenas como recurso de localização em face do critério oficial de regionalização estabelecido pelo Governo do Estado, sabido que os efeitos das atividades de pesquisa, ensino e extensão extrapolam tal circunscrição da espacialidade, e genericamente são remetidas ao Semiárido Nordeste, ainda que essa delimitação se caracterize também como um superdimensionamento do raio de influência da Universidade.

Conforme consta nesse mais recente PDI UEFS (UEFS, 2013a, p. 32):

A UEFS apresenta significativa atuação na região Semiárida, contribuindo para o seu desenvolvimento e a elevação da qualidade de vida da população sertaneja. Tal resultado é decorrente da aplicabilidade de estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento notadamente na educação – com ênfase na formação continuada de professores –, atualização de profissionais de localidades distantes, programas de formação de lideranças comunitárias e intervenções na área de saúde, dentre outras ações.

A UEFS tem, ainda, como diretriz estratégica territorial o fortalecimento do compromisso com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável da região do Semiárido e suas sub-regiões [...].

Reafirma sua missão, alinhando ações de ensino, pesquisa e extensão para a melhoria da qualidade de vida, da preservação da identidade cultural e do avanço do conhecimento científico-tecnológico para o desenvolvimento sustentável do Semiárido baiano, mais particularmente do Território Portal de Sertão.

Deste ponto em diante, chega-se ao recorte temporal mais intensamente enfatizado nesta pesquisa (2009-2012) e, como tal, torna-se necessário relembrar suas pressuposições e propósitos.

A UEFS oferta atualmente 28 cursos de graduação permanentes: 14 de bacharelado e 14 de licenciatura, em quatro áreas de conhecimento, conforme disposto no Quadro 11, mais adiante. Do total de 28 graduações, três delas ofertam dupla modalidade, licenciatura e bacharelado, o que amplia as possibilidades para 31 opções de formação. Dessas, 25 cursos têm processo seletivo e entrada semestrais, enquanto três outros oferecem vagas anuais (Medicina, Farmácia e Licenciatura em Música) (UEFS, 2012).

Dos 28 cursos, cinco foram implantados nos últimos dois anos como resultado de uma política institucional de ampliação da oferta de vagas e criação de novos cursos. Três deles, Licenciatura em Música, Licenciatura em Química e Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, foram implantados no ano de 2011. Outros dois cursos, Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Psicologia, foram implantados no ano de 2012. Essa ampliação buscou ainda uma melhor distribuição entre os turnos, com 140 das 300 novas vagas ofertadas no noturno (UEFS, 2012).

Quadro 11 – Cursos regulares de graduação UEFS, 2013

ÁREA	CURSOS	VAGAS POR TURNO		INTEGRALIZAÇÃO	OFERTA	TOTAL
		DIURNO	NOTURNO			
TECNOLOGIA E CIÊNCIAS EXATAS	Engenharia Civil	40	-	10 semestres	Semestral	80
	Engenharia da Computação	40		10 semestres	Semestral	80
	Licenciatura em Matemática	40	-	8 semestres	Semestral	80
	Licenciatura e Bacharelado em Física	40	-	9 semestres	Semestral	80
	Engenharia de Alimentos	40	-	10 semestres	Semestral	80
	Licenciatura em Química	-	30	9 semestres	Semestral	60
CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA	Administração	-	40	10 semestres	Semestral	80
	Ciências Contábeis	-	40	8 semestres	Semestral	80
	Ciências Econômicas	-	40	10 semestres	Semestral	80
	Licenciatura e Bacharelado em Filosofia	-	40	8 semestres	Semestral	80
	Licenciatura em História	40	-	8 semestres	Semestral	80
	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	40	-	8 semestres	Semestral	80
	Licenciatura em Pedagogia	40	-	8 semestres	Semestral	80
	Direito	-	40	10 semestres	Semestral	80
	Psicologia	30	-	10 semestres	Semestral	60
LETRAS E ARTES	Licenciatura em Letras Vernáculas	40	-	8 semestres	Semestral	80
	Licenciatura em Letras c/ Inglês	20	-	8 semestres	Semestral	40
	Licenciatura em Letras c/ Francês	15	-	8 semestres	Semestral	30
	Licenciatura em Letras c/ Espanhol	20	-	8 semestres	Semestral	40
	Licenciatura em Música	20	-	8 semestres	Anual	20
CIÊNCIAS NATURAIS E DA SAÚDE	Licenciatura em Ciências Biológicas	25	-	9 semestres	Semestral	50
	Bacharelado em Ciências Biológicas	25		9 semestres	Semestral	50
	Enfermagem	40	-	10 semestres	Semestral	80
	Odontologia	30	-	9 semestres	Semestral	60
	Licenciatura em Educação Física	40	-	9 semestres	Semestral	80
	Farmácia	30		10 semestres	Anual	30
	Medicina	30		12 semestres	Anual	30
Agronomia	40	-	10 semestres	Semestral	80	
SUBTOTAL						1830
VAGAS EXCLUSIVAS						106
TOTAL GERAL						1936

Fonte: UEFS (2012).

Outro aspecto a ser destacado é que, muito embora tenham sido implantados entre os anos de 2011 e 2012, período que se refere apenas à criação e à efetiva instalação dos cursos, esses projetos foram fonte de discussão e de interesses de grupos acadêmicos diversos na universidade, em horizonte temporal, como visto, muito anterior. Alguns deles figuram em diversos documentos institucionais, clara referência de que foram originalmente concebidos no passado, em circunstâncias que podem ter sido bem diferentes umas das outras. Ademais, tratando-se de áreas diferentes, cada projeto foi concebido por um grupo distinto de docentes.

No ano de 2009, a PROGRAD abriu uma discussão sobre a necessidade de ampliação de vagas e de áreas de formação na graduação, apresentando para isso algumas perspectivas a serem consideradas, a saber: implantação de novos cursos de graduação; criação de novas turmas ou ampliação do número de vagas de cursos existentes (UEFS, 2012).

A ampliação⁷⁴ da oferta de cursos e de vagas passou por estudos criteriosos sobre a viabilidade, observando-se a disponibilidades de pessoal (professores e funcionários) e de espaços físicos (salas de aula, laboratórios, clínicas e unidades administrativas). Considerou-se a necessidade de a UEFS responder às demandas sociais que se apresentavam no campo da formação de nível superior, bem como para consolidar o seu perfil de universidade, com cursos fundamentais não apenas no campo das ciências e tecnologias, mas também das humanidades e das artes (UEFS, 2012).

Na esteira dessa expansão, no primeiro semestre de 2012, o curso de Engenharia da Computação, que tinha oferta anual de 40 vagas, passa a dispor de 80, conforme Resolução CONSU Nº. 183/2010, de 29 de setembro de 2010 (UEFS, 2012).

Além disso, no primeiro semestre de 2013, por desmembramento, dois novos cursos de graduação foram instituídos, a Licenciatura em Ciências Biológicas (50 vagas anuais) e o Bacharelado em Ciências Biológicas (50 vagas anuais), ligados ao DBIO, na Área de Ciências Naturais e da Saúde (UEFS, 2012).

Tomando como referência o ano de 2010, a UEFS contava com 22 cursos ofertados regularmente, com disponibilidade de 1440 vagas anuais. No primeiro

⁷⁴ Antes dessa ampliação, os últimos cursos implantados na UEFS remontam ao ano de 2002, há mais de onze anos, quando os Bacharelados em Medicina e Engenharia da Computação iniciaram suas atividades.

semestre de 2013, a Universidade passou a oferecer 28 cursos e 1936 vagas anuais na sua oferta regular de acesso ao ensino de graduação (UEFS, 2012).

Dentre as vagas padrão de cada curso, metade é reservada ao sistema de cotas para candidatos oriundos da escola pública, conforme dispõe a Resolução CONSU nº. 34/2006. A mesma norma estabelece, ainda, para cada curso, o acréscimo de duas vagas exclusivas para candidatos oriundos de comunidades indígenas e quilombolas (UEFS, 2012).

Cabe destacar que em 2013, além da oferta dos 28 cursos regulares, a UEFS ofereceu mais 18 cursos especiais, totalizando 46 cursos de graduação. Destaque-se que os cursos especiais não possuem oferta regular e direcionam-se para públicos específicos (UEFS, 2012).

Dentre eles, ressalta-se a importância do Programa de Formação de Professores do Estado da Bahia (PROFORMA), instituído pelo Decreto Estadual nº. 8.532/03, de 14 de maio de 2003, que tem como objetivo aprimorar a formação profissional dos docentes da educação básica, de modo a contribuir para melhoria do ensino público, através da modalidade de educação presencial (UEFS, 2012).

Na UEFS, o PROFORMA desenvolve, simultaneamente, dois programas de formação de professores da educação básica:

- a) a Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT);
- b) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em convênio com a Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (UEFS, 2012).

Atualmente, no Programa Estadual, a UEFS oferece quatro cursos de licenciatura (Artes, Letras Vernáculas, Letras com Espanhol e Ciências Biológicas) para professores da educação básica da rede estadual e municipal de ensino de diversas regiões do estado da Bahia (UEFS, 2012).

De outro modo, no âmbito do PARFOR, desde 2010, a UEFS oferece seis cursos de licenciatura (Artes, Letras Vernáculas, Matemática, Letras com Inglês, Ciências Biológicas e Educação Física), todos em Feira de Santana. A partir de 2012, passou a ofertar mais cinco cursos de licenciatura: Pedagogia, em Feira de Santana; Matemática, História e Geografia, em Santo Amaro; e Ciências Biológicas, em Lençóis (UEFS, 2012).

Outra iniciativa especial diz respeito à turma única do Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, em parceria com o MDA (UEFS, 2012).

Nos campos da pesquisa e da extensão, tem-se uma significativa participação da UEFS no meio universitário, seja na oferta de diferentes mestrados e doutorados, projetos de pesquisa, seja no desenvolvimento de importantes atividades extensionistas (projetos institucionais e interinstitucionais) que contribuem para a inserção educacional, cultural, social e econômica das comunidades, interna e externa.

Cabe destacar alguns números das atividades desenvolvidas pela UEFS, no ano de 2012, conforme Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – UEFS em números, 2012

ITEM	NÚMEROS
Alunos de graduação – oferta regular	6.648
Alunos de graduação – programas especiais	303
Mestrados	15
Doutorados	6
Alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	284
Corpo docente	973
Especialistas	142
Mestres	432
Doutores	390
Projetos de pesquisa	576
Atividades de extensão	225

Fonte: Relatório de Atividades UEFS (2013b).

Quanto à infraestrutura de apoio, no período, novos prédios foram reformados, construídos ou ampliados com objetivo de suportar o crescimento das atividades acadêmicas, como laboratórios, residência universitária, prédios da pós-graduação, espaços de convivência (a exemplo de praças), instalações bancárias, museus, restaurante universitário, auditório central e outras instalações acadêmicas e administrativas.

Na Figura 8, a seguir, tem-se uma fotografia área atualizada do Campus Universitário da UEFS.

Figura 8 – Fotografia aérea do Campus Universitário da UEFS, 2013



Fonte: Acervo UEFS.

Na parte esquerda da imagem⁷⁵, é possível observar os prédios específicos da pós-graduação e pesquisa, laboratórios, núcleos, outras unidades acadêmicas, creche e instalações do parque poliesportivo. Ao centro, são visualizadas as unidades de ensino, pesquisa e extensão, que constam de módulos administrativos, práticos e teóricos. Já na parte direita, predominam prédios administrativos, com a administração central, unidade de informática e de serviços, como bancos, restaurante universitário, manutenção e garagem, arquivos, dentre outros, além da Biblioteca Central Julieta Carteadó (BCJC).

5.2.3 Leituras dos atores – novos cursos regulares

A presente pesquisa tem como objetivo principal entender e descrever qual a importância atribuída à dimensão regional do ambiente organizacional da UEFS, a partir das percepções de um grupo de professores diretamente envolvidos com a estratégia de criação e implantação dos cursos de graduação entre os anos de

⁷⁵ A foto foi tirada do fundo para frente (acesso pela BR-116) da Universidade.

2009-2012. A contextualização dos aspectos que permeiam suas inserções e as relações regionais que justificam as suas criações constituem-se nos elementos de delimitação da investigação.

O pressuposto que norteou a pesquisa, permitindo sua construção teórica inicial como fundamentação, foi o de que, para além da formação de profissionais, o desenvolvimento da região apresenta-se como a principal leitura ou argumento estratégico para criação dos cursos de graduação, engendrando expectativas de apoio às questões educacionais, econômicas, sociais e tecnológicas do contexto de inserção geográfica contíguo da Universidade, aspecto inerente à instituição de ensino superior que adota como identidade geográfica o modelo de universidade regional.

A pesquisa reuniu basicamente duas fontes de investigação: análise de dados coletados numa significativa base documental institucional e as respostas das entrevistas semiestruturadas com os membros das comissões de implantação dos cursos. Com efeito, as respostas das entrevistas, após sua transcrição literal, produziram textos tratados por meio da codificação e categorização temática.

Na análise dos projetos dos cursos, recurso auxiliar de pesquisa, procedeu-se da mesma forma que no tópico anterior, quanto à identificação das justificativas e objetivos para sua criação, conforme Quadro 12, mais adiante.

Foram identificadas duas categorias principais de análise, elementos comuns aos projetos pedagógicos de criação e implantação dos cursos: as “justificativas” e os “objetivos” relacionados com a dimensão regional.

De acordo com Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009), a palavra “justificativa” refere-se à “causa, prova ou documento que confirma a existência de um fato, a veracidade de uma proposição ou a justiça de uma ação praticada”; enquanto o termo “objetivos” pode ser definido como “aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação; propósito”.

Assim as justificativas referem-se aos fatores causais declarados e subentendidos para criação dos cursos de graduação, compreendidos na pesquisa como argumentos estratégicos associados à análise do ambiente externo, descritos nos documentos – projetos de implantação dos cursos. De forma consequente, os objetivos aludem aos propósitos explícitos e implícitos identificados na análise documental, relacionados com a criação dos cursos de graduação no contexto regional.

Quadro 12 – Justificativas e objetivos – cursos regulares de graduação UEFS, 2009-2012

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
Licenciatura em Química	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Papel social desempenhado pela UEFS na formação de cidadãos para exercer liderança profissional e intelectual no Semiárido baiano, sobretudo no Território de Identidade Portal do Sertão e regiões circunvizinhas; • Carência em Feira de Santana e regiões circunvizinhas, no que diz respeito à formação de professores licenciados em Química para o ensino básico; • Dinâmica socioeconômica do município e sua região de influência, bem como a proximidade geográfica com o Polo Petroquímico de Salvador; • Demanda cada vez maior por formação superior dos estudantes egressos da educação básica; • Demanda para formação de professores leigos e estudantes que tenham necessidade de compatibilizar estudo com trabalho (curso noturno) (UEFS, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para educação básica – o ensino médio e as últimas séries do ensino fundamental; • Contribuir com a elaboração e execução das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino básico; • Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; • Contribuir para atuação da UEFS, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, junto às secretarias estaduais e municipais (UEFS, 2009).
Licenciatura em Música	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas legal (inclusive do ensino básico) e socialmente construídas por profissionais, músico-educadores, da região; • Campos de atuação e produção do saber na UEFS, potencializando seu papel como centro de excelência no cenário estadual; • Papel desempenhado pela UEFS no contexto regional, ampliando o número de cursos de graduação, implantando pós-graduações, desenvolvendo a pesquisa e a extensão de forma articulada; • Oferta de formação superior em música, no estado da Bahia, limitada a UFBA; • Papel desempenhado pela UEFS e pelo seu Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), na promoção e desenvolvimento da cultura da região; • Existência de uma relação histórica do seminário de música com a comunidade, inicialmente com a colaboração da UFBA; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores na área de educação musical para os diversos espaços formais e não formais de ensino; • Respeitar e valorizar a identidade cultural dos alunos, a criatividade no seu desenvolvimento pessoal e social, e as interfaces entre o erudito e o popular; • Atender a demanda de música e de professores de música, já atuantes, mas não titulados; • Capacitar profissionais aptos a desenvolver projetos de pesquisa e/ou intervenção nas áreas pedagógico-musicais, aprimorando a área e criando ações adequadas à região (UEFS, 2010a).

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão universal do conhecimento que define a universidade, para além do desenvolvimento de saberes de natureza tecnicista e econômica, mas também com campos de valor cultural; • Potencial para incrementar a dinâmica cultural da cidade e sua circunvizinhança, bem como ampliar o número de músicos profissionais na região (UEFS, 2010a). 	
Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de contribuir internamente para Instituição e para região de Feira de Santana, com um ambiente profícuo de reflexão crítica, bem como a preocupação na formação intelectual da comunidade em geral; • Acesso ao ensino superior, como um dos propósitos da universidade pública, através da oferta de um curso ministrado no período noturno; • Desenvolvimento cultural, científico, acadêmico e ético. A razão, a liberdade de expressão, os direitos humanos universais, a qualidade de vida, a compreensão da realidade social, bem como a formação cidadã no contexto regional de inserção da UEFS; • Demanda legal de professores para a educação básica e superior, quanto ao ensino da filosofia, através de profissionais qualificados; • Demanda de formação advinda de setores eclesiais e religiosos de diversas congregações da região do Semiárido; • Carência interna da Universidade, em face da ausência de uma graduação em Filosofia, o mais antigo e fundamental dos espaços universitários de investigação e ensino (UEFS, 2010b). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais cidadãos para atuar na educação básica, no ensino e na pesquisa em Filosofia, em áreas como gerenciamento ético-político, planejamento administrativo, monitoramento e análise estratégica educacional, consultorias e coordenações, no contexto regional; • Impulsionar compromissos sociais e ético-políticos, visando ao desenvolvimento da formação cidadã e profissional de modo permanente; • Atender às pessoas que desejam uma qualificação filosófica, para melhor responder aos desafios da cultura contemporânea nas comunidades e na sociedade; • Formar licenciados e bacharéis socialmente conscientes e atentos ao saber como uma construção social, ao ser humano como princípio e fim do processo de formação, com comprometimento ético, e ao exercício da crítica filosófica, com a promoção integral da cidadania e com respeito à pessoa, dentro dos direitos humanos (UEFS, 2010b).
Bacharelado em Psicologia	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda por um curso de Psicologia alinhado com as necessidades do mercado de trabalho, cidadania e desenvolvimento socioeconômico, bem como uma alternativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar indivíduos competentes, com domínio teórico, metodológico e prático para o exercício profissional, com compromisso social para o

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<p>de formação pública, aos cursos particulares de psicologia da cidade e da região;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões locais em contraposição com a realidade nacional de serviços de psicologia, dada a expansão dos postos de trabalho, dos programas públicos de atenção à saúde, das ações de organizações não governamentais, instituições educacionais e contextos que integram projetos de intervenção em políticas públicas variadas; • Necessidade de profissionais bem formados e capacitados, com instrumental crítico para pensar sua atuação e o modelo de sociedade que quer participar e ajudar a construir, com compromisso com a equidade, direitos humanos e políticas de inclusão social; • Papel de articular uma formação que atenda não somente a lógica de mercado, mas o espírito crítico, a compreensão de que o psíquico, a saúde e outras tantas temáticas relacionadas à psicologia são complexas, dado o contexto socioeconômico de Feira de Santana e a relevância de um curso dessa natureza (UEFS, 2011). 	<p>desenvolvimento do conhecimento em psicologia em diferentes áreas de atuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar psicólogos para atuar na sociedade, tendo como foco o município de Feira de Santana e regiões circunvizinhas, através da integração entre a formação acadêmico-profissional e o conhecimento das demandas regionais pelos serviços de psicologia; • Formar profissionais com capacidade de análise crítica, para construção do conhecimento científico e de uma práxis integral, humanista e interdisciplinar; • Oferecer uma formação que permita a compreensão e atuação contextualizada e comprometida com social e com as especificidades regionais, sejam nas dimensões individual, grupal ou comunitária (UEFS, 2011).
Bacharelado em Ciências Agrônomicas	2011	<ul style="list-style-type: none"> • A mesorregião Centro-Norte Baiano com estrutura fundiária representativa do Semiárido Nordeste. Mais de 85% das propriedades rurais na categoria de agricultura familiar, com 70% da sua mão de obra ativa vivendo na zona rural, tendo a atividade agrícola como principal fonte geradora de emprego e renda; • Atividade agrícola dessa mesorregião com baixa produtividade das culturas em relação às demais áreas do país, baixo grau de tecnologia e baixa geração de renda; • O estado da Bahia, que apresenta uma das menores proporções entre número de profissionais formados em áreas agrícolas e o número de habitantes rurais, criando uma demanda real para o curso de Agronomia, direcionada para agricultura familiar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais ecléticos para atuar nas diferentes áreas da agricultura e pecuária, com ênfase na agricultura familiar do Semiárido Nordeste; • Desenvolver uma visão humanística, através das ciências sociais aplicadas à agronomia, sociologia, política, economia e administração, legislação e educação, a fim de promover a organização e o bem-estar das populações urbano-rurais do Semiárido nordestino; • Desenvolver processos participativos de cooperação e organização para o desenvolvimento sustentável de unidades familiares de produção, associações,

CURSO	ANO	JUSTIFICATIVAS REGIONAIS	OBJETIVOS
		<ul style="list-style-type: none"> • A UEFS, que não vinha contribuindo com a formação de profissionais para atuar na agricultura familiar, principal setor econômico da sua região de influência; • Nesta mesorregião, a estrutura agrária está representada por praticamente 700 mil estabelecimentos, dos quais 89% enquadram-se na categoria de agricultura familiar; • Apesar da forte participação de estabelecimentos, a agricultura familiar baiana ocupa apenas 38% da área agrícola total do estado. Por outro lado, a agricultura familiar responde por 85% da ocupação das pessoas na atividade rural; • Existência de cinco cursos de Agronomia na Bahia, localizados em Juazeiro, Barreiras, Vitória da Conquista, Ilhéus e Cruz das Almas. Minas Gerais, com aproximadamente a mesma extensão territorial, possui 18 cursos de Agronomia e uma agricultura com desenvolvimento tecnológico bem acima dos níveis verificados na maioria dos territórios baianos (UEFS, 2010c). 	<p>cooperativas, comunidades, movimentos sociais e municípios;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade produtiva regional, aumentando a competitividade do segmento da agricultura familiar no Semiárido Nordeste; • Desenvolver projetos que visem à implementação de métodos e práticas agrícolas para exploração racional e econômica de plantas produtoras de alimentos, fibras, óleos e plantas ornamentais, através do melhoramento vegetal, práticas, culturas, manejo do solo, ecologia e climatologia; • Explorar racionalmente a produção animal, assessorar o melhoramento, manejo e nutrição de animais domésticos, peixes, aves e outros produtos dessa origem (UEFS, 2010c).

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quanto ao roteiro das entrevistas, partiu-se das categorias teóricas estabelecidas (universidade, região, ambiente organizacional e estratégia) e da análise documental prévia dos projetos dos cursos para avançar na compreensão do problema e dos objetivos propostos na pesquisa.

Através das categorias teóricas e da análise documental prévia foram propostas questões que guiaram as entrevistas. Cada questão serviu como referencial para determinação inicial das categorias empíricas, que são específicas, e emergiram, concretamente, na coleta de dados desenvolvida na experiência da pesquisa de campo.

As três categorias empíricas (dimensões empíricas ou de coleta de dados) identificadas na pesquisa foram: o papel da universidade na região; as justificativas para criação dos cursos de graduação; e a legitimidade contextual da universidade no meio regional. Do mesmo modo, a codificação das respostas (falas) dos atores sociais (professores), dados da pesquisa, originários das entrevistas, resultou em códigos, temas ou unidades de análise.

Segundo Oliveira (2012), na pesquisa qualitativa, à medida que as leituras da fundamentação teórica e dos dados coletados são assimilados, surge a necessidade de sistematização dos seus conteúdos. É nesse momento que se deve estabelecer a definição da categorização, a qual se refere à noção mais ou menos precisa do agrupamento de elementos comuns, que são organizados pelo pesquisador, da fundamentação teórica (categorias teóricas), e após a realização da pesquisa de campo (categorias empíricas). No entendimento de Gibbs (2009), esse processo se constitui no que pode ser denominado de categorização e codificação sistemática.

As categorias empíricas são assim denominadas por resultarem dos objetivos e dos instrumentos de pesquisa de campo; nesta tese, são representados pela documentação (subsidiariamente) e pela entrevista semiestruturada. Do mesmo modo, os códigos ou unidades de análise dizem respeito à sistematização dos dados obtidos nas falas dos sujeitos sociais, resultantes da realização das entrevistas (GIBBS, 2009; OLIVEIRA, 2012).

Na primeira dimensão ou categoria empírica proposta, sobre o "papel da universidade na região", busca-se compreender a percepção explícita e implícita dos sujeitos da pesquisa quanto à inserção da UEFS no meio ambiente geral e específico, e sua correlação com as funções e desafios hodiernos que caracterizam

a ambiência da universidade brasileira, aspectos trabalhados na fundamentação teórica desta tese.

De certa forma, procura-se depreender das falas dos entrevistados quais elementos correlacionam as noções de universalidade e regionalidade nas práticas universitárias da UEFS, e, mais particularmente, na ênfase dada ao ensino de graduação. Esse ponto foi estimulado, conforme a primeira e a segunda questão da entrevista semiestruturada, a saber:

- a. *Em sua opinião, qual o papel desempenhado pela UEFS na região?*
- b. *No seu modo de ver, qual a função exercida pelo ensino de graduação da UEFS na região?*

Na segunda categoria empírica, "as justificativas para criação dos cursos", a partir da análise dos fatores ambientais, sustentados pela concepção teórica das noções de organização universitária e do ambiente regional da universidade, trabalhou-se a percepção dos sujeitos sobre as motivações causais, os fatores exteriores que impulsionaram o desenvolvimento e a implantação dos cursos. Esse tópico foi canalizado, conforme a terceira e a quarta questão da entrevista:

- c. *Em sua opinião, como os fatores (econômicos, sociais, políticos e tecnológicos) da região contribuíram para criação do curso de graduação em [nome]?*
- d. *Como você vê a recente criação do curso de graduação em [nome] em relação ao contexto regional da UEFS?*

Por último, mas não menos importante, a terceira categoria empírica, "a legitimidade contextual" da UEFS, assenta-se no pressuposto da teoria institucional (abordada no capítulo quatro) de que, do ponto de vista do ambiente externo, as instituições universitárias objetivam com suas estratégias, inclusive as de criação de cursos, reconhecimento, através de regras e procedimentos socialmente aceitos, que sejam capazes de lhes assegurar o devido suporte contextual, em face das exigências sociais. Esse aspecto foi mais detidamente explorado na quinta e última questão da entrevista, assim proposta:

- e. *No seu entendimento, de que forma a criação do curso de graduação [nome] contribui para legitimidade institucional da UEFS?*

Cabe esclarecer que, à luz da proposta da entrevista semiestruturada, a ordenação das questões não intencionou a delimitação fechada, específica e pontual

das respostas dos entrevistados aos pontos propostos, mas tão somente o estímulo para guiar sua reflexão de forma tópica sobre os temas.

Naturalmente, a própria correlação entre as indagações propostas e a produção livre e sem interrupção do pensamento, como proposta de condução, levaram à possibilidade de construir textos resultantes da transcrição das entrevistas, como peças a serem analisadas de forma integral, com grande probabilidade de associação e interpretação a ser explorada, descritiva e analiticamente, pelo pesquisador, em todas as questões e sobre todas as categorias empíricas.

Como a categorização e codificação constituem o sistema central da análise aqui empreendida, cabe acrescentar, ainda, que os códigos representam recursos descritivos e analíticos de contexto, e que a codificação na análise qualitativa tem o propósito de organizar e controlar os dados, visto que os códigos servem para lhes acrescentar interpretação e teoria. A codificação reporta-se à maneira como o pesquisador define sobre do que se tratam os dados analisados, e compreende a identificação, o registro de um ou mais elementos contidos no texto, como componentes de um quadro geral que, de alguma forma, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva (GIBBS, 2009).

Assim, nesta tese, codificar significou identificar nos textos resultantes das transcrições das entrevistas várias passagens relacionadas entre si, que se referem ou exemplificam a mesma coisa ou que são complementares, e associá-las a uma ideia, ou seja, a um código com a mesma nomenclatura. Tratou-se, pois, de indexar ou agrupar conceitos, ponderações, impressões semelhantes apreendidas nas falas dos entrevistados, no mesmo bloco temático, para o qual se atribui uma denominação representativa da mensagem descritiva e analítica subjacente. Os códigos prestam-se, assim, para reflexão sobre o texto e seus significados (GIBBS, 2009).

Gil (2009b) ensina que a codificação consiste em atribuir uma designação abreviada, que podem ser letras, palavras, números ou frases, aos conceitos identificados como relevantes nas transcrições das entrevistas, viabilizando o agrupamento, a comparação e o significado dos dados ao longo do processo analítico.

No presente trabalho, além de uma codificação primária e experimental dos textos resultantes das entrevistas, realizada por seleção de recorte e colagem com

editor de texto *Word*, fez-se uso de um software de análise qualitativa de dados (QDA), especificamente a aplicação *Webqda*⁷⁶, para o tratamento dos dados até a composição da versão final da codificação.

Conforme Gibbs (2009), a utilização desses sistemas não substitui o trabalho do pesquisador, mas apenas auxiliam no processo de organização e abordagem estruturada, para uma análise que pretende ser coerente e manter-se balizada e fiel ao conteúdo dos dados.

