

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**As repercussões do Programa de Apoio a Planos de
Expansão e Reestruturação das Universidades Federais-
Reuni no fazer docente de professores universitários**

Gabriela Machado Ribeiro

Pelotas, 2016

GABRIELA MACHADO RIBEIRO

**As repercussões do Programa de Apoio a Planos de
Expansão e Reestruturação das Universidades Federais-
Reuni no fazer docente de professores universitários**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de **Doutor(a) em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, RS, Brasil, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R111r Ribeiro, Gabriela Machado

As repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais-Reuni no fazer docente de professores universitários / Gabriela Machado Ribeiro ; Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet, orientadora. — Pelotas, 2016.

227f

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Reuni. 2. Democratização do ensino superior. 3. Docência universitária. I. Zanchet, Beatriz Maria Boessio Atrib, orient. II. Título.

CDD : 378

Banca examinadora:

Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPel)
(Presidente/Orientadora)

Dr. Gildo Volpato (UNESC)

Dra. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (UFPel)

Agradeço...

À *CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa de estudos durante o Doutorado e pela Bolsa no Exterior, que proporcionou a realização do Estágio Doutoral na Universidade do Porto em Portugal;

À minha amada orientadora *Prof^a Beatriz Atrib Zanchet* pela confiança em minha capacidade, pela sensibilidade, paciência e compreensão com minhas dúvidas e angústias, pelo convívio, pela orientação comprometida e pelos ensinamentos sempre permeados por muito afeto e cumplicidade;

À *Prof^a Carlinda Leite* pela acolhimento caloroso, pela confiança em aceitar orientar-me no decorrer do estágio doutoral, pelo interesse, disponibilidade e cordialidade na condução da orientação;

Aos professores *Álvaro Hypolito, Gildo Volpato, Maria de Fátima Cóssio* (presente no momento da qualificação), *Maria das Graças Gonçalves Pinto* e *Maria Isabel da Cunha* pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento da pesquisa, cujo as trocas e ensinamentos ao longo do curso repercutiram, sobremaneira, em minha trajetória formativa.

Aos colegas dos grupos de pesquisa, *Pedagogia Universitária- Formação de Professores* e *Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação* pela convivência, momentos de estudos, aprendizados, encontros e companheirismo.

Aos *amigos do Porto*, em especial, a Amanda, a Aninha, a Ju, a Monique, a Helena, o Lorenzo, a Suiane, a Teca por todo o afeto e atenção que me dispensaram e por tornarem minha estada em Portugal um momento inesquecível.

Aos *professores colaboradores* desta investigação pela disponibilidade e gentileza com que me concederam as entrevistas e responderam os questionários.

À minha *mãe* (Angela) pela luta diária para criar com amor e dignidade meu irmão e eu. Por sempre incentivar-me a estudar e ser capaz de expressar em seus gestos a importância dos estudos, aceitar e entender minhas ausências.

Ao meu irmão *Cícero* e o meu pai-drinho *Miguel* por acreditarem nas minhas escolhas e vibrarem com minhas conquistas.

Ao *Ricardo* pela cumplicidade, companheirismo, carinho e incentivos de sempre.

Aos amigos queridos pelo convívio, momentos de partilha e descontração.

A todos aqueles que contribuíram anonimamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar e analisar as repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- Reuni no fazer docente de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas. Para dar conta do detalhamento das implicações do processo de democratização do Ensino Superior a partir da implantação do Reuni no fazer docente de professores da UFPel realizamos uma pesquisa descritivo-explicativa, de abordagem qualitativa, que elegeu como sujeitos, docentes de diferentes áreas do conhecimento, com 10 anos ou mais de carreira docente na UFPEL. Além da análise de documentos oficiais referentes a Instituição e ao programa, realizamos 22 entrevistas e enviamos questionários online para todos os docentes que atendiam os critérios estabelecidos. No decorrer do estudo, discorremos sobre a universidade na sociedade contemporânea, processo de expansão e democratização do acesso a universidade pública, diretrizes do Reuni, dados oficiais sobre o programa. Abordamos, também, a docência no ensino superior discutindo aspectos como formação/orientações legais e desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógica. O estudo permite afirmar que o Reuni promoveu, no fazer docente, *repercussões imediatas de cunho transitório* tais como: discrepâncias entre os cursos no que diz respeito a infraestrutura mínima de funcionamento; falta de um número mínimo de docentes para dar início e conduzir as atividades nos cursos; a inexperiência dos docentes ingressantes; sobrecarga relacionada a criação de cursos novos. *Repercussões imediatas de cunho permanente*: composição de classes heterogêneas; aumento da razão professor-aluno; crescimento da pós-graduação; intensificação do trabalho dos docentes. E repercussões relacionadas às diretrizes institucionais, ações dos diferentes coletivos que poderão ser de *caráter transitório ou permanente* as quais referem-se à: desigualdades entre cursos/áreas no que se refere a razão professor/aluno; infraestrutura inadequada/insuficiente; diferença nas condições de trabalho e permanência dos docentes de diferentes unidades; discrepâncias entre os cursos diurnos e noturnos no que se refere ao acesso e usufruto de serviços, instalações e ambientes pedagógicos; decisões e direcionamentos relacionados à prática pedagógica; impactos negativos da pós-graduação no ensino de graduação. Para consolidar o processo de democratização a que se propôs, a UFPel, enquanto instituição, precisa delinear estratégias que incidam nos processos pedagógicos, organizacionais e administrativos tomando seus diferentes coletivos como sujeitos do processo.

Palavras-Chave: Reuni; democratização da educação superior; docência universitária;

ABSTRACT

This research aimed to investigate and analyze the impact of the Program to Support Expansion Plans and Restructuring Federals- Reuni Universities in the make teaching of university professors from the Federal University of Pelotas. To account for the details of the implications of higher education democratization process through the implementation of Reuni in make teaching UFPel teachers we conducted a descriptive and explanatory research, qualitative approach, which elected as subjects, teachers from different areas of knowledge, with 10 or more years of teaching career in UFPEL. In addition to the analysis of official documents relating to the institution and the program, we conducted 22 interviews and online questionnaires sent to all teachers who met the established criteria. Throughout the text, we discuss about the university in contemporary society, expansion and democratization of access to public university process, gathered guidelines, official data on the program. Also approached the teaching in higher education discussing aspects such as training / legal guidance and professional development of teachers and pedagogical practices. The study allows us to state that the Reuni promoted in make teaching immediate repercussions transient nature such as discrepancies between courses regarding the minimum infrastructure to operation; lack of a minimum number of teachers to initiate and lead activities in the courses; the inexperience of freshmen teachers; difficulties in creating new courses. Immediate repercussions of permanent nature: composition of heterogeneous classes; increased teacher-student ratio; graduation growth; intensification of work of teachers. And repercussions related to institutional guidelines, actions of different groups that may be transient or permanent nature which refer to: inequalities between courses / areas regarding the teacher-student ratio; inadequate / insufficient infrastructure; difference in working conditions and stay of teachers of different units; discrepancies between daytime and nighttime courses with regard to access to and use of services, facilities and learning environments; decisions and guidelines related to teaching practice; negative impacts of postgraduate studies in graduation teaching. To consolidate the democratization process that was proposed, the UFPel, as an institution, must devise strategies that focus on educational, organizational and administrative processes taking their different groups as subjects of the process.

Key-words: Reuni; democratization of higher education; university teaching;

Lista de Figuras

		43
Figura 1	Gráfico indicativo da evolução do número de matrículas na educação superior por categoria administrativa.....	
Figura 2	Gráfico indicativo das vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais.....	44
Figura 3	Gráfico indicativo da evolução do número de matrículas nas universidades federais.....	44
Figura 4	Gráfico indicativo do número de docentes nas universidades federais de 2003 a 2012.....	45
Figura 5	Gráfico indicativo da Evolução Acadêmica das IFES no período de 2008- 2011.....	46
Figura 6	Gráfico indicativo da distribuição da produção de teses e dissertações por regiões	51
Figura 7	Mapa da distribuição das universidades federais por região após implantação do Reuni.....	52
Figura 8	Gráfico indicativo do crescimento da UFPel (2007- 2013).....	113
Figura 9	Gráfico indicativo da evolução acadêmica da UFPel 2007-2013....	115
Figura 10	Quadro integrante do Acordo de Metas nº31 submetido ao MEC ..	116
Figura 11	Percepção sobre impactos do Reuni no fazer docente.....	128
Figura 12	Percepção sobre os impactos do Reuni relacionados ao número de estudantes.....	129
Figura 13	Percepção dos docentes em relação à alteração da carga horária	134
Figura 14	Percepção sobre a importância de apoio pedagógico institucional	156
Figura 15	Percepção dos docentes sobre a repercussão do Reuni na qualidade do ensino.....	163

Lista de Tabelas

Tabela 1	Expansão das Universidades Federais.....	43
Tabela 2	Evolução Acadêmica das IFES no período de 2008-2011.....	46
Tabela 3	Número de publicações sobre o Reuni.....	49
Tabela 4	Incidências de cada temática em cada uma das bases de dados consultadas.....	52
Tabela 5	Percentual de Colaboradores por Unidade Acadêmica	80
Tabela 6	Caracterização dos docentes entrevistados.....	87
Tabela 7	Projeção e criação de cursos novos.....	104
Tabela 8	Evolução do número de cursos 2007-2013.....	105
Tabela 9	Número de cursos por área de conhecimento.....	109
Tabela10	Evolução do número de docentes 2007-2013.....	115
Tabela 11	Contratação de Professores por Regime de Trabalho 2008-2012.....	119
Tabela 12	Evolução do número de alunos 2007-2013.....	121
Tabela 13:	Evasão escolar UFPel 2013.....	131

Lista de Quadros

Quadro 1	Dimensões orientadoras da pesquisa.....	111
Quadro 2	Dados referentes aos períodos pré e pós Reuni.....	136

Lista de Abreviaturas e Siglas

ALM	Agência de Desenvolvimento Lagoa Mirim
ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais
ANPED	Associação Nacional de Pós -Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós- Graduandos
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPEq	Banco de Professores Equivalentes
CA	Centro de Artes
CAAE	Comitê de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDTEC	Centro de Desenvolvimento e Tecnologia
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEng	Centro de Engenharia
CCQFA	Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e Alimentos
CIM	Centro de Integração Mercosul
CLC	Centro de Letras e Comunicação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CTI	Coordenação de Tecnologia da Informação
DE	Dedicação Exclusiva
DRA	Departamento de Registros Acadêmicos
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FAE	Faculdade de Educação
FAEM	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
FAMED	Faculdade de Medicina
FAT	Faculdade de Administração e Turismo
FD	Faculdade de Direito
FEO	Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia
FFLCH	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
FN	Faculdade de Nutrição

FO	Faculdade de Odontologia
ForGrad	Forum de Graduação
FMET	Faculdade de Metereologia
FVET	Faculdade de Veterinária
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GTs	Grupos de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IEA	Instituto de Estudos Avançados
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPESSE	Instituto Pró- Ensino Superior no Sul do Estado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MALG	Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Programa de Demanda Social
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
REUNI	Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Eletronic Libray Online
SESu	Secretaria da Educação Superior
SISu	Sistema de Seleção Unificada
TAEs	Técnicos Administrativos Educacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal do Semi-Árido
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal do Grande Dourados
UFOBA	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UFVMJ	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFABC	Universidade Federal do ABC
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	Universidade Federal do Vale de São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