Souza, Costa e Moreira (2011) esclarecem que os softwares de QDA fundamentam-se, principalmente, em três pilares de operacionalização de investigação, quais sejam:

- a) fontes de dados – referem-se à forma de apresentação dos dados, textuais, auditivas e visuais. No caso específico desta pesquisa, optou-se pela forma textual (transcrição das entrevistas);
- b) codificação – procedimento de indexação de recortes de conteúdo de dados com o mesmo ou aproximado significado, segundo uma estrutura de organização definida pelo pesquisador;
- c) operações – mecanismo de questionamento e de geração de relação textuais e intercontextuais das fontes de dados codificados, que permitem aos pesquisador realizar a interpretação descritiva e analítica do conjunto dos dados.

A partir desses procedimentos de análise das entrevistas, à luz da fundamentação teórica e metodológica até aqui desenvolvida, foi possível identificar e propor a matriz de categorias teóricas, categorias empíricas e códigos de análise, consoante os objetivos de investigação desta pesquisa, constantes no Quadro 13, a seguir.

⁷⁶ Trata-se de um software de pesquisa qualitativa desenvolvido com a participação do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Quadro 13 – Matriz das categorias teóricas, empíricas e códigos de análise

CATEGORIAS TEÓRICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	CÓDIGOS OU UNIDADES DE ANÁLISE	
Universidade Região Ambiente Organizacional Estratégia	Papel da UEFS na Região	Visibilidade institucional – formação de profissionais/professores.	
		Pioneirismo no ensino – para além do interesse econômico.	
		Ocupação dos vazios – independência educacional da capital.	
		Promoção do conhecimento – entre o universal e o regional.	
		Interiorização de competências – desenvolvimento com inclusão.	
	Justificativas para criação dos cursos de graduação	Dimensão econômica.	
		Dimensão social.	
		Dimensão política.	
		Legitimidade contextual da UEFS no meio regional	Fatores impulsionadores.
			Fatores restritivos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

As categorias teóricas relacionadas na primeira coluna do Quadro 13 referem-se aos conteúdos desenvolvidos na revisão de literatura, e fundamentam as categorias empíricas arroladas na segunda coluna, resultantes da pesquisa de campo. Por sua vez, os códigos ou unidades de análise, descritos na terceira coluna, compreendem os dados sistematizados para facilitar o processo de apreciação analítica e descritiva do objeto de investigação, conforme proposições dos objetivos da tese.

Com o objetivo de desenvolver a interpretação sobre os dados codificados em cada categoria empírica, de forma analítica e descritiva, e valendo-se dos códigos de análise, foi possível construir os Quadros de unidades de contexto, numerados de 15 a 25 (APÊNDICE A), nos quais são apresentados:

- a) na primeira coluna, o código de identificação do entrevistado e do curso por ele representado (previamente determinado no capítulo quatro, Quadro 4);
- b) na segunda coluna, as unidades de contexto, que são fragmentos dos discursos dos professores entrevistados.

Ressalte-se que esses Quadros de unidades de contexto, constantes no Apêndice A, foram construídos a partir do exercício de síntese, quanto à

identificação, destaque e agrupamento das principais ideias propostas por cada entrevistado, evitando-se repetições.

Na sequência, procede-se à análise dos dados de cada um dos códigos de análise identificados na pesquisa, valendo-se da teoria subjacente já fundamentada no marco teórico do objeto de estudo.

5.2.3.1 Papel da UEFS na região

A seguir, serão descritas as análises dos dados quanto ao papel da Universidade no contexto regional, a partir dos cinco códigos de análise predominantes.

a) Visibilidade institucional – formação de profissionais/professores

As falas dos sujeitos revelam que, ainda que compartilhe a missão universitária com a pesquisa e a extensão, a formação de profissionais/professores, oferecida pelo ensino de graduação predomina no imaginário dos docentes como a principal atividade de inserção e impacto da Universidade no contexto regional.

Visto que a pesquisa e a extensão incorporam e suplantam essa noção, estendendo seus efeitos a outras áreas, demandas e interesses do meio, tal assertiva se caracteriza como uma supervalorização do ensino, reflexo histórico que a sociedade brasileira tem dos diferentes papéis da universidade.

Ao se analisarem as bases históricas e teóricas da regionalização do ensino superior no Brasil (ROMANELLI, 2010; OLIVEN, 2002; FÁVERO, 1999; SILVA, 1994; ROSSATO, 1998; MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a), vê-se a centralidade dada ao papel exercido pelo ensino de graduação na formação de profissionais, e, mais particularmente, na inserção das universidades estaduais.

Essas considerações não pretendem subestimar a importância e o potencial das ações de pesquisa e extensão, mas confirmar a “visibilidade” do ensino (BOIVER, 2011), do ponto de vista da percepção dos entrevistados, em relação aos efeitos institucionais da Universidade na região, no conjunto das ações realizadas. Mesmo porque o alcance e capilaridade das atividades de extensão associadas ao potencial de atração do ensino são apontados como elementos definidores de uma

inserção territorial ampla e de significativa abrangência, o que, no entender de um dos entrevistados, é maior do que a oficialmente declarada pela própria Instituição.

De outra forma, isso demonstra que, apesar dos significativos avanços na pesquisa, na pós-graduação e na extensão universitária, ao longo dos últimos anos, existe um longo caminho a ser percorrido quanto ao desenvolvimento dessas atividades na UEFS. Trata-se de uma realidade comum a grande parte das universidades públicas brasileiras, como discutido em Panizzi (2004), ao se referir à inexistência de um relacionamento mais orgânico com a sociedade e à ideia de que a universidade precisa sair dos seus muros.

Entende-se, ainda, que expressões como "formação de uma classe de profissionais qualificados", "oferta de profissionais capacitados", "formação de mão de obra", "profissionais competentes", no contexto dessas enunciações, revelam que os discursos refletem as pressões utilitaristas que o meio impõe sobre o fazer universitário na atualidade, subordinando a formação crítica, ainda que questões como cidadania, igualdade de condições, inclusão social, democratização do acesso sejam remetidas em outras falas.

Com efeito, identifica-se aí a predominância da missão econômica e técnica da UEFS, que objetiva a preparação de quadros para atender às necessidades nacionais e regionais do presente e do futuro (KOURGANOFF, 1990); um campo de treinamento para profissões (WOLF, 1993), do qual se depreende o viés destacado da concepção socioeconômica da universidade (DRÉZE; DEBELLE, 1983).

De outro modo, a qualificação de pessoal assume lugar central nos discursos e acena para a reafirmação histórica da regionalização da universidade baiana como instrumento capaz de oportunizar acesso à educação superior a uma parcela da população constituinte das diferentes territorialidades do interior (NEVES, 1987; CUNHA, 2002; FIALHO, 2004; MIDDLEJ; 2004; BOAVENTURA, 2009a; SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011).

As percepções anteriormente descritas são indicadas nas falas a seguir:

A UEFS, não é novidade, ela está **inserida na região Centro-Norte baiana**. E ela tem uma área de abrangência, que na página fala em 150 municípios, mas **eu tenho impressão de que é mais do que isso, de área de abrangência**, ou seja, de **pessoas que mandam seus filhos, que se formam aqui na UEFS, curso de extensão**. Então, a UEFS está inserida numa região ampla. [AGR 1].

Ela **estimulou a formação de uma classe de profissionais qualificados**. Eu diria, até, **altamente qualificados**, dentro de um mercado de capital

voltado, exclusivamente, naquela época, para pecuária, **abrindo perspectivas novas**. Foi o caso de profissionais na área de pedagogia, de comércio, como o contador, o economista, o administrador. [FIL 2]

Uma das coisas que eu considero muito importante é a **oferta de profissionais capacitados** para a própria região. [MUS1]

Na realidade, **tem uma função grande** [...]. Também por este respaldo, por que **aqui tem uma formação de mão de obra**. [PSI1].

Com a criação dos cursos de graduação, **que possibilita que essa sociedade possa ter profissionais competentes em diversas áreas**, inclusive agora na área de Química, que era **um antigo anseio da Universidade e da sociedade, que demandava esse profissional da área de educação, porque isso era um hiato na região, na microrregião de Feira de Santana**. [QUI1].

De igual modo, depreendem-se latentes nessas falas alguns dos diferentes papéis atribuídos à Universidade na contemporaneidade (OCDE, 1987 *apud* SANTOS, 2010, p. 189), a saber: educação geral pós-secundária; fornecimento de mão de obra qualificada; campo para o desenvolvimento da educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para emprego de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas de famílias operárias.

Como desdobramento específico da missão de formar profissionais, sobressai-se o objetivo de preparar professores para o ensino básico, através das suas licenciaturas. Contudo, hodiernamente essa missão ocorre com menor intensidade, mas não com menos importância do que na sua origem, por conta da diversificação dos cursos de graduação nas últimas décadas, com alguma predominância dos bacharelados.

Nesse particular, a Universidade é entendida como recurso de formação de quadros de professores, os quais, uma vez qualificados, exercerão o papel de contribuir para minoração das discrepâncias educacionais no contexto regional. Tal viés pode ser observado nos seguintes excertos das entrevistas:

Então, eu acho que **a principal função da Universidade hoje é interiorizar os saberes e formar docentes**. Nós temos uma **carência de docentes absurda!** Até bem pouco tempo você chegava na escola e tinha um professor que dava aula de matemática, geografia, português. [...] E a gente vê a real necessidade da Universidade **avançar para fora dos seus muros**. Nós temos uma **obrigação social de melhorar a qualidade dos docentes**. [...] Se eu tivesse o poder de **escolher o que a UEFS vai fazer nos próximos dez anos, seria melhorar a capacitação dos professores das nossas cidades circunvizinhas**. [AGR1]

Eu vejo que **a gente tem formado muitos professores. Inclusive é uma tradição de a UEFS ter iniciado pela educação**. Então, acho que isso

toma realmente **uma parte importante da Universidade, as licenciaturas**. [...]. E isso vai assim, **o aluno que é formado aqui, ele acaba multiplicando isso também na sua região**. [PS2].

Retoma-se assim, a identidade originária de criação da UEFS, a partir da Faculdade de Formação de Professores (FUFPS), traço marcante da sua constituição, ainda hoje revelador de algum poder de confirmação do seu discurso universitário (MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a). Isso se dá não só porque a metade dos seus 28 cursos de graduação é direcionada para esse propósito, mas também pela carência histórica de profissionais de educação qualificados nos diferentes contextos da região do Semiárido.

Outro elemento confirmador desse discurso remete-se ao expressivo número de cursos de graduação especiais de formação de professores mantidos pela Instituição, desde a década de 1990, consoante a orientação de arregimentar a maior quantidade possível de profissionais já atuantes no segmento da educação, mas não licenciados, aos seus bancos escolares, sob a determinação da nova LDB.

Esse viés confirma uma das estratégias de atuação empreendidas pela Universidade, que necessita ser ressignificada, projetando-se para o futuro, enquanto obrigação social de avançar para fora dos seus muros, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão para melhoria da qualidade da educação básica dos municípios do seu entorno, em especial quanto à carência e à capacitação de profissionais.

Do exposto, infere-se ainda que a Universidade vem assumindo posição de espaço promotor da formação almejada pelos indivíduos e pelas famílias, de atendimento às demandas de quadros profissionais às diferentes ocupações da sociedade, com a intenção de contribuir para modificar seu ambiente de inserção regional, enquanto reflexo do pioneirismo exercido no papel estratégico de interiorizar e regionalizar o acesso ao ensino superior.

Com efeito, desde a sua implantação, a UEFS passa a cooperar para a transformação do mercado de trabalho e das atividades econômicas da região, antes essencialmente agrícola, oportunizando a constituição de classes profissionais inexistentes para ocupar diferentes papéis no setor da educação, saúde, comércio e serviços, indústria, e outros. Isso remete à noção de que, de alguma forma, em matéria de desenvolvimento, a Universidade acompanha a região, contudo, essa assertiva precisa ser relativizada em estudos específicos.

b) Pioneirismo no ensino – formar além do interesse econômico

Nas falas dos professores, depreende-se que, para além da missão de formar profissionais no contexto regional, aspecto esperado de qualquer instituição de ensino superior, a UEFS deverá fazê-lo independente de interesses econômicos e mercadológicos imediatos, oferecendo uma diversidade de áreas de estudo, o que lhe traz um papel de pioneirismo e protagonismo no contexto regional.

Essa noção é referenciada pela perspectiva da universidade pública, quanto à abertura de cursos em diferentes áreas do conhecimento, inclusive por determinação legal, sem a estrita preocupação de vincular-se aos ditames da oferta e demanda, bem como aos custos intrínsecos de criação e manutenção desses cursos, nem sempre atrativos às instituições privadas.

Nas observações dos docentes, a Universidade exerce assim seu papel de empreender a busca contínua da universalidade do conhecimento (SUCUPIRA, 1972; MARCHOVITH, 1998; DIAS SOBRINHO, 2010), na medida em que empenha-se em congregar diferentes campos de interesse, não apenas aqueles mais procurados conjuntamente pela sociedade, extrapolando demandas imediatas do meio.

Fundamenta esse argumento o fato de alguns destes cursos (Música, Química, Filosofia e Agronomia) não serem ofertados por outras instituições privadas no contexto regional da UEFS. Algumas falas tornam evidente essa percepção dos entrevistados:

Houve muita resistência, mas acho que aquele estudo inicial trouxe os argumentos necessários para convencer as instâncias superiores, mostrando que era possível. E o argumento foi muito devido à dificuldade. O curso de Agronomia é **um curso caro**. Equivalente ao curso de Medicina ou talvez mais caro, porque não dá para formar um profissional em agronomia só dentro da sala de aula. **Precisa ter estrutura de produção agrícola, estrutura de criação animal. E a UEFS não dispõem disso, e não é uma coisa que você faz de uma hora para outra.** [AGR2].

Eu tenho uma **preocupação com a evasão** que é natural, assim como a Física. Mas é preocupante se **pensarmos como mercadores**. Mas você pode ter cinquenta pessoas na sala de aula que não servem para nada, mas ter **três que fazem a diferença.** [FIL1].

E, principalmente, foi um curso que **nasceu com todos os problemas filosóficos pertinentes à própria política econômica que, de certo modo, padroniza a universidade.** Ou seja, vivemos em uma sociedade capitalista, em que o lucro, **o útil é determinado pela oferta e pela procura dos bens.** E vivemos a contradição de ter uma universidade que em seu conceito implica em um **reconhecimento e uma reflexão da sua**

própria filosofia, através de um curso de Filosofia. Então, é muito significativo perceber que **a Universidade realiza sua máxima potencialização como universidade, quando realiza a criação de um curso de Filosofia, com um curso de Música, e de Artes que ainda falta.** [...] A universidade tem que ser **uma produção de conhecimento em que a ideia do útil não é só o que o mercado demanda, mas a própria reflexão do que é útil**, e isso só se faz através das artes. [FIL2].

Se fosse adotada uma lógica meramente mercadológica, porque diferente de outro curso ele não vai gerar um produto comercializável, não vai gerar um patente, obviamente. Ele não vai gerar nada dessa natureza, mas **o seu custo de manutenção é muito elevado.** Claro que **o resultado dele é um resultado muito mais significativo.** Mas ao mesmo tempo, **muito mais difícil de ser percebido**, que é exatamente essa **capacidade de potencialização do processo educacional.** [MUS2].

Apesar do exposto, foram apontadas resistências internas nessas escolhas, pelas dificuldades financeiras e restrições orçamentárias, custos de implantação e manutenção dos cursos, inexistência da infraestrutura, preocupação com evasão e o desinteresse da sociedade, natureza dos cursos não voltados para concretização de produtos visíveis e comerciais e as pressões da política econômica que se impõem ao fazer universitário, demonstrando que esse percurso não foi gratuito, sendo até mesmo carregado de contradições.

Essa assertiva leva à compreensão de que alguns desses cursos tiveram a oposição de setores conservadores da Universidade, visto que foi necessário "convencer as instâncias superiores", que são constituídas pelos próprios pares nos conselhos e órgãos do sistema de governança, quanto à sua viabilidade no sentido amplo, não apenas econômica, a exemplo de Agronomia, Música e Filosofia.

Apesar disso, depreende-se que a UEFS, de maneira pioneira, tem sido responsável por criar condições para que determinadas formações profissionais sejam ofertadas no contexto regional e que talvez não o fossem sem a sua presença, sobretudo para reafirmação e aproximação da sua condição como ideal de universidade pública:

O próprio **conceito de universidade implica um conhecimento geral que sai das exatas, passa pelas sociais, pelas humanas, teatro.** É até um argumento um pouco fraco, mas ao mesmo tempo não deixa de ser interessante, que universidades particulares que visam exclusivamente o lucro [...], preferiram tornar o curso de Filosofia gratuito, porque não gera lucro, do que extingui-lo, e perder o conceito de uma universidade, sem o curso de Filosofia. [FIL2].

O que é uma universidade que só pode oferecer determinado conhecimento? **Ela é uma universidade limitada. É uma universidade que só se propõe, só cresce pra um lado.** O curso de Música é um pontapé inicial para que a **Universidade tenha outro olhar para a educação.** [MUS1].

Historicamente, o nome universidade vem de universo, então uma **universidade é uma instituição que procura fornecer instrução no universo de assuntos**. Teoricamente o nome diz isso, [...] porque a proposta da universidade é **atender um leque maior de estudo** e não necessariamente fazer estudos em ciências aplicadas, seja qualquer área. **A universidade tem um papel de desenvolver ciência básica**. Então, em termos de concepção de universidade, o curso de Química vem justamente **ampliando o leque de atuação da Universidade**. Isso faz com que a **Universidade se aproxime mais do seu ideal, em termos filosóficos**. [QUI1].

Evoca-se, ainda, a noção de universalidade do conhecimento enquanto elemento confirmador do discurso e da prática universitária que deseja extrapolar as fronteiras usuais e hegemônicas da prevalência dos interesses da ciência aplicada sobre os demais campos do conhecimento humano, em campos como as artes, as ciências humanas e sociais, e a ciência básica.

Ademais, deve-se buscar uma instituição mais próxima do ideal acadêmico, que perpassa diferentes áreas do conhecimento atribuindo-lhes igual importância, sob pena de conformar-se a uma visão institucional limitada, circunscrita a interesses específicos, distanciando-se da proposta do fazer universitário diversificado e ampliado.

De outra forma, é preciso ressignificar suas relações quanto ao ensino universitário, a exemplo da proposta do curso de Música como elemento transformador dos olhares e das práticas educacionais.

Tais falas demonstram clareza, contextualização e politização no discurso crítico dos professores em torno da defesa do projeto de universidade pública, orientada ao livre pensar e à diversidade, com respeito ao diálogo amplo com os múltiplos interesses do meio e ao seu importante papel social, assim como do enfrentamento das condições materiais e políticas necessárias para fazê-la avançar frente às dificuldades e imposições da economia de mercado.

c) Ocupação dos vazios – independência educacional da capital

A palavra “independência” é expressa aqui no sentido de que, com a sua implantação e inserção no interior, a UEFS passou a contribuir para a desconcentração do acesso ao ensino superior, antes limitada à capital do estado, Salvador, com todos os efeitos positivos que essa transformação do cenário

educacional passou a imprimir sobre os diferentes contextos regionais de instalação das universidades estaduais baianas.

Tem-se, com isso, a ideia do centro (capital) como espaço de poder material e simbólico em decorrência das funções que vinham sendo assumidas pela concentração do ensino superior em Salvador, em detrimento das diferentes regiões do estado (interior), antes estigmatizadas pela privação do acesso ao capital simbólico oportunizado pelos efeitos da presença do ensino superior (BOURDIEU, 1989 *apud* POZENATO, 1995).

Ainda que isso não signifique a universalização do acesso, mesmo porque persiste a perversidade de exclusão social quanto ao ensino superior (ANDRADE, 2012), ressalta-se nesse ponto a interiorização e regionalização desse nível de ensino, através da ocupação de vazios de reflexão a que estavam relegadas as regiões do interior da Bahia, pela ausência da universidade (SILVA, 2004; MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a; SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011). Nas seguintes falas dos entrevistados depreende-se tal vertente:

Ela modifica esse ambiente, ao romper com a ideia de metrópole centro de produção acadêmica e o interior voltado às matrizes mais conservadoras da cultura. Então, a introdução de uma universidade no interior, além de todas as benesses econômicas, traz uma modificação no imaginário coletivo das pessoas. Visto que, agora, não precisa mais uma boa parte da população sair do interior para a capital. E, ao mesmo tempo, faz com que uma cidade do interior se torne importante por reunir uma universidade, permitindo que estudantes de outros interiores, que não podem chegar à capital, cheguem a uma qualificação através de um curso superior. [FIL 2].

Afinal de contas, **Feira sem a Universidade, o que é que acontecia?** Os próprios filhos da casa, **filhos da região iriam para fora estudar e muitas vezes ficavam por lá.** [MUS 1].

Então, eu acho que essa relação, **a gente não fica refém da relação com a capital. A gente já tem uma relação própria aqui como outros municípios e distritos dentro de Feira de Santana.** [PSI1].

O interior dos estados Nordestinos é pobre, é carente de educação, e aí entra a questão **da universidade localizada no interior e não na capital.** Até o governo federal está interiorizando as Federais [...]. Nós temos atualmente várias universidades federais novas na Bahia que estão no interior, porque a gente **não pode limitar essa questão educacional às capitais.** [QUI2].

Ao romper com as matrizes conservadoras, a Universidade estaria prestando um grande serviço à sociedade local, na medida em que passou a projetar uma nova perspectiva de desenvolvimento como instrumento de preparação e fixação de quadros profissionais no próprio município e na sua região de influência.

Sua localização geográfica, no Semiárido Nordeste, passou a simbolizar uma resistente contraposição às representações de pobreza, atraso social, dependência e carência, abandono e êxodo às grandes metrópoles (aqui retratadas pela capital do estado, Salvador), realizadas pelos sujeitos para buscarem melhores condições educacionais, de formação profissional e de qualidade de vida, ainda que todos esses elementos constituam-se em uma simplificação dos conflitos e problemas sociais.

De outra forma, reivindica para Feira de Santana um novo posicionamento na polarização da oferta do ensino superior no estado da Bahia, subordinando outras localidades do seu entorno. Dessa maneira, projeta-se como um novo centro catalisador das oportunidades educacionais, redimensionando sua importância relativa nesse contexto, ao mesmo tempo em que gera relação de dependência para outros municípios.

A UEFS e outras universidades estaduais implantadas nas diferentes cidades do interior – mais intensamente a partir da década de 1960 –, exerceram um determinado pioneirismo, na medida em que foram responsáveis por instrumentalizar uma política pública que só viria a ser reconhecidamente utilizada – de forma mais efetiva pelo Governo Federal –, a partir dos anos 2000, quando novas universidades federais passaram a ser localizadas, através do REUNI, nas cidades interioranas, isto com significativo atraso, devido à polarização e à predominância dessas instituições federais nas capitais, assim como a extensão territorial do país.

Importante ressaltar que o protagonismo e a concentração inicial da educação universitária na UFBA, no cenário do estado da Bahia, ainda figuram como um importante parâmetro referencial – tanto de forma positiva, quanto negativa –, para afirmação institucional da UEFS.

Dentre outros aspectos, de forma positiva, porque aquela Universidade encarregou-se da missão universitária no estado, servindo como centro multiplicador que oportunizou e contribuiu para o surgimento das universidades estaduais, sobretudo pelo preparo de quadros de professores e pesquisadores. De forma negativa, pela privação e limitação da sua capacidade de alcance no que diz respeito às pressões e demandas sociais por acesso ao ensino superior, e, como visto, porque não fazia parte do seu interesse, durante muitos anos, interiorizar suas atividades acadêmicas.

Esse protagonismo da UFBA tem sido um traço histórico muito evidenciado desde as primeiras reivindicações para constituição das universidades estaduais (SERPA; CUNHA, 2002; MIDDLEJ, 2004; BOAVENTURA, 2009a; SOUZA, 2011), e de forma recorrente, explicitado nas justificativas dos projetos de criação dos seus diferentes cursos, aspecto também identificado em algumas falas dos entrevistados.

d) Promoção do conhecimento – entre o universal e o regional

Na trajetória de identificar outras evidências nas falas dos sujeitos da pesquisa, mais uma unidade de análise emerge dos dados, e diz respeito ao papel da Universidade na disseminação do conhecimento no contexto regional, o que contradiz em parte a perspectiva de formação de profissionais pelo ensino de graduação, posto que a disseminação de conhecimento se faça também pela pesquisa e extensão.

De qualquer forma, assim como a formação de profissionais, a disseminação do conhecimento se constitui numa ação esperada da UEFS que não suscita maiores questionamentos sobre sua função social, mesmo porque ratifica o fazer universitário no seu sentido mais amplo. Entretanto, a partir da percepção do conjunto das falas, observa-se que sua idealização acontece através da representação da relação entre o regional e o universal no fazer universitário.

Encontra-se aí, explícita e implicitamente, a noção da dimensão histórica de expansão das fronteiras, do resgate, da conservação, da transmissão e da promoção do progresso do conhecimento (ROSSATO, 1988; KOURGANOFF, 1990; WOLF, 1993; SGUISSARD, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010) como papel da UEFS no contexto regional.

A atuação da Universidade será caracterizada como a de um polo de disseminação do conhecimento, contribuindo para inserir e vincular a região ao circuito acadêmico universitário nacional e internacional. Não obstante, no contexto de algumas falas, essa inferência se dá como um via de mão única, da Universidade para a comunidade, negando o conhecimento do outro, e evidenciando a dicotomia entre o conhecimento científico e popular. Contudo, destaca-se que, de certa forma, a UEFS será afetada pelas identidades, características, particularidades e culturas locais.

Assim, na leitura dos docentes, cabe à Universidade, além de preparar quadros, produzir e disseminar o conhecimento na região, através da extensão e da pesquisa, conforme as proposições abaixo:

Nós temos **obrigação de pluralizar, de disseminar, de digerir e novamente passar conhecimento na região** que a gente está. [AGR 1].

Eu não sou de geografia, mas acho que é [...] **polo de conhecimento universitário**. Seja em qualquer curso. [FIL 1].

A Universidade teve esse papel, de **ampliar o conhecimento, de abrir os olhos da comunidade e das instituições externas** para aqui em Feira de Santana, **para Feira de Santana, como um polo cultural e educacional**. [MUS1].

Eles, de certa forma, dão **retorno do conhecimento** que eles **adquirem e constroem** aqui na Universidade. Eles **retornam para suas regiões**, para os seus distritos, têm essa relação ainda com a tradição, com a família. Então, eu acho que é um **conhecimento universal**, no sentido da universidade, mas é um conhecimento que acaba também tendo essa **capilaridade nas culturas locais**, nos **modos de vida também singulares**, que estes estudantes acabam trazendo, e levando de volta para os seus municípios. [PSI 2].

Quando você tem **pessoas de nível superior formadas na região, você tem uma sociedade mais bem instruída**. [QUI2].

Nos segmentos de texto, sobressai-se a reivindicação de polarização regional da disseminação da educação e do conhecimento, a função de retorno do conhecimento para sociedade, a capilaridade nas culturas locais, e a noção de educação como fator de elevação do grau de instrução da coletividade social. Essas são dimensões teoricamente esperadas da universidade na contemporaneidade (SUCUPIRA, 1972; ZABALZA, 2007; DIAS SOBRINHO, 2010).

Pode-se inferir nas ponderações a compreensão de que a disseminação do conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão se coaduna na interferência indireta da Universidade na realidade regional, por meio da formação alcançada pelos seus egressos, ao despertar saberes, via efeito multiplicador:

Eu espero que, **ao retornar, ele seja útil não só para aquele pequeno pedaço de terra que ele tenha, mas para o vizinho, para o vizinho do vizinho, para aquela pequena área**. Quem conhece a realidade do convívio rural nordestino sabe que as coisas são muito próximas, **despertando saberes**. [AGR1].

Então, tem alunos nossos de Santa Luz, de Serrinha, que **convivem com a cultura europeia**. [...] **Entendendo a sua posição regional, Semiárido, Santa Luz etc. Isso é um anacronismo necessário**. Você **trabalhar com um autor europeu dentro do Semiárido. E, ao contrário, ler um autor como um repentista, com uma visão europeia**, então eu acho que é um exemplo. [FIL1].

Hoje você tem um meio, tem a Universidade, que propõe o acesso a um conhecimento maior, à graduação, a um título. Para que essas pessoas tenham na sua própria região, na sua própria cidade, **meio de trazer esse conhecimento para a própria cidade.** [MUS1].

Nota-se, em algumas falas, a indicação de que esse processo se consubstancia na mudança de comportamento dos indivíduos, principalmente, por influência da formação universitária, conquanto seja esperado que exerçam o papel de multiplicadores na região, a partir do conhecimento adquirido. Além disso, considera-se que outros fatores devam ser considerados no que diz respeito à transposição efetiva desse conhecimento para comunidade.

Negando a perspectiva de permanência dos egressos no local de formação, o que mina o potencial de disseminação do fazer universitário na região, espera-se o retorno desses novos profissionais aos seus municípios de origem, contribuindo, de certa forma, para a transformação de diferentes realidades locais, através da sua atuação e intervenção direta nas demandas e questões das suas cidades de origem. Isso constitui outro aspecto que precisa ser relativizado, visto que compreende variáveis significativamente subjetivas.

Como exemplo, têm-se as propostas da agricultura familiar no curso de Ciências Agrônomicas e da aproximação entre o conhecimento popular e científico no curso de Filosofia. Busca-se, com isso, conhecer universalmente para reconhecer regionalmente seus valores, dificuldades e potencial de transformação da realidade circundante.