S        

INTRODU����	16
1.1 Contextualiza���� do Objeto de Estudo	20
2. UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPOR����A	29
2.1 Educa���� Superior : notas sobre processos de reestrutura����	29
2.2 Programa de Apoio a Planos de Reestrutura���� e Expans���� das Universidades Federais – REUNI	47
2.3 Reuni: o que revelam os estudos sobre o programa?	54
3. DOC����A NA EDUCA���� SUPERIOR	64
3.1 Forma���� para a doc����a no ensino superior	64
4. ENCAMINHAMENTOS METODOL����COS	86
5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS E O REUNI: O QUE DIZEM OS DOCENTES?	101
5.1 O que dizem os docentes sobre o REUNI?	101
6. AS REPERCUSS����S DO REUNI NO FAZER DOCENTE DOS PROFESSORES DA UFPEL	131
6.1 As condi����es de trabalho dos docentes da UFP���� a partir do Reuni.....	131
6.2 As repercuss����s do Reuni na pr����tica pedag����gica dos professores	151
7. O REUNI E A QUALIDADE DA EDUCA���� SUPERIOR: IMPLICA����S A PARTIR PERCEP���� DOS DOCENTES DA UFP����	166
CONSIDERA����S FINAIS	178
REFER����CIAS	185

INTRODUÇÃO

No atual cenário que se encontra a sociedade, marcado por grandes transformações, sobretudo tecnológicas, onde a produção e transmissão de informações acontecem com extraordinária velocidade, num processo de globalização não só político-econômico como também cultural, se impõe ao campo educacional um amplo e contraditório leque de demandas a serem atendidas. As contradições advindas das diversas concepções de mundo e conflitos de interesses de diferentes grupos sociais se sobressaem nos contornos que o sistema educacional assume, sobretudo na Educação Superior.

A universidade, enquanto instituição, não fica alheia à estrutura social mais ampla e aos valores perpetuados pela sociedade civil e pelos seus órgãos mantenedores. Em meio a um conjunto de tensões, as universidades públicas estabelecem sua missão e suas prioridades expressas em suas políticas institucionais e no estabelecimento de suas metas.

Esses aspectos suscitam ao debate acadêmico, problematizações/ investigações que vão desde a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais para o ensino superior, aspectos relacionados às reformas, avaliação institucional, trabalho docente, trajetórias de desenvolvimento pessoal/profissional, formação para a docência na Educação Superior até as práticas pedagógicas do docente universitário.

Compreendendo que a prática educativa é um fenômeno sócio historicamente situado e que a atividade docente traz, imbricado em seu bojo, aspectos relacionados ao contexto institucional em que se desenvolve, voltamos nosso olhar para o “fazer docente” do professor universitário. Entendemos como fazer docente o conjunto de ações desenvolvidas pelo docente no desenvolvimento de seu ofício que envolve desde aspectos relativos à sala de aula até o envolvimento com a administração, gestão de unidades de ensino/departamentos, decisões curriculares, avaliação, pesquisa, extensão

A preocupação com esse aspecto justifica-se em grande medida por um conjunto de fatores que permeiam/configuram a docência universitária no contexto atual. Dentre esses fatores destacamos:

- O caráter reducionista do artigo 66 da LDB 9.394/96 que atribui à formação docente para o Ensino Superior a condição de “preparo”, para o qual se recomenda os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*;
- A ênfase no conhecimento científico que ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência.
- As políticas avaliativas, que além de reconfigurarem o fazer docente no âmbito universitário, requerem “melhorias” da ação docente no que tange ao desempenho dos alunos e na produção acadêmica;
- O movimento de expansão e acessibilidade à Educação Superior que traz consigo um processo de heterogenização do público que adentra o ensino superior, exigindo do docente universitário, novas formas de ensinar na universidade;
- O perfil de docentes ingressantes, muitos jovens recém doutores que não receberam formação para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação;

Tais fatores sinalizam a importância e a necessidade de serem ampliados os estudos no âmbito da Pedagogia Universitária vislumbrando aprofundar a produção do conhecimento acerca da formação e do trabalho pedagógico que envolve a docência universitária.

Partindo da compreensão que a docência, em qualquer nível de ensino, é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada, compartilhada, refletida e que necessita de ações propositivas para que se repense e se construam novas formas de ensinar, nos propusemos a continuar desenvolvendo estudos relacionados à docência no Ensino Superior.

Minha aproximação com a temática se deu, especialmente, a partir do ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas. Mobilizada pela discrepância que

percebia entre as orientações e ensinamentos de meus professores de graduação¹ e suas práticas no que se refere a planejamentos, dinamização das aulas, critérios de avaliação, relação professor- aluno, contextualização dos conteúdos ensinados entre outros aspectos me propus naquele momento, investigar como os docentes formadores de professores refletem sobre sua prática pedagógica no ensino superior e que repercussões esta reflexão produz na sua prática docente.

Nesse período, ainda partilhava a ideia, que perpassa muitos graduandos, de que o professor universitário, uma vez doutor, tem a “obrigação” de ter um conhecimento aprofundado sobre todas as especificidades da área em que atua, que deve conhecer todas as dimensões que dizem respeito à sua profissão e, especialmente, deve corporificar em sua prática docente os seus ensinamentos. Atribuía, em certa medida, ao indivíduo professor a responsabilidade pelas contradições que permeiam o âmbito acadêmico.

Através das leituras e discussões, especialmente, no grupo de pesquisa no qual me inseri - Pedagogia Universitária- Formação de Professores² e a partir da participação na pesquisa “Qualidade do Ensino de Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional³” percebi que era necessário entender outras lógicas que perpassam a docência na universidade. Apesar de compreender que a reflexão na e sobre a prática é fundamental a qualquer professor, ao ler sobre universidade, sobre docência universitária e as dimensões que a conformam, percebi que atribuir a melhora do ensino nos cursos de formação de professores, exclusivamente, à prática reflexiva do docente universitário, seria culpabilizá-lo por algo muito mais abrangente. Entendi que essa compreensão além de reducionista é convergente ao discurso hegemônico neoliberal que atribui ao indivíduo responsabilidades que vão além da sua alçada.

Os estudos sobre a docência universitária levaram-me a compreender que o docente universitário também enfrenta problemas que, muitas vezes, extrapolam a sua capacidade individual de resolvê-los. É preciso entender que se esse docente, por vezes, deixa lacunas na formação dos graduandos é porque também tem hiatos

¹ Cursei duas graduações em licenciatura- Pedagogia e Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria

² Coordenado pela Prof^a Dr^a. Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet

³ Coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha, na qual nosso subgrupo tomou como foco principal a problemática dos docentes iniciantes.

em sua formação, uma vez que não há orientações oficiais específicas à sua formação no que se refere ao ensino na universidade.

No decorrer desse movimento de desconstruções e muitas aprendizagens, realizei o Estágio de Docência na Graduação, exigido pela CAPES aos bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS). Como essa foi uma experiência prazerosa, gratificante e de muito aprendizado tomei o Estágio de Docência na Graduação como objeto de estudo para minha dissertação, investigando as percepções dos professores universitários que realizaram o Estágio de Docência na Graduação no que se refere aos limites e possibilidades dessa atividade na formação do docente universitário e sua prática pedagógica.

Concomitante a isso, as constatações da investigação sobre a Qualidade do Ensino de Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional com enfoque na problemática dos docentes iniciantes, juntamente, com aspectos emergidos a partir do meu trabalho de mestrado e os dados oriundos de outra pesquisa desenvolvida pelo grupo – *“Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: iniciativas, possibilidades e desafios”⁴* - suscitaram-me o interesse de aprofundar meus estudos acerca da formação para a docência e prática pedagógica de docentes universitários”.

Nas pesquisas mencionadas os entrevistados acenaram a pertinência de iniciativas institucionais de formação/capacitação para o ensino, visto que compreendem que seus cursos de pós-graduação não os prepararam para o exercício da docência.

Embora minha pesquisa de mestrado não tenha tido como foco docentes iniciantes e nem tenha abordado aspectos acerca de iniciativas institucionais para a formação docente, parte de meus pesquisados tinham ingressado na carreira há pouco tempo e mesmo sem serem indagados, alguns deles mencionaram a participação em programas de inserção à docência nas instituições em que iniciaram a carreira.

Além desse, outro aspecto bastante mencionado pelos entrevistados nas investigações supracitadas, foi os desafios que os docentes têm enfrentado em sua prática pedagógica nesse momento de expansão do ensino superior. Entre os desafios mencionados pelos docentes iniciantes destaca-se a dificuldade de

⁴ Coordenada pela Profa Dra. Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet

trabalhar com grupos grandes e heterogêneos de alunos, selecionar conteúdos e elaborar programas de disciplinas, questões administrativo-burocráticas, aspectos estruturais, falta de apoio/ assessoramento institucional, entre outros. (ZANCHET et al, 2013; RIBEIRO, 2012; ZANCHET et al 2012a).

Alguns dos desafios mencionados pelos docentes iniciantes me levaram a refletir se as dificuldades encontradas por eles são oriundas, prioritariamente, da sua inexperiência no ensino ou são concernentes ao atual momento da Educação Superior brasileira e perpassa qualquer docente desse nível de ensino.

Passei a indagar-me sobre como os aspectos relacionados ao número e a heterogeneidade de estudantes ingressantes, a criação de cursos novos, o despreparo infraestrutural da instituição, entre outras implicações do processo de expansão, interferem na prática pedagógica dos docentes universitários.

Tais reflexões instigaram-me a querer investigar as repercussões do Reuni no fazer docente dos professores da UFPel. Neste estudo, então, procurou-se analisar as repercussões do processo de democratização do Ensino Superior a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no “fazer docente” de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas.

1.1 Contextualização do Objeto de Estudo

Os critérios de composição do corpo docente adotados, especialmente, pelas universidades públicas, os quais preconizam a seleção de profissionais com uma formação calcada na produção científica, sinalizam a necessidade de uma ampla e profunda reflexão acerca da docência na Educação Superior.

O professor universitário, ao desenvolver sua formação em cursos de Pós-Graduação, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto específico do seu campo de conhecimento, em detrimento de uma compreensão científica mais ampla e integrada da sociedade e da própria docência.

Esse movimento incide em uma visão reducionista da formação de docentes como pesquisadores especialistas, detentores absolutos de um conhecimento que, por vezes, é totalmente fracionado (CUNHA, 2000).

Dessa forma:

O conhecimento, no âmbito acadêmico, representa um espaço de poder, definindo limites e propriedades para os que os dominam. Cada indivíduo

ou departamento tem uma especialidade, e assim como respeita o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, dessa forma, na organização econômica da sociedade (CUNHA E LEITE, 1996 p. 20).

Assim, prevalece o princípio de valorização da especialização, combinado com a exigência de produtividade acadêmica para o ingresso na docência universitária, sem a preocupação de relacioná-las às demais questões referentes à universidade em suas múltiplas dimensões.