Na atualidade, tem sido reivindicada uma multiplicidade de papéis das universidades, dentre elas a de formação de quadros, como visto no referencial teórico. No caso da UEFS, ainda que de forma indireta, postula-se uma perspectiva de indução do conhecimento no meio regional e, mais uma vez, a formação dos sujeitos aparece como resultado evidente da inserção universitária sobre o meio contíguo.

e) Interiorização de competências – desenvolvimento com inclusão

A noção de desenvolvimento com inclusão encerra a compreensão da Universidade como recurso auxiliar na promoção socioeconômica da região. O conjunto das falas relatam as transformações do espaço arregimentadas a partir da

presença da UEFS. Percebe-se a relação proposta de desenvolvimento, expressa de forma direta, entre o lugar e a Instituição, como confluência de interesses.

A Universidade exerce historicamente um papel de destaque por sua contribuição ao desenvolvimento social, cultural e material da região. As seguintes transcrições das falas dos entrevistados aduzem direta e indiretamente essa percepção retratada:

A **interiorização das competências** é importantíssima para o **desenvolvimento de qualquer lugar**, qualquer país, principalmente um país com as dimensões do nosso. [AGR 1].

Em minha opinião, a UEFS **incrementou o desenvolvimento cultural, político, social e econômico**, a partir da sua introdução pela Faculdade de Educação. [FIL 2].

Um papel grande no desenvolvimento da cidade. Na vinda de novos conceitos, de um desenvolvimento cultural, econômico mais avantajado, muito mais importante. Porque a universidade **é uma instituição que busca esse conhecimento**, e trazer isso para Feira, ampliar isso, foi um papel muito importante da Universidade. [MUS 1].

Quando você **tem pessoas de nível superior** [...] você tem uma sociedade [...] **capaz de responder a um desenvolvimento social e tecnológico** que está acontecendo, as transformações que estão ocorrendo no mundo, então você tem pessoas capacitadas de nível superior para **entender melhor essas transformações**. Esse para mim é o papel da Universidade. [QUI1].

O desenvolvimento é tomado no sentido humano para além dos impactos econômicos de curto e longo prazo da sua presença física. A Universidade e a educação por ela proporcionada são vistos como fatores de contribuição à emancipação dos sujeitos sociais. Por outro lado, percebe-se ainda uma exacerbação da importância do curso superior como recurso instrumental e político de transformação da realidade, ainda que essas questões possam e devam também ser enfrentadas pelo viés da qualidade da educação básica e profissionalizante.

De forma menos enfática, a relevante condição socioeconômica de Feira de Santana e da região, no cenário estadual, justifica a presença de uma universidade do porte da UEFS para dar-lhe sustentação ao desenvolvimento. Conforme descrito em algumas falas, a região merece a Universidade:

Eu acho que é um papel fundamental. [...] E eu percebi o tanto que a **cidade cresceu**, o tanto que a **cidade se desenvolveu, justamente pela implantação da UEFS**. Eu acho que a UEFS, a história de Feira, a gente pode dividir entre o antes da UEFS e depois da implantação da UEFS. Então, eu acho que é **um papel fundamental, para cidade e para a região mesmo, a Universidade estar instalada aqui**. [PSI1].

Como segunda cidade do estado, **a importância econômica e social de Feira de Santana** é muito grande. E isso faz com que a educação em Feira de Santana tenha um peso muito grande. Por isso que eu **considero fundamental a existência de uma universidade estadual em Feira de Santana**. Não só em termos de desenvolvimento científico e educacional, mas em termos de políticas educacionais do estado. [QUI2].

Quando instalada em determinado espaço geográfico, a universidade destaca-se por ocupar um lugar estratégico no processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse ambiente de influência institucional, permeiam relações de poder e hegemonia, resultantes das interações econômicas, políticas, culturais e históricas que caracterizam o diálogo entre a universidade e a região (MIDDLEJ, 2004; FIALHO; MIDDLEJ, 2005).

Teoricamente, vincula-se nesse ponto a dimensão da formação do capital humano (formação de profissionais e disseminação do conhecimento) para a promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural (POZENATO, 1995; PIRES, 2005; GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005; BOAVENTURA, 2009a).

O discurso que simboliza o progresso material do lugar, a partir do apoio da universidade, encontra sustentação na fundamentação teórica dos impactos econômico-financeiros de curto e longo prazos da presença do meio universitário na região (LOPES, 2003; REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM; SERRA, 2009).

De outra forma, a dimensão política, social e cultural (DEMO, 1999; SAVIANI, 2002; BOISIER, 2003; FREIRE, 2003; 2011; PANIZZI, 2004) da contribuição da Universidade ao desenvolvimento é pontuada – além da simples associação direta com o crescimento econômico –, na medida em que se reconhecem nas falas outras variáveis abstratas, de difícil mensuração, quanto à influência da Universidade no contexto regional.

Quanto à inclusão social, os entrevistados colocam a colaboração da UEFS para viabilizar o acesso à universidade pública através das políticas de cotas sociais e raciais:

Isso significa que boa parte das pessoas que estão entrando na universidade hoje pegaram os últimos dez anos de **inclusão social das políticas federais de distribuição de renda e inclusão**. Então, nós temos pessoas que **pela primeira vez estão tendo chance de estudar**. Nós temos no curso de Agronomia vários **filhos de pequenos agricultores**. [AGR1].

Políticas de permanência. Enfim, esse papel existe, **no sentido do desenvolvimento social**, de integração, agora particularmente, com **as políticas de permanência, no sentido de promoção da igualdade racial**. [MUS1].

Hoje **com o sistema de cotas**, eu acho que isso também traz outra dimensão dessa **referência da Universidade para uma boa parcela da população que estava excluída desse processo de ensino superior**. Então, a gente vê também que a gente **tem uma diversidade de estudantes aqui dentro**. [PSI1].

Na medida em que a sociedade brasileira, por meio das instâncias judiciais, reconhece a legalidade das cotas raciais, após quase uma década de experiência, uma questão mais profunda e interna para as universidades públicas estaduais baianas continua sem solução: a inexistência de recursos orçamentários específicos para prover as condições matéricas de permanência estudantil dessas minorias, durante a realização dos seus cursos.

Desde que foi implantada a política de cotas (2007), seguindo a trajetória histórica de crescimento, os gastos com as ações de permanência estudantil na UEFS ultrapassaram a soma de R\$ 4 milhões anuais, o equivalente a aproximadamente 10% (dez por cento) do seu orçamento de custeio e investimento do exercício de 2012 (R\$ 38 milhões), superando, por exemplo, os recursos destinados aos projetos acadêmicos (R\$ 3,5 milhões) e às obras e reparações (R\$ 2 milhões).

Tal quadro tem se agravado pela inexistência de aporte de recursos específicos para a permanência estudantil por parte da SEC, sob argumentação de limitações orçamentárias. Dessa forma, tem ficado sob a responsabilidade da Universidade a destinação do montante financeiro necessário para subvenção dessas ações de permanência, dada sua natureza emergencial e continuada, o que tem se realizado, em detrimento de outras atividades e investimentos prioritários, com sérios prejuízos acadêmicos, a exemplo dos aportes em infraestrutura.

Outro importante desafio a ser superado, porém mais antigo que a questão das cotas, diz respeito à melhoria da qualidade do ensino básico na escola pública, aspecto necessário para prover melhores condições de acesso das camadas populares à universidade pública.

5.2.3.2 Justificativas para a criação dos cursos de graduação

Avaliando-se os aspectos que permeiam as justificativas de criação dos cursos de graduação da UEFS entre 2009-2012, nota-se claramente que as dimensões vinculadas às questões regionais são evidentes no diálogo estabelecido

entre os atores, concentrando-se em três códigos de análise, a saber: a dimensão econômica, a dimensão social e a dimensão política, as quais serão consideradas aqui conjuntamente.

Ressalte-se que esses códigos de análise guardam uma relação estreita como as justificativas e os objetivos identificados nos projetos de criação dos cursos, anteriormente sistematizados (Quadro 12), de forma que as associações entre as falas dos entrevistados e os conteúdos dos projetos convergem para a construção das análises empreendidas nesse ponto.

Assim, buscou-se identificar as forças e tendências, os fatores causais do ambiente externo (FROTA, 1984; KATZ; KHAN, 1987; TRIGUEIRO, 1999; CRUBELATE, 2004; HALL, 2004; ZABALZA, 2007; DAFT, 2008) no contexto regional, que de alguma forma contribuíram para a criação dos cursos de graduação. Foram evidenciados: a) dimensão social – as demandas familiares e sociais, novos valores, costumes, cultura, comportamento, estilos de vida e mudanças demográficas; b) dimensão política – sistema político, as relações governamentais, os grupos de pressão, a legislação; c) dimensão econômica – emprego, renda, consumo, inflação, problemas de crescimento, desenvolvimento e outras; e e) dimensão tecnológica – estágio de desenvolvimento dos recursos de tecnologia da informação, automação, produção, inovação e seus correlatos (ARGUIN, 1989).

Considerando o quadro geral de análise, os fatores sociais e políticos se sobrepõem à dimensão econômica, menos invocada como justificativa da criação dos cursos. Ainda que aspectos como geração de emprego e renda sejam relativamente utilizados, fatores associados ao atendimento das demandas gerais da sociedade quanto ao desenvolvimento educacional, social, cultural e a regulamentação do exercício das profissões acabam predominando dentre os argumentos ou justificativas estratégicas para os cursos.

Nessa direção, a primeira interpretação que sobressai dos dados confirma o papel regional da Universidade quanto à formação de professores pela carência social de profissionais da educação e a obrigatoriedade legal do Estado de formá-los.

Do ponto de vista da demanda social, as falas dos entrevistados ilustram a situação e confirmam o que está previsto nos projetos dos cursos, no que diz respeito às Licenciaturas em Filosofia, Música e Química:

Durante as fases de reflexão sobre o curso **foram feitas diversas consultas à comunidade**. Percebeu-se que em certo momento existia em Feira de Santana oitenta e dois professores de Filosofia lecionando nos diversos colégios. Ao fazer a inspeção *in loco*, descobrimos que **somente um tinha formação em Filosofia**. Os demais eram professores de outras disciplinas que precisavam complementar sua carga horária. [FIL2].

A Universidade não está obrigada a abrir curso nenhum, mas no momento em que se especulava abrirem novos cursos e até por conta do **seu papel estratégico**, digamos assim, no cenário regional, ficaria muito complicado para a Universidade não abrir esse curso, já que **há uma demanda concreta colocada pela sociedade. Esse é o gatilho, esta demanda social institucionalmente sancionada, legalmente sancionada**. [MUS 2].

Havia na **região de Feira de Santana**, aí eu falo, não só a sede, mas nas cidades em torno de 100 km em volta de Feira de Santana, um anseio antigo para atender **a necessidade de profissionais de educação química**, capazes de exercer o papel que é hoje desempenhado por pessoas totalmente estranhas à área. [QUI2].

O estado tem deficiências de professores em Química, e **a região, especificamente a cidade de Feira de Santana, não tem praticamente licenciados em Química** dando aula de Química. O que você tem é um engenheiro civil, um médico, um farmacêutico, que **não são licenciados** para dar aula. Isso é **grave**, porque cria novamente, entra naquele ciclo de você ter um professor que **não está ali capacitado** para ensinar Química, e tornando a Química uma ciência complicada. Então, este foi o **ponto de partida da criação do curso de Química**, foi o **ponto central**, foi **uma carência regional**. [QUI1].

As falas demonstram que a Universidade, de alguma forma, está atenta aos problemas educacionais do seu entorno, sobretudo no que diz respeito à existência de profissionais não formados nas áreas específicas em que atuam. Esse aspecto teve forte participação nos discursos dos sujeitos quanto à importância de se conceber os cursos em questão, seja através de consultas, seja pela constatação de outras evidências desse problema.

Como aspecto subjacente, os textos fazem emergir questões concretas da realidade educacional brasileira, relacionadas ao desinteresse pela carreira de professor, aspecto que se complexifica quanto ao campo das ciências básicas, a exemplo da Química, da Matemática, da Física, e em áreas muito específicas, como a Arte, a Música e a Filosofia, equivocadamente secundarizadas dos currículos escolares.

Ademais, traz à tona uma questão preocupante: constatando-se que em Feira de Santana, segundo município do estado da Bahia em termos de desenvolvimento e população, não há um quantitativo suficiente de professores de Química, de Filosofia, de Música, o que dizer dos demais 415 municípios do interior?

Eis uma importante questão a ser investigada, mas, *a priori*, pode-se inferir, por hipótese, que exista um significativo "apagão docente", e que tal suposição ganha contornos mais agravantes quando invocadas as questões de qualidade, a propósito do que registram os sistemas de avaliação oficiais.

Somam-se a esses, outros distintos fatores de natureza política que irão contribuir como elementos do contexto externo para a criação dessas Licenciaturas, considerando os imperativos legais do ambiente geral, quanto à formação de professores:

Existiam também **fatores externos**, quando Fernando Henrique estava na presidência, ele **vetou o ensino de Filosofia**, baseado no argumento do Giannotti, de que **é melhor não se ensinar Filosofia**, do que **se ensinar de forma equivocada**, que era de fato o que acontecia. Dificulta ainda mais a reflexão quando você coloca profissionais, não que a reflexão seja algo exclusivo da Filosofia, mas **a reflexão filosófica precisa de um especialista em Filosofia** para que ela possa se desenvolver. Então, esses **fatores externos contribuíram enormemente**. [FIL2].

Outra **influência para a criação do curso**, algo que influenciou muito também para que ele fosse aprovado agora, é a **Lei 11796, que é a Lei de implantação do curso de Música nas escolas, no ensino básico** [...]. E isso aí foi muito importante, foi um peso assim, digamos, que de cinquenta por cento de influência para que o curso fosse aprovado, fosse aceito para ser implantado. Porque agora todas as escolas, na realidade essa Lei foi de 2008, agora **em 2012 já era para todas as escolas terem música no seu currículo, o conteúdo de música no seu currículo**. [MUS1].

A outra dimensão, que na verdade acabou **sendo determinante é a obrigatoriedade. O Ministério da Educação tornou obrigatório o ensino de música nos níveis médio e fundamental**. O gatilho foi a **implementação da Lei que torna obrigatório o ensino de música, e, *pari passu*, a formalização dessa obrigação, a constatação de que inexistiam profissionais habilitados, de profissionais licenciados, habilitados a desenvolver essa dimensão do ensino que agora é obrigatória**. A consequência natural disso foi que a Universidade não teve muita opção. [MUS2].

Esses argumentos ou justificativas demonstram que os entrevistados estão atentos às questões de fundo relacionadas às modificações normativas do sistema de educação básica no país. Esses cursos foram criados com forte apelo da legislação desse nível de ensino, ratificando certo alinhamento e resposta da universidade às demandas do ambiente geral e específico. Contudo, o ideal do fazer universitário não deve estar vinculado apenas à obrigatoriedade, de modo que possa realizar-se com ou sem a presença dela.

Sob uma perspectiva diferenciada, foi destacada a importância da Universidade na promoção do atendimento às demandas culturais da região, particularmente com a Licenciatura em Música:

Qual a melhor forma de você **mostrar para as pessoas, para uma comunidade, como aquilo é importante?** Como o que elas fazem no dia-a-dia, como aquelas músicas que elas trabalham, que elas criam, aqueles grupos musicais que já estão no seu dia-a-dia **são importantes para a cultura e para cidade?** Mostrando através de um curso de graduação. Mostrando que **a gente tem vida cultural, a gente tem vida musical.** E aí, a ideia do curso era essa. [...] Então, nem todo mundo que está estudando música vai ser músico, **mas vai ser um cidadão melhor, vai ser um ser humano melhor, vai ter uma percepção melhor do mundo, vai ter uma sensibilidade melhor. Então, porque não oportunizar isso para todas as pessoas?** [MUS 1].

Agora, a gente não pode esquecer **que havia já uma demanda histórica por esse curso.** Feira de Santana abriga, desde 1962, se não me falha a memória, o Seminário de Música, inicialmente como Seminário Livre de Música da UFBA, um curso de extensão da UFBA, implantado durante a gestão do Reitor Roberto Santos. [...] Já se falava, naquele momento, no **desenvolvimento de uma graduação, de um curso de Graduação em Música. Então, era uma expectativa antiga, histórica mesmo, dessa sociedade,** em que pese também que essa expectativa, a reflexão da sociedade para essa ideia, ela mudou bastante entre os anos de 1960 e agora em 2012. [MUS 2].

Dos depoimentos acima, depreende-se a necessidade de formar com a perspectiva cidadã, sem uma instrumentalidade imediata, através do compromisso com a cultura e com a música enquanto recursos de valorização das práticas e identidades locais, como princípio animador da emancipação dos sujeitos sociais, ainda que a formação em música possa não vir a se traduzir em atuação profissional efetiva.

Além do mais, é importante resgatar a memória das experiências locais através dos Seminários Livres de Música, que deixaram importante legado histórico-cultural no município, conquanto a expectativa de impacto sobre o meio seja menor na contemporaneidade do que foi no passado.

Mesmo no que diz respeito aos Bacharelados puros (Psicologia e Agronomia), as falas das entrevistas e os argumentos dos projetos se encaminham para um predominante apelo de contribuição social e política da UEFS no contexto regional. Os relatos dos professores responsáveis pelos cursos explanam bem a situação:

Estamos formando **profissionais que vão se inserir nos mais diferentes campos de atuação** que a Psicologia tem, desde a área de saúde, a área de educação. [...] Então, acho que a gente tem essas quatro ênfases, se eu não me engano: **saúde, educação, trabalho e qualidade de vida.** Então, a gente está tentando alinhar o curso a demandas mais contemporâneas, **tecnologias de cuidado,** que a gente tem hoje. **Políticas públicas** que têm hoje que o curso precisa refletir. Precisa **formar um profissional que possa atuar em políticas públicas, no SUS, nas residências e no PSF.** [...] Essa região que era **carente de profissionais de Psicologia,** e não só nesse viés clínico. Hoje, a gente vê que realmente esse profissional precisa

estar inserido em **vários contextos de atuação que tenha uma dimensão política do psicólogo na sociedade, pela justiça, pela equidade**. Então, além dessas questões que são mais universais, acho que qualquer curso de Psicologia, hoje, vem se alinhando para responder a isso, às **demandas mais regionais, dimensão do estágio, da prática, dos serviços de psicologia que vão ter que ser implantados em breve**. [...] A gente quer que a Psicologia saia desse lugar da **representação social mais estereotipada**, que é quem arruma os interiores, tem um psicólogo que ele discute isso, que não é decoração, não é uma mera figuração, de quem pode pagar pelos serviços de um psicólogo e vai lá arrumar seu mundo interno. [PSI1].

Ou seja, no estado nunca houve uma **política de formação de pessoas para atuar na questão da agricultura familiar**. [...] A própria EBDA há muito tempo não faz concurso, e ela atua principalmente na agricultura familiar. Ela hoje já sabe que a **demandada da agricultura familiar tem poucas pessoas que atuam nessa área, com conhecimento político da agricultura familiar, conhecimento antropológico para trabalhar com essas pessoas, conhecimento de tecnologia adaptada à agricultura familiar**. Entendeu? Então, o que nos motivou realmente foi essa demanda muito clara. [AGR1].

No caso do curso de Psicologia, alguns indícios, a exemplo das tecnologias de cuidado, no envolvimento com as políticas públicas, e a equidade social, propõem a superação do viés tradicional de formação balizado na aplicação mais tradicional da psicologia ao trabalho clínico. Isso demonstra um alinhamento dos professores com as tendências e demandas profissionais contemporâneas, como proposta filosófica do curso.

De mesmo modo, quanto ao curso de Agronomia, identifica-se a proposição de uma formação voltada para a agricultura familiar, em detrimento da hegemonia do discurso do grande empreendimento agrícola, inclusive enquanto omissão do estado da Bahia na proposição de políticas públicas que contemplem a formação direcionada para esse importante segmento econômico.

Destaca-se que a dimensão tecnológica quase não foi abordada nas falas dos entrevistados, talvez pela natureza dos cursos (pouco apelo tecnológico) e, quando o foi, aparece de maneira indireta e não predominante, especialmente quanto às justificativas do curso de Agronomia, cujos argumentos serão mais enfáticos nas dimensões econômica e social da intervenção da agricultura familiar no contexto regional. Têm-se os seguintes depoimentos:

Nos locais onde tem curso de Agronomia, a renda per capita da população chega a ser dez vezes maior do que nos locais que não tem. [...] **E o Nordeste é eminentemente rural**, fora bolsões de indústria e comércio, nós temos uma população rural imensa. [...] Dados do IBGE são muito claros, **quando se compara entre número de agrônomos e a população, a diferença de renda da população rural é estúpida**. A presença de agrônomos na região indica um crescimento de vários fatores

de melhoria da qualidade de vida. [...] Temos duas vocações, **a pecuária e a agricultura familiar**, sendo que muitas pequenas propriedades têm a pecuária. Então, nesse momento, a Comissão optou, e foi consensual, que **a UEFS deveria fazer um curso voltado para a agricultura familiar**. [AGR1].

A Bahia tem um dos **menores graus de urbanização no Brasil**. [...] Se você for comparar este grau de urbanização com outros estados, você vai ver que não é a maior parte absoluta, mas **grande parte da população vive na zona rural**. Estas pessoas estão na zona rural e a maioria delas **está enquadrada numa categoria de agricultura familiar**. [...] E fora outros aspectos, ela responde por **grande parte do PIB baiano agrícola** [...]. Ou seja, **nessa região Centro-Norte você tem poucos empreendimentos agrícolas de grande porte, a maioria é agricultura familiar** [...]. [AGR2].

Infere-se que a reduzida ênfase na dimensão tecnológica está associada ainda às propostas dos cursos para a superação de uma perspectiva instrumental, subordinando as tecnologias ao seu uso social e político como recursos de promoção do desenvolvimento, a exemplo da agricultura familiar. Com efeito, o social e o político predominam e caminham juntos nas percepções dos docentes, quanto aos fatores do ambiente externo contíguo, apresentados como argumentos estratégicos para criação dos cursos de graduação da UEFS.

Depreende-se ainda que, apesar da natureza social dos cursos, a trajetória institucional da Universidade, quanto ao pioneirismo na formação em diferentes áreas profissionais, com quase metade dos seus cursos concentrados nas licenciaturas, contribui para reforçar o imaginário dos sujeitos, em relação ao exercício desse papel social e político que tem sido atribuído à UEFS no contexto regional.

5.2.3.3 Legitimidade contextual da UEFS no meio regional

Nesse ponto, foram propostas duas unidades de análise, a saber: os fatores restritivos e os fatores impulsionadores da legitimidade institucional da UEFS no contexto regional, a partir das explanações dos docentes.

Na busca da sua legitimidade ou aceitação social no nível de análise regional, uma das tarefas implícitas da UEFS seria criar respostas às demandas do meio externo, ajustando-se às pressões, normas e exigências da sociedade a qual pertence.

A legitimidade diz respeito à autenticidade ou aceitação social da universidade pelos setores externos (PERROW, 1981; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1996; TAKAHASHI; MACHADO-DA-SILVA, 2002).

Cabe ressaltar que a legitimidade institucional fora indagada, aqui, como elemento de percepção interna, de dentro para fora, a partir da visão dos entrevistados quanto ao imaginário coletivo dos docentes acerca da representação que vislumbram sobre a aceitação social da Universidade no meio regional.

a) Fatores impulsionadores

Quanto aos fatores impulsionadores ou aspectos que confirmam e reforçam essa legitimidade, foram apontados argumentos relacionados à importância institucional da presença física, o papel que a UEFS vem desempenhando no contexto do Semiárido Nordestino, sendo simbolicamente considerada como um “vetor”, uma “referência”, um “polo”, um “peso” no ensino e no conhecimento, conforme os dizeres dos docentes:

Então, isso foi mostrando realmente pra gente, que **a Universidade, ela tem uma participação importante**. Muitos municípios veem a UEFS **como referência de ensino**. Eu acho que tudo que a UEFS faz está **muito bem contextualizado no Semiárido**. [AGR2].

Eu acho que **é um vetor na região Semiárida**. Eu não sou de Geografia, mas **é um centro referencial de conhecimento universitário**. [FIL2].

Vejo a UEFS através dos olhos dos alunos, como **uma instituição de ensino de referência em toda essa região que a gente chama Semiárido**. [...] A gente vê estudante de vários municípios, e **a UEFS ainda é uma referência**, dado o tempo de existência dela. [PSI2].

A Universidade vai passar a ser vista como um **centro de desenvolvimento de capacidades**, em todos os ramos que a sociedade demanda. [QUI1].

Então, **o peso da UEFS é muito grande na região**, porque ela é a **única universidade estadual**. Nós só vamos ter outra universidade estadual aqui por esta região, para o Norte do estado. [...] Isso faz com que a UEFS, **ela tenha uma área de atuação muito grande**. Então, eu acho que **a UEFS ela está no lugar certo, ela precisa estar em Feira de Santana**. [QUI2].

A região Semiárida é descrita nas falas dos entrevistados como espaço de pertinência e de inserção territorial da Universidade. Essa representação espacial encerra ainda uma perspectiva de convergência, evidência, responsabilidade e impacto positivo da sua presença e atuação frente aos anseios desse meio.

Contudo, tal delimitação se caracteriza como um superdimensionamento da espacialidade de inserção da Universidade, caso seja considerado seu tamanho, tornando-se inadequada. Reflete, também, o reduzido número de oportunidades de acesso ao ensino universitário público nesse contexto geográfico, ao sobrevalorizar a imagem institucional da UEFS.

Com efeito, percebe-se que a região de inserção da UEFS vem sendo discutida ao longo da sua existência, sem nunca ter sido definida com propriedade, o que se estabelece como algo natural, dada a dinamicidade dos sistemas de conceitos da espacialidade, assim como a natureza diversificada das atividades de ensino, pesquisa e extensão de qualquer universidade, os quais definem ambientes de inserção diferenciados.

De outro modo, quanto à estratégia específica de criação dos cursos de graduação, e como eles contribuem para incrementar a legitimidade contextual da UEFS, face às aspirações emanadas da coletividade social da região, na visão dos entrevistados, destacam-se os seguintes argumentos:

Eu acho que **a legitimidade da universidade independe dos cursos**, mas com certeza ela **se torna mais socialmente responsável**, por conta de que não dá para uma universidade se dizer universidade sem ter um curso da área rural, sem ter um curso da área de artes. [...] Eu creio que **estamos no caminho certo** e acho que **vamos precisar de mais cursos, independente de qual seja a distância do próximo. Independente de qual demanda que a sociedade nos dá. Enquanto a sociedade disser “nós estamos precisando”, a universidade tem que pensar uma forma de atender**, então nós vamos oferecer. É obvio que não é simples, mas se fosse simples não precisaria da Universidade para fazer. [AGR1].

[...] **A receptividade do curso foi muito grande**, [...] a Universidade nunca atuou nesse setor da agricultura. Talvez seja um pouco de bairrismo porque sou dessa área, então eu enxergo. Mas **o curso de Agronomia ainda vai ser o carro chefe em termos de maior inserção da Universidade na região**, porque **a característica da região é agricultura. A maior parte das pessoas depende da agricultura**, então a Universidade tinha que começar a caminhar para isso. [AGR1].

[...] Eu acho que **pontua o nome universidade**, eu não vou fazer uma coisa, de que só existe Universidade se existe Filosofia, que é da Grécia, mas eu acho que Filosofia é um **campo, um vírus que toda instituição deve ter**. [FIL1].

[...] A gente percebe que houve esse **impacto positivo**, com a implantação na UEFS do curso de Psicologia. [...]. Quando teve o primeiro vestibular, fomos o **segundo curso mais procurado da Instituição**. Isso eu acho que reflete a seriedade com que foi planejado. **A seriedade que o nome da UEFS tem**. [PSI].

Quando você cria um curso de Química ou de outra área qualquer, está **suprindo a sociedade na sua demanda social**, e a universidade passa a

ser vista como um **centro de excelência para aquela área em especial**. No caso da área de química, como seria para outras áreas, outros cursos criados, **a sociedade passa a acreditar mais na própria instituição**, porque **ela está provendo esta sociedade daquilo que ela precisa**. [...] Eu vejo que no contexto, **a Universidade só tem a ganhar com a criação desses cursos e o olhar da sociedade para essa Universidade vai ser um olhar mais respeitoso e de valorização que não existia antes**. [QUI1].

Nós não fizemos esse curso porque estávamos com vontade apenas de fazer o curso, houve todo um levantamento, porque a gente quer ser responsável na hora de criar o curso e **observou-se uma deficiência na região, uma deficiência em todo o estado**, por isso que nós tentamos. [...] Então, eu considero que **a UEFS, ela é uma universidade**, a partir do momento que **ela sempre esteve aberta ao desenvolvimento da ciência nas suas diferentes áreas**. Isso traz legitimidade para a Instituição, isso faz com que a **Instituição possa efetivamente ser reconhecida como universidade, tanto legalmente, como filosoficamente**, porque a UEFS atende aos **critérios legais de reconhecimento, mas atende também a toda uma filosofia do que se pensa que uma universidade deve ser**. [QUI2].

Emerge dos discursos a busca da UEFS quanto ao cumprimento legal do papel social atribuído à universidade brasileira, bem como a perspectiva filosófica histórica, a predileção pela universalidade do conhecimento, independente dos cursos, das áreas da ciência. De outra forma, coloca-se ainda a responsabilidade para com a sociedade, a aderência dos cursos às necessidades regionais, e a visão de que o meio social, com a criação desses cursos, percebe a UEFS de forma positiva, com certa legitimidade que a universidade deve procurar e, efetivamente, ter, pontuando seu nome e condição institucional.