A docência, ao constituir-se uma prática social⁵, está entrelaçada à dinâmica da totalidade, seja para a manutenção da ordem vigente, seja para a contestação e superação dessa. A atividade docente, nesta perspectiva, está diretamente relacionada a um posicionamento diante dos interesses que se apresentam no atual contexto social.

Pimentel (2005, p.35), ao discorrer sobre docentes universitários que extrapolam a compreensão especialista e individualista de desenvolvimento humano e profissional, destaca que esses “reagem à desumanização como um desafio. Negam seu mundo e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano, que visam superar as condições de alienação do mundo capitalista”. Destaca que esses docentes vivem e compreendem as crises mundiais e atentam para os aspectos relacionados à educação e sinalizam constantemente a adoção de posturas de questionamento, mudança, criação, descoberta, participação e ousadia como aspectos fundamentais de sua prática.

O desprestígio de aspectos que transcendem os conhecimentos específicos de uma determinada área não é resultante de uma postura aleatória, pelo contrário, conforme elucida Cunha (2000, p. 46):

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente neste tema. Ao mesmo tempo que, através de

⁵ Entendemos como prática social, ou práxis, a unidade da teoria e da prática. Triviños (2006, p. 122) explica o conceito pontuando que “é o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente”.

seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Vislumbrando a superação dessa condição, faz-se necessário uma articulação entre os conhecimentos específicos e os inerentes à docência, uma compreensão mais abrangente da universidade e sua função social e a produção e socialização de estudos sobre a docência no âmbito universitário.

Nas duas últimas décadas tem havido um crescimento significativo da produção de conhecimento acerca da Pedagogia Universitária. Pesquisas realizadas por Dal Castel (2007) e Delizoicov (2010) evidenciam esta evolução sinalizando que nos anos 1980 haviam sido publicados apenas três livros – *Pedagogia universitária e transformação social* de Leda Scheibe (1987); *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua formação* de Maria Isabel da Cunha (1988) e *A prática pedagógica do professor de didática* de Ilma de Alencastro Passos Veiga (1989) - nos anos 1990 foram sete livros - Pimentel (1993), Vasconcelos (1996), Masetto (1998, 2003), Veiga (1998, 2005), Leite (1999), Veiga e Cunha (1999) e a partir dos anos 2000 foram editados mais de vinte livros sobre a temática

Embora o número de estudos relacionados à pedagogia universitária venha crescendo, essa ainda constitui-se um campo epistemológico emergente e um tanto frágil, pois apresenta certa lacuna no que se refere ao impacto que as políticas públicas têm na determinação dos conhecimentos legitimados para a docência (CUNHA, 2006).

A reflexão desses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes. Cunha (2006, p. 28), ao afirmar que a docência é uma ação complexa, destaca que essa, em qualquer âmbito, “exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções”.

Somando-se aos aspectos até então mencionados no que tange às lacunas que, historicamente, existem na formação didático- pedagógica dos docentes universitários é imprescindível considerar a atual conjuntura da Educação Superior, sobretudo, nas IES federais.

As políticas de expansão e democratização do ensino superior implementadas desde a promulgação da LDB e intensificadas, atualmente, a partir da implantação de programas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, Universidade Aberta do Brasil - UAB, políticas de cotas, Sistema de Seleção Unificada – SISU via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM têm configurado um novo cenário à docência na universidade.

Em que pese o movimento de expansão não trazer consigo diretrizes/ mecanismos voltados para a formação de docentes universitários, traz em seu bojo atribuições que outrora não tinham tanta ênfase na atividade docente. Atrelado a atividades como: participação no planejamento pedagógico do curso, a elaboração de planos de ensino de disciplinas, a articulação entre teoria e prática, a contextualização do conteúdo ensinado, trabalho interdisciplinar, desenvolvimento de pesquisas, entre outras - somam-se ainda, a exigência de um novo perfil de formação profissional determinado pela sociedade contemporânea (reestruturação das ocupações; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes não-ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado⁶), escores das políticas avaliativas internas e externas à instituição, a necessidade de manutenção de uma produção acadêmica considerável para ter reconhecimento entre os pares, credenciar-se em programas de pós-graduação, solicitar financiamentos para estudos.

À atividade docente agregam-se, também, as mudanças institucionais provocadas, especialmente, pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. A adesão ao programa promoveu/promove a criação e diversificação de cursos de graduação, o expressivo aumento do número de matrículas, a composição de classes bastante heterogêneas, o aumento da razão aluno/professor, a inserção de um considerável número de docentes, entre outros aspectos.

Dias Sobrinho (2010) ao tecer reflexões sobre o processo de democratização e a qualidade da educação superior, reconhece o valor social e os benefícios em relação à inclusão proporcionados por essas políticas, todavia, adverte que democratização efetiva da educação superior só se concretizará quando

⁶ Mancebo (2008)

houver a transformação dos modelos institucionais e pedagógicos, organizacionais e administrativos, perpassando os currículos e métodos de ensino, caso contrário manter-se-á relações hierárquicas, verticalizadas e excludentes no interior das IES.

Concordamos com o autor que garantir o acesso democrático ao ensino superior não se esgota na ampliação do número de vagas, pois está vinculado a fatores inerentes a esse processo de expansão e democratização da Educação Superior, inevitavelmente, as condições de trabalho dos docentes e as suas ações pedagógicas.

Acreditamos que as transformações em direção a uma democratização qualificada preconizadas por Dias Sobrinho (2010) perpassam, em certa medida, à ação docente, considerando que são esses que coordenam os cursos de graduação, que protagonizam a concreticidade dos currículos, que propõem inovações em sala de aula.

Em que pese toda a influência externa (agenda internacional, processos avaliativos, expectativas de atendimento às demandas mercadológicas) que configura a docência universitária e os indicativos de diversos estudos⁷ apontando para a premente intensificação e precarização do trabalho docente nas universidades federais em decorrência da adesão ao Reuni, entendemos que há possibilidade de se facultar processos pedagógicos capazes de promover uma Educação Superior efetivamente democrática.

Tomando o Reuni como referente, esse cenário remonta a necessidade de investigar se as mudanças advindas de sua adesão/implantação vem sendo acompanhadas pela reconfiguração dos processos pedagógicos desenvolvidos na universidade, especialmente, no que tange ao ensino. Nessa direção, entendemos que cabe questionar, também, o quanto essas transformações implicam efetivamente na qualidade de ensino e se, de fato, comprometem a qualidade do ensino superior da universidade pública, tal como vem sendo enunciado em diversos estudos⁸.

Partimos da hipótese de que o novo ordenamento da educação superior pública, resultante do conjunto de políticas voltadas para esse nível de ensino, confere uma reorganização do espaço universitário, que ao buscar atender as novas

⁷ Lima (2009, 2012); Mancebo e Léda (2009); Cislighi (2010)

⁸ Mancebo e Léda (2009), Mancebo (2008), Ristoff (2008).

diretrizes nacionais promove mudanças institucionais significativas que incidem nos currículos, no trabalho docente e em um novo formato/concepção de docência.

Partindo da compreensão de que as políticas de expansão e democratização, em especial, o Reuni promoveram uma expressiva reconfiguração das Instituições Federais de Ensino Superior- IFES, o que implica um redimensionamento nas condições de trabalho e na prática pedagógica dos docentes, a questão de pesquisa que orientou este estudo foi: *Quais as repercussões do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no “fazer docente” dos professores da Universidade Federal de Pelotas?*

Esta pesquisa, portanto, se propôs a investigar e analisar as repercussões do processo de democratização do Ensino Superior a partir da implantação do Reuni no fazer docente de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas. Trata-se, portanto, de situar essa política, buscar apreender os contextos nos quais foi elaborada focando, especialmente, nos seus desdobramentos na instituição no que se refere à docência.

Para desenvolvermos tal proposição elaboramos um conjunto de objetivos específicos os quais foram:

- Analisar a percepção dos docentes em relação à adesão da UFPel ao Reuni;
- Compreender como foi a participação dos docentes no processo de adesão/implantação do Reuni na UFPel. Identificar as principais mudanças percebidas pelos professores, em relação à cultura institucional e configuração das unidades de ensino e/ou cursos de graduação;
- Analisar os impactos da implantação do Reuni no fazer docente dos professores da UFPel no que se refere as atividades de ensino, pesquisa e extensão
- Compreender e analisar as repercussões da implantação do Reuni nas práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem

- Compreender se houve preocupação da instituição em subsidiar/ assessorar pedagogicamente seus docentes no decorrer do processo de adesão/implantação do Reuni
- Compreender se e *como* a UFPel se responsabiliza pelo desenvolvimento profissional de seus professores nesse contexto de expansão e democratização do ensino superior
- Compreender o entendimento de qualidade da Educação Superior a partir da perspectiva docente
- Analisar as implicações da adesão ao Reuni na qualidade da Educação Superior

Para alcançar tais objetivos, estabelecemos como sujeitos deste estudo docentes da Universidade Federal de Pelotas, de diferentes áreas do conhecimento, com 10 anos ou mais de carreira docente na instituição.

É pertinente salientar que não foi objetivo deste estudo analisar o Reuni enquanto uma política educacional. Essa decisão se deu pelo fato de que o período de vigência do programa já expirou e por reconhecermos que existe um montante significativo de estudos que apresentam sistematizações bastante robustas acerca da origem, fundamentação, direcionamentos, nuances, contradições e limitações do programa. Tomamos, portanto, esse conjunto de estudos para orientar e fundamentar esta pesquisa e pautamo-nos em desvendar, sistematizar e dar visibilidade as repercussões do Reuni na UFPel a partir da percepção de seu corpo docente.

Ao realizarmos um amplo levantamento das investigações que elegeram o Reuni como objeto de pesquisa nos deparamos com estudos que sinalizam a influência do Processo de Bolonha⁹ na elaboração das Diretrizes do Reuni. Em que pese não tenhamos tomado a relação entre estes dois processos como objeto de análise, reconhecemos que ambos promoveram mudanças significativas na configuração do ensino superior nos contextos onde foram implementados.

⁹ O Processo de Bolonha caracteriza-se pela criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Discorreremos sobre este processo no capítulo seguinte.

Assim, com o intuito de melhor compreender como as políticas voltadas para a educação superior repercutem no fazer docente de professores universitários realizamos um estágio doutoral no Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIIE, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal. Os estudos realizados sob a orientação da Professora Catedrática Carlinda Leite possibilitaram compreender alguns aspectos referentes a nova conformação do ensino superior e as novas exigências que têm se colocado à docência a partir da Declaração de Bolonha (1999).

Dentre as constatações que essa experiência nos possibilitou, destacamos a existência da tensão entre o que o ideário discursivo do Processo de Bolonha imprime no que se refere à atenção ao ensino, à aprendizagem e a ruptura com o tradicional, colocando exigências ao fazer docente sem alterar as condições objetivas que permitiriam concretizá-las.

A presente tese, oriunda da investigação proposta, está organizada em sete capítulos, sendo o de *“Introdução”* o primeiro. Nesse discorremos sobre experiências pessoais, profissionais e formativas e os caminhos que nos aproximaram do objeto de estudo.

No segundo capítulo, intitulado *“Universidade na Sociedade Contemporânea”* abordamos aspectos relacionados às transformações da universidade na sociedade contemporânea, suas repercussões e implicações no reordenamento da Educação Superior, em especial, da universidade pública brasileira.

O terceiro capítulo, *“Docência na Educação Superior”* tem como foco discutir aspectos relacionados à docência. Partindo da compreensão de que o entendimento de docência universitária explicitado na legislação vigente é bastante restrito, procuramos argumentar sobre a insuficiência de uma formação calcada somente no conhecimento específico para o exercício docente. Trazemos à discussão aspectos relativos a formação de professores universitários e a importância da dimensão pedagógica para sua prática.

No quarto capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação, acenando o tipo de pesquisa desenvolvida, o lócus de estudo, a caracterização dos sujeitos e metodologia adotada para a realização da análise de dados.

No quinto capítulo, *“A Universidade Federal de Pelotas e o Reuni: O que dizem os docentes?”* apresentamos a compreensão dos docentes acerca do Reuni

enquanto política educacional e a descrição do processo de implantação do programa na UFPel a partir da percepção dos interlocutores.

O sexto capítulo denominado “*As Repercussões do Reuni no Fazer Docente dos Professores da UFPel*” analisamos como as mudanças desencadeadas na UFPel a partir da implantação do Reuni incidiram no fazer docente dos professores a partir de duas dimensões principais quais sejam – as condições de trabalho e práticas pedagógicas em sala de aula.

No sétimo capítulo, “*O Reuni e a Qualidade da Educação Superior: Implicações a partir da Percepção dos Docentes da UFPel*” discorreremos acerca do entendimento dos docentes em relação as repercussões do Reuni na qualidade do ensino.

Encerramos o texto, apresentando as *Considerações Finais*.

2. UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A compreensão em macroperspectiva dos aspectos que conformam a dinâmica social é de fundamental importância para a análise do contexto que se pretende investigar. Nesta perspectiva, o entendimento de como se configura a docência no Ensino Superior requer, sobretudo, uma apreciação de como esse vem se desenhando, que aspectos interferem em sua dinâmica e que incumbências assume no atual contexto social.

Tomar ciência da dimensão macroestrutural subsidia a compreensão dos contornos que assumem as políticas educacionais brasileiras, que interesses as orientam, sobretudo, as concernentes à Educação Superior. Nessa direção, trazemos neste capítulo aspectos relacionados às transformações da universidade na sociedade contemporânea, suas repercussões e implicações no reordenamento da Educação Superior, em especial, da universidade pública.

2.1 Educação Superior : notas sobre processos de reestruturação

As últimas décadas do século XX foram, em âmbito mundial, cenário de uma série de transformações de cunho econômico, político e cultural. Em decorrência da crise econômica deflagrada em meados da década de 1970, países industrializados foram levados à chamada estagnação econômica, que entre outras consequências, gerou a falência de diversas indústrias, o aumento generalizado nos preços de produtos e o crescimento das taxas de desemprego.

O cenário social que se compôs a partir dessa crise põe em xeque e enuncia o colapso do *Welfare State* que vinha se consolidando como modelo de crescimento econômico desde o final da Segunda Guerra Mundial. Denominado também como Estado de Bem Estar Social, ou ainda, Estado Providência, o *Welfare State* consistia em uma forma de organização política e econômica que situava o Estado como um agente de promoção social e organizador da economia. Esta perspectiva

vislumbrava o Estado como um agente regulamentador de toda a vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão. Ao Estado caberia a garantia dos serviços públicos e proteção à população (FRIGOTTO, 2003).

Em resposta ao colapso desse modelo de Estado, a doutrina neoliberal, conforme explica Frigotto (2003, p.75), apresenta-se como “alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa para a crise do capital”. O autor destaca ainda que o neoliberalismo calca sua tese na culpabilização do setor público pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio e, em contrapartida, institui o mercado e o setor privado como sinônimo de eficiência, qualidade e equidade.

Nessa lógica, emerge a compreensão de Estado mínimo em que se enuncia uma redefinição do papel do Estado, reduzindo sua participação e intervenção no cenário econômico e instituindo ao mercado o papel de regulação das relações econômicas. Assim, entre outras diretrizes, preconiza o descomprometimento do Estado com as questões sociais difundindo a necessidade de privatização dos setores públicos, fomenta a minimização da participação estatal na economia do país e no mercado de trabalho, acena para uma economia alicerçada no setor privado e na acumulação flexível do capital.

Esse processo de reordenamento econômico confere ao capitalismo uma nova fase visando à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas, também, buscando a hegemonia nos diversos âmbitos sociais, abrangendo, sobretudo, a educação.

Frigotto (2003) elucida que, no âmbito educacional, essa lógica repercute em crises de ordem teórica, ideológica, ético-política e econômica, à medida que se submete aos ditames mercadológicos vislumbrando o atendimento das exigências dos novos paradigmas produtivos.

No Brasil, o marco referencial de consolidação e disseminação desse ideário se dá, especialmente, nos anos 90. Nesse período, o país vivencia um intenso processo de reforma do Estado, o qual conduz a educação à instauração de uma nova lógica no que se refere à gestão do processo educativo, em que se sobressai a preocupação com os recursos, com a administração descentralizada, com referenciais de qualidade e eficiência.

Essa configuração exerce um papel decisivo no processo de redefinição da educação superior em diferentes países, orientando algumas tendências mundiais

verificadas nas reformas da educação superior em curso. Sob fortes influências de organismos multilaterais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as orientações voltaram-se para o corte de verbas das universidades públicas, a criação de fundações de apoio, estreitamento com o setor empresarial e adequação do ensino às exigências do mercado.

Para tanto, o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, propagado pelo Banco Mundial em 1995, estabelece quatro orientações-chave para a reforma da educação superior em países em desenvolvimento:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4)

Tais orientações implicam no direcionamento e ajuste da educação superior ao modelo econômico neoliberal que por sua vez, acarreta novas exigências à universidade, muitas delas contraditórias a natureza da universidade em si e de caráter bastante complexo.

Santos (2008) ao fazer, no início da década de 1990¹⁰, uma análise sobre a contradição existente entre diferentes atribuições¹¹ conferidas às universidades, destaca que essas criam pontos de tensão, tanto no seu relacionamento com o Estado e a sociedade, como no interior delas próprias enquanto instituições e organizações. Na impossibilidade de haver a superação dessas contradições no bojo do ideário neoliberal, as reformas universitárias deflagradas em diversas partes do mundo foram na direção de controlar os tensionamentos que delas foram emergindo.

¹⁰ É pertinente ressaltar que, embora Santos (2008) faça sua análise sobre as novas atribuições conferidas às universidades no início dos anos 1990, esse processo tem seu começo no final da década de 1970, com o advento da reestruturação capitalista.

¹¹ Santos (2008, p. 189), destaca que o relatório da OCDE de 1987 sobre as universidades atribuiu a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializado; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismos de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das 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.

Segundo o autor, a dificuldade em gestar as tensões, especialmente, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, hierarquização e democratização e entre autonomia institucional e produtividade social desencadearia as chamadas crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

Assim, respectivamente, essas advêm da

contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação de uma força de trabalho qualificada e exigida pelo desenvolvimento industrial; a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas de democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objectivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial (SANTOS, 2008, p. 190).

Ao retomar na década seguinte as análises sobre a configuração da universidade e os desdobramentos das crises anteriormente enunciadas, Santos (2010) assinala que essas, não somente se consolidaram como também se intensificaram. Em consonância com a perda de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, a universidade pública também sofre um abrupto corte de verbas. Nesse cenário, face à descapitalização e desestruturação da universidade pública, é apresentado como alternativa a criação do mercado universitário (SANTOS, 2010).

Assim, o autor explica que

o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade [...] são os pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2010 p. 21).

No bojo dessas mudanças algumas tendências foram mundialmente adotadas. Dentre essas, conforme explica Dias Sobrinho (2003, p. 162), destacam-se a expansão quantitativa tanto do número de matrículas quanto do número de instituições; a crise do financiamento em que as dificuldades financeiras desencadearam a ampliação do processo de privatização das instituições de educação superior; a diversificação institucional na tentativa de atender às

demandas diferenciadas e internacionalização que remonta características de mercadorização globalizada.

Esse processo é caracterizado por Chauí (2003) como uma transição em que as universidades passam da condição de instituição para a condição de organização. Elucidando essa distinção, a autora explica que enquanto instituição, a universidade se coloca inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas por essa divisão. Na condição de organização, remete a uma ideia contrária, enunciando a pretensão de gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003).

A emergência desse novo modelo de universidade vem alavancado pelo estabelecimento da ciência e da inovação tecnológica como sinônimo de eficácia e parâmetro de competitividade. Essa nova configuração gera a necessidade de definir novas finalidades, deixando as universidades cada vez mais “coagidas a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização” (FERREIRA, 2010, p.2).

A que se considerar, no entanto, que essa mudança de função social não acontece repentinamente,

A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polêmicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários (SANTOS, 2010 p. 33).

A instituição de novos papéis para as universidades é, em parte, saldo do processo de transnacionalização do mercado universitário que vê o sistema educacional como uma incubadora de novos serviços; que aposta na exacerbação do capital humano como condição de aumento da eficácia e da empregabilidade; que entende a universidade como prestadora de serviço a sociedade da informação

e a economia do conhecimento; que estimula a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores e a substituição do paradigma institucional pelo paradigma empresarial. Essas premissas, ao que constituem a proposta de reforma educacional orientadas Banco Mundial, seriam viabilizadas pelo o que o GATS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços) chama de “modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas” (SANTOS, 2010, p. 34).

As políticas educacionais adotadas pela União Européia (UE) tem evidenciado medidas para a concretização dessas ideias revelando-se um autêntico *lócus* supranacional, em especial, no que tange o âmbito universitário. Vislumbrando a constituição de um espaço europeu de educação superior capaz de competir com o sistema de ensino norte americano, a UE institui um processo político de reformas institucionais denominado Processo de Bolonha.

A Declaração de Bolonha, assinada em 1999, assume como meta para a década seguinte consolidar “um Espaço Europeu de Educação Superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros”. A edificação do sistema europeu de educação superior é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A Declaração estabeleceu como meta implantar o Espaço Europeu de Educação Superior em dez anos nos 27 países da União Européia e em mais outras 19 nações da Europa. Na assinatura do documento em 1999, assumiram o compromisso 29 países aumentando para 33 em 2001 na Conferência de Praga, passando a 40 na Conferência de Berlim em 2003 e chegando a 45 na Conferência de Berger em 2005.

Com a preocupação em responder com eficácia os desafios da globalização, o Processo de Bolonha pressupõe uma forte integração das IES para constituir um sistema de educação superior altamente competitivo interna e externamente, que estabeleça o cumprimento dos mesmos princípios e regras de funcionamento a todos. A uniformização tem o intuito de incidir na promoção de uma formação que permita maior mobilidade da força de trabalho, oferecendo vantagens para o setor privado na regulação desse mercado, e tornando “mais fácil a adaptação laboral de trabalhadores oriundos de regiões distintas da Europa” (CATANI, 2010, p. 3).