Deve tornar-se socialmente mais responsável na medida em que se aproxima da diversidade de campos de estudo, sem necessariamente preocupar-se com as questões de demanda, mas atenta à multiplicidade de interesses sociais. Um desafio de difícil execução, própria do conceito de universidade pública, aproximando-se inclusive de atividades produtivas tradicionais na espacialidade, das carências formativas, ao mesmo tempo trazendo novas formas de se pensar o conhecimento e a própria atuação da Universidade.

b) Fatores restritivos

Em relação aos fatores restritivos da legitimidade social, com certo antagonismo, a Universidade é vista nas falas dos entrevistados como uma instituição que, embora cumpra em parte seu papel social, encontra-se distante da

realidade, enclausurada em seus muros. Seu acesso ainda seria muito limitado aos diferentes sujeitos, sem auscultar os interesses sociais da região, elementos que podem ser compreendidos como reflexos da crise da universidade no Brasil e no mundo (SANTOS, 2005; 2010; ZABALZA, 2007). Apartada da realidade social mais objetiva, a universidade pública brasileira não dialoga com o meio, e vice-versa.

Como reflexo dessas questões, a universidade pública brasileira não representa a diversidade social existente na sociedade da qual faz parte. E, muito embora possuam os melhores indicadores em termos de qualidade, ainda se constitui em espaço privilegiado e restrito, distante dos anseios da maioria da população, sendo, por muito tempo, reserva de formação às classes sociais que podem custear o ensino básico de qualidade, ainda que esse cenário tenha começado a sofrer algumas transformações com as políticas de cotas sociais e raciais. Essas asserções foram colocadas pelos entrevistados da seguinte maneira:

Eu não tenho certeza se a UEFS está **fazendo isso em sua plenitude**. Eu tenho certeza que está buscando fazer isso, **mas talvez a velocidade não seja no ritmo que precisaria**. [...] **A universidade avança mais lentamente do que as necessidades da sociedade**, e isso é normal, porque nós também **avancamos de forma lenta em respostas culturais ao problemas culturais que se apresentam**. Nós, como indivíduos, somos assim. Como sociedade, somos assim. Nós, como **Instituição, também somos assim**. [...] Se a gente for fazer uma análise, por exemplo, da **quantidade de pessoas negras que tem dentro da universidade, da quantidade de pessoas caboclas da universidade, da quantidade de pessoas índias que tem dentro da universidade, da quantidade de pessoas sertanejas que tem dentro da universidade, são relativamente pequenas e de inclusão recente**. [AGR1].

Embora eu ache que é **ainda muito pouco em relação ao que é desenvolvido, frente à demanda que existe**. Eu acho que a **participação da UEFS ainda é muito tímida**. [...] **A UEFS ainda está muito restrita aos seus muros**, que não é um mal da UEFS, é um problema geral em termos de universidade. [...] Na verdade **eu acho que as pessoas que tem acesso à UEFS hoje, a grande maioria não tem acesso**, o que também não é um mal da UEFS. **É um mal do ensino superior como um todo**. Então, muita gente tem **dificuldade de acesso de mandar seus filhos**, infelizmente termina a **Universidade não chegando aos diversos campos**. [AGR2].

Embora, no meu modo de ver, eu vejo que **poderia ser muito mais**. Eu acho que a **UEFS poderia estar contribuindo muito mais para a cidade, muito mais para região**. [...] Eu acho que a UEFS, eu acho que **poderia ser bem maior**. Embora, evidentemente, que tem uma função, tem um papel significativo, mas **esse papel poderia ser bem maior**. [PSI1].

A Universidade, ela é pouco percebida, pouco sentida, pela grande maioria da população, na minha avaliação. Porque isso perpassa em parte pela **expectativa de acesso a universidade que grande parte da população tem**. [...] **o acesso à universidade ainda está muito restrito a uma pequena parcela da sociedade**, por mais que nós tenhamos, e nós

efetivamente avançamos nas políticas de acesso à universidade. [...] Então, isso é um fato, essas estratégias de acesso, elas tem sido ampliadas. Entretanto, **mesmo com essa ampliação, o universo atendido [...] um nível muito pequeno.** [...] A gente acaba criando uma visão de que todo mundo está olhando para universidade. E não é assim, quando a gente tem contato com outras realidades, a gente acha que **é uma pequena parte da sociedade, que olha a universidade.** E olha universidade como possibilidade, até mesmo de desenvolvimento pessoal. [MUS2].

De forma geral, apesar dos avanços empreendidos nos últimos anos, o acesso à universidade pública no Brasil ainda se constitui em grande perversidade e injustiça social, na medida em que apenas um número reduzido de jovens advindos de famílias com melhores condições socioeconômicas enxerga no ensino superior uma alternativa à busca de qualificação profissional para o mercado de trabalho e, em última instância, como um recurso de desenvolvimento pessoal.

Essa realidade de demasiada exclusão tem reflexos sobre a imagem da universidade pública brasileira, projetando-a como espaço de pouca visibilidade para a sociedade, enquanto recurso de contribuição à transformação social para a grande maioria da população que, historicamente, também tem sido desprovida de acesso à educação básica de qualidade, enquanto requisito do ensino superior, e de melhores condições materiais.

A despeito dos esforços para o aumento de instituições, vagas e políticas de cotas sociais e raciais, permanece o fosso social do acesso ao ensino superior no Brasil, situação agravada nos estados nordestinos, se forem levadas em consideração as condições concretas da realidade da maioria da população dessa região.

Nesse debate, inserem-se as ações de acesso e permanência estudantil como novos ingredientes no contexto do financiamento e sustentabilidade da universidade pública estadual baiana, visto que, para que sejam asseguradas as condições adequadas de desenvolvimento das atividades acadêmicas, torna-se necessário garantir ao estudante de baixa renda os recursos financeiros e materiais para sua manutenção nos quadros do ensino superior. Tal situação tem se agravado pela inexistência de aporte de verbas específicas para a permanência estudantil por parte da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC (BA), sob a argumentação de limitações orçamentárias.

Distintamente, as referências à lentidão da UEFS, no sentido da baixa responsividade às demandas, se refletem no próprio processo de criação dos cursos, pela demora e pelas dificuldades internas e externas encontradas na sua

concretização, em face de diferentes adversidades, prioridades, interesses e conflitos específicos, próprios da natureza organizacional, burocrática, colegiada e política da instituição universitária (RIBEIRO, 1977; ETIZIONI, 1984; ROMERO, 1988; MARCHOVITH, 1999; MINTZBERG, 2003; SILVA, 2004; ZABALZA, 2007; SILVA, 2008; MOTTA, 2010; SOUZA, 2010). Tais considerações podem ser evidenciadas nos seguintes depoimentos dos entrevistados:

O curso de Agronomia não surgiu inicialmente como um curso de Agronomia. A ideia original dele é que ele fosse um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Essa foi a primeira ideia que surgiu, **a aproximadamente dez, doze anos atrás, quando o curso foi aventado pela primeira vez.** [...] ocorre que **o Departamento de Educação não tinha como nos dar subsídios**, e há uma diferença de tese de onde devem estar as pessoas que trabalham com educação em cada departamento. Devem ser realmente centralizados em um departamento ou devem ser pluralizados? [...] **o fato é que nós não conseguimos chegar a um acordo, nem de transferência, e nem que o Departamento de Educação assumisse, por conta da sobrecarga**, porque de fato é um **Departamento absurdamente sobrecarregado**, para implantar o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Então, nós continuamos fazendo os estudos e aí formamos uma grade. Levamos isso pro Departamento, e **o Departamento disse: “olhe o curso é interessante, mas nós precisamos que vocês façam um estudo de viabilidade”**. Foi aí que nós nos debruçamos sobre dados do IBGE, sobre todas as listas de docentes que a UEFS já tem e que se disponibilizariam a dar aula no curso de Agronomia. **Foi uma situação que não foi simples, o Departamento era muito reticente em relação à abertura do curso de Agronomia, por vários motivos**, e finalmente se aprovou a viabilidade, **mas isso se passou mais de cinco anos**, a esta altura eu já estava extremamente cansado, e disse ao Departamento: olha, eu posso ficar na Comissão, mas agora que já terminou a nível de Departamento e vai para outras instâncias, eu não posso mais assumir a presidência da Comissão. [AGR1].

Eu diria que não seria realista se imaginar que essa sociedade atual tenha a mesma visão e a mesma demanda, a mesma expectativa que tinha a sociedade dos anos 1960. A dinâmica, o próprio significado simbólico que esse curso tem para a cidade, e para a sociedade, hoje, no geral, não é o mesmo que tinha na década de 1960. Mas pelo menos para um determinado grupo, ainda que tenha **se tornado mais restrita**, a expectativa permanecia, esse grupo vem a ser contemplado com esse curso, mas motivado, sobretudo por essa demanda social criada na Lei. [...] Alguns colegas durante a realização do projeto viam esse curso como revolucionário para a sociedade feirense, usaram exatamente essa expressão, estamos vivendo uma revolução. **Eu não tenho tanta certeza desse caráter revolucionário desse curso, eu não consigo ver nele esse impacto social, nem mesmo cultural**, na verdade quem falou da sua revolução, falou no sentido cultural. **Eu não consigo ver esse impacto tão claramente também, porque o contexto hoje é um contexto diferente daquele existente nos anos de 1960, quando a sociedade brigou ferrenhamente pelo curso.** [MUS2].

Esse universo de demandas novas que foram colocadas para o curso. Ele precisou ser atualizado, por que ele existiu, **no início dos anos 2000, e só foi implantado em 2013.** Então, o curso teve que vir sendo atualizado, justamente para já absorver essa ideia da integralidade, da interdisciplinaridade. [...] **Foi um processo muito contraditório.** O curso

demorou muito para ser implantado. A gente sabia que **já existiam outros projetos de curso**, foi construído mais ou menos na mesma época dos cursos de Medicina e de Direito. A gente sabia que talvez o curso de Medicina e de Direito tem outro **status, dentro da universidade, que o curso de Psicologia não tinha na época.** Então, eu **acho que tem esse processo de entraves** também para o curso ter sido implantado. **Só do depois do de Música e depois do de Filosofia, que o curso de Psicologia foi implantado.** Então, a gente **esperava uma resposta institucional muito mais rápida em relação à implantação do curso.** [...] **Mas, institucionalmente, acho que a gente lutou muito, brigou muito para que o curso saísse. E aí para mim fica uma coisa meio contraditória,** porque tinha uma demanda social, e isso com certeza os administradores sabiam de que tinha. A gente ouvia isso dos alunos, nos cursos de licenciatura ou de Pedagogia, que gostariam de fazer Psicologia, mas ainda não tinha o curso na UEFS, [...] e foi um curso que tinha apenas uma universidade pública, que era a Universidade Federal da Bahia, eu acho que em trinta anos, foi a única Universidade que ofereceu o curso, e nos últimos, talvez quinze anos, passaram a existir mais de trinta cursos em universidades particulares, **e a gente esperando que a UEFS sempre saísse na frente disso, e não saiu.** [PSI2].

Pensando em termos da importância do curso, **já era para ter sido criado antes, porque ele é uma necessidade regional.** Nós vamos atender não só Feira de Santana, mas todo o entorno, e aí a gente entra numa questão importante; quebrar o ciclo ruim de ensino de química nas escolas, que é esse o objetivo, então a região necessitava desse curso. [...] Nós temos **um problema de política educacional no Governo do Estado grave deixando as universidades estaduais morrer à míngua, e isso é grave e sério, e não passa só pelo salário do professor, passa por condições** [...]. Nesse aspecto **eu acho que a UEFS falha,** o curso de Química, ele foi montado à noite justamente pela necessidade de infraestrutura.

Quando nós fomos ao Reitor, na época em que começamos, não era o Reitor atual, ainda era o regime de professor Onofre, mas estava no final, e o professor Zé Carlos foi quem realmente pegou todo o processo de criação, quando nós fomos à Reitoria, na época, nós dissemos: precisamos criar o curso de Química, nós precisamos de laboratório, química é um curso caro. [...] Aí tá, então **vamos fazer o curso noturno,** a Universidade garante a compra do material, garante, garantia! **Esses anos nós já estamos com problema. Então, tem um problema de política educacional,** e é aí que eu digo: um curso, não estou desmerecendo curso nenhum, volto a dizer, acho que todas as ciências são importantes, **mas o curso que só depende de material humano, ele avança muito mais do que um curso que depende de equipamento, de investimento, e isso é um problema.** O curso de Química legitima a UEFS como universidade? Sim! Facilita o reconhecimento da UEFS como universidade? Sim! **Mas nós precisamos também de políticas que mantenham isso, e às vezes fica muito difícil.** [QUI2].

Na visão dos entrevistados, no que diz respeito à criação de cursos, a lentidão das respostas da Universidade em relação às demandas colocadas pelo meio diminuiu a efetividade da sua adesão aos interesses sociais, pois realiza suas ações com baixa tempestividade. Com efeito, a Instituição perde espaço de inserção e oportunidade de se colocar sobre o meio, subutilizando boa parte do seu potencial de contribuição, dado que as respostas chegam com significativo atraso.

De outra forma, mais uma vez as históricas restrições orçamentárias por parte do Governo do Estado são colocadas como fator limitador à ação universitária. A universidade é uma instituição orgânica, que se desenvolve continuamente através de suas inúmeras ações descentralizadas nos trabalhos dos professores. A falta de recursos desestimula e restringe seu potencial de contribuição, e na maioria das vezes tem sido empregada pelas classes dirigentes do estado como mecanismo de contenção, de desestímulo ao seu crescimento e expansão, em face da necessidade crescente de incremento de aportes financeiros.

Com outro olhar, essas e outras falas confirmam ainda o modelo conjugado de estratégias deliberadas e emergentes, como proposto por Mintzberg e Waters (1985) e ratificado por Hardy e Fachin (2000) no seu estudo sobre o processo estratégico na universidade brasileira. Os cursos emergiram dos diversos departamentos da UEFS, através da iniciativa dos membros da burocracia profissional, dos professores empreendedores, como denominado por Mintzberg (2003), sendo em alguns momentos deliberados pela Universidade nos planejamentos institucionais, até de fato serem posteriormente implantados, com o apoio da reitoria. Entretanto, até suas concretizações, foram envolvidos diferentes percursos, ao longo do tempo, nas gestões de diferentes reitores.

Retornando-se aos elementos restritivos da legitimidade contextual da UEFS, outro aspecto a ser destacado diz respeito à predominância de um modelo centrado no ensino, a despeito dos significativos avanços da pesquisa e da extensão empreendidos nos últimos anos, e das possibilidades de intervenção via abordagens inovadoras no contexto regional (REGO; CALEIRO, 2004; ROLIM; SERRA, 2009), como apontado por alguns entrevistados:

Eu creio que ela foi marcante no primeiro momento, no momento em que as universidades tinham **como concentração, apenas a graduação**, e ao mesmo tempo, eu imagino, e aí, tenho uma **crítica à Universidade**, que se percebeu que uma universidade, ela tem que se fazer a partir de um tripé, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Neste caso, a nossa universidade, ela **desenvolveu muito bem a primeira perspectiva, que foi o ensino**, mas ela ainda está **arranhando os processos para deslanchar do ponto de vista da pesquisa e da extensão**. Embora **podemos reconhecer o mérito de um aumento enorme na pesquisa e na extensão, mas ainda creio que são tímidos**. Posso dizer que a política da nossa universidade, **no seu discurso, ela contempla a ideia do tripé**, mas, ao mesmo tempo, **na prática, todos os encargos dos professores são marcados com relevância ao ensino**. [...] Temos que **mudar essa mentalidade**, principalmente porque foi determinado em legislação que caberia quase que exclusivamente a pesquisa às universidades, principalmente as públicas, que têm não só a preocupação econômica como fonte motora, **mas**

principalmente a produção cultural, social e política. Então, nesse sentido, a nossa universidade ainda peca. [FIL2].

Ainda mais quando você pensa nesse papel social da Universidade, no que diz respeito à inovação, no que diz respeito à possibilidade de transformação, seja por via de ações extensionista. Essa dimensão é praticamente desconhecida. [...] Considerando a realidade específica da UEFS, porque aí a gente tem que considerar também que nós seguimos um determinado modelo de universidade e de formação acadêmica na UEFS, que não é exclusiva da UEFS, mas um modelo muito centrado no ensino direto, digamos assim. [...] Numa instituição em que o modelo é mais centrado na inovação, mais centrado no desenvolvimento do indivíduo por conta própria, existe, conseqüentemente, uma cobrança por resultados e por "produtos" inovadores. Essa instituição, ela tende, e é só uma tendência mesmo, a produzir mais resultados que são mais facilmente percebidos pela sociedade que a abriga. [...] Dado esse modelo que a Universidade vem adotando, ele é positivo, no sentido em que ele agrega valor aos indivíduos que passam por seu espaço, mas é um valor mais subjetivo digamos assim. [MUS2].

Essa perspectiva da inovação fica ressignificada como uma constatação que depõem sobre a legitimidade contextual da UEFS, na medida em que se tem um baixo número de cursos relacionados às áreas de tecnologia, como as engenharias, que estão limitadas a três (Alimentos, Civil e Computação), o que talvez possa refletir o próprio grau de desenvolvimento das condições de ciência e tecnologia das demandas do contexto regional.

Por outro lado, desnuda uma fraqueza da UEFS, seja pelos custos de implantação e manutenção de cursos dessa natureza, seja pela omissão no seu efeito indutor do desenvolvimento tecnológico no meio regional, na medida em que a Universidade não está contribuindo de maneira mais significativa para o desenvolvimento dessa área, na sua realidade proximal.

Destarte, no contexto da oferta do ensino universitário público voltado para a área de tecnologia, ainda que exista alguma contribuição restrita da UEFS, continua a região de Feira de Santana dependente de quadros predominantemente formados na UFBA (SPINOLA, 2009), e, mais recentemente, mesmo que também com certa limitação de inserção e diversificação, na UFRB. Se as humanidades tardaram a chegar, o mesmo se pode dizer do ensino de tecnologias.

De todo modo, as históricas e continuadas limitações de recursos para investimento e manutenção nos seus projetos e estratégias de intervenção na realidade social, inclusive para expansão do ensino graduação, têm tencionado a UEFS, ao longo de diferentes governos, para uma contínua situação de dificuldade quanto ao cumprimento dos seus objetivos e da sua missão institucional.

Apesar das dificuldades, a Universidade obstina-se organicamente em continuar se desenvolvendo e expandindo suas atividades, ainda que consiga fazê-lo com significativo atraso, e por grande determinação de alguns dos seus quadros, dos seus professores empreendedores.

Deste capítulo, depreende-se que a UEFS tem se destacado na conjuntura regional de Feira de Santana, portal do Semiárido baiano, por seu pioneirismo e função na interiorização do acesso à educação superior, sobretudo quanto à formação de pessoal para minoração das diferenças sociais e econômicas.

Historicamente, por meio dos seus docentes, técnicos e alunos, a UEFS tem envidado esforços para preencher os vazios de reflexão, as lacunas e as deficiências científicas, acadêmicas e técnicas desse contexto territorial, através dos seus projetos, pesquisas, cursos e iniciativas culturais, ainda que hodiernamente não cumpra sozinha esse papel.

De certo modo, a presença da universidade estadual tem servido ainda a Feira de Santana como fator catalisador para a implantação de outras instituições de ensino superior, sobretudo privadas, e, mais recentemente, de outra universidade pública (UFRB), transformando o município em um dos maiores polos baianos de educação superior.

Forma-se para a saúde, agricultura, indústria, comércio e serviços, para a economia da cultura, mas, principalmente, forma-se para o segmento da educação em todos os níveis, reduzindo-se a dependência do meio externo.

Ao cumprir sua função pública, por seus efeitos diretos e indiretos na realidade local e regional, a despeito de todos os entraves e limitações, a Universidade vem se consolidando, como exemplo de sucesso, da importância do investimento em políticas públicas de interiorização e expansão do ensino superior, enquanto fator de contribuição ao desenvolvimento regional.

Ao criar novos cursos de graduação, amplia-se o leque de possibilidades de interação da Universidade com seu entorno, através de novos investimentos infraestruturais, ações acadêmicas, diferentes linguagens científicas e culturais manifestas no seu cotidiano, na direção da máxima extensão da universalidade de campo.

Infere-se ainda que, ao longo da trajetória institucional da UEFS, confirma-se a existência de diferentes estratégias institucionais refletidas nas justificativas e nos

objetivos do processo de expansão do ensino de graduação, no que diz respeito ao seu propósito de contribuição ao desenvolvimento da região de Feira de Santana.

Quanto aos cinco cursos implantados, constata-se que seguiram as proposições de conjugação das estratégias deliberadas e emergentes, posto que foram previstos nos documentos de planejamento da Instituição, sobretudo nas duas últimas décadas, quanto se instalou uma prática organizacional mais consolidada com essa ferramenta. Contudo, verifica-se também que esses documentos se prestaram mais como mecanismos de legitimação e formalização de estratégias que emergiram das diferentes áreas da Universidade, ao longo do tempo, conforme o Quadro 14, mais adiante.

No período de 2009-2012, observa-se a realização de um tipo de estratégia que pode ser considerada como "guarda-chuva", na classificação de Mintzberg e Waters (1985), por meio da qual metas foram amplamente definidas pela Administração Universitária, envolvendo a expansão do ensino de graduação, novos cursos e o aumento de vagas, permitindo aos outros atores a decisão sobre como melhor alcançá-las, quais cursos seriam criados e quais teriam suas vagas expandidas. Assim, o objetivo maior foi deliberado, contudo, o caminho em direção ao objetivo emergiu na cena organizacional.

Resta a reflexão de que a UEFS nasce e se desenvolve como necessidade, desejo e luta da comunidade feirense. Isso pela visão futurista dos seus idealizadores, trabalho de tantos servidores públicos (docentes e técnicos), realização acadêmica de seus estudantes e iniciativa de muitos colaboradores externos. Todos ali encontram uma importante referência educacional e formativa.

A Universidade e seu lugar, história que caminha para quatro décadas de coexistência e pertencimento recíproco, a despeito de suas limitações.

Quadro 14 – Estratégias deliberadas e emergentes na criação de cursos regulares de graduação da UEFS, 2009-2012

CURSO	ANO	DOCUMENTOS	CONSIDERAÇÕES
Bacharelado em Agronomia	2012	Planejamento Global (1983-1987) Plano Estratégico (2000-2004)	Segundo o projeto do curso, em dezembro de 2007, o Conselho do DBIO aprovou a comissão para elaboração de estudos de viabilidade. Contudo, conforme um dos entrevistados, foi aventado, ainda no início da década de 2000, como um curso de Licenciatura em Agronomia em discussões preliminares desse Departamento e implantação de uma comissão de estudos com esse propósito, daí para outras rodadas de avaliação intermitentes.
Licenciatura e Bacharelado em Filosofia	2011	Plano Estratégico (2000-2004) PDI (2006-2010)	De acordo com o projeto do curso, coube ao professor Eliab Babosa, do DCHF, as primeiras incursões quanto à proposta de criação de um curso de Filosofia na UEFS, atendendo ao desejo da comunidade, com Portaria datada no ano de 1995. Deste ponto em diante, se seguiram diferentes discussões, com momentos de inclusão e retirada do curso da pauta decisória, trajetória confirmada nas entrevistas.
Licenciatura em Música	2011	PDI (2006-2010)	Remonta a um anseio histórico, a partir do Seminário Livre de Música da UFBA implantado em Feira de Santana, ainda no início da década de 1960, retomado posteriormente, na segunda metade da década de 1990, através do CUCA. Têm-se, a partir daí, momentos pontuais mais efetivos de reflexão sobre a possibilidade de criação desse curso no DLA, conforme as entrevistas e o seu Projeto.
Bacharelado em Psicologia	2012	Plano Estratégico Participativo (1997) Plano Estratégico (2000-2004) PDI (2006-2010)	De acordo com seu Projeto, a primeira proposta para a implantação do curso remonta ao início de 1998, com professores do DEDU e DCHF. Em 2001, tem-se a determinação da primeira comissão encarregada de avaliá-lo. Deste ponto em diante, seguiram-se adequações, no ano de 2006, como uma nova comissão incumbida de sua revisão, e, no ano de 2009, já na fase preparatória para sua implantação. Esse percurso foi confirmado nas entrevistas.
Licenciatura em Química	2011	Plano Diretor da UEFS (1970) Plano Estratégico (2000-2004) PDI (2006-2010)	Entra na agenda, iniciando na segunda metade da década de 2000, a partir da Área de Química do DEXA. Entretanto, em função da sua natureza, como curso voltado para ciência básica, esteve historicamente pautado como de interesse da Universidade, sobretudo pela possibilidade potencial de contribuição para completar a grade de cursos relacionados ao segmento da educação, com as demais licenciaturas. Tais aspectos foram confirmados por um dos entrevistados.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

6 CONCLUSÕES

Considerando-se a questão central, os objetivos, a abordagem teórica e a análise dos dados empreendidos nesta tese, chega-se ao seu momento conclusivo, no qual se torna possível confrontar as ideias até aqui levantadas com a suposição previamente estabelecida.

O estudo teve como ênfase as percepções de um grupo de docentes do ensino superior, diretamente envolvidos com o processo de criação de cinco cursos de graduação na UEFS, quanto à estratégia institucional de expansão das suas vagas, e buscou entender e descrever, nesse universo, como a dimensão regional permeia as relações entre a Universidade e seu ambiente externo.

A consecução desse objetivo impunha o alcance de etapas sucessivas e respostas às questões subsidiárias, a saber: a função exercida pela Universidade no seu contexto regional; a influência dos fatores regionais na criação dos cursos; e como a criação deles contribui para a legitimidade institucional da Universidade, no âmbito da regionalidade.

Ao longo da trajetória de construção deste trabalho, procurou-se estabelecer relações entre as categorias teóricas de análise, que foram mais bem definidas nesta pesquisa de natureza qualitativa, entre as idas e vindas do teórico ao empírico, quais sejam: universidade, região, ambiente organizacional e estratégia.

Tomou-se como eixo para delimitação da investigação a premissa de que a Universidade, enquanto fenômeno socialmente construído, como uma organização de natureza burocrática, política, complexa e colegiada, a partir das percepções dos seus docentes sobre o ambiente externo, desenvolveu estratégias de expansão do ensino de graduação para o alcance de propósitos sobre o meio.

Partindo-se da adesão a uma abordagem interpretativista-fenomenológica e funcionalista, admitiu-se como suposição que a perspectiva de contribuição, para além da formação de profissionais, ao desenvolvimento da região, apresenta-se como principal argumento estratégico para a criação dos cursos de graduação. Nesse sentido, engendra expectativas de apoio às questões políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais do contexto de inserção contíguo, aspecto inerente à instituição que adota como identidade geográfica o modelo de universidade regional.

Cabe lembrar algumas questões colocadas nas justificativas desta tese, quanto às limitações, agora confirmadas na sua conclusão.

A presente investigação teve como recorte o ensino de graduação da UEFS, não se debruçando sobre a perspectiva da prática cotidiana da pesquisa e da extensão nesta Universidade, dimensão que poderá ser analisada a partir da proposição de outros trabalhos acadêmicos.

Ainda que direcionada à perspectiva do ensino, valendo-se da sua trajetória histórica na Universidade, não se pretendeu refletir exaustivamente quanto à realidade do processo de criação e implantação de todos os seus cursos de graduação, senão de determinado período, no contexto da análise estratégica empreendida, o que deve ser admitido como um recorte de abordagem do pesquisador.

No contexto particular da análise estratégica, para efeito de comparabilidade, o trabalho circunscreveu-se às leituras dos docentes envolvidos com os projetos e com a criação dos cursos, não estando incluídas nisso as percepções dos diferentes dirigentes de alto escalão da Universidade. Outras pesquisas poderão ser realizadas, confrontando-se a visão dos docentes e dos dirigentes quanto a esse e outros temas correlatos.

A tese limitou-se, ainda, a analisar a relação universidade-região, de dentro para fora, mais precisamente, a partir do olhar dos docentes universitários, constituindo-se numa das várias possibilidades de se confrontar tal relação. A percepção dos diferentes atores externos, de outras partes interessadas, suscita, de igual modo, a necessidade de outras investigações que possam contemplar distintos pontos de vista e comparações sobre a questão.

A Universidade, de natureza pública e estadual, fora concebida, no final dos anos 1960, no contexto de expansão e interiorização do ensino superior brasileiro, enquanto resultado de movimentos e lutas históricas com significativo grau de envolvimento da sociedade local por acesso ao ensino superior, antes limitado à capital do estado, Salvador. Sua criação se constituiu num campo de forças, pressões e embates políticos, que contou com importante participação de figuras representativas, lideranças políticas, educacionais e intelectuais da sociedade feirense, traduzindo-se, assim, desde as suas origens, numa Instituição com forte conotação de identificação e pertencimento às causas educacionais locais.

De outra forma, a coexistência da política pública estadual de regionalização do ensino superior, através da criação de faculdades de educação para a formação de professores, nas principais cidades médias interioranas, irá caracterizar-se como um traço marcante no DNA da nova Universidade. Como se constatou, ela é também originária desse processo, mormente quanto ao pioneirismo e continuidade de suas ações na criação de cursos de graduação destinados à formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, uma das evidências mais marcantes em relação a sua missão no contexto regional.

A pesquisa demonstra que, ao longo da sua trajetória de desenvolvimento institucional, os compromissos assumidos pela Universidade, relativos ao ensino de graduação, no seu espaço geográfico de inserção, evidenciam diferentes momentos e estratégias de intervenção, resultantes de escolhas internas, bem como de suas reações às demandas externas da política pública e da comunidade regional. Essas estratégias, no conjunto da história institucional, conformam o direcionamento longitudinal das ações empreendidas, e ilustram o comportamento organizacional da UEFS, quanto a sua contribuição para o desenvolvimento da região.