A concepção do Espaço Europeu de Ensino Superior, guiada pela lógica de construção de uma sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial, requer a definição de novas funções sociais para as IES. As universidades, transformadas em mercadoria rentável, são conclamadas a sustentar as políticas de desenvolvimento, empregabilidade e solidificação da União Europeia, tornando-se um meio de inclusão social e de formação de capital humano¹² (FERREIRA, 2010).

Em escritos recentes, Santos (2011) tece críticas a esse movimento sinalizando para o risco da emergência da “*desuniversidade*” na Europa. Faz tal ponderação tomando como referente a crise financeira que assolou o continente na última década, advertindo para o risco de o Processo de Bolonha tornar-se o “*euro*” das universidades europeias.

Entre as repercussões previsíveis destaca o abandono dos princípios do internacionalismo universitário solidário e do respeito pela diversidade cultural e institucional em nome da eficiência do mercado universitário europeu e da competitividade; as universidades mais débeis (concentradas nos países mais débeis) são lançadas pelas agências de *rating* universitário no “*caixote do lixo do ranking*”.

No que se refere ao impacto interno em relação à pesquisa e à docência, fortemente enunciada por Bolonha, Santos (2011) explica que será altamente benéfico para as universidades no topo do *ranking* (uma pequeníssima minoria) e péssimo para a esmagadora maioria das universidades e universitários. “Os critérios de mercantilização reduzirão o valor das diferentes áreas de conhecimento ao seu preço de mercado e o latim, a poesia ou a filosofia só serão mantidos se algum *macdonald informático* vir neles utilidade” (SANTOS, 2011, p.8).

¹² Teoria elaborada por Theodor Schultz, considera que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Verbetes disponíveis em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm
Acesso em 28 de dez. de 2010.

Quanto aos gestores afirma que é muito provável que sejam os primeiros a interiorizar “a orgia classificatória, objetivomaníaca e indicemaníaca”. Os professores por sua vez, “serão mais proletarizados por aquilo de que supostamente são donos — o ensino, a avaliação e a investigação” — adotarão os negócios de citação recíproca para melhorar os índices e comparações entre o “publicas-onde-não-me-interessa-o-quê” (SANTOS, 2011, p.6).

Em relação aos estudantes aponta que estes já estão sendo induzidos a serem os donos da sua aprendizagem e do seu endividamento para o resto da vida, em permanente transição da cultura estudantil para cultura do consumo estudantil. Assim esses têm figurado como “autônomos nas escolhas de que não conhecem a lógica nem os limites, personalizadamente orientados para as saídas do desemprego profissional” (SANTOS, 2011, p.6).

No Brasil, diversos autores¹³ explicam que os movimentos da transição das universidades da condição de instituição para a condição de organização se intensificaram na década de 1990. Neste período ocorreram mudanças substanciais na educação superior do país. O governo presidencial de dois mandatos, (1994-1997; 1998-2002), de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado pela execução de ações voltadas ao fortalecimento da educação básica, através da ampliação do acesso ao ensino fundamental e por uma política voltada à privatização do ensino superior brasileiro.

Tal governo, orientado pelas diretrizes dos organismos internacionais, logrou a tentativa de transformar as instituições de Educação Superior em organizações sociais, reguladas por contratos de gestão. Caso implementada esta medida, as responsabilidades do setor público com a educação superior estariam subscritas a iniciativa privada.

Nesta conjuntura, Oliveira e colaboradores (2006) explicam que ao Estado caberia a participação através do fomento às condições materiais, recursos públicos, recursos humanos, entre outros. As consequências dessa tratativa seriam a transformação da natureza jurídica das IFES que passariam a ser de direito privado, conservando o caráter público. Por conseguinte, tornar-se-iam instituições semi-públicas, condicionadas ao controle estatal e do mercado.

¹³ Sguissardi (2009); Dourado, Oliveira e Catani (2000), Silva Junior e Sguissardi (1999) Oliveira et al(2006) entre outros

Silva Junior e Sguissardi (1999) elucidam que a transição das universidades públicas para organizações sociais direcionadas à lógica mercantil de prestação de serviços se constituiria na finalidade primeira da Educação Superior desobrigando o Estado de manter as IFES. Uma vez implementada essa lógica, as universidades federais ficariam à mercê das demandas mercadológicas de produção de conhecimento, limitando sua capacidade de reflexão crítica sobre a sociedade e suas complexidades.

Em que pese não tenha ido adiante à transformação oficial das universidades públicas em organizações sociais de direito privado, diversas outras modificações com esse perfil de privatização da educação superior foram realizadas, tais como: a expansão acelerada da oferta de vagas, sobretudo por intermédio das IES privadas, diversificação e diferenciação institucional, redução dos custos para manutenção das IFES, alterações no padrão de gestão e de produção do trabalho acadêmico, bem como mudanças no padrão de avaliação e financiamento.

Estudos como os de Oliveira, Dourado e Amaral (2006) Catani e Oliveira (2000), Silva Junior (2005) Sguissardi (1999) Oliveira et al (2006) revelam que esse processo se desdobrou de modo mais intenso em duas frentes: a primeira, marcada pela racionalização dos recursos previstos para as universidades públicas e a segunda pelo crescimento da oferta do ensino superior como lócus privilegiado da oferta desse nível de ensino. A situação de contingenciamento de recursos, levou as IFES a tal precariedade que se deflagrou diversas greves de professores, funcionários e alunos, com o intuito de denunciar as precárias condições de organização e funcionamento a que foram submetidas as universidades do País. Endividamentos, ameaças de cortes em serviços básicos como energia elétrica e fornecimento de água, salas de aula superlotadas foram alguns dos percalços enfrentados.

Ao provocar tal situação, o governo a partir da negligência político-administrativa, buscava por induzir as universidades a buscar fontes alternativas de financiamento e, conseqüentemente, aproximava-as da lógica do mercado. Nesse cenário, o discurso governamental associava a imagem da universidade pública à ineficiência, excesso de burocratização, conservadorismo, ao desperdício de dinheiro público e à reprodução das desigualdades educacionais e sociais. Essa

situação fortaleceu o argumento do governo para a criação das fundações de apoio no interior das universidades¹⁴ (CATANI; MOEHLECKE, 2006).

Diante do eminente desmonte das universidades públicas, a segunda frente de ação foi o fortalecimento da iniciativa privada enquanto lócus privilegiado da oferta desse nível de ensino. Ações governamentais, promoveram financiamento público das atividades dessas instituições, por meio de bolsas de estudo, crédito educativo, isenção fiscal. Nessa conjuntura, a expansão acelerada e a diversificação das instituições de ensino superior privadas foram o resultado de um conjunto de ações.

Tal como explica Sguissardi (2009), a chamada contrarreforma universitária, desencadeada no período de 1995 a 2002 ocorreu por meio de “ações pontuais”, efetivadas a partir de um aparato de instrumentos legais, planos e relatórios, tendo como orientação as teses defendidas pelo Banco Mundial. A desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento das IES públicas, o incentivo ao crescimento das IES privadas, o gerenciamento das IFES como empresas econômicas, o incentivo à competição, a autonomia financeira em lugar da autonomia da gestão financeira, a diversificação da fonte de financiamento e o estímulo à diferenciação institucional, principalmente no que se refere à segmentação entre ensino, pesquisa e extensão foram, rapidamente, se incorporando e conformando a Educação Superior brasileira.

O assentimento ao setor privado, conforme enunciam Catani e Oliveira (2007, p. 83) propulsionou uma completa reestruturação da Educação Superior, ocasionando um processo de restrição (metamorfose) da atuação da esfera pública e ampliação da ação da iniciativa privada, alterando de maneira significativa a identidade das Instituições de Ensino Superior. Os autores sinalizam, ainda, que esses moldes transformaram a “educação em um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário”.

A promulgação da LDB 9394/96 representa um marco nesse processo à medida que flexibilizou as formas organizacionais de oferta de educação superior,

¹⁴ Segundo o MEC, as Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devem ser constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos e serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. Maiores informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio> Acesso 10 de maio de 2015.

possibilitando a criação de Centros Universitários, a partir de 1997, e de Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia, a partir de 1999.

No decorrer do período pós LDB, deflagrou-se uma intensa e contínua expansão da educação superior, especialmente, pela via privada. Os registros oficiais evidenciam que em 1996 havia 211 IES públicas (municipal, estadual e federal) e 711 IES privadas; esse número avança em 2006 para 248 e 2.022 respectivamente e, em 2012, de um total de 2.416 IES contabilizava-se 304 instituições públicas e 2.112¹⁵ instituições privadas. Esses números evidenciam um aumento de 44,07 % de IES públicas enquanto na iniciativa privada o crescimento foi de 197% desde a promulgação da LDB.

Conforme o gráfico abaixo é possível perceber claramente o predomínio quantitativo do setor privado na evolução das matrículas nos últimos anos. De um modo geral, a participação desse setor nas matrículas que representava 69,65% em 1996, teve um considerável acréscimo e, atualmente, representa 73,0% dos graduandos, enquanto que a porcentagem de matriculados em IES públicas diminuiu de 30,35% para 27,0%.

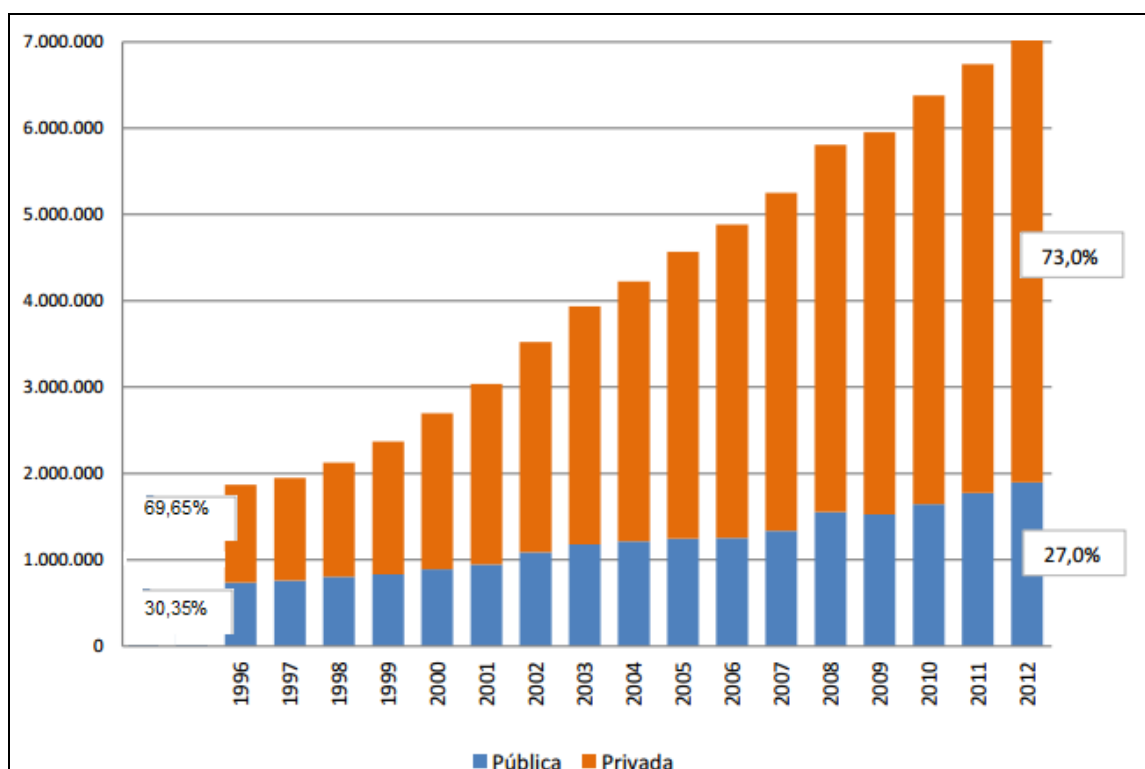


Figura 1: Gráfico indicativo da evolução do número de matrículas na educação superior por categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior 2012-MEC/INEP

¹⁵ Dados disponíveis em: <http://www6.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>- Acesso em 15 de dezembro de 2013.