Inicialmente orientada para a formação de professores e de profissionais na área de saúde, quando da sua implantação, no início da década de 1970, a universidade irá responder às políticas públicas no contexto estadual de melhoria das condições da educação básica, através da oferta de diferentes licenciaturas. Representará, ainda, um importante instrumento de profissionalização no segmento da saúde e das atividades relacionadas com os negócios e administração pública, papel que continuará a exercer durante toda a década de 1980.

Nos anos de 1990 e 2000, acompanhará a diversificação das atividades econômicas e do setor de serviços no contexto regional, com criação de diferentes bacharelados. Contudo, permanecerá atenta à criação de novos cursos de licenciatura, completando a sua grade de formação direcionada ao setor da educação.

Quanto ao recorte mais específico do período de 2009-2012, dando continuidade ao seu processo expansão, serão implantados cinco cursos diferentes em todas as suas áreas de atuação, com destaque para as artes e as humanidades, ampliando os horizontes relacionados ao fazer universitário.

A formação de profissionais e professores projeta-se no imaginário dos sujeitos da pesquisa como principal representação da visibilidade simbólica da

intervenção da Universidade sobre o contexto regional. Reitera a historicidade do processo de regionalização do ensino superior baiano, como recurso primário de inserção e possibilidade de acesso à educação superior pública às populações do interior, constituinte de diferentes territorialidades do estado, antes privadas desse direito. A regionalização e a interiorização realmente se sucederam – em que pesem todas as suas deficiências – ao longo de mais de quatro décadas, tanto em Feira de Santana como em mais 28 municípios, através do sistema estadual de ensino superior, hoje constituído por quatro universidades estaduais, quais sejam: UEFS, UESB, UNEB e UESC.

De acordo com os docentes que participaram da pesquisa, a UEFS evoca para si a disposição de ir ao encontro dos anseios sociais quanto à formação almejada pela população regional em diferentes áreas do conhecimento. Enquanto centro polarizador de ensino superior na região, entende-se atenta e tributária às demandas, com a incumbência de colaborar para modificar o ambiente de inserção do qual faz parte, imbuída da missão de instrumentalizar quadros e estimular a constituição de diferentes classes profissionais atuantes no contexto de Feira de Santana e dos municípios circunvizinhos. Nesse quesito, destaca-se a forte ênfase no magistério, através da oferta de licenciaturas, que constituem metade do seu conjunto de cursos, e são vistas como recurso estratégico para minorar as desigualdades do ensino básico.

O discurso do protagonismo em oferecer cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, para além de interesses econômicos mercadológicos imediatos, mas pertinentes à realidade regional, referenda-se na argumentação das prerrogativas legais da universidade brasileira e na representação filosófica da busca do conceito do ideal de universidade, propondo-se a atuar em campos deficitários ou inexistentes quanto à oferta de formação profissional, campos esses nem sempre atrativos à iniciativa privada e à perspectiva de livre mercado. Para os entrevistados, a Universidade destaca-se, seja pela condição de precursora regional nesse nível e tipo de ensino (conhecimentos em áreas diversas), seja por ocasião de manter-se atenta a tais princípios, mesmo diante das políticas públicas de expansão do ensino superior privado, a partir dos anos de 1990.

Ao longo do tempo, e de forma emblemática, a espacialidade de inserção da Universidade tem representado a ocupação de vazios de reflexão e dependência intelectual e educacional em relação à capital do estado, na medida em que,

historicamente, vem contribuindo para a desconcentração do acesso ao conhecimento e à educação, bem como para projetar novas possibilidades de desenvolvimento de atividades produtivas na região.

Desde as suas raízes históricas, ao cindir com as matrizes socioeconômicas conservadoras locais e com a polarização da capital (centro), a UEFS vem se prestando ao exercício de um papel de ampla serventia à região (província), quanto ao apoio à fixação de quadros profissionais nesse ambiente, à promoção social, cultural e econômica no cotidiano das populações.

Disso decorrem outras duas importantes imagens projetadas pelos docentes sobre a UEFS e a região, num circuito de trocas simbólicas. De um lado, a Universidade é vista como um vetor de disseminação do conhecimento universal, que aproxima, insere e vincula a região ao meio universitário. Do outro, como um espaço de representação das identidades locais que, em alguma medida, irá refletir e influenciar o fazer universitário. Nessa direção, se estabelece uma relação orgânica entre a Instituição e o meio contíguo, que em alguma medida caminham juntos, porém sem as amarras que poderiam comprometer a universalidade, no alargamento das fronteiras do conhecimento, vis-à-vis, a internalização e a contemplação das manifestações culturais singulares do meio.

Na percepção dos entrevistados, o fazer universitário sobre a região é visualizado menos como exercido pela interferência direta da Universidade na realidade local, através do ensino, da pesquisa e da extensão, e mais pelo efeito multiplicador e disseminador da educação e do conhecimento, através da atuação profissional dos seus egressos, elemento que melhor materializa e caracteriza a oportunidade e a capilaridade dessa representação, nos diferentes municípios de influência da sua espacialidade.

A projeção histórica de apoio ao desenvolvimento regional gravita e reforça os vínculos em torno da relação Universidade-região, através do viés cultural, social e material. Nesse sentido, a importância socioeconômica do município e de sua área de influência, no cenário estadual, serve como justificativa para a existência da Universidade, para lhe dar sustentação. Ademais, tem sido competência histórica da UEFS, desde a sua instalação, devolver ao meio sua contribuição para a transformação da realidade local, como expediente auxiliar no desenvolvimento socioeconômico, agora ressignificado com a ideia de inclusão social via cotas sociais e raciais de acesso ao ensino superior.

Quanto às motivações, argumentos estratégicos ou respostas às demandas que se vinculam à região, no que diz respeito às causas que justificam a criação dos cursos de graduação na UEFS (2009-2011), nas leituras dos docentes predomina significativamente um conjunto de fatores pertinentes às dimensões sociais e políticas, e, de forma menos expressiva, elementos vinculados à dimensão econômica.

No que diz respeito à dimensão tecnológica, quase não são tecidas considerações nas respostas dos entrevistados, seja pela natureza dos cursos investigados (predominantes na área de ciências humanas), ou mesmo pela cultura institucional da Universidade, mais direcionada, desde as suas origens, às áreas de educação, saúde e humanidades, com uma pequena oferta de cursos de graduação diretamente associados à tecnologia, apenas três engenharias – Civil, Alimentos e Computação, esses dois últimos com implantação recente, mais precisamente na década passada.

De maneira geral, constituem alguns exemplos desses elementos de natureza política e social, invocados com maior poder de convicção nos argumentos estratégicos para a implantação dos cursos, o desenvolvimento educacional e cultural; o atendimento às regulamentações do exercício de profissões; as determinações legais; as políticas públicas de cunho setorial social; as demandas sociais de formação de quadros de profissionais em diferentes áreas; e as tradições da própria Universidade na formação de professores e na promoção cultural, bem como na oferta do ensino superior público no contexto regional.

Quando observadas sob a natureza dos cursos, quanto às licenciaturas (Música, Química e Filosofia), as justificativas regionais apoiam-se, de forma mais intensa e segura, nos valores, na cultura institucional e nos simbolismos que sustentam a projeção social e política da Universidade, na sua missão de formação de educadores, assim como na imagem de Instituição precursora na oferta de ensino superior no contexto regional.

Quanto aos bacharelados (Psicologia, Filosofia e Agronomia), diversificam-se os argumentos políticos e sociais, que vão desde a real necessidade da expansão do ensino superior, e a obrigatoriedade do Estado de prover a sociedade com a oferta desse nível de ensino; a formação política, crítica e cidadã dos egressos; o apoio à socialização da cultura no meio; as reflexões e intervenções sobre as adversidades à saúde pública, advindas da urbanização e do adensamento

populacional; o apoio aos programas e políticas públicas estatais setoriais, bem como a ausência dessas; até as pressões e demandas de grupos de interesses específicos.

No quesito relacionado à dimensão econômica, sobressai-se a geração de emprego e renda, entendida como perspectiva de contribuição mais direta às famílias da região praticantes da agricultura familiar, como concebido no curso de Agronomia, ou mesmo incentivo à formação do mercado de trabalho de músicos, como no curso de Licenciatura em Música.

Referência menos expressiva, e considerada tardia, é colocada com a criação do curso de Psicologia – hodiernamente menos importante do que seria na década de 1990, quando da primeira versão do seu projeto –, no que diz respeito a sua contribuição para diferentes atividades empreendidas no contexto regional.

Avaliando-se o conjunto dos aspectos que permeiam as justificativas de criação dos cursos de graduação da UEFS, a partir de 2009, nota-se claramente que aqueles vinculados às questões regionais são evidentes nos diálogos estabelecidos pelos atores, quando contrastados com os projetos de criação dos cursos, sendo observado, de forma unânime, o atendimento à dimensão local de Feira de Santana e dos municípios circunvizinhos nas justificativas apresentadas.

Tal aspecto pode ser compreendido na medida em que os elementos que referendam a necessidade dos respectivos cursos, nas falas dos entrevistados, partem inicialmente da preocupação da Universidade em viabilizar melhorias em diversos campos da sociedade local, além de estimular a qualificação profissional, ampliando as perspectivas socioeconômicas desses municípios, viés que se coaduna em muitos aspectos com os objetivos e as justificativas prontamente estabelecidos para validar a necessidade de criação dos cursos analisados, constantes nos seus projetos político-pedagógicos.

Os elementos acima expostos ratificam a legitimidade institucional alcançada pela UEFS no seu contexto regional de atuação, ao conferir-lhe intencionalidade e responsividade sobre o meio. Ao expandir o ensino de graduação e contemplar importantes e escassas áreas de atuação, que ainda não são ofertadas por outras instituições de ensino superior, situadas nesse meio, com cursos públicos e gratuitos, institucionalmente, a Universidade reforça os laços de identidade, pertencimento e espacialidade, e avança no exercício do seu objetivo acadêmico maior, na sua missão estratégica.

De outra forma, ainda que sejam visualizados, segundo os entrevistados, mais aspectos positivos do que negativos nessa relação Universidade-região, importantes contrapontos não deixaram de ser destacados, de forma dialética, enquanto medida para atribuir maior senso de proximidade com a realidade empiricamente estudada e confirmar a importância da Universidade.

Segundo os docentes, numa perspectiva diametralmente oposta, assim como em outras universidades brasileiras, o que não se constitui, portanto, em nenhum privilégio ou exclusividade, mas deficiências e crises do próprio meio universitário no Brasil, a UEFS ainda é vista com uma Instituição um tanto quanto distante da realidade da população, relativamente afastada dos anseios da sociedade, com baixa capacidade de auscultá-la, bem como letárgica quanto à tempestividade das respostas que deveria proporcionar ao seu meio.

De fato, a demora na concretização dos projetos, com a consequência da implantação tardia dos cursos, ocasionada por diferentes fatores, traz à tona esses elementos, assim como outras fragilidades relacionadas à excessiva ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e extensão, e o baixo grau de envolvimento das diferentes áreas da Universidade com as questões da ciência, da tecnologia e da inovação.

Nesse campo das limitações, permeiam ainda referências às disfunções burocráticas próprias da organização da universidade pública brasileira, o excessivo jogo político interno colegiado, quanto ao estabelecimento e alcance das prioridades institucionais sobre o meio, e a insuficiência ou baixa oferta de vagas e de outros cursos de graduação, para ampliar a contribuição da Universidade à grande demanda por ensino público, gratuito e de qualidade.

Somam-se a isso, de maneira significativa e marcante na trajetória institucional da Universidade, as limitações históricas pertinentes ao campo da autonomia administrativo-financeira, que têm relativa persistência e resistência no seu avanço, caracterizando-se pela insuficiência de recursos oriundos do seu principal mantenedor, o Governo do Estado da Bahia, e pelo baixo nível de apoio do Governo Federal (competência principal sobre o ensino superior, segundo a Constituição), limitando-se aos editais de financiamento e às bolsas de pesquisa, amplamente disputas por todas as universidades públicas.

O mais recente exemplo desse aspecto diz respeito à política universitária de cotas sociais e raciais, implantada desde 2007. As ações de permanência estudantil

passaram a representar, assim, uma nova categoria de dispêndios, concorrendo por recursos escassos com as tradicionais atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como com a realização de outras atividades-meio, próprias da estrutura de funcionamento da Universidade, pela ausência de uma política pública específica para atender a essa demanda.

Essas e outras dificuldades contribuem para obstar a própria consolidação dos cursos implantados, na medida em que faltam recursos para investimentos em laboratórios, salas de aula, equipamentos e materiais didáticos, assim como para suportar as novas demandas que o crescimento das atividades impõe a qualquer instituição.

Conclui-se ainda, que existe uma supervalorização do papel da Universidade no contexto regional, aspecto que pode estar diretamente associado à ausência de outras instituições universitárias de natureza pública nesse meio, ensejando uma projeção que maximiza a UEFS no imaginário dos sujeitos, para além das suas possibilidades reais e das dificuldades objetivas de contribuição. De outra forma, isso pode retratar também uma supervalorização da formação universitária e do acesso ao ensino superior como recurso de ascensão social, traço marcante na cultura educacional brasileira, em detrimento da formação básica e do ensino profissionalizante.

Entende-se também que a comunidade regional não dialoga de maneira mais efetiva com a Universidade. Fechada nos seus muros, a UEFS reproduz o padrão da universidade pública brasileira quanto ao isolamento e à abstenção na discussão e envolvimento com as questões substantivas que afetam o meio social, limitando-se a intervenções pontuais, e, como reflexo, a comunidade regional também não procura a Universidade.

Outro aspecto interessante diz respeito à definição da espacialidade da Universidade. Ao longo do tempo, diferentes formas de representação são empregadas nos documentos institucionais, a exemplo das zonas fisiográficas, regiões econômicas, regiões administrativas e dos territórios de identidade. Isso demonstra certo alinhamento com as definições dos órgãos oficiais. Contudo, essa espacialidade assume natureza dinâmica, pelas diferentes características dos sistemas de conceitos, bem como pelo caráter diversificado do alcance das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Acredita-se que a pesquisa tenha alcançado os objetivos propostos. Confirma-se a suposição previamente estabelecida e conclui-se que, a despeito das inconsistências e adversidades encontradas e da exceção quanto à contemplação da dimensão tecnológica do cenário regional, na expansão de vagas adotada pela UEFS, a perspectiva de contribuição ao desenvolvimento regional (para além da formação de profissionais) apresenta-se como principal argumento estratégico ou justificativa para a criação dos seus cursos de graduação. Com efeito, na percepção dos docentes, a Universidade propõe-se a intervir sobre o meio através do apoio às questões políticas, econômicas e sociais da região de Feira de Santana, aspecto inerente à instituição que tem como identidade geográfica o modelo de universidade regional.

Como possíveis recomendações para outros trabalhos, ressalta-se aqui a importância de diferentes olhares sobre a relação Universidade e região. Estudos que possam debruçar-se sobre a reflexão da pós-graduação, pesquisa e extensão serão importantes para uma melhor delimitação das relações da UEFS com seu entorno. A natureza da pós-graduação, dos projetos de pesquisa e de extensão, seus impactos diretos e indiretos sobre o meio, e sua contribuição ao contexto local são possibilidades a serem exploradas.

Além disso, cabe a investigação de como a comunidade regional observa e que juízo faz da existência e da inserção da UEFS nas diversas áreas de atuação, ou através de estudos com delimitação de campos específicos, ou que agreguem, com o adequado recorte, a generalidade dos campos do conhecimento. As opiniões de diferentes atores externos, como entidades de classe, representações profissionais, grupos de interesse e de outros segmentos sociais podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a atuação da Universidade.

Estudar a relação entre o desenvolvimento socioeconômico do município de Feira de Santana e a expansão das atividades da UEFS constitui-se em outra frente de pesquisa que pode direcionar-se a diferentes aspectos particulares e gerais da realidade local. Como exemplo, questões relacionadas à saúde, à educação, às atividades produtivas e aos impactos da Universidade nesses contextos configuram outras possibilidades potenciais de análise.

Ao evidenciar diferentes visões sobre a relação entre a Universidade e sua região de influência, a escuta à comunidade regional, por parte da Universidade, através de estudos e pesquisas, poderia auxiliar ainda na gestão universitária,

quanto à determinação de políticas de médio e longo prazo capazes de contribuir para o fortalecimento da sua legitimidade institucional frente à comunidade externa.

Outra dimensão a ser explorada refere-se aos cursos de graduação desejados pela comunidade e ainda não implantados pela UEFS, sobretudo quanto aos limites, entraves e potencial de contribuição ao desenvolvimento regional. Nesse particular, cabe o exame mais detalhado sobre a inserção da Universidade no campo do desenvolvimento tecnológico. Quais amarras impendem a oferta de outras graduações ligadas a determinada área da ciência aplicada? Essa e outras questões servem de referência para futuras indagações a serem empreendidas em outras pesquisas.

Quanto à experiência da pesquisa e seus impactos sobre a visão do autor, depreende-se que o desafio estabelecido caminha na direção da ressignificação da importância da gestão universitária como um campo de investigação que suscite diferentes debates, estudos, investigações e experiências. A universidade pública brasileira precisa ser intensamente discutida quanto às suas práticas, não apenas no que diz respeito às questões relacionadas às suas atividades-fim, mas com e para além delas, compreendendo temas como financiamento e sustentabilidade organizacional, compromisso e pertinência social, legitimidade, estratégia e avaliação institucional, dentre outros, ainda que todas essas dimensões venham a convergir para a questão da sua autonomia.

A construção da gestão universitária aqui proposta não deve ser reduzida à mimetização de conceitos transplantados de outras realidades e formas organizacionais que com ela não guardam qualquer relação, ainda que precise estar atenta e aberta às diferentes possibilidades, diálogos e proposições advindas do meio externo. O enfrentamento dessa questão representa buscar soluções criativas e originais, respostas aos anseios de compreensão da sua natureza organizacional especial e do seu papel no contexto social, envolvendo todos os atores internos no debate.

Contudo, tal visão não pode encerrar uma compreensão dissociada da influência do meio, sob pena de esterilizar-se numa percepção ingênua e reducionista. A universidade é aquilo que a sociedade deseja que ela seja, e reflete a espacialidade e a sociedade da qual faz parte.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Claudia R.; NOHARA, Jouliana J. **Monografia no curso de administração**: guia completo de conteúdo e forma. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 192 p.
- ALMEIDA, Edson Pacheco de. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003. cap. 4, p. 67-83.
- ALMEIDA, Marcio (Org.). **A universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. 344 p.
- ALVES, Manuel Brandão. A formação dos sistemas urbanos (Christaller). In: COSTA, José da Silva (Coord.). **Compêndio de Economia Regional**. Coimbra: APDR, 2005. p. 123-151.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-657, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, p. 18-27, n. 6, jul./set., 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/pdf/17>>. Acesso em: 6 nov. 2013.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 74-86, n. 4, jul./ago. 1996.
- ARGUIN, Gerad. **O planejamento estratégico no meio universitário**. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988. 132 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS – ABRUEM. **Folder**. Brasília: ABRUEM, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS – ABRUEM. **Proposta de participação do governo federal no financiamento das universidades estaduais e municipais**. Brasília: ABRUEM, 2013.
- BAHIA (Estado). Lei Ordinária, nº. 7.176, de 10 de setembro de 1997. Reestrutura as universidades estaduais da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Estado da Bahia, Salvador, 11 set. 1997. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BAHIA (Estado). Lei Ordinária, nº. 7.888, de 27 de agosto de 2001. Autoriza ao Poder Executivo a instituir a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, altera a estrutura da Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 28 ago. 2001. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

BAHIA (Estado). **Relatório anual de governo 2009**. Salvador: Secretaria do Planejamento, 2009.

BAHIA (Estado). **Relatório anual de governo 2012**. Salvador: Secretaria do Planejamento, 2013. v. 2. 1 CD-ROM.

BERTANLAFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**: fundamento, desenvolvimento e aplicações. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 360 p.

BEZZI, Meri Lourdes. Região: desafios e embates contemporâneos. In: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA – SEI (Org.). **Desigualdades Regionais**. Salvador – BA, v. 1, p. 39 – 87. 2004a. 274 p. (Série estudos e pesquisas 67.)

BEZZI, Meri Lourdes. **Região**: uma (re)visão historiográfica, da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria, RS: UFSM, 2004b. 290 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana**: origens, missões e afrodescendência. Salvador: Edufba, 2009a. 272 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A universidade na constituição de 1988. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, Salvador, n. 17, p. 59-70, 2011/2012. 215 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2009b. 160 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Universidade e multidiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 108 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Viagem a Israel. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, Salvador, n. 51, p. 121-135, jul. 2013. 484 p.

BOISIER, Sérgio. ¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica? **Revista del CLAD**, Caracas, n. 27, out. 2003. Disponível em: <<http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/027-octubre-2003/0046500>>. Acesso em: 8 out. 2013.

BOIVER, Alain. Processos de ensino e aprendizagem na universidade: em torno de alguns paradoxos contemporâneos. In: FIALHO, Nadia Hage (Org.). **Políticas de educação superior**: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: EDUFBA, 2011. 254 p. parte II, p. 174-183.

BOVO, José Murari. **Universidade e comunidade**: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, 105 p.

BRACKER, Jeffrey. The historical development of the strategic management concept. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 5, n. 2, p. 219-224, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº. 6. 096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº. 10. 473, de 27 de junho de 2002. Institui a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/06/2002>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº. 11. 151, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=01/08/2005>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº. 12. 818, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jun. 2013a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=06/06/2013>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº. 12. 825, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jun. 2013b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=06/06/2013&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=112>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 6 de jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC sistema de regulação do ensino superior. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília-DF: MEC, 2013. Base de dados em MEC. 2013. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

BREITBACH, Âurea Corrêa de Miranda. **Estudo sobre o conceito de região**. 1988. 119 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos; MOTTA, Fernando C. Prestes. **Introdução à organização burocrática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 292 p.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

CALDAS, Alcides dos Santos. **Globalização em territórios periféricos: os sistemas produtivos rurais da Bahia e da Galícia**. Salvador: UNIFACS, 2006. 274 p.

CAMARGO, Cassio Frederico; SERRA, Maurício Aguiar. **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento da região**. Curitiba: Juruá, 2009. 470 p.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 572 p.

CARVALHO, Cristina A.; VIEIRA, Marcelo M. Falcão. **O poder nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 138 p.

CERQUEIRA, João Batista. Aspectos históricos da implantação do curso de medicina em Feira de Santana. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Feira de Santana**, Feira de Santana, n. 6, ano 6, p. 79-113, ago. 2009.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993. v. 1. 205 p.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 145 – 166, jan./abr. 2012.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996. 130 p.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 164.

CLAVAL, Paul. O território da transição da pós-modernidade. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; ARRAIS, Tadeu Alencar (Orgs.). **É geografia, é Paul Claval**. Goiânia: FUNAPE, 2013. p. 122-143.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. Introdução: organização e estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. NORD, Walter R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões e estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 2007. 463 p. p. 29- 58. v. 1.

CLUTTERBURBUK, David; CRAINER, Stuart. **Grandes administradores**: homens e mulheres que mudaram o mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 270 p.

COPLAN CONSTRUÇÕES E PLANEJAMENTO S/A. **Plano de desenvolvimento local integrado de Feira de Santana – PDLI**. Feira de Santana, 1968. 192 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. 93 p.

COSTA, Patrícia Lessa Santos. Educação superior e desenvolvimento social no estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas. **Revista Temporalis**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 171-204, jan./jun. 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CRUBELLATE, João Marcelo. **Ambiente organizacional**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 122 p.

CRUBELLATE, João Marcelo; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis Luiz. Mudança ambiental e adaptação organizacional: estudo comparativo de casos departamentos na UEM. **Revista Organizações & Sociedade – O&S**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 37-61, set./dez. 1999.

CRUZ, Rossine Cerqueira da. **A inserção de Feira de Santana nos processos de integração produtiva e descontração econômica nacional**. 1999. 355 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 90-96, jan./abr. 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 260 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332 p.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica dos fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia**. 2002. 210 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DAFT, Richard L. **Organizações**: teoria e projetos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 627 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas: Papyrus, 1999. 96 p.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 160 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 258 p.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2008. 273 p.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. 131 p.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 186 p.

DUARTE, Rosadélia. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

ETIZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984. 163 p.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação – RBE**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 16-32, jan./abr. 1999.

FERREIRA, Carlos Maurício de C. Espaço, regiões e Economia Regional. In: HADDAD, Paulo Roberto (Org.). **Economia Regional**: teorias e métodos de análise. Fortaleza: BNB ETENE, 1989. 694 p.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FIALHO, Nádia Hage. Universidades Estaduais da Bahia. **Caderno de Pesquisa Esse in curso**, Salvador, UNEB, v. 2, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2004.

FIALHO, Nádia Hage. Universidades estaduais no Brasil: pauta para construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 81-93, jul./dez. 2012.

FIALHO, Nádia Hage; MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Universidade e Região. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 1, n. 1, p. 171-189, 2005.

FINGER, Almeri Paulo. Gestão acadêmica. In: FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Universidade**: Organização, Planejamento, Gestão. Florianópolis: UFSC; CPGA; NUPEAU, 1988. 88 p. cap. 5, p. 71-88.

FINGER, Almeri Paulo. Gestão Universitária no Brasil: a busca de uma identidade. In: FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Gestão de Universidades**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997. 296 p. cap. 1, p. 11-24.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. 40 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 124 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Paz e Terra. São Paulo, 2011. 111 p.

FROTA, Marcos Antônio. **O ambiente das organizações**. BNB: Fortaleza, 1984. 109 p.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – FUFS. **Relatório da Comissão de Implantação**. Feira de Santana: FUFS, 1970, 98 p.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 83 p.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. 117 p.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009a. 148 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009b. 200 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 171 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. **Universidade e desenvolvimento local: uma abordagem institucional**. Porto Alegre: Sabra Luzzatto, 2005. 85 p.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 396 p.

HAESBAERT, Rogério **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

HAESBAERT, Rogério Território e região no desafio dos conceitos para uma política de ordenamento territorial. In: COELHO NETO, Agripino Souza; SANTOS, Edinusia Moreira C.; SILVA, Onildo Araújo da. **Geografia dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010a. 392 p.

HALL, Richard H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. 336 p.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. 223 p.

HOUAIS, Antônio. **Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior**: 2011 – Resumo técnico. Brasília: Inep, 2013. 114 p.

JANE, Henri. **Princípios gerais do planejamento universitário**. Fortaleza: Edições UFC, 1981. 82 p.

KATZ, Daniel; KHAN, Robert L. **Psicologia social das organizações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 551 p.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. 15. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. 300 p.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990. 305 p.

LEITE, Geraldo. Luiz Viana Filho e a Universidade Estadual de Feira de Santana. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Feira de Santana**, Feira de Santana, n. 6, ano 6, p. 57-64, ago. 2009a.

LEITE, Geraldo. **Reminiscências**. Feira de Santana: UEFS, 2009b. 527 p.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004. 210 p.

LIMA, Roberto Luiz Cerqueira. **Educação superior em Feira de Santana**: Bahia como fator de desenvolvimento regional. Salvador, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2008.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. 176 p.

LODI, João Bosco. **História da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 217 p.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade pública e desenvolvimento local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2003. 217 p.

MACHADO, Nelson S.; SILVEIRA, Amélia. **Configurações estruturais em organizações universitárias**. Florianópolis: Insular, 1998. 144 p.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis Luiz; FONSECA, Valéria da Silva. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. **Revista Organizações & Sociedade – O&S**, Salvador, v. 4, n. 6, p. 80-98, dez. 1996.

MAGALHÃES, Antônio M. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 411 p.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. 2. ed. São Paulo: Futura, 1998. 182 p.

MARIOTTO, Fábio Luiz. Mobilizando estratégias emergentes. In: BERTERO, Carlos Osmar (Org.). **Gestão empresarial: estratégias organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2006. 298 p. cap. 2.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de normalização para trabalhos acadêmicos**. 3 ed. Salvador: UNIFACS, 2013. 90p.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. 2004. 273 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 108 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINOGUE, Kenneth R. **O conceito de universidade**. Brasília: UNB, 1981. 171 p.

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004. 359 p.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 334 p.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 392 p.

MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Porto Alegre: Bookman, 2006. 496 p.

MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 257-272, jul./set. 1985.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização: edição executiva**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 380 p.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria das organizações: evolução e crítica**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 113 p.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabela F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 428 p.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e arte de ser dirigente**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 256 p.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Uma proposta para educação superior na Bahia. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 7, p. 113-119, jan./jun. 1987.

NICOLAU, Isabel. **O conceito de estratégia**. Lisboa: INDEG/ISCTE, set. 2001. Disponível em: <<http://ee.dcg.eg.iscte.pt/perspectivas.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2011.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Cardoso; ROCHA, Saulo José dos Santos. Estado, políticas públicas e extensão universitária. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**, Salvador, v. 12, n. 22, p. 121-129, jun./dez. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 232 p.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arossa (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2002. 304 p. cap. 1, p. 31-42.

PALÁCIOS, Fernando Antônio Colares. **Processo estratégico na criação e implantação da escola de artes, ciências e humanidades da USP**: esquema analítico e evidências empíricas. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade pública, gratuita e de qualidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 180 p.

PAULA, Ana Paula Paes. **Teoria Críticas nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. 135 p.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez, 1998. 119 p.