A partir do gráfico é possível perceber que o estímulo à expansão da Educação Superior via iniciativa privada foi perdurando e o crescimento dessa vem se intensificando cada vez mais.

Concomitante a propagação acelerada da criação e crescimento de IES privadas, a partir dos anos 2000 dá-se início a um movimento voltado para educação superior pública.

Na primeira década dos anos 2000, intitulada a década da Educação, há a aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010¹⁶ (PNE). Elaborado a partir das recomendações da Conferência Mundial sobre a “Educação para todos”, ocorrida em Jomtien em 1990, o PNE estabelece metas para a Educação nos seus diversos níveis e modalidades, para todo o território nacional.

No tocante à Educação Superior, o PNE menciona a necessidade de expansão de vagas na educação superior, com ênfase no setor público. Conforme o documento:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes [...] Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. [...] Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. (BRASIL, 2010a, p.42).

O movimento em direção ao cumprimento desses indicativos teve início oficialmente com a instituição oficial do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)¹⁷,

¹⁶ O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, é um plano do governo que estabelece diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf> >. Acesso em 30 jan. 2013

¹⁷ O GTI era composto por 2 representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda

em outubro de 2003 e a mobilização do Fórum de Políticas Públicas¹⁸ para a discussão da Reforma Universitária.

A discussão sobre a Reforma Universitária em âmbito acadêmico aconteceu no Fórum de Políticas Públicas, ligado ao Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo. Os debates em tal instância resultaram no projeto de reforma universitária, elaborado pelos professores Marilena Chauí e Sérgio Cardoso da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, intitulado *“Proposta para a revitalização da rede pública das universidades brasileiras (diretrizes de política acadêmica e de gestão)”*

Segundo Chauí (2004) o objetivo do documento era propor um conjunto de medidas para a revitalização das universidades públicas, visando a recuperação de sua capacidade de iniciativa acadêmica, condição essencial para que elas retomem o pleno exercício de seu papel social e político.

Segundo Catani e Moehlecke (2006, p.54), esse documento apresentava medidas voltadas para a “revitalização do modelo tradicional de universidade e preservação diante do processo de massificação, mercantilização e perda de qualidade que envolvem o ensino superior brasileiro”. A partir de um diagnóstico sobre a perda da capacidade de iniciativa acadêmica das universidades públicas em relação ao acesso, ensino, pesquisa e extensão, que evidenciava a perda ou inexistência da sua autonomia, propunham o fortalecimento da dimensão social da instituição universitária. “As proposições vinham na direção de reforçar uma concepção histórica de universidade e foram organizadas em quatro partes – gestão, pesquisa, ensino e extensão, e têm como eixo a ideia de autonomia.” Neste documento a tônica era preservação e fortalecimento do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (CATANI E MOEHLECKE, 2006, p.54).

Como ações propuseram: a) o investimento na articulação entre os ensinos básico e superior; b) o aumento do número de vagas oferecidas e do quadro docente; c) a ampliação da oferta de cursos noturnos; d) consideração da implementação do sistema de cotas étnicas e para alunos das escolas públicas no ingresso, no caso da inadequação de outros mecanismos; e) o debate sobre um limite de alunos por sala de aula; f) a defesa de um corpo docente com regime de

¹⁸ O Fórum reuniu em momentos distintos diferentes entidades como a ANDIFES, por exemplo.

tempo integral e dedicação exclusiva; g) redefinição das estruturas curriculares e de créditos.

Seguindo outra direção, o trabalho do GTI, conforme explica Otranto (2006), foi analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Assim, ao final de 2003 o GTI elaborou o documento intitulado “*Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira.*” Este documento após apresentar a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais e relatar que a crise também já estava atingindo as instituições privadas pelos altos riscos da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas, trouxe a sistematização de ações emergenciais para a superação da crise vivenciada. Segundo a autora, as proposições referiam-se a amortização das dívidas com fornecedores e elevação os recursos para gastos operacionais; a outorga da autonomia financeira; a abertura de novos concursos para professores e funcionários e a ampliação do quadro docente das IFES.

O documento referendava ainda que, para superar a crise que a educação superior vinha passando, era preciso ampliar as vagas no ensino superior, preferencialmente em instituições públicas, com qualidade; a inclusão de jovens com baixo poder aquisitivo que tem dificuldade para ingressar nas IES públicas ou privadas e o desenvolvimento/retomada da responsabilidade social das universidades. (BRASIL, apud OTRANTO, 2006).

Assim, o relatório final do GTI apresentava como soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda com atenção aos quadros defasados de professores, mais vagas para estudantes, Educação a Distância (EAD), autonomia das universidades e sistema de financiamento (OTRANTO, 2006, p. 1) .

O direcionamento das ações para colocar essas soluções em curso, entretanto, são afeitas as orientações do documento do Banco Mundial expressas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), anteriormente mencionado.

No que se refere à ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, Otranto (2006) explica que o documento do GTI, estabelece como meta alcançar em 2007, 2,4 milhões de vagas no sistema federal. Todavia, para suprir necessidade do aumento de vagas para professores e servidores, o GTI apresenta como alternativa a criação de novas bolsas da CAPES, para aproveitar aposentados e recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação à distância.

Essa orientação coaduna com as orientações do BM à medida que, para esse o modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa é muito caro e inadequado às necessidades e recursos dos países mais pobres (Banco Mundial, 1995). Ao optar pela concessão de bolsas ao invés da composição dos quadros pela contratação, o Estado exime-se dos custos com direitos trabalhistas, podendo “dispensá-los” se e quando necessário e garante profissionais gabaritados direcionando suas atividades para o ensino.

Em relação à autonomia universitária no documento do GTI propõe como enfoque a autonomia financeira a partir da liberação da universidade para captar recursos no mercado sem contratempos legais, o que representaria um alívio financeiro ao Estado obrigando-o, somente, a complementar os recursos e descaracterizando-o como mantenedor principal das universidades públicas.

Para o financiamento foram apresentadas como alternativas as contribuições voluntárias e não voluntárias de ex-alunos; distribuição da CPMF de forma a permitir que uma parte dos recursos fosse canalizada para as áreas de saúde das universidades públicas; retirada da folha de pagamento dos inativos do orçamento das IFES; criação de uma Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior; a criação de fundos empresariais para financiar o funcionamento das universidades federais e um acordo de troca da dívida externa por investimentos na educação. O intuito era a redução de gastos da União com a educação superior substituindo-os por outras fontes de financiamento (OTRANTO, 2006).

Em síntese ao tomarmos conhecimento destes dois movimentos em direção à Reforma Universitária no Brasil podemos perceber a partir das medidas legais implementadas oficialmente¹⁹ na última década que, embora priorizados os

apontamentos do GTI, indicativos de ambas as propostas foram levados em consideração consubstanciando a chamada Reforma da Educação Superior do Governo Lula. Cabe salientar que diversos estudiosos²⁰ das políticas de educação superior afirmam que essa reforma, na verdade, não se configura uma ruptura, mas sim dá continuidade ao movimento iniciado pelo governo FHC à medida que não rompe com a lógica de redução dos gastos públicos com as IFES, mantém o fomento a expansão do setor privado, legaliza as parcerias público-privadas e institui outras ações que acentuam a dimensão estatal mercantil das universidades públicas.

Considerando os apontamentos dos dois documentos supracitados e com vistas a cumprir as disposições do PNE (2001-2010) sobre a educação superior, inicia-se no ano de 2003 o movimento de expansão das universidades federais que é marcado por três ciclos²¹:

1^o Ciclo: *Expansão I* - compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 câmpus/unidades. Nesse período houve a consolidação de duas universidades federais²², criação de dez novas²³ IFES e criação e consolidação de quarenta e nove campi universitários nas diversas regiões do país;

2^o Ciclo: *Expansão com Reestruturação* – desenvolvido entre os 2008 e 2012, tem como marco a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), através do

²⁰ Silva Junior (2005), Lima (2012), Sguissardi (2009) entre outros

²¹ Disponível em :

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=. Acesso em 31 de jul de 2014.

²² Universidade Federal de Tocantins –UFT (Maio/2003), Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (outubro/2004).

²³ Criação da Universidade Federal do Grande Dourados- UFGD; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB; Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; Universidade Federal do Semiárido- UFRSA, Universidade Federal de Alenas- UNIFAL, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri – UFVMJ, Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UFTPR no ano de 2005. Criação da Universidade Federal do ABC – UNIFABC em 2006. A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre- UFCSPA e a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, embora tenham sido transformada e criada, respectivamente, em 2008 contabilizam como resultantes do primeiro ciclo.

Decreto nº 6.096/2007²⁴. Aderido pela totalidade das instituições federais de ensino superior existentes até então (dezembro de 2007), representou mudanças significativas no que tange à estrutura física, número de cursos, número de vagas entre outros diversos aspectos.

3º Ciclo- *Expansão com ênfase na Integração Regional e Internacional*- Este ciclo, concomitante ao Reuni, tem seu início em 2008, com a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas, com objetivos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da integração e da cooperação internacional sob liderança brasileira. Primeiramente, foram criadas quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó- SC, integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém (PA), objetiva a integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede em Foz do Iguaçu-PR, volta-se para todos os países da América Latina e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sediada em Redenção-CE, cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. Foram aprovadas, recentemente, a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOBA, Universidade Federal do Cariri – UFCA; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

As diretrizes presentes nos documentos do GTI, também, foram precursoras de um conjunto de medidas para a educação superior, sintetizadas no Plano de Desenvolvimento da Educação²⁵ (PDE). Referente à Educação Superior, o PDE define os seguintes princípios complementares entre si:

I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e V) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos

²⁴ Discorreremos mais sobre este programa na próxima seção do texto.

²⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O PDE apresenta por 29 ações, e abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico- tecnológica. (BRASIL, 2007a, p.25)

Para atender tais princípios, os principais programas estabelecidos pelo governo federal foram:

a) Programa Universidade para Todos (PROUNI) - as instituições beneficiadas por isenções fiscais passam a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção. As bolsas integrais ou parciais de 50% devem ser destinadas a beneficiários selecionados pelo ENEM egressos de escola pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50%.PROUNI. (BRASIL, 2007 p. 29).

b) Regulamentação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) - Embora tenha sido criado em 1999 , foi reconfigurado e regulamentado pelo projeto de lei Projeto de Lei nº 920, de 2007. É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

c) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) - tem como meta alcançar a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90%. As ações prevêm, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

d) Plano Nacional de Assistência Estudantil - 2008 (PNAES) que é apresentado como instrumento de consolidação do Reuni, visando a

garantir condições de apoio à presença do estudante nas universidades, especialmente aqueles mais carentes.

Neste estudo, voltamos nossa atenção para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -2007, tendo em vista que esse configura-se no principal programa de expansão voltado para as universidades federais e tem provocado mudanças na configuração da Educação Superior pública.

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

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, compõe o conjunto de ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresenta como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 10).

O decreto do Reuni prevê como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%) e aumento da relação de dezoito alunos para um professor em cursos de graduação presenciais.

Para aderir o programa as IFES deveriam, a partir de uma chamada pública não concorrencial, elaborar uma proposta destinada à execução de planos de reestruturação e expansão que contassem com previsão de gastos de custeio e contratação de pessoal, aquisição, instalação e manutenção de equipamentos; construção, complementação, adequação e recuperação de instalações físicas, instalações elétricas e hidráulicas, aprová-la em seus conselhos superiores e submetê-la a Secretaria de Educação Superior- SESu.

Para estarem aptas a receber os repasses financeiros referentes ao programa as universidades assumiram o compromisso de viabilizar e concretizar um conjunto de metas em um período de cinco anos, a contar do início de cada plano.

As metas dos planos elaborados pelas IFES deveriam contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º, do Decreto nº 6.096/2007:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL 2007).

Para tanto, o Ministério da Educação elaborou um documento em que apresenta as diretrizes gerais que deveriam orientar a elaboração das propostas institucionais. Tais diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos:

1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública promovendo o aumento de vagas de ingresso, especialmente, no período noturno, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas;
2. Reestruturação Acadêmico-Curricular que consiste na revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade, reorganização dos cursos de graduação, diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada, implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e previsão de modelos de transição, quando for o caso;
3. *Renovação Pedagógica da Educação Superior fundamentada na articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, na atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e na previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo;*
4. Mobilidade Intra e Interinstitucional pautada na promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de

estudantes entre cursos e programas e entre instituições de educação superior;

5. Compromisso Social da Instituição que prevê a formulação de Políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária;

6. *Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação que diz respeito à articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.*

A implantação do Reuni, conforme o relatório da comissão²⁶ responsável pelo acompanhamento da consolidação do programa de expansão das universidades federais desencadeou um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de câmpus no interior do país. No período de 2008 a 2012 foram criadas 6 universidades federais, entretanto, são contabilizadas no processo de expansão as instituições criadas desde 2003. É possível observar no quadro abaixo o crescimento do número de universidades federais, bem como o de câmpus/unidades e municípios atendidos. A interiorização proporcionou uma expansão no país à medida que se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 275 com um crescimento de 138%.

Tabela 1: Expansão das Universidades Federais

	2003	2008	2014
Universidades	45	55	63
Câmpus/unidade	148	274	321
Municípios	214	230	275

Fonte: Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012

²⁶ Comissão formada a partir da publicação da Portaria nº 126, de 19 de julho de 2012; e nº 148, de 19 de setembro de 2012, composta por dois representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dois representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU).

No que se refere à expansão do número de vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais no período de 2008 a 2011 houve um acréscimo de aproximadamente 80.660 vagas, evidenciando um crescimento exponencial de 153,46% no número total de vagas. Em relação às matrículas, o relatório aponta que neste período o aumento foi de, aproximadamente, 41,68% no número total de matrículas. Nos cursos de Educação a Distância o percentual foi de 67,44%, enquanto que nos cursos de pós – graduação e graduação presencial a ampliação chegou a 35,09% e 83,65%, respectivamente, conforme é possível observar nos gráficos a seguir.

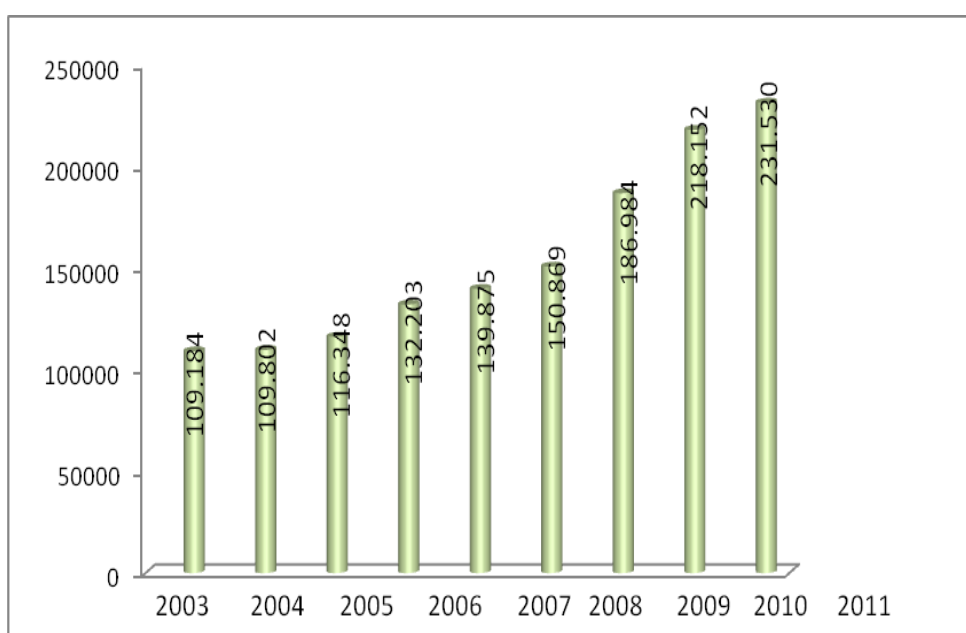


Figura 2: Gráfico indicativo do número de vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais

Fonte : Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012(Brasil, MEC, 2012)

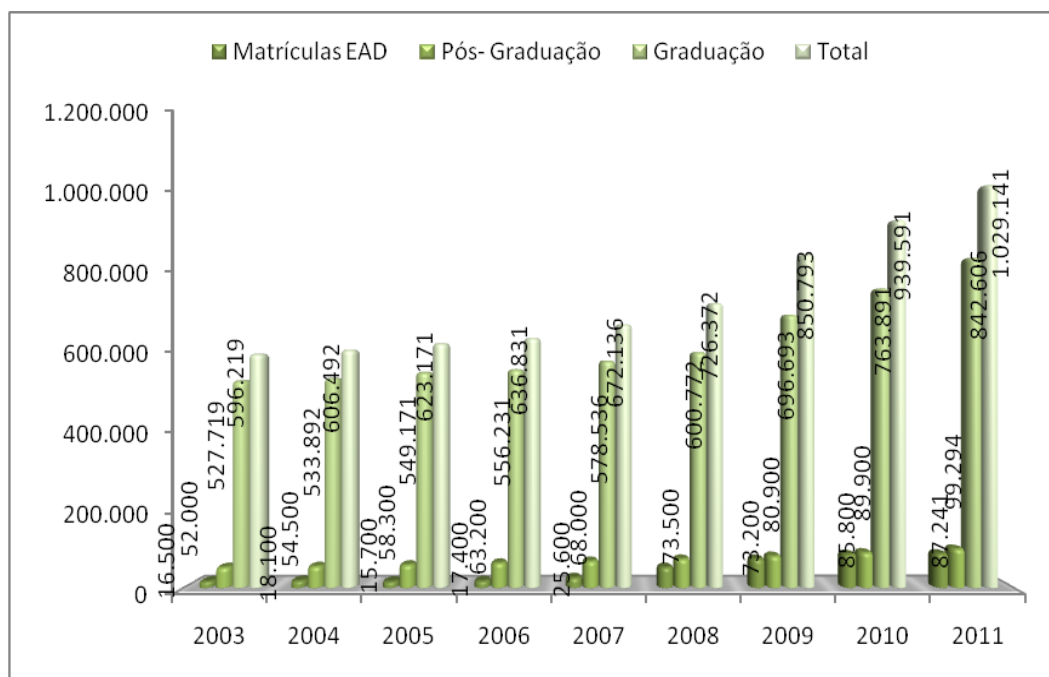


Figura 3: Gráfico indicativo da evolução do número de matrículas nas universidades federais
 Fonte: Relatório sobre Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (Brasil, MEC, 2012)

Os dados do relatório, ainda revelam que no período de implementação do Reuni, o número de docentes efetivos teve um acréscimo de 21.789 contratações, o que, segundo o documento, reduziu em 64% o número de professores substitutos.

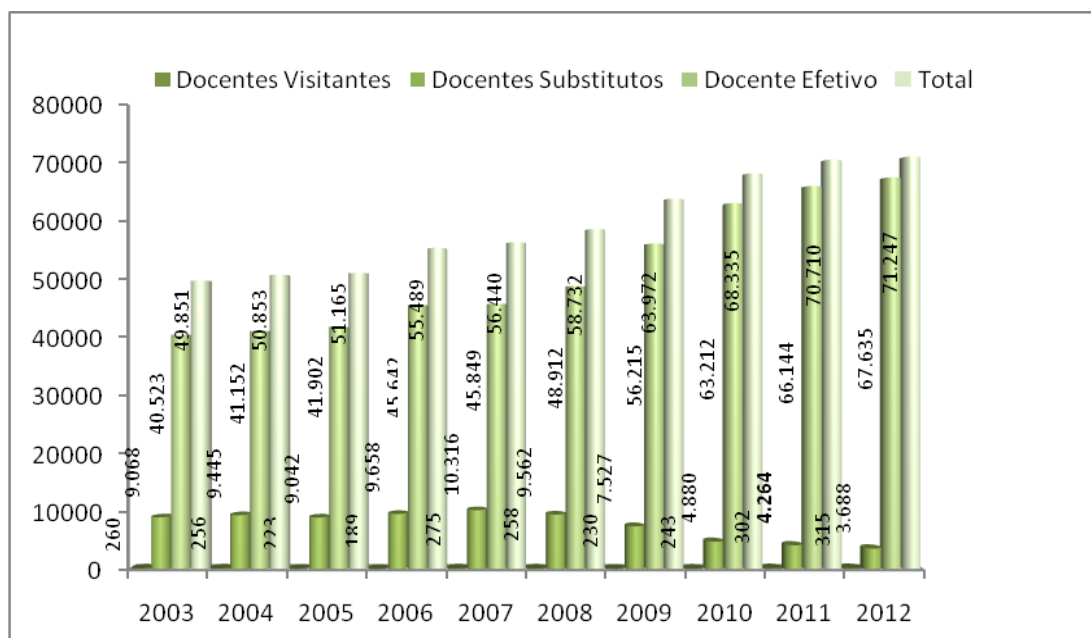


Figura 4: Gráfico indicativo do número de docentes nas universidades federais de 2003 a 2012