PERROUX, François. O conceito de polo de crescimento. In: SCHWARTZMAN, Jacques (Org.). **Economia Regional**. Belo Horizonte: Cedeplar, 1977. p. 145-156.

PERROW, Charles B. **Análise organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1981. 225 p.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005. 142 p.

POZENATO, José Clemente. Sobre o conceito de Universidade Regional. In: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **A regionalização da universidade**: conceitos e perspectivas. Caxias do Sul: EDUCS, 1992. p. 9-44.

POZENATO, José Clemente. **Universidade e região**: a regionalização como estratégia de acesso ao conhecimento. 1995. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária**: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: Edusp, 1994. 147 p.

REGO, Maria da Conceição Peixe; CALEIRO, Antônio Bento Ração. A atracção das universidades em regiões economicamente deprimidas: o caso da Universidade de Évora. **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, Angra do Heroísmo, Portugal, n. 7, p. 19-40, 2004.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária: a teoria, o método**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. 244p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. 389 p.

RICOUER, Paul. Prefácio. In: DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. p. 9-24.

RODRIGUES FILHO, José. Desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas para análise das organizações. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 63-75, jul./ago. 1998.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 308 p.

ROLIM, Cássio Frederico Camargo; SERRA, Maurício Aguiar. **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional**. Curitiba: Juruá, 2009. 470 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2010. 279 p.

ROMERO, Joaquim J. B. Concepções de universidade. In: FINGER, Almeri Paulo. **Universidade: organização, planejamento e gestão**. Florianópolis, UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988. 88 p. cap. 1, p. 11-32.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998. 235 p.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades Estaduais no Brasil: características Institucionais**. São Paulo: NUPES/USP, 1998. (Documento de Trabalho, 4).

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no sertão baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2011. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Ana Maria Fontes; ROSA, Dora Leal. Um legado sobre a formação de professores: movimento de interiorização da universidade no Estado da Bahia. **Revista ENTREIDEIAS**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 1, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 348 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006. 259 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 174 p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994. 190 p.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 127 p.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 247 p.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA – SEPLAN;
CONSELHO ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL– CEDETER.
Territórios de Identidade: mapa. Salvador: Seplan, 2011. Disponível em:
<<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

SERPA, Luiz Fellipe P. ; CUNHA, Maria Couto. Sociedade e ensino superior no Brasil: a diferente trajetória do caso baiano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Recife, v. 18, n. 2, p. 261-286, jul./dez. 2002.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. 341 p.

SILVA, Anielson Barbosa da; ROMÃO NETO, João. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da Silva (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 2, p. 53-80.

SILVA, Benedicto. **Taylor e Fayol**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987. 239 p.

SILVA, Eugênio Alves da. Imagens organizacionais da universidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Pedro Georgen (Orgs.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDINUSO, 2008. 224 p. cap. 3, p. 73-115.

SILVA, Eugênio Alves da. **O burocrático e o político na administração universitária**: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola). 2004. 528 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

SILVA, Itan Pereira da. **Da universidade**: tópicos da trajetória da universidade brasileira. Campina Grande: SEC, 1994. 122 p.

SILVEIRA, Amélia; COLOSSI, Nelson; SOUSA, Cláudia Gonçalves. **Administração universitária**: estudos universitários. Florianópolis: Insular, 1988. 243 p.

SOUZA, Éder Júnior Cruz de. **Políticas Territoriais do Estado da Bahia**: regionalização e planejamento. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, Francislê Neri; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO (CHALLENGES, 2011), 7., 2011, Braga. **Atas...** Braga: UMINHO, 2011. p. 49-56. Disponível em: <<https://www.webqda.com/analise-de-dados-qualitativos-suportada-pelo-software-webqda/>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

SOUZA, Ireneu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Orgs.). **Reflexões sobre administração universitária**. Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. 184 p. cap. 1, p. 17-47.

SOUZA, Nali Jesus de. **Desenvolvimento regional**. São Paulo: Atlas, 2009. 198 p.

SPINOLA, Noélio Dantaslé. **A trilha perdida**: caminhos e descaminhos do desenvolvimento baiano no século XX. Salvador: UNIFACS, 2009. 528 p.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 187 p.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**: I Encontro de reitores das universidades públicas. Brasília: MEC, 1972. 70 p.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; ALMEIDA, Francisco Ribeiro de; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. Ambiente e estratégias segundo a teoria sistêmica e teoria institucional: estudo comparativo de casos em escolas públicas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTRATÉGIA – SLADE, 17., 2004, Itapema, SC. **Anais eletrônicos...** Itapema, SC: USP, 2004. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/eadonline/grupodepesquisa/publica%C3%A7%C3%B5es/francisco/8.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis Luiz. Ambiente, interpretação e estratégia: estudo comparativo de casos em duas organizações escolares. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186 p.

TEIXEIRA, Francisco; GUERRA, Oswaldo. 50 Anos da industrialização baiana: do enigma a uma dinâmica exógena e espasmódica. **Revista Bahia Análise e Dados**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 87-98, jul. 2000.

TERRIEN, Jacques; CARTAXO, Helena. **A universidade e o desenvolvimento regional**: elementos para um debate. In: SEMINÁRIO A UNIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Fortaleza: Edições UFC, 1980. 291 p. parte 1, p. 17-22.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto S. **Universidades públicas**: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: UNB, 1999. 184 p.

TRINDADE, Hélijo. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação- RBE**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5-15, jan./abr. 1999.

TUBINO, Manoel José G. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitmark, 1997. 79 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Anteprojeto do curso de Engenharia de Computação**. Feira de Santana: UEFS, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Avaliação institucional em processo**: primeiro relatório síntese – o auto-retrato da UEFS. Feira de Santana: UEFS, 1997a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Comissão para revisão e implantação bacharelado em Psicologia**: projeto pedagógico. Feira de Santana: UEFS, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. Cronologia memorial da educação superior em Feira de Santana. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 1, p. 111-124, jul./dez. 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Curso de licenciatura em Química**. Feira de Santana, UEFS, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Curso de licenciatura em Música**: projeto pedagógico. Feira de Santana: UEFS, 2010a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Curso de odontologia**: projeto de implantação. Feira de Santana: UEFS, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. Estrutura acadêmica – ensino 1996/2000. In: RELATÓRIO para o processo de credenciamento da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2001b. v. 3.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. Identificação e estrutura legal 1996/2000. In: RELATÓRIO para o processo de credenciamento da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2001a. v. 1.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Parecer 26/76**: autorização para funcionamento da UEFS. Feira de Santana: UEFS, 1976a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Parecer CFE 6600/87**: reconhecimento da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 1986a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Planejamento estratégico participativo**: compromisso com o futuro. Feira de Santana: UEFS, 1997b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Planejamento estratégico 2000-2004**. Feira de Santana: UEFS, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Planejamento global**. Feira de Santana: UEFS, 1983.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2006-2010. Feira de Santana: UEFS, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2011-2015. Feira de Santana: UEFS, 2013a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Plano de gestão 1995-1999**. Feira de Santana: UEFS, 1995b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Processo de recredenciamento**: Universidade Estadual de Feira de Santana 2004-2012. Feira de Santana: UEFS, 2012. v. 1. CD-ROM.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto de avaliação institucional**. Feira de Santana: UEFS, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto de implantação do curso de licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 1996b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto de implantação do curso de Ciências Farmacêuticas**. Feira de Santana: UEFS, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto de implantação da licenciatura em Letras com língua espanhola**. Feira de Santana: UEFS, 1999b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto do curso de licenciatura plena em Física da UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 1996c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto do curso de bacharelado em Direito**. Feira de Santana: UEFS, 1997c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto do curso de Engenharia de Alimentos**. Feira de Santana: UEFS, 1999a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto do curso de Medicina**. Feira de Santana: UEFS, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto do curso de Filosofia**: bacharelado e licenciatura. Feira de Santana: UEFS, 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Projeto pedagógico do curso de Agronomia**. Feira de Santana: UEFS, 2010c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório Anual 1976**. Feira de Santana: UEFS, 1976b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório de atividades 2012**. Feira de Santana: UEFS, 2013b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório de gestão 1991-1995**. Feira de Santana: UEFS, 1995a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório de gestão 2003-2007**. Feira de Santana: UEFS, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório final: processo de reconhecimento da UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 1986b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório Geraldo Leite (1969-1979)**. Feira de Santana: UEFS, 1979.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório Geral 1979-1987**. Feira de Santana: UEFS, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Relatório Geral 1987-1991**. Feira de Santana: UEFS, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **UEFS 20 anos**. Feira de Santana: UEFS, 1996a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Universidade Estadual de Feira de Santana: estatuto**. Feira de Santana: UEFS, 1986c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. **Universidade Estadual de Feira de Santana: Razões de uma instituição**. Feira de Santana: UEFS, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **UFBA em números 2013**: ano base 2012. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/docs/ufba_numeros_2013_base_2012final.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO – UFRB. Homepage. Cruz das Almas: UFRB, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF.
Homepage. Senhor do Bonfim, 2013. Disponível em:
<<http://www.univasf.edu.br/portal/>>. Acesso em: 17 maio 2013.

VASCONCELOS, Fábio Carvalho de. **Dinâmica organizacional e estratégia: imagens e conceitos**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 123 p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 94 p.

VERGARA, Sylvia Constant; CALDAS, Miguel Pinto. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas – RAE-Clássicos**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72, out./dez. 2005.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na idade média**. São Paulo: EDUSC, 1999. 278 p.

VIZEU, Fabio; GONÇALVES, Sandro. **Pensamento estratégico: origens, princípios e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2010. 142 p.

WARLICH, Beatriz M. de Souza. **Uma análise das teorias de organização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. 283 p.

WEBER, Max. Fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 153 p. cap. 1, p. 15-28.

WHIPP, Richard. Desconstrução criativa: estratégia e organizações. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. NORD, Walter R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. 420 p. cap. 8. p. 229- 250. v. 3.

WOLF, Robert Paul. **O Ideal da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993. 201 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 239 p.

ZAINKO, Maria A. Sabbag. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba, All-Graf, 1998. 142 p.

APÊNDICE A – Categorização das Entrevistas

Quadro 15 – Visibilidade institucional – formar profissionais/professores

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> Então, eu acho que a principal função da Universidade hoje é interiorizar os saberes e formar docentes. Nós temos uma carência de docentes absurda! Até bem pouco tempo você chegava na escola e tinha um professor que dava aula de matemática, geografia, português. [...] E a gente vê a real necessidade da Universidade avançar para fora dos seus muros. Nós temos uma obrigação social de melhorar a qualidade dos docentes. [...] Se eu tivesse o poder de escolher o que a UEFS vai fazer nos próximos dez anos, seria melhorar a capacitação dos professores das nossas cidades circunvizinhas.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> A UEFS, não é novidade, ela está inserida na região Centro-Norte baiana. E ela tem uma área de abrangência, que na página fala em 150 municípios, mas eu tenho impressão de que é mais do que isso, de área de abrangência, ou seja, de pessoas que mandam seus filhos, que se formam aqui na UEFS, curso de extensão. Então, a UEFS está inserida numa região ampla.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> Aí depende do curso! Tem curso que tem uma aplicação mais direta. Tem cursos que tem uma aplicação média. Tem cursos que tem resultados mais demorados. Eu acho que a UEFS tem esse papel não só nos seus cursos mais técnicos, de aplicação imediata. Aí eu vou por um parêntese sobre o planejamento pedagógico da Universidade. Mas eu acho que a inserção primária é que pessoas da região, pessoas até de Salvador tem um centro de pesquisa, de ensino gabaritado.
FIL 2	<ul style="list-style-type: none"> Ela estimulou a formação de uma classe de profissionais qualificados. Eu diria, até, altamente qualificados, dentro de um mercado de capital voltado, exclusivamente, naquela época, para pecuária, abrindo perspectivas novas. Foi o caso de profissionais na área de pedagogia, de comércio, como o contador, o economista, o administrador.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Uma das coisas que eu considero muito importante é a oferta de profissionais capacitados para própria região. [...] Hoje você tem um meio, tem a Universidade que propõe o acesso à graduação, a um título. [...] Você devolve para cidade, para o seu entorno, alguém melhor, alguém mais capacitado, alguém graduado para fazer com que a região cresça mais ainda. Você prepara o seu povo para o seu próprio povo. [...] É uma instituição que abre espaço para que as pessoas venham e tenham uma continuidade dos seus estudos, e se desenvolvam, e tenham uma graduação, uma especialização e um mestrado, continuem a estudar, continuem a crescer.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> Que é um papel efetivo, não há dúvida! Tanto no que diz respeito à formação de pessoal, como no que diz respeito a ações mais efetivas, ações extensionistas. [...] Por outro lado, [...] é uma instituição que acaba "complementando" um processo de formação que, digamos assim, é frágil nos níveis fundamentais. Mas é uma realidade, quer dizer, quem entra numa universidade, na sala de hoje, para ministrar curso junto às turmas iniciantes, percebe claramente graves problemas desse aluno que chega, e a gente acaba um pouco quase que suprimindo estas deficiências, tentando dar uma nivela para, a partir daí, formar esse alunado naquilo que ele está pleiteando.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> Na realidade tem uma função grande [...]. Também por este respaldo, porque aqui tem uma formação de mão de obra.
PSI2	<ul style="list-style-type: none"> Eu vejo que a gente tem formado muitos professores. Inclusive é uma tradição de a UEFS ter iniciado pela educação. Então, acho que isso toma realmente uma parte importante da Universidade, as licenciaturas. [...]. E isso vai assim, o aluno que é formado aqui, ele acaba multiplicando isso também na sua região. [...] Essa é a contribuição do ensino de graduação da Universidade, na formação de outros professores. O curso de Psicologia já me abre outra perspectiva de formação. [...] Um

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
	Bacharelado que pretende, na verdade, instrumentalizar esse estudante em ensino e pesquisa, na intervenção comprometida, social, justa, ética, com a sociedade. Foi um curso muito esperado. Foi uma demanda realmente.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> Com a criação dos cursos de graduação, que possibilita que essa sociedade possa ter profissionais competentes em diversas áreas, inclusive agora na área de Química, que era um antigo anseio da Universidade e da sociedade, que demandava esse profissional da área de educação, porque isso era um hiato na região, na microrregião de Feira de Santana. [...] Nesse contexto regional, o ensino de graduação, volto a insistir, desempenha um papel fundamental. No sentido de que você prepara pessoas capacitadas, a exercer na sociedade funções específicas correspondentes a cada um dos cursos de graduação. Pessoas mais bem preparadas que vão desempenhar melhor essas funções.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> No modelo educacional brasileiro, o aluno de ensino médio, ele não está preparado para o mercado de trabalho. [...] Quando é uma função mais geral até que ele consegue sem o ensino superior, ele consegue ingressar no mercado de trabalho e ser bem sucedido. Isso depende também um pouco de cada um. Mas para determinadas funções, só o ensino superior resolve. [...] Então, a graduação é fundamental nesse aspecto de instrução para mercado de trabalho, uma vez que ela é o início de muitas profissões. Quanto ao aspecto científico, a ciência não se inicia na pós-graduação, a ciência se inicia na graduação. Então, ela é o ponto de partida efetivamente. Eu não concebo universidade sem cursos de graduação forte, porque a partir desses cursos de graduação forte, você forma primeiro, mão de obra qualificada, e segundo, cientistas para fazer o desenvolvimento científico do país. Para mim esse é o papel.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 16 – Pioneirismo no ensino – formar além do interesse econômico

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> Houve muita resistência, mas acho que aquele estudo inicial trouxe os argumentos necessários para convencer as instâncias superiores, mostrando que era possível. E o argumento foi muito devido à dificuldade. O curso de Agronomia é um curso caro. Equivalente ao curso de Medicina ou talvez mais caro, porque não dá para formar um profissional em agronomia só dentro da sala de aula. Precisa ter estrutura de produção agrícola, estrutura de criação animal. E a UEFS não dispõem disso, e não é uma coisa que você faz de uma hora para outra.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> Eu tenho uma preocupação com a evasão que é natural, assim como a Física. Mas é preocupante se pensarmos como mercadores. Mas você pode ter cinquenta pessoas na sala de aula que não servem para nada, mas ter três que fazem a diferença.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> E, principalmente, foi um curso que nasceu com todos os problemas filosóficos pertinentes à própria política econômica que, de certo modo, padroniza a universidade. Ou seja, vivemos em uma sociedade capitalista, em que o lucro, o útil é determinado pela oferta e pela procura dos bens. E vivemos a contradição de ter uma universidade que em seu conceito implica em um reconhecimento e uma reflexão da sua própria filosofia, através de um curso de Filosofia. Então, é muito significativo perceber que a Universidade realiza sua máxima potencialização como universidade, quando realiza a criação de um curso de Filosofia, com um curso de Música, e de Artes que ainda falta. [...] A universidade tem que ser uma produção de conhecimento em que a ideia do útil não é só o que o mercado demanda, mas a própria reflexão do que é útil, e isso só se faz através das artes. [...] O próprio conceito de universidade implica um conhecimento geral que sai das exatas, passa pelas sociais, pelas humanas, teatro. É até um argumento um pouco fraco, mas ao mesmo tempo não deixa de ser interessante, que universidades particulares que visam exclusivamente o lucro [...], preferiram tornar o curso de Filosofia gratuito, porque não gera lucro, do que extingui-lo, e perder o conceito de uma universidade, sem o curso de Filosofia.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Aí o nosso curso é um complemento importantíssimo para toda região, para toda Bahia, para todo o estado. Porque a UESC também não tem. Outras universidades baianas também não têm. Agora estão implantando. Se eu não me engano, estando planejando a implantação, a médio tempo. Mas o que é que acontece? A região, a gente já precisava desse curso há muito tempo. [...] O que é uma universidade que só pode oferecer determinado conhecimento? Ela é uma universidade limitada. É uma universidade que só se propõe, só cresce pra um lado. O curso de Música é um pontapé inicial para que a Universidade tenha outro olhar para a educação. [...] Então, você vê o quanto o curso foi bem vindo e está sendo procurado. [...] E a Universidade criou uma nova cara, um novo rosto. Tem um ar diferente. Agora a Universidade está começando a entender que é preciso abrir para todas as áreas. Que não pode se limitar a uma ou outra somente. Que é preciso ampliar isso.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> Nesse ponto eu vejo muito claramente o papel, a opção social, política da Universidade, por fazer tal escolha, que não é uma escolha muito fácil. Porque pensar no que é necessário para estruturar um curso de música. Se nós adotássemos um ponto de vista meramente pragmático, mercadológico, o curso de música é um péssimo investimento. Porque é um curso caro. E é um curso de formação de professores, mas é um curso que demanda equipamentos, instrumentos, que demanda um número grande de profissionais. Muito mais do que outros cursos. [...] Se fosse adotada uma lógica meramente mercadológica, porque diferente de outro curso ele não vai gerar um produto comercializável, não vai gerar um patente, obviamente. Ele não vai gerar nada dessa natureza, mas o seu custo de manutenção é muito elevado. Claro que o resultado dele é um resultado muito mais significativo. Mas ao mesmo tempo, muito mais difícil de ser percebido, que é exatamente essa capacidade de potencialização do processo educacional. E que mesmo assim é um resultado, que só vai ser possível de ser aferido, se for

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
	aferido, porque isso também envolve de uma série de outras questões, daqui alguns anos não é?
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> • É um curso que demanda recursos constantemente para aquisição de equipamentos, substâncias químicas, que se gasta e que se renova constantemente. Então, é um curso caro, por isso que as escolas, a rede privada de ensino superior não cria esse curso. Não tem curso de química na rede privada, porque é um curso que demanda recursos. Realmente é um curso caro. Não tem, por exemplo, as outras áreas de química, como engenharia química, ninguém cria. A rede privada de ensino superior não cria. São cursos realmente caros.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> • Historicamente, o nome universidade vem de universo, então uma universidade é uma instituição que procura fornecer instrução no universo de assuntos. Teoricamente o nome diz isso, [...] porque a proposta da universidade é atender um leque maior de estudo e não necessariamente fazer estudos em ciências aplicadas, seja qualquer área. A universidade tem um papel de desenvolver ciência básica. Então, em termos de concepção de universidade, o curso de Química vem justamente ampliando o leque de atuação da Universidade. Isso faz com que a Universidade se aproxime mais do seu ideal, em termos filosóficos. [...] As químicas todas, as engenharias são cursos caros porque precisam de laboratório, tem aula prática, depende de espaço físico, depende de reagente, e esse material não é barato. Os equipamentos não são baratos. [...] Eu me preocupo um pouco com a questão cultural [...]. A região e a Bahia como um todo, [...] não tem na sua cultura o estímulo para o estudo das ciências exatas. Essa é uma dificuldade, que se você for dar uma olhada nos cursos de ciências exatas, você vai ver que isso é uma realidade. [...] Às vezes, e aí isso fica realmente marcado, nós sempre funcionamos no limite da aprovação. Não é um curso que tenha uma concorrência alta, como tem, por exemplo, o curso de Medicina, porque isso é cultural. [...] As áreas de exatas em geral, não só na UEFS, nas universidades baianas, as áreas de exatas tem concorrência baixa, e isso é uma questão cultural do povo baiano. Isso é uma questão que a gente está até tentando vencer, superar um pouco.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 17 – Ocupação dos vazios – independência educacional da capital

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> O nosso estado, a Bahia, é maior do que a grande maioria dos países da Europa, por exemplo. Se a gente for comparar em termos de tamanho, a quantidade de boas universidades que tem na Europa, nós teríamos que ter um número aproximado no Brasil, que tem as mesmas dimensões, sem falar no tamanho da nossa população. [...] Ao mesmo tempo em que é senso comum que a demanda é muito maior que a oferta. É senso comum também que quando a gente compara com outros estados, como o Rio Grande do Sul, a quantidade de universidades por área é muito maior do que a nossa.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> Ela modifica esse ambiente, ao romper com a ideia de metrópole centro de produção acadêmica e o interior voltado às matrizes mais conservadoras da cultura. Então, a introdução de uma universidade no interior, além de todas as benesses econômicas, traz uma modificação no imaginário coletivo das pessoas. Visto que, agora, não precisa mais uma boa parte da população sair do interior para a capital. E, ao mesmo tempo, faz com que uma cidade do interior se torne importante por reunir uma universidade, permitindo que estudantes de outros interiores, que não podem chegar à capital, cheguem a uma qualificação através de um curso superior.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Afinal de contas Feira sem a Universidade, o que é que acontecia? Os próprios filhos da casa, filhos da região iriam para fora estudar e muitas vezes ficavam por lá. [...] Você tem o seu povo! Mantém ele aqui! Você traz o estudo. Você traz o conhecimento para ele. [...] Quem tem vontade de se graduar em música vai para Salvador. Vai para outro lugar, e muitas vezes não volta! Vai buscar seu trabalho fora, por que, o que é que tem na cidade ainda para se trabalhar quando você é graduado em música? Eu vejo como algo muito positivo. Porque Feira de Santana já passou de ter um curso, uma graduação, aliás, a Bahia, a nossa região, a Bahia de certa forma, porque aqui na região a gente tem a Universidade Federal da Bahia. Tinha até pouco tempo só a Universidade Federal da Bahia. [...] A gente tem o Seminário de Música aqui, o CUCA que é uma escola de música de nível médio, de preparação ao aluno para o vestibular em música, e muitos alunos nossos saíram daqui para fazer música na UFBA, e de lá iam embora, tinham outras oportunidades. [...] Então, é um sonho que a gente vem acalentando há muito tempo, por conta da própria necessidade da cidade. [...] A gente vinha trabalhando com isso, com essa ideia. E vendo quê, porque não? O aluno vindo para estudar aqui no Seminário de Música, de Irará, de Ipirá, de Santa Barbara, de Santo Amaro, de Tanquinho, de vários lugares, de várias cidades e regiões próximas à Feira de Santana, buscar os estudos aqui, que muitas vezes só concluíam o curso básico, e muitas vezes não iam fazer a graduação em Salvador, porque já ficaria mais complicado ainda. [...] Então, um dos fatores é a questão da localização de Feira. A localização ajuda muito! A necessidade de ter um curso de graduação em música num local que fosse mais acessível. Num local, que não é a capital. Até pelo custo de vida também. O custo de vida em Feira é mais baixo do que o de Salvador.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> Entretanto, a Universidade não se furtou de reconhecer essa outra demanda. Bom! Há curso de música na Bahia? Há um curso de música na UFBA, mas me parece que lá é bacharelado. Não sei ao certo. Não sei se tem os dois. Mas seguramente se não tivesse a licenciatura eles provavelmente estariam implantando, desmembrando o bacharelado, por conta da legislação. Entretanto, a gente sabe que uma graduação não é suficiente para atender uma demanda, sobretudo com essa que se coloca agora, quanto ao ensino de música nas escolas.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> Então, eu acho que essa relação, a gente não fica refém da relação com a capital. A gente já tem uma relação própria aqui como outros municípios e distritos dentro de Feira de Santana. [...] A gente fez um levantamento na época, na construção do projeto do curso. Tem que ter uma justificativa, a demanda social, ou seja, a quantidade de psicólogos que ainda era pequena nessa região. Esse trânsito sempre do profissional que vem da capital. Isso porque a gente esta formando profissionais que

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
	acabam se estabelecendo na região.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> Então, tem uma licenciatura em química em um desses institutos, tem a licenciatura em química da própria UFRB, que atua no interior e na região de Feira de Santana, porque ele está em Cachoeira. Então, tem o curso de Licenciatura em Química lá em Cruz das Almas, como tem de física, matemática. Então, com o advento de novas universidades para o estado da Bahia, para o benefício da sociedade, que você sabe muito bem que antigamente existia uma única universidade federal, que era a UFBA, num estado do tamanho que é a Bahia. O estado da Bahia se equipara, de certo modo, a outros estados da Federação. Vou dar um exemplo: Minas Gerais tem dez universidades federais no seu estado. A Bahia tinha uma, agora vai ter duas, três. Na sede, em Feira, é a única com curso de Licenciatura em Química.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> Uma vez que ela pega toda uma população que de alguma forma não teria acesso ao ensino. É um grande papel da Universidade, nessa região. [...] Eu acho que a UEFS ela é fundamental para essa região onde ela está inserida, que é a região logo após a capital, digamos assim, porque Feira de Santana é a segunda cidade do estado, só fica mesmo atrás de Salvador. [...] Na região especificamente, a gente precisa dessa atuação da Universidade, porque, infelizmente, a gente sabe que para o Nordeste, nós temos as capitais, uma ou talvez duas ou mais cidades, no caso da Bahia, até mais, que são desenvolvidas e fortes no interior e acabou. O interior dos estados Nordestinos é pobre, é carente de educação, e aí entra a questão da universidade localizada no interior e não na capital. Até o governo federal está interiorizando as Federais [...]. Nós temos atualmente várias universidades federais novas na Bahia que estão no interior, porque a gente não pode limitar essa questão educacional às capitais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 18 – Promoção do conhecimento – entre o universal e o regional

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> Nós temos obrigação de pluralizar, de disseminar, de digerir e novamente passar conhecimento na região que a gente está [...]. Qual o efeito de um livro dentro de uma casa? Uma casa que nunca teve um livro, qual o efeito da chegada de um livro? Então, eu acho que o papel da Universidade é importante, e tende a ser cada vez mais importante. [...] Eu espero que, ao retornar, ele seja útil não só para aquele pequeno pedaço de terra que ele tenha, mas para o vizinho, para o vizinho do vizinho, para aquela pequena área. Quem conhece a realidade do convívio rural nordestino sabe que as coisas são muito próximas, despertando saberes.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> Mas você vê, por exemplo, quando você tem alguns eventos aqui na UEFS, que sempre me chamou a atenção, como a Feira do Semiárido, você vê o quanto que pessoas da zona rural vêm para UEFS, o quanto elas são carentes, sabe, de estudo mesmo. [...] Eu participei de um projeto de extensão aqui. [...] E é incrível, quando você participa disso, você vê realmente o quanto as pessoas são carentes de informação, que você acha que é mínima, mas eles não têm, e pode ser um diferencial grande.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> Eu não sou de geografia, mas acho que é [...] polo de conhecimento universitário. Seja em qualquer curso. [...] Então, tem alunos nossos de Santa Luz, de Serrinha, que convivem com cultura europeia. [...] Entendendo a sua posição regional, Semiárido, Santa Luz etc. Isso é um anacronismo necessário. Você trabalhar com um autor europeu dentro do Semiárido. E ao contrário, ler um autor como um repentista, com uma visão europeia. Então, eu acho que é um exemplo.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> A Universidade tem um papel muito, mas muito importante! É um veículo da educação, da continuidade da educação. [...] A Universidade teve esse papel, de ampliar o conhecimento, de abrir os olhos da comunidade e das instituições externas para Feira de Santana, como um polo cultural e educacional. [...] Hoje você tem um meio, tem a Universidade, que propõe o acesso a um conhecimento maior, à graduação, a um título. Para que essas pessoas tenham na sua própria região, na sua própria cidade, meio de trazer esse conhecimento para a própria cidade.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> A gente tem visto um papel da extensão maior na Universidade. Saindo dos muros, indo para região, indo não só para cidade, abrangendo outras coisas, por tudo que a gente produz. Pelas pesquisas que são feitas, por coisas que são grandes aqui dentro em termos de graduação, de produção de conhecimento.
PSI2	<ul style="list-style-type: none"> Então, tem essa dimensão dessa multiplicação do conhecimento que adquire aqui em outros municípios e distritos mais distantes. Acho que o ensino da graduação vai tendo essa capilaridade, de levar esse egresso daqui para outros municípios, sempre no interior. [...] Eles, de certa forma, dão retorno do conhecimento que eles adquirem e constroem aqui na Universidade. Eles retornam para suas regiões, para os seus distritos, têm essa relação ainda com a tradição, com a família. Então, eu acho que é um conhecimento universal, no sentido da universidade, mas é um conhecimento que acaba também tendo essa capilaridade nas culturas locais, nos modos de vida também singulares, que estes estudantes acabam trazendo, e levando de volta para os seus municípios.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> Quando você tem pessoas de nível superior formadas na região, você tem uma sociedade mais bem instruída.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> A Universidade desenvolve diversos projetos de importância regional [...]. Nós não trabalhamos com a área social, nós trabalhamos com a área mais voltada para as ciências exatas mesmo. E, principalmente, voltada para ciências ambientais. Nesse aspecto, a UEFS é única na região de Feira e entorno na determinação das condições ambientais da região.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 19 – Interiorização de competências – desenvolvimento com inclusão