Fonte: Relatório sobre Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (Brasil, MEC, 2012)

A partir dos dados apresentados elaboramos um quadro comparativo da evolução dos quantitativos referentes ao número de vagas na graduação presencial, número de total de matrículas nas IFES, número total de docentes e técnicos administrativos no período de vigência do Reuni que será apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2: Evolução Acadêmica das IFES no período de 2008-2011

	2008	2011	DIFERENÇA 2011/2008	
			Absoluto	%
Número de vagas em cursos de graduação presencial	150.869	231.530	80.661	53,46
Número de Matrículas em EAD	52.100	87.241	35.141	67,44
Número de Matrículas em Pós-Graduação	73.500	99.224	25.744	35,025
Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial	600.772	842.606	241.834	40,25
Total de Matrículas	726.372	1.029.141	302.769	41,68
Número de Docentes Visitantes	258	315	57	22,09
Número de Docentes Substitutos	9.562	3.688	5.874	- 61,43
Número Docentes Efetivos	48.912	67.635	18.723	38,27
Número Total de Docentes	58.732	71.247	12.515	21,30
Número Total de Técnicos Administrativos	90.413	96.208	5.795	6,4

Elaborado pela autora

Fonte dos dados: Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (Brasil, MEC, 2012)

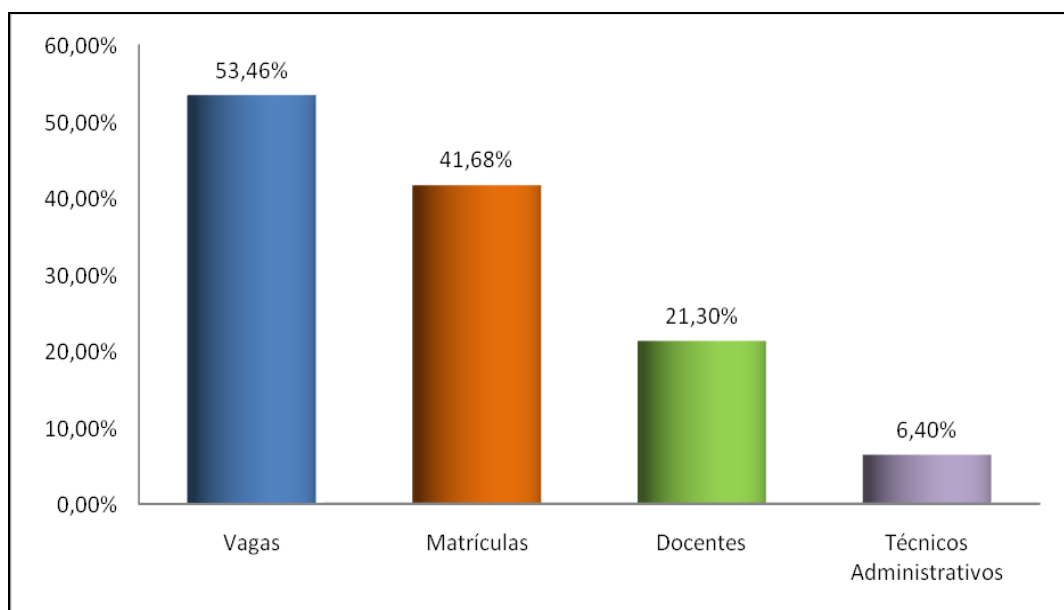


Figura5: Gráfico indicativo da evolução acadêmica das IFES no período de 2008 – 2011

Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012(Brasil, MEC, 2012).

Os dados quantitativos relacionados ao Reuni, apresentados até então através de quadros e gráficos, assinalam uma visão bastante positiva sobre a implantação do programa, considerando que houve expansão em diversas esferas. Em âmbito global, essas informações remetem a conotação de uma proposta bem sucedida que caminha na direção de alcançar as metas estabelecidas.

Todavia, a partir do Ofício N.º 050/2011²⁷, encaminhado para o Ministro da Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, pontua uma série de pendências que devem ser contempladas para que o programa se consolide exitosamente.

Dentre os aspectos mencionados destacam-se preocupações relativas a contratações para as IFES que envolvem a criação de cargos de professores (tanto para cumprir as necessidades do Reuni, como para a operacionalização do banco de professores equivalentes) e o dimensionamento do pessoal técnico administrativo educacional (defasagem numérica no quadro de referência dos TAEs). Sugere-se a revisão da legislação sobre provisão de substitutos até que as IFES possam ajustar

²⁷ Documento disponível na íntegra na seção de anexos.

o seu banco de professores-equivalentes²⁸ e para contemplar a substituição de dirigentes com cargos de direção.

Em relação aos recursos financeiros, são apontadas questões relativas aos orçamentos. Mencionam a necessidade de recursos para o fomento à internacionalização das IFES, para mobilidade acadêmica e para os programas de segurança das IFES. Salientam a necessidade imediata de rever projetos pactuados entre as universidades federais e o MEC no que se refere à Expansão fase 1 e do Reuni, assim como a avaliar a continuidade do Reuni, o Reuni 2, para não haver implicações contraproducentes em relação ao dimensionamento de pessoal e de recursos financeiros.

Apontam, ainda, dentre outros aspectos a necessidade de maiores recursos financeiros para a assistência estudantil, sob pena de inviabilizar a permanência dos estudantes na instituição.

O cotejamento dos relatórios governamentais com esse documento da ANDIFES atenta para o fato de que o êxito do programa não pode ser mensurado apenas a partir da criação de novos cursos e acréscimo de vagas. É pertinente considerar e elaborar um panorama mais aprofundado dos reais impactos que o programa produziu nas IFES que o aderiram, nas universidades que foram criadas com a sua implantação, nas estruturas institucionais, nas condições de trabalho dos docentes, de permanência dos estudantes e na qualidade do ensino desenvolvido a partir de então.

2.3 Reuni: o que revelam os estudos sobre o programa?

Para vislumbrar os desdobramentos do programa em uma perspectiva mais abrangente entendemos que o desenvolvimento de estudos pontuais que

²⁸ Criado a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, convertida no Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, o Banco de Professor Equivalente (BPEq) nas IFES é composto pelos professores efetivos e substitutos em exercício nas Universidades Federais na data de 1º de julho de 2007. O limite que cada universidade pode dispor de seu orçamento para pagamento de professor é estabelecido por uma matriz orçamentária e, considerando que a base salarial da carreira do magistério superior é balizada pelo professor de nível Adjunto I, 40 (quarenta) horas, este foi tomado como unidade de referência para o cálculo de Professor Equivalente para o qual foi atribuído o peso 1,0, por conseguinte o peso de 0,5 para o professor de 20 (vinte) horas, 1,55 para o professor de Dedicação Exclusiva e, 1,0 para professor substituto, respeitado os valores da época. Assim, cada Universidade Federal, uma vez observado o limite do BPEq, pode realizar concurso e provimento para os cargos vagos de professor do magistério superior, independentemente de autorização ministerial, assim como, obteve autorização automática para promover mudança de regime de trabalho entre docentes de acordo com a conveniência e oportunidade da gestão da Instituição

investiguem o Reuni em diversos âmbitos faz-se necessário. Investigações que considerem diferentes realidades, em nosso entendimento, podem possibilitar a composição de um panorama mais detalhado do que vem representando à Educação Superior brasileira esse plano de expansão.

Com o intuito de identificar em que medida esse programa vem mobilizando os estudiosos da Educação Superior e compreender de que forma esses vêm analisando a implantação do Reuni, realizamos um levantamento da produção científica relacionada a temática. Para localizarmos os trabalhos de nosso interesse, utilizamos os descritores - *expansão universitária, democratização do ensino superior, reforma universitária e Reuni* - nas seguintes bases de dados:

- a) Banco de Dissertações e Teses da Capes,
- b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁹-BDTB
- c) Portal de Periódicos Capes³⁰
- d) Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped - período de 2007 a 2013, nos GTs Estado e Política Educacional e Políticas de Educação para o Ensino Superior.

No levantamento realizado, localizamos um total de 103 produções que tomam o Reuni como objeto de estudo. Desses, 43 são dissertações, 6 teses, 8 trabalhos apresentados na ANPED e 46 artigos publicados em periódicos de diferentes áreas do conhecimento³¹.

²⁹ Optamos em utilizar a BDTD como base de consulta ao observarmos que alguns trabalhos de dissertação e tese estavam disponíveis nessa base de dados e não estavam disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

³⁰ O Portal de Periódicos CAPES oferece acesso aos textos completos de mais de 21.500 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados com resumo de documentos em todas as áreas de conhecimento. além da busca livre no Portal consultamos, especificamente, o indexador da Scientific Electronic Libray Online- SCIELO.

³¹ Referências completas das publicações localizadas encontra-se na seção de apêndices.

Tabela 3: Número de publicações sobre o Reuni

Ano	Teses	Dissertações	Anped	Artigos em periódicos	Total de publicações por ano
2007	-	-	1	1	2
2008	-	-	-	1	1
2009	-	3	1	4	8
2010	-	4	1	8	13
2011	2	14	2	9	27
2012	2	12	3	9	26
2013	2	10	-	10	22
2014	-	-	-	4	4
Total	6	43	8	46	103

Fonte: Dados da Pesquisa

Procuramos, prioritariamente, a partir da leitura dos resumos³² identificar o lócus de investigação, os focos de interesse, a predominância dos estudos (empíricos ou teóricos), principais fontes de dados e achados.

Antes de expormos aspectos referentes ao foco de estudo das publicações, apresentamos algumas informações que se referem, especialmente, ao lócus de desenvolvimento das investigações. Em nosso entendimento, quanto mais instituições e áreas de conhecimento estiverem investigando o programa e seus impactos *in loco*, maiores são as possibilidades de se conhecer as implicações do Reuni nas universidades federais do país.

Assim, no que se refere às teses e dissertações, destacamos que 27 estudos (55,1%) foram realizados em programas de Pós-Graduação em Educação, 5 foram desenvolvidos em Mestrados Profissionais em Gestão e Políticas Públicas e Gestão e Avaliação Educacional (10,2%), 4 em Programas de Pós-Graduação em Administração (8%), 3 em Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (6%), 3 em programas de Pós- Graduação Interdisciplinares (6%), 2 em Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e os 10,7% dos trabalhos restantes estão distribuídos em Programas de Pós- Graduação em Política Social, Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Economia e Geografia, com um estudo em cada.

³² Nas situações em que as informações pesquisadas não estavam disponibilizadas de forma clara no resumo, realizou-se a leitura de outras seções.

Em relação à representatividade por região foi possível identificar que a maior incidência de estudos concentra-se na região sudeste do país com 21 trabalhos, sendo 2 teses e 19 dissertações (42,85 %), em seguida, destaca-se a região nordeste com 10 estudos – 3 teses e 7 dissertações - (20,4%), região sul com 8 dissertações (16,32%), região centro- oeste com 6 dissertações (12,24%) e região norte com 1 tese e 3 dissertações (8,16%).