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> A interiorização das competências é importantíssima para o desenvolvimento de qualquer lugar, qualquer país, principalmente um país com as dimensões do nosso. [...] Isso significa que boa parte das pessoas que estão entrando na universidade hoje pegou os últimos dez anos de inclusão social, das políticas federais de distribuição de renda e inclusão. Então, nós temos pessoas que pela primeira vez estão tendo chance de estudar. Nós temos no curso de Agronomia, vários filhos de pequenos agricultores.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> Em minha opinião, a UEFS incrementou o desenvolvimento cultural, político, social e econômico, a partir da sua introdução pela Faculdade de Educação. [...] Então, a partir dessa posição que a Universidade passou a ocupar, ela, de fato, deslançou um processo de renovação. Até mesmo, eu diria que o mais importante, cultural na cidade de Feira de Santana.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Na realidade a Universidade ela teve para mim um papel fundamental [...]. Mas desde que me entendo por gente, da criação da Universidade, como a Universidade teve uma influência grande. Um papel grande no desenvolvimento da cidade. Na vinda de novos conceitos. De um desenvolvimento cultural, econômico mais avantajado, muito mais importante. Porque a universidade é uma instituição que busca esse conhecimento, e trazer isso para Feira, ampliar isso, foi um papel muito importante da Universidade. [...] O crescimento para própria cidade, conviver, viver e mostrar o seu trabalho aqui e ajudar o desenvolvimento da cidade. [...] Para fazer com que a região cresça mais ainda.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> Políticas de permanência. Enfim, esse papel existe, no sentido do desenvolvimento social, de integração, agora particularmente, com as políticas de permanência, no sentido de promoção da igualdade racial.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que é um papel fundamental. [...] E eu percebi o tanto que a cidade cresceu, o tanto que a cidade se desenvolveu, justamente pela implantação da UEFS. Eu acho que a UEFS, a história de Feira, a gente pode dividir entre o antes da UEFS e depois da implantação da UEFS. Então, eu acho que é um papel fundamental, para a cidade e para a região mesmo, a Universidade estar instalada aqui. [...] Na realidade tem uma função grande porque ela tá agregando de alguma maneira [...] empresas que estão vindo. [...] Hoje, com o sistema de cotas, eu acho que isso também traz outra dimensão dessa referência da Universidade para uma boa parcela da população que estava excluída desse processo de ensino superior. Então, a gente vê também, que a gente tem uma diversidade de estudantes aqui dentro. [...] A inserção social que os cursos permitem.
PSI2	<ul style="list-style-type: none"> É uma referência, não só pela existência há mais tempo do que outras universidades, mas pela quantidade de cursos que oferece. Porque estes cursos abrangem uma diversidade de áreas que hoje também tem um papel relevante na inserção no mercado de trabalho. A inserção social que os cursos permitem. Então, tanto para nós professores, quanto para boa parte dos estudantes, a UEFS é uma instituição que tem um nome já forte, e que tem uma referência importante aqui em toda essa região.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> A Universidade Estadual de Feira de Santana desempenha um papel muito importante e fundamental para o desenvolvimento da região. [...] Quando você tem pessoas de nível superior formadas na região, você tem uma sociedade mais bem instruída. Mais bem formada, capaz de responder a um desenvolvimento social e tecnológico que está acontecendo, as transformações que estão ocorrendo no mundo. Então, você tendo pessoas capacitadas de nível superior para entender melhor essas transformações. Esse para mim é o papel da Universidade.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> Como segunda cidade do estado, a importância econômica e social de Feira de Santana é muito grande. E isso faz com que, a educação em Feira de Santana tenha um peso muito grande. Por isso que eu considero fundamental a existência de uma universidade estadual em Feira de Santana. Não só em termos de desenvolvimento científico e educacional, mas em termos

	de políticas educacionais do estado. [...] Porque a gente não pode limitar essa questão educacional às capitais, o interior tem que ter acesso à educação, se não o que é que você tem? Você tem um desenvolvimento na capital e o interior fica sem educação vai ficando cada vez mais pobre.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 20 – Dimensão econômica

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> Nos locais onde tem curso de agronomia, a renda per capita da população chega a ser dez vezes maior do que nos locais que não tem. [...] E, o Nordeste é eminentemente rural, fora bolsões de indústria e comércio, nós temos uma população rural imensa. [...] Dados do IBGE são muito claros, quando se compara entre número de agrônomos e a população, a diferença de renda da população rural é estúpida. A presença de agrônomos na região indica um crescimento de vários fatores de melhoria da qualidade de vida. [...] Temos duas vocações, a pecuária e a agricultura familiar, sendo que muitas pequenas propriedades tem a pecuária. Então, nesse momento a Comissão optou, e foi consensual, que a UEFS deveria fazer um curso voltado para agricultura familiar.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> A Bahia tem um dos menores graus de urbanização no Brasil. [...] Se você for comparar este grau de urbanização com outros estados, você vai ver que não é a maior parte absoluta, mas grande parte da população vive na zona rural. Estas pessoas estão na zona rural e a maioria delas está enquadrada numa categoria de agricultura familiar. [...] E fora outros aspectos, ela responde por grande parte do PIB baiano agrícola [...]. Ou seja, nessa região Centro-Norte você tem poucos empreendimentos agrícolas de grande porte, a maioria é agricultura familiar [...]. É uma coisa interessante, a maioria dos profissionais formados em agronomia não está atuando nessa área. A maioria das pessoas está atuando na agronomia em grandes empresas agrícolas que geram empregos para eles. [...] Então, essas pessoas que estão aqui hoje tem um baixo nível de rendimento, porque tem que se submeter a atravessadores. Não há um mínimo de grau de organização. Então, a nossa opção foi uma formação muito boa para contribuir a nível regional para a organização dessa população rural, porque a partir daí é que vai surgir à libertação deles. [...] Qual o grande problema da agricultura familiar do Nordeste? É a falta de organização da agricultura. Se você compara agricultura familiar do Nordeste com a do Sudeste, no Sudeste há um grau de organização muito grande, e esse grau de organização tem haver com capacidade de você fazer comercialização, capacidade de buscar matéria-prima.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Quanto também à questão econômica, afinal a gente tem músicos precisando trabalhar, e música nunca foi tão valorizada [...]. E hoje eu estava dizendo [...] como é complicado isso, música sempre foi vista como entretenimento, ou música é para quem tem dom, ou então, música é um hobby. Eu vou fazer para espalhar. É uma terapia. Na realidade todo país desenvolvido tem música no currículo, desde a mais tenra idade. Todos os alunos aprendem algum instrumento, alguma coisa de música na vida. E você pode verificar em qualquer desses países desenvolvidos que tem música na escola, porque é uma concepção de que o homem é um ser integral, e que a música já está inerente nele. Então, não pode ser para alguns. É para todos. [...] Uma vontade política, porque a própria sociedade já estava exigindo isso. Pessoas que passaram pelo curso básico do Seminário de Música, músicos populares que estudaram música na UFBA, que são músicos de Feira, que tem uma história aqui. Estavam vendo que a cidade estava florescendo musicalmente, com bons músicos, e se perdendo, buscando outro tipo de trabalho, porque não havia um campo para melhorar o conhecimento e ao mesmo tempo para poder usar esse conhecimento.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> Quando pensamos o curso de Psicologia, lá em 1996, mais ou menos, o período que a gente tava tentando ver o primeiro projeto, nós detectamos que a cidade tava num momento propício para ter um curso de psicologia. Existia um polo industrial que tava crescendo. Isso demandaria profissionais. Por isso que eu te disse que naquela época teria sido outro impacto. Por quê? Porque tendo um curso de Psicologia e o polo ainda de alguma maneira se estruturando, a gente poderia ter uma inserção maior, fazendo com que as empresas demandassem o profissional de psicologia nos recursos humanos, na seleção. Eu acho que isso teria feito diferença.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 21 – Dimensão social

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> Nós tínhamos uma escola agrotécnica aqui em Feira de Santana que fechou. Um país que se dá ao absurdo de, numa zona rural, fechar uma escola agrotécnica! [...] Existe uma demanda porque somos uma região que existem muitos filhos de agricultores.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> O estado da Bahia só tem cinco escolas. Você compara isso, a Paraíba, por exemplo, tem treze cursos de agronomia. E Minas, têm vinte e tantos cursos de agronomia. Então, há uma disparidade muito grande. Então, com estes dados, a gente chegou e mostrou que existia realmente essa demanda e se a UEFS quisesse ter uma atenção maior a esta questão regional deveria atender a essa agricultura, e tentar formar pessoas que possam realmente estar atuando nessa agricultura.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> O curso de Filosofia não é um curso que tem uma produção imediata. Entendeu? Um curso técnico. Mas é um curso que dá uma formação [...] ética, política, estética e lógica. [...] Ele circunscreve uma política no sentido polis, um ambiente institucional de formação, que não é imediato. [...] Então, eu acho que o ganho regional é um ganho intelectual. Que deve ser. Que deve ter e deve agir. Nós estamos formando pessoas que saberão, conhecerão, e mais importante agirão na família, na sociedade, nas instituições. É meio metateórico. Você tem uma teoria, mas você já pensa no que aquela teoria vai fazer por aquilo outro.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> Durante as fases de reflexão sobre o curso foram feitas diversas consultas a comunidade. Percebeu-se que em certo momento existia em Feira de Santana, oitenta e dois professores de Filosofia lecionando nos diversos colégios. Ao fazer a inspeção in loco, descobrimos que somente um tinha formação em Filosofia. Os demais eram professores de outras disciplinas que precisavam complementar sua carga horária.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> Qual a melhor forma de você mostrar para as pessoas, para uma comunidade, como aquilo é importante? Como o que elas fazem no dia-a-dia, como aquelas músicas que elas trabalham, que elas criam, aqueles grupos musicais que já estão no seu dia-a-dia são importantes para a cultura e para cidade? Mostrando através de um curso de graduação. Mostrando que a gente tem vida cultural, a gente tem vida musical. E aí, a ideia do curso era essa. [...] Então, nem todo mundo que está estudando música vai ser músico, mas vai ser um cidadão melhor, vai ser um ser humano melhor, vai ter uma percepção melhor do mundo, vai ter uma sensibilidade melhor. Então, porque não oportunizar isso para todas as pessoas.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> A Universidade não está obrigada a abrir curso nenhum, mas no momento em que se especulava abrirem novos cursos e até por conta do seu papel estratégico, digamos assim, no cenário regional, ficaria muito complicado para a Universidade não abrir esse curso, já que há uma demanda concreta colocada pela sociedade. Esse é o gatilho, esta demanda social institucionalmente sancionada, legalmente sancionada. [...] Agora, a gente não pode esquecer que havia já uma demanda histórica por esse curso. Feira de Santana abriga, desde 1962, se não me falha a memória, o Seminário de Música, inicialmente como Seminário Livre de Música da UFBA, um curso de extensão da UFBA, implantado durante a gestão do Reitor Roberto Santos. [...] Já se falava, naquele momento no desenvolvimento de uma graduação, de um curso de Graduação em Música. Então, era uma expectativa antiga, histórica mesmo dessa sociedade, em que pese também que essa expectativa, a reflexão da sociedade para essa ideia, ela mudou bastante entre os anos 1960 e agora 2012.
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> Com relação à cidade assim, a questão econômica, financeira, social, a cidade cresceu demais. Você sabe que um dos grandes problemas que a gente tem na saúde é a questão de <i>stress</i>. É a questão do serviço que o psicólogo demanda. Questões mais pessoais que estão sendo assim, eu diria, par e passo com a questão de saúde física. Eu creio que muitas das doenças se desenvolvem por causa desse psicológico abalado, desse psicológico que necessita de mais atenção. Então, a gente tem na cidade, esse crescimento de cidade grande e as pessoas, [...] não conseguem acompanhar esse ritmo. [...] Eu penso nessa

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>necessidade desse profissional que cuida desse lado também, o lado mental, digamos assim, quando a gente fala mental muita gente deturpa, mas nessa saúde mental.</p>
PSI2	<ul style="list-style-type: none"> • Estamos formando profissionais que vão se inserir nos mais diferentes campos de atuação que a psicologia tem, desde a área de saúde, a área de educação. [...] Então, acho que a gente tem essas quatro ênfases, se eu não me engano: saúde, educação, trabalho e qualidade de vida. Então, a gente está tentando alinhar o curso a demandas mais contemporâneas, tecnologias de cuidado, que a gente tem hoje. Políticas públicas que tem hoje que o curso precisa refletir. Precisa formar um profissional que possa atuar em políticas públicas, no SUS, nas residências e no PSF. [...] Essa região que era carente de profissionais de psicologia, e não só nesse viés clínico. Hoje a gente vê que realmente esse profissional precisa estar inserido em vários contextos de atuação que tenha uma dimensão política do psicólogo na sociedade, pela justiça, pela equidade. Então, além dessas questões que são mais universais, acho que qualquer curso de psicologia hoje vem se alinhando para responder a isso, às demandas mais regionais, dimensão do estágio, da prática, dos serviços de psicologia que vão ter que ser implantados em breve. [...] A gente quer que a psicologia saia desse lugar da representação social mais estereotipada, que é quem arruma os interiores, tem um psicólogo que ele discute isso, que não é decoração, não é uma mera figuração, de quem pode pagar pelos serviços de um psicólogo e vai lá arrumar seu mundo interno.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> • Havia na região de Feira de Santana, aí eu falo, não só a sede, mas nas cidades em torno de 100 km em volta de Feira de Santana, um anseio antigo para atender a necessidade de profissionais de educação química, capazes de exercer o papel que é hoje desempenhado por pessoas totalmente estranhas a área. [...] e foi por isso que nós pensamos nessa Licenciatura, nesse curso de graduação, para somar aos outros cursos de graduação das áreas de ciências exatas, que vão possibilitar uma preparação melhor da própria sociedade e dos próprios estudantes [...] como pessoas gabaritadas a exercer as funções de professor de química, de biologia, de física, de matemática, de história, geografia [...]. A demanda é evidente, é visível por uma pesquisa que foi feita pelo Ministério da Educação, no caso de uma licenciatura em química, em física, em matemática. Há uma demanda reprimida de profissionais dessa área, estabelecida numa pesquisa que demandava mais de 50 mil professores de química para atuar no ensino do segundo grau, e também no ensino superior, a depender de mais especialização e de uma formação de pós-graduação desses profissionais. [...] mostrava a necessidade de se criar cursos de licenciatura capazes de suprir esse déficit absurdo de profissionais competentes em cada área para exercer, para atuar na área de ensino, ensino médio, principalmente ensino médio, que são os professores de química, professores de outras modalidades, de física, de matemática e de biologia [...]. A realidade externa, o contexto social dessa microrregião toda de Feira de Santana, cidades circunvizinhas, e você não ter profissional capaz de exercer o seu papel na área de química, na área de educação química, que vinha sendo exercida por outras pessoas. Então, os fatores que levaram a própria Universidade e essa Comissão a criar esse curso de Química foi isso, você ter pessoas capazes de exercer essa profissão que era exercida por outras pessoas sem a devida preparação. [...] Então, havia uma demanda social disso, e foi por isso que [...] a área de química sempre pensou em criar um curso para área de química que fosse capaz de atender a esses anseios sociais, para o bem da sociedade.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, nós temos uma carência em termos de professores no ensino médio, estou falando especificamente da área de química, a área de química, e carente de professores no ensino médio, você só vai obter professores de química, se você tiver cursos superiores de licenciatura em química. [...] Quando a gente viu isso, nós somos dezessete professores de química. Então, nos começamos a pensar a botar um curso, porque o estado é carente. Infelizmente a área de ciências exatas no Brasil como um todo, e especificamente na Bahia é uma área que não atrai estudantes, talvez pela característica do povo. [...] O

CÓDIGO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>estado tem deficiências de professores em Química, e a região, especificamente a cidade de Feira de Santana, não tem praticamente licenciados em Química dando aula de Química. O que você tem é um engenheiro civil, um médico, um farmacêutico, que não são licenciados para dar aula. Isso é grave, porque cria novamente, entra naquele ciclo de você ter um professor que não está ali capacitado para ensinar Química, e tornando a Química uma ciência complicada. Então, este foi o ponto de partida da criação do curso de Química, foi o ponto central, foi uma carência regional. [...] Em termos sociais, o curso é noturno. Ele permite uma inclusão maior. Então, nós temos alunos que não trabalham que são alunos que seriam alunos do diurno tranquilamente, certo? Mas nós temos a grande maioria de gente que não tem condições de fazer o curso diurno, precisa fazer o curso noturno.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 22 – Dimensão política

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> • Ou seja, no estado nunca houve uma política de formação de pessoas para atuarem na questão da agricultura familiar. [...] A própria EBDA há muito tempo não faz concurso, e ela atua principalmente na agricultura familiar. Ela hoje já sabe que a demanda da agricultura familiar tem poucas pessoas que atuam nessa área, com conhecimento político da agricultura familiar, conhecimento antropológico para trabalhar com essas pessoas, conhecimento de tecnologia adaptada à agricultura familiar. Entendeu? Então, o que nós motivou realmente foi essa demanda muito clara.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> • Qualquer instituição, isto é tradicional na Europa, a filosofia é um curso que na instituição, [...] está atento aos controles. Quais controles? Controles políticos do Estado, controles políticos da União. [...] Por isso que eu chamo de vírus, de bactéria, exercendo um papel político pedagógico, não só para o curso, mas para a universidade como um todo. Qualquer universidade que se preze tem que ter um projeto político-pedagógico dela. Não um curso ou outro, eu estou escrevendo um texto sobre isso, sobre a filosofia da universidade e não dá filosofia na universidade. Existe a filosofia na UEFS, mas qual a filosofia da UEFS, e como a filosofia na UEFS contribui, ou não, para a filosofia da UEFS, o projeto pedagógico.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> • Graças a fatores externos, por meio da Diocese de Feira de Santana que manifestou o interesse de formas padres em uma faculdade de teologia, imaginou-se que a UEFS poderia completar essa formação como o curso de Filosofia. Então, de certo modo a Diocese contribuiu para fomentar ainda mais um desejo natural dos próprios professores de filosofia que, uma vez tomados por esse sonho de alguns e por esses fatores externos abraçaram essa causa e trabalharam durante anos para que essa ideia se tornasse de fato realidade. [...] Existiam também fatores externos, quando Fernando Henrique estava na presidência, ele vetou o ensino de filosofia, baseado no argumento do Giannotti, de que é melhor não se ensinar filosofia, do que se ensinar de forma equivocada, que era de fato o que acontecia. Dificulta ainda mais a reflexão quando você coloca profissionais, não que a reflexão seja algo exclusivo da Filosofia, mas a reflexão filosófica precisa de um especialista em filosofia para que ela possa se desenvolver. Então, esses fatores externos contribuíram enormemente.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> • Outra influência para a criação do curso, algo que influenciou muito também para que ele fosse aprovado agora, é a Lei 11796, que é a Lei de implantação do curso de Música nas escolas, no ensino básico [...]. E isso aí foi muito importante, foi um peso assim, digamos, que de cinquenta por cento de influência para que o curso fosse aprovado, fosse aceito para ser implantado. Porque agora todas as escolas, na realidade essa Lei foi de 2008, agora em 2012 já era para todas as escolas terem música no seu currículo, o conteúdo de música no seu currículo. Mas isso não é o que a gente vê que tá acontecendo. Então, há uma urgência para gente formar professores de música. Formar músicos que, até é uma Lei Federal, e o Presidente teve que fazer um adendo, fazer uma modificação na Lei porque não havia professores de música suficiente, graduandos e graduados suficientes para a demanda das escolas. Então, abriu uma exceção para que fosse aceito também para ensinar esses alunos quem passava pelo curso básico, pelo curso técnico de música, pelo menos até a gente ter uma oferta maior, mas isso não é o ideal. O ideal é que a gente tenha pessoas realmente graduadas, que tenham formação em licenciatura em música, professores capacitados, músicos competentes e professores para ensinarem música em todas as escolas, tanto pública, quanto particular.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> • A outra dimensão, que na verdade acabou sendo determinante é a obrigatoriedade. O Ministério da Educação tornou obrigatório o ensino de música nos níveis médio e fundamental. O gatilho foi a implementação da Lei que torna

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>obrigatório o ensino de música, e, <i>pari passu</i>, a formalização dessa obrigação. A constatação de que inexistiam profissionais habilitados, de profissionais licenciados, habilitados a desenvolver essa dimensão do ensino que agora é obrigatória. A consequência natural disso foi que a Universidade não teve muita opção. [...] Se o curso de Música conseguir se inserir efetivamente, e isso é um processo paulatino, a Lei foi aprovada em 2008, e só em 2012 o curso foi criado, e a gente a gente ainda está formando as primeiras turmas, os primeiros resultados não devem acontecer antes de cinco, oito ou dez anos. Mas se essa Lei, ela tiver a implementação que se espera que tenha, e se o curso conseguir desenvolver o papel que se espera dele, a gente vai ter o ensino de música atuando efetivamente como elemento potencializador educativo da escola, do potencial cognitivo dos alunos. Isso eu acho que é importante, o fundamental, esse é o ponto. O curso, ele está num processo cujos resultados esperados devem ser esses. [...] Uma demanda, sobretudo com essa que se coloca agora quanto ao ensino de música nas escolas. Então, a Universidade, ao fazer a opção por implantar o curso de Música, ela faz um opção política também, por reconhecer, por atender a uma demanda social, reconhecendo que não fazê-lo implicaria num prejuízo social de médio e longo prazo.</p>
PS2	<ul style="list-style-type: none"> • Mais tradicionalmente a área de educação, mas a gente ainda tem uma carência de profissionais na área de educação muito grande, na área de educação na escola mesmo, profissional psicólogo na escola, tem uma carência. Isso é um projeto de Lei que o Conselho Federal de Psicologia pretende aprovar para que seja obrigatória a presença do psicólogo na escola, atuando também na formação de professores, no acolhimento às famílias. Então, eu acho que um profissional multifuncional, psicólogo, a psicóloga, na nossa sociedade hoje, não tem um viés só clínico, tem esse viés que esse profissional vai ter que atuar em diferentes contextos, diferentes níveis de atendimento também. E na prevenção, na qualidade de vida, o curso tenta espelhar essas novas demandas da sociedade contemporâneas.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores políticos foram os fatores que demandavam, associavam, a essa necessidade que nós temos. Eu sempre dizia, uma vez inclusive eu disse, em entrevista com o secretário de educação, a criação do curso se impõem pela demanda social. É a sociedade que está exigindo esse curso. Não é uma imposição nossa da Universidade, mas é a sociedade que está demandando esse curso e outros cursos que por acaso possam ser criados. E o poder público tem responsabilidades com isso, para poder suprir a sociedade, prover a sociedade de pessoas competentes para exercer essas e outras atividades profissionais, que a sociedade demanda.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> • O curso de Química ele é noturno. Isso por dois motivos. Um primeiro motivo foi à infraestrutura da Universidade que durante o dia ela é mais sobrecarregada e a noite ela é completamente subutilizada. Isso veio de encontro com as políticas educacionais, inclusive do governo federal de melhor utilização das estruturas de ensino das universidades, e como o governo estadual se alinha bastante com essa proposta do Governo Federal, o curso noturno veio realmente atender uma demanda. O segundo motivo foi a seguinte, permite que pessoas que trabalhem façam o curso. Então, a inclusão é muito maior. Nós podemos incluir aqueles professores que já dão aula de química, mas não são formados. Em termos de política, a questão de você ampliar o leque de cursos da Universidade e historicamente oferecer um curso que existe uma demanda para aquele curso, é uma política do Estado oferecer cursos que favoreçam a formação de professores. [...] Nós temos uma parcela de alunos que são professores de química e estão querendo se licenciar, obter a licenciatura, porque são formados em engenharia, farmácia ou outras áreas, e a gente tem a questão legal de você precisar ser licenciado para atuar no ensino fundamental, médio e até superior, dependendo do tipo de trabalho.

Quadro 23 – Dimensão tecnológica

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> • Viajando pela estrada é triste olhar e ver técnicas agrícolas do século XVI. Como pode? Outro dia, voltando de Cruz das Almas, no meio do caminho, entre Cruz das Almas e Feira de Santana, tem uma cidade chamada Muritiba, que fica numa ladeira. Eles estavam plantando morro abaixo, indo contra todos os princípios de plantio que você possa imaginar, entre duas escolas de agronomia, entre a escola de agronomia de Cruz das Almas e a de Feira de Santana.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> • Então, nessa linha específica tem bastante disciplina, como eu falei. Da área social e da área de agroecologia. Porque agroecologia, aí vem à questão, porque quem faz agricultura familiar necessariamente trabalha com agroecologia. É uma coisa intrínseca. Ele não é um monocultor, não trabalha apenas com uma cultura, cria caprino, cria galinha, tem um quintal, ele cultiva mandioca, ele cultiva milho. Ou seja, ele faz um policultivo, termina fazendo uma agricultura diferente da agricultura empresarial. Então, é importante que o curso realmente dê uma formação muito boa nos princípios da agroecologia e tecnologias que possam melhorar essa atividade agroecológica. E até para que o agricultor possa chegar a um nível mínimo de produtividade sem ter que tá utilizando tecnologia de ponta, que é difícil, às vezes até um trator ele não tem. Então essa seria a ideia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 24 – Fatores impulsionadores

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que toda e qualquer universidade deve ter um papel forte na região em que está implantada. Se não tiver, alguma coisa está errada. [...] Eu acho que a legitimidade da universidade independe dos cursos, mas com certeza ela se torna mais socialmente responsável, por conta de que não dá para uma universidade se dizer universidade, sem ter um curso da área rural, sem ter um curso da área de artes. [...] Nós estamos trabalhando em duas pontas totalmente distintas desta vez na Universidade. Estamos criando um curso iminentemente para dar prazer às pessoas. Vai ter empregos, as pessoas vão ser músicos, vão fazer musicas, vão ter músicas. Vai melhorar a questão financeira, a empregabilidade, mas ao mesmo tempo vai produzir prazer. E do outro lado, temos um curso eminentemente técnico, que é o curso da área agrícola, onde o objetivo é melhorar a capacidade de produção das pessoas, e especificamente melhorar a capacidade produtiva das pessoas de agricultura familiar, das pessoas que hoje tem baixa renda. Então, eu acho que ela fica mais socialmente responsável, embora continue tão legítima quanto sempre foi. [...] Eu creio que estamos no caminho certo e acho que vamos precisar de mais cursos, independente de qual seja à distância do próximo. Independente de qual demanda que a sociedade nos dá. Enquanto a sociedade disser “nos estamos precisando”, a universidade tem que pensar uma forma de atender. Então nós vamos oferecer. É obvio que não é simples, mas se fosse simples não precisaria da Universidade para fazer.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> • Então, isso foi mostrando realmente pra gente, que a Universidade, ela tem uma participação importante. Muitos municípios veem a UEFS como referência de ensino. Eu acho que tudo que a UEFS faz está muito bem contextualizada no Semiárido. [...] Mas mesmo assim eu tenho acompanhado um pouco, estamos no terceiro semestre, eu tenho acompanhado e o número de pessoas que estão fazendo o curso são pessoas da região e é muito grande. Isso é um indicativo que de alguma maneira isso vai ter um efeito em longo prazo. [...] A receptividade do curso foi muito grande, [...] a Universidade nunca atuou nesse setor da agricultura. Talvez seja um pouco de bairrismo porque sou dessa área, então eu enxergo. Mas o curso de Agronomia ainda vai ser o carro chefe em termos de maior inserção da Universidade na região, porque a característica da região é agricultura. A maior parte das pessoas depende da agricultura, então a Universidade tinha que começar a caminhar para isso.
FIL1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que é um vetor na região Semiárida. Eu não sou de Geografia, mas é um centro referencial de conhecimento universitário. [...] Eu acho que pontua o nome Universidade, eu não vou fazer uma coisa, de que só existe Universidade se existe Filosofia, que é da Grécia, mas eu acho que Filosofia é um campo, um vírus que toda instituição deve ter.
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vejo como a conquista de um sonho, na mediada em que o curso de Filosofia começou a ser pensado, desde a década de 1990, mas teve as suas primeiras versões. Os primeiros passos foram dados em 1995, com a formação de uma comissão, depois a comissão em 1997, ela foi encerrada em seus trabalhos e uma nova comissão se formou e essa comissão deu vários passos que foram transformando-se ao longo do tempo.
MUS1	<ul style="list-style-type: none"> • Então veja, a Universidade ela abriu um leque de, agora, foi o primeiro, o “ponta pé” dado para um Departamento de Artes. Quem sabe agora vem Dança, vem Teatro, vem Artes Plásticas, vem outras áreas de artes, e abrir uma porta para toda demanda de músico, pessoas que estavam estudando música informalmente. Para quê? Se especializarem, para aprender, se graduarem em música, e terem uma profissão regulamentada. Uma profissão com uma graduação. É uma porta que se abriu para toda Feira e para todo o entorno, então o curso foi realmente um marco. Eu acredito que tudo acontece no tempo certo! E por dez anos que a gente vinha tentando prepara esse projeto, e acho que ele chegou

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>na hora certa. [...] Estamos com vários alunos aí. Está florescendo. Está despontando nacionalmente. Agora no último vestibular, tem vindo aluno de Alagoas, de outros estados para fazer vestibular aqui.</p>
PSI	<ul style="list-style-type: none"> • Vejo a UEFS, através dos olhos dos alunos, como uma instituição de ensino de referência em toda essa região que a gente chama Semiárido. [...] A gente vê estudante de vários municípios, e a UEFS ainda é uma referência, dado o tempo de existência dela. A UFRB é mais recente, mais ainda assim, eu acho que a UEFS ainda é uma referência maior para boa parte dos estudantes. [...] Então, tanto para nós professores, quanto para boa parte dos estudantes, a UEFS é uma instituição que tem um nome já forte, e que tem uma referência importante aqui em toda essa região. [...] A gente percebe que houve esse impacto positivo, com a implantação na UEFS do curso de Psicologia. [...] Quando teve o primeiro vestibular, fomos o segundo curso mais procurado da Instituição. Isso eu acho que reflete a seriedade com que foi planejado. A seriedade que o nome da UEFS tem. Então, eu acho que tem um impacto, teve um impacto, poderia ter sido naquela época muito maior, mas as coisas são como tem que ser. E, eu acho que apesar de ter vários cursos de psicologia nas particulares hoje na cidade, eu acho que ainda assim, o da UEFS tem tido uma repercussão diferenciada. • É mais um anseio da população que a UEFS tá respondendo sabe. [...] Então, ter o curso de Psicologia hoje na UEFS é uma resposta que a Instituição está dando a população de um modo geral, que sempre demandou esse curso. E isso faz com que ela acabe se legitimando. O curso é uma legitimação desse anseio da população.
PS2	<ul style="list-style-type: none"> • Então, eu espero que o curso reflita isso na formação, mas que também ofereça serviços à comunidade, não só através dos serviços de psicologia, mas a gente também quer montar núcleos de pesquisa e de extensão. [...] Ele começa a ter na medida em que constatamos a demanda do vestibular e a absorção. Estamos agora na terceira turma, de alunos que tem realmente um desejo, uma vontade muito grande de cursar, se ser um profissional com algum diferencial. Então, essa legitimidade social, eu acho que o curso está ganhando já desde que ele foi pensado em existir.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade vai passar a ser vista como um centro de desenvolvimento de capacidades, em todos os ramos que a sociedade demanda. Quando você cria um curso de Química ou de outra área qualquer, está suprimindo a sociedade na sua demanda social, e a universidade passa a ser vista como um centro de excelência para aquela área em especial. No caso da área de química, como seria para outras áreas, outros cursos criados, a sociedade passa a acreditar mais na própria instituição, porque ela está provendo esta sociedade daquilo que ela precisa. [...] Eu vejo que no contexto, a Universidade só tem a ganhar com a criação desses cursos e o olhar da sociedade para essa Universidade vai ser um olhar mais respeitoso e de valorização que não existia antes.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> • Então, o peso da UEFS é muito grande na região, porque ela é a única universidade estadual. Nós só vamos ter outra universidade estadual aqui por esta região, para o Norte do estado. [...] Isso faz com que a UEFS, ela tenha uma área de atuação muito grande. Então, eu acho que a UEFS ela está no lugar certo, ela precisa estar em Feira de Santana. A cidade necessita de uma ação do Governo do Estado nesse sentido. E, portanto, considero fundamental a existência da Universidade na região. Nós não fizemos esse curso porque estávamos com vontade apenas de fazer o curso, houve todo um levantamento, porque a gente quer ser responsável na hora de criar o curso e observou-se uma deficiência na região, uma deficiência em todo o estado, por isso que nós tentamos. [...] Então, eu considero que a UEFS, ela é uma universidade, a partir do momento que ela sempre esteve aberta ao desenvolvimento da ciência nas suas diferentes áreas. Isso traz legitimidade para a Instituição, isso faz com que a Instituição possa efetivamente ser reconhecida como

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	universidade, tanto legalmente, como filosoficamente, porque a UEFS atende aos critérios legais de reconhecimento, mas atende também a toda uma filosofia do que se pensa que uma universidade deve ser.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quadro 25 – Fatores restritivos

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
AGR1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não tenho certeza se a UEFS está fazendo isso em sua plenitude. Eu tenho certeza que está buscando fazer isso, mas talvez a velocidade não seja no ritmo que precisaria. [...] A universidade avança mais lentamente do que as necessidades da sociedade, e isso é normal, porque nós também avançamos de forma lenta em respostas culturais ao problemas culturais que se apresentam. Nós, como indivíduos, somos assim. Como sociedade, somos assim. Nós, como Instituição, também somos assim. [...] Se a gente for fazer uma análise, por exemplo, da quantidade de pessoas negras que tem dentro da universidade, da quantidade de pessoas caboclas da universidade, da quantidade de pessoas índias que tem dentro da universidade, da quantidade de pessoas sertanejas que tem dentro da universidade, são relativamente pequenas e de inclusão recente. Pontualmente havia um ou outro índio na Universidade, mas de dez anos para cá foi que eles começaram de fato aparecer. [...] O curso de Biologia, que é onde eu dou aula tradicionalmente é uma situação estranha, que nós só tínhamos nestes anos todos quatro alunos negros, por exemplo. Quando se perguntava, de onde você é? Uma parte significativa era de Feira de Santana, outra parte era de Salvador, e muito poucas pessoas de fora, por vários motivos, pela quantidade de cursos, talvez, e talvez também pela dificuldade de permanência. [...] A universidade avança mais lentamente do que as necessidades da sociedade, e isso é normal, porque nos também avançamos de forma lenta em respostas culturais ao problemas culturais que se apresentam. Nós como indivíduos somos assim. Como sociedade, somos assim. Nós como instituição, também somos assim. [...] O curso de Agronomia não surgiu inicialmente como um curso de agronomia. A ideia original dele é que ele fosse um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Essa foi a primeira ideia que surgiu, há aproximadamente dez, doze anos atrás, quando o curso foi aventado pela primeira vez. [...] ocorre que o Departamento de Educação não tinha como nos dar subsídios, e há uma diferença de tese de onde deve estar às pessoas que trabalham com educação em cada departamento. Devem ser realmente centralizados em um departamento ou devem ser pluralizados? [...] o fato é que nós não conseguimos chegar a um acordo, nem de transferência, e nem que o Departamento de Educação assumisse, por conta da sobrecarga, porque de fato é um Departamento absurdamente sobrecarregado, para implantar o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Então, nós continuamos fazendo os estudos e aí formamos uma grade. Levamos isso pro Departamento, e o Departamento disse, 'olhe o curso é interessante, mas nós precisamos que vocês façam um estudo de viabilidade', foi aí que nós nos debruçamos sobre dados do IBGE, sobre todas as listas de docentes que a UEFS já tem e que se disponibilizariam a dar aula no curso de Agronomia. Foi uma situação que não foi simples, o Departamento era muito reticente, em relação à abertura do curso de Agronomia, por vários motivos, e finalmente se aprovou a viabilidade, mas isso se passaram mais de cinco anos, a esta altura eu já estava extremamente cansado, e disse ao Departamento: olha, eu posso ficar na Comissão, mas agora que já terminou a nível de Departamento e vai para outras instâncias, eu não posso mais assumir a presidência da Comissão.
AGR2	<ul style="list-style-type: none"> • Embora eu ache que é ainda muito pouco em relação ao que é desenvolvido, frente à demanda que existe. Eu acho que a participação da UEFS ainda é muito tímida. [...] A UEFS ainda está muito restrita aos seus muros, que não é um mal da UEFS, é um problema geral em termos de universidade. [...] Eu acho que eu vejo a Universidade realmente com uma participação boa na região, embora eu ache que é muito tímida, tem muita coisa para ser melhorada, e a criação de curso de alguma maneira, termina melhorando um pouco isso, mas realmente ainda tem muito que ser feito, não tenha dúvida. [...] Eu acho que a inserção mesmo nos cursos na questão regional é bastante heterogênea, alguns

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p> cursos até pela área de atuação dos professores terminam tendo uma inserção maior. Alguns projetos mais na área de organização comunitária, às vezes você uma inserção na região. Mas de um modo geral, eu acho que ainda está muito distante. Eu acho que a UEFS ainda tem um modelo de ensino que não valoriza muito as questões regionais. [...] Talvez fazer com que os alunos estejam mais presentes. Isso também norteou um pouco também o nosso projeto. Projeto de extensão que possa inserir aluno, professores, para que realmente ao longo do tempo a Universidade possa se fazer mais presente, porque na verdade é uma mão dupla. Acho que quando eu falo que está presente não é só a Universidade levar o curso, levar desenvolvimento, levar conhecimento. É a Universidade buscar também quais são os anseios. [...] Eu acho que a Universidade tem uma inserção muito boa, mas muito tímida ainda em relação ao que deveria ser. É até uma opinião que eu tenho muito clara, e aí, me coloco até também como culpado um pouco, a gente viver numa universidade hoje muito, o que é que mede a nossa participação? O que mede muito é a publicação. Então, eu estou envolvido na área de pesquisa. Então, interessa muito esse mundo de participação de orientar trabalho, de gerar artigo, de publicar artigo, a gente acaba perdendo esse foco de mostrar para região, de divulgar o trabalho a nível regional. [...] Na verdade eu acho que as pessoas que tem acesso à UEFS hoje, a grande maioria não tem acesso, o que também não é um mal da UEFS. É um mal do ensino superior como um todo. Então, muita gente tem dificuldade de acesso de mandar seus filhos, infelizmente termina a Universidade não chegando aos diversos campos. [...] Aí vem à questão política, no início da discussão a nossa vontade, a nossa preocupação sempre foi o seguinte, tudo bem, se for feito o vestibular normal como sempre se fez, a nossa pergunta era será possível que esses agricultores vão ter acesso, o nosso interesse é que fosse um curso que realmente pudesse estar abrigando essas pessoas, e chegamos a propor no início um tipo de seleção diferenciada, seria uma cota a mais para a agricultura familiar, para que pudesse realmente reservar um número de vagas. [...] Teoricamente tem as questões legais que dificultam isso, mas tudo bem. Então, foi criada uma entrada normal pelo vestibular e logicamente eu acho que não está fechado a porta, mas a UEFS limita bastante.</p>
FIL2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu creio que ela foi marcante no primeiro momento, no momento em que as universidades tinham como concentração, apenas a graduação, e ao mesmo tempo, eu imagino, e aí, tenho uma crítica à Universidade, que se percebeu que uma universidade, ela tem que se fazer a partir de um tripé, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Neste caso, a nossa universidade, ela desenvolveu muito bem a primeira perspectiva, que foi o ensino, mas ela ainda está arranhando os processos para deslanchar do ponto de vista da pesquisa e da extensão. Embora podemos reconhecer o mérito de um aumento enorme na pesquisa e na extensão, mas ainda creio que são tímidos. Posso dizer que a política da nossa universidade, no seu discurso, ela contempla a ideia do tripé, mas, ao mesmo tempo, na prática, todos os encargos dos professores são marcados com relevância ao ensino. [...] Temos que mudar essa mentalidade, principalmente porque foi determinado em legislação que caberia quase que exclusivamente a pesquisa às universidades, principalmente as públicas, que têm não só a preocupação econômica como fonte motora, mas principalmente a produção cultural, social e política. Então, nesse sentido, a nossa universidade ainda peca.
MUS2	<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade ela é pouco percebida, pouco sentida, pela grande maioria da população, na minha avaliação. Porque isso perpassa em parte pela expectativa de acesso a universidade que grande parte da população tem. [...] o acesso à universidade ainda está muito restrito a uma pequena parcela da sociedade, por mais que nós tenhamos, e nós efetivamente avançamos nas políticas de acesso à universidade. [...] Então, isso é um fato, essas estratégias de

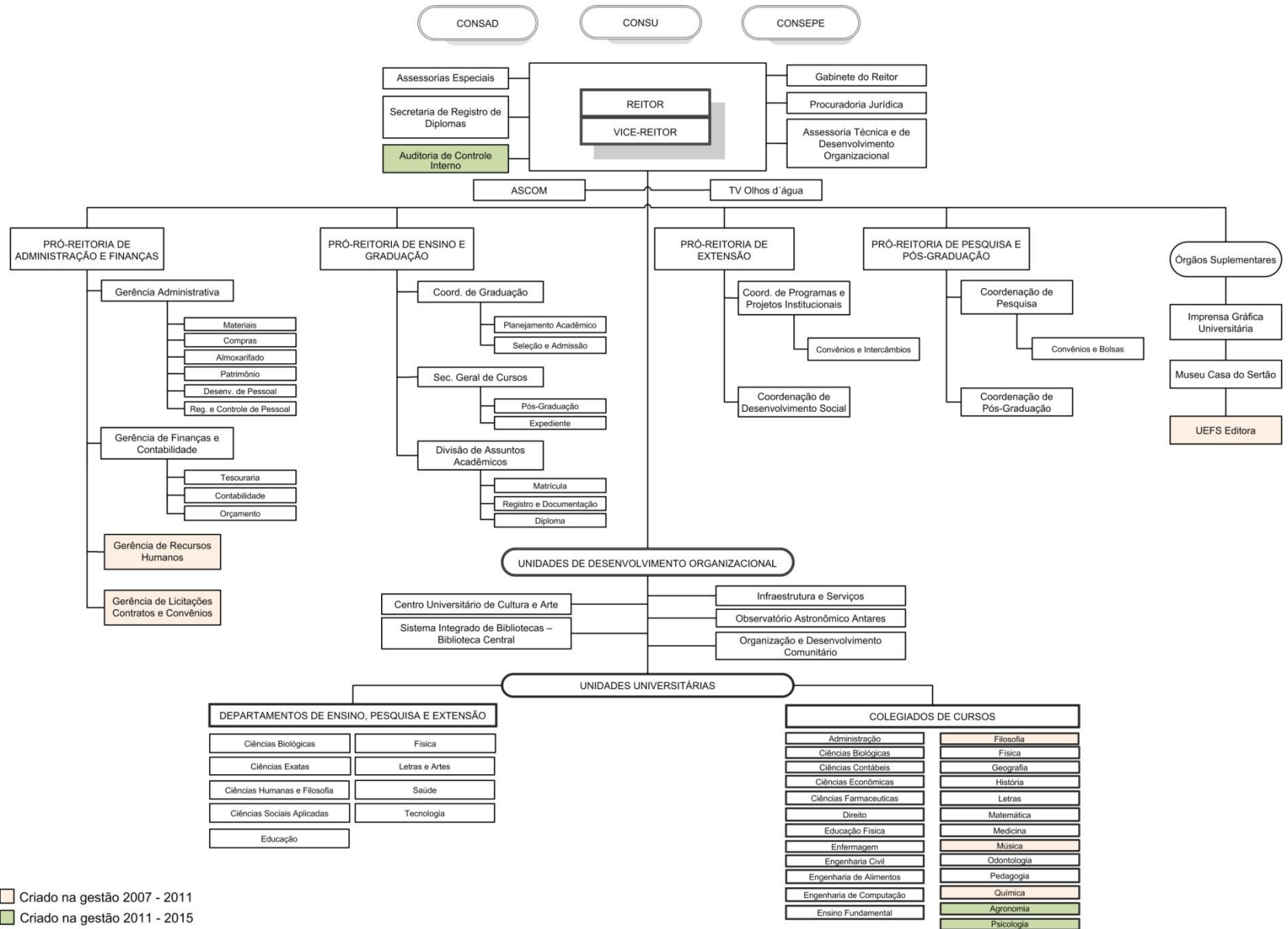
ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>acesso, elas tem sido ampliadas. Entretanto, mesmo com essa ampliação, o universo atendido [...] um nível muito pequeno. [...] A gente acaba criando uma visão de que todo mundo está olhando para universidade. E não é assim, quando a gente tem contato com outras realidades, a gente acha que é uma pequena parte da sociedade, que olha a Universidade. E olha Universidade como possibilidade, até mesmo de desenvolvimento pessoal. Ainda mais quando você pensa nesse papel social da universidade, no que diz respeito à inovação, no que diz respeito à possibilidade de transformação, seja por via de ações extensionista. Essa dimensão é praticamente desconhecida. [...] Considerando a realidade específica da UEFS, porque aí a gente tem que considerar também que nós seguimos um determinado modelo de universidade e de formação acadêmica na UEFS, que não é exclusiva da UEFS, mas um modelo muito centrado no ensino direto, digamos assim. [...] Numa instituição em que o modelo é mais centrado na inovação, mais centrado no desenvolvimento do indivíduo por conta própria, existe consequentemente uma cobrança por resultados e por "produtos" inovadores. Essa instituição ela tende, e é só uma tendência mesmo, a produzir mais resultados que são mais facilmente percebidos pela sociedade que a abriga. [...] Dado esse modelo que a Universidade vem adotando, ele é positivo no sentido em que ele agrega valor aos indivíduos que passam por seu espaço, mas é um valor mais subjetivo digamos assim. Então, ele forma individualmente, capacita, mas o outro lado dessa moeda é o fato de que é um modelo institucional que produz poucos resultados para quem está fora. É um modelo que beneficia o indivíduo, que a depender dessa postura, da área em que ele atue. Claro, ele vai ter como contribuir com a sociedade, mas é um modelo que produz pouco. [...] Eu diria que não seria realista se imaginar que essa sociedade atual tenha a mesma visão e a mesma demanda, a mesma expectativa que tinha a sociedade dos anos 1960. A dinâmica, o próprio significado simbólico que esse curso tem para cidade, e para sociedade, hoje, no geral, não é o mesmo que tinha na década de 1960. Mas pelo menos para um determinado grupo, ainda que tenha se tornado mais restrita, a expectativa permanecia, esse grupo vem a ser contemplado com esse curso, mas motivado, sobretudo por essa demanda social criada na Lei. [...] Alguns colegas durante a realização do projeto viam esse curso como revolucionário, para a sociedade feirense, usaram exatamente essa expressão estamos vivendo uma revolução. Eu não tenho tanta certeza desse caráter revolucionário desse curso, eu não consigo ver nele esse impacto social, nem mesmo cultural, na verdade quem falou da sua revolução, falou no sentido cultural. Eu não consigo ver esse impacto tão claramente também, porque o contexto hoje é um contexto diferente daquele existente nos anos de 1960, quando a sociedade brigou ferrenhamente pelo curso.</p>
PSI1	<ul style="list-style-type: none"> • Embora, no meu modo de ver, eu vejo que poderia ser muito mais. Eu acho que a UEFS poderia estar contribuindo muito mais para cidade, muito mais para região. [...] Eu acho que a UEFS, eu acho que poderia ser bem maior. Embora, evidentemente que tem uma função, tem um papel significativo, mas esse papel poderia ser bem maior. [...] A história do curso de Psicologia é interessante, porque o primeiro projeto data de 1998. Eu participei das três comissões que pensou o curso de Psicologia. Então, o primeiro projeto pronto foi de 1998. Quando o projeto tava pronto, aqui na Bahia, a gente só tinha o curso de Psicologia na Federal, não tinha mais em nenhum outro lugar, nem pública, nem particular, nada. E nos seríamos o segundo, a segunda instituição a produzir um curso público pra Bahia, mas coisas que aconteceram durante esse percurso, fez com que o curso fosse retomado no segundo projeto em 2001, e depois em 2007, com a nova gestão. [...] Então assim, na realidade, o curso poderia ter tido um impacto bem maior naquele momento, para região, para cidade, para as instituições que a gente tinha pensado como o projeto é pensado, não só

ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	<p>para região, mas para parte administrativa de empresa, e também a clínica. Eu acho que teria sido um impacto bem maior do que teve e tem hoje. [...] Eu acho que a gente pode contribuir bastante de que agora a UEFS está saindo, mas poderia fazer muito mais.</p>
PS2	<ul style="list-style-type: none"> • Esse universo de demandas novas que foram colocadas para o curso. Ele precisou ser atualizado, por que ele existiu, no início dos anos 2000, e só foi implantado em 2013. Então, o curso teve que vir sendo atualizado, justamente para já absorver essa ideia da integralidade, da interdisciplinaridade. [...] Foi um processo muito contraditório. O curso demorou muito para ser implantado. A gente sabia que já existiam outros projetos de curso, foi construído mais ou menos na mesma época dos cursos de Medicina e de Direito. A gente sabia que talvez o curso de Medicina e de Direito tem outro <i>status</i>, dentro da universidade, que o curso de Psicologia não tinha na época. Então, eu acho que tem esse processo de entraves também para o curso ter sido implantado. Só do depois do de Música e depois do de Filosofia, que o curso de Psicologia foi implantado. Então, a gente esperava uma resposta institucional muito mais rápida em relação à implantação do curso. [...] Mas, institucionalmente, acho que a gente lutou muito, brigou muito para que o curso saísse. E aí para mim fica uma coisa meio contraditória, porque tinha uma demanda social, e isso com certeza os administradores sabiam de que tinha. A gente ouvia isso dos alunos, nos cursos de Licenciatura ou de Pedagogia, que gostariam de fazer psicologia, mas ainda não tinha o curso na UEFS, [...] e foi um curso que tinha apenas uma universidade pública, que era a Universidade Federal da Bahia, eu acho que em trinta anos, foi à única Universidade que ofereceu o curso, e nos últimos, talvez quinze anos, passaram a existir mais de trinta cursos em universidades particulares, e a gente esperando que a UEFS sempre saísse na frente disso e não saiu.
QUI1	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade sempre existiu, o que faltava era a oportunidade de um grupo de pessoas se sentarem e a própria Universidade estimular a criação de um curso de Licenciatura, no caso em Química, como é nas outras áreas, em outros cursos novos que foram criados. É como já disse antes, isso tudo, a temporalidade sempre existiu, o que faltava era condições materiais e humanas para desenvolver esse trabalho de criação e de um curso que não é uma coisa fácil, não foi feita uma pesquisa ocupacional, de demanda de mercado.
QUI2	<ul style="list-style-type: none"> • Pensando em termos da importância do curso, já era para ter sido criado antes, porque ele é uma necessidade regional. Nós vamos atender não só Feira de Santana, mas todo entorno, e aí a gente entra numa questão importante; quebrar o ciclo ruim de ensino de química nas escolas, que é esse o objetivo, então a região necessitava desse curso. [...] Nós temos um problema de política educacional no Governo do Estado grave deixando as universidades estaduais morrer a míngua, e isso é grave e sério, e não passa só pelo salário do professor, passa por condições [...]. Nesse aspecto eu acho que a UEFS falha, o curso de Química ele foi montado à noite justamente pela necessidade de infraestrutura. Quando nos fomos ao Reitor na época em que começamos, não era o Reitor atual, ainda era o regime de professor Onofre, mas estava no final e professor Zé Carlos foi quem realmente pegou todo o processo de criação, quando nos fomos na Reitoria na época nos dissemos; precisamos criar o curso de Química, nos precisamos de laboratório, química é um curso caro. [...] Aí tá, então vamos fazer o curso noturno, a Universidade garante a compra do material, garante, garantia! Esses anos nós já estamos com problema. Então, tem um problema de política educacional, e é aí que eu digo um curso, não estou desmerecendo curso nenhum, volto a dizer, acho que todas as ciências são importantes, mas o curso que só depende de material humano, ele avança muito mais do que um curso que depende de equipamento, de investimento, e isso é um problema. O curso de Química legitima a UEFS como Universidade?

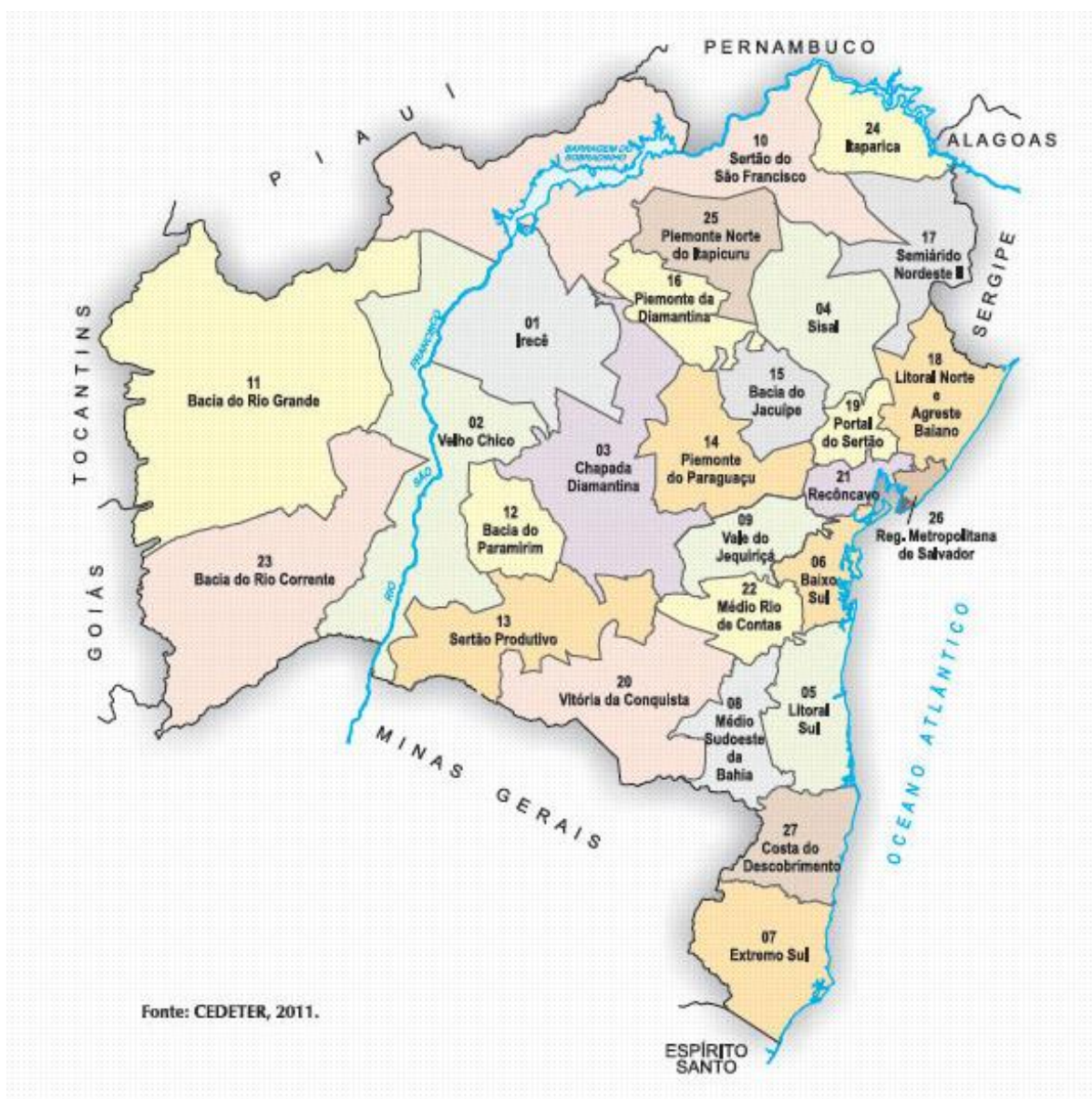
ENTREVISTADO	UNIDADES DE CONTEXTO
	Sim! Facilita o reconhecimento da UEFS como universidade? Sim! Mas nós precisamos também de políticas que mantenham isso, e às vezes fica muito difícil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

ANEXO A – Organograma da UEFS



ANEXO B – Territórios de Identidade – Bahia



Fonte: CEDETER/SEPLAN- BA (2011).

1. **Irecê** – América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique;
2. **Velho Chico** – Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato;
3. **Chapada Diamantina** – Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do

- Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner;
4. **Sisal** – Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente;
 5. **Litoral Sul** – Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca;
 6. **Baixo Sul** – Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Pirai do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães;
 7. **Extremo Sul** – Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas e Vereda;
 8. **Médio Sudoeste da Bahia** – Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória;
 9. **Vale do Jiquiriçá** – Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Laje, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra;
 10. **Sertão do São Francisco** – Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá;
 11. **Bacia do Rio Grande** – Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley;
 12. **Bacia do Paramirim** – Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim, Rio do Pires e Tanque Novo;
 13. **Sertão Produtivo** – Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi;
 14. **Piemonte do Paraguaçu** – Boa Vista do Tupim, Iaçú, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Rui Barbosa, Santa Terezinha e Tapiramutá;

15. **Bacia do Jacuípe** – Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço;
16. **Piemonte da Diamantina** – Caem, Capim Grosso, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroilândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova;
17. **Semiárido Nordeste II** – Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida e Sítio do Quinto;
18. **Litoral Norte e Agreste Baiano** – Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real, Sátiro Dias;
19. **Portal do Sertão** – Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova;
20. **Vitória da Conquista** – Anagé, Aracatu, Barra Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista;
21. **Recôncavo** – Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, D. Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passe, Sapeaçu, Saubara e Varzedo;
22. **Médio Rio de Contas** – Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagiba, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã;
23. **Bacia do Rio Corrente** – Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Félix do Coribe, Serra Dourada e Tabocas do Brejo Velho;
24. **Itaparica (BA/PE)** – Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso e Rodelas;
25. **Piemonte Norte do Itapicuru** – Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim;

26. **Metropolitana de Salvador** – Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salinas das Margaridas, Salvador, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz; e
27. **Costa do Descobrimento** – Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália.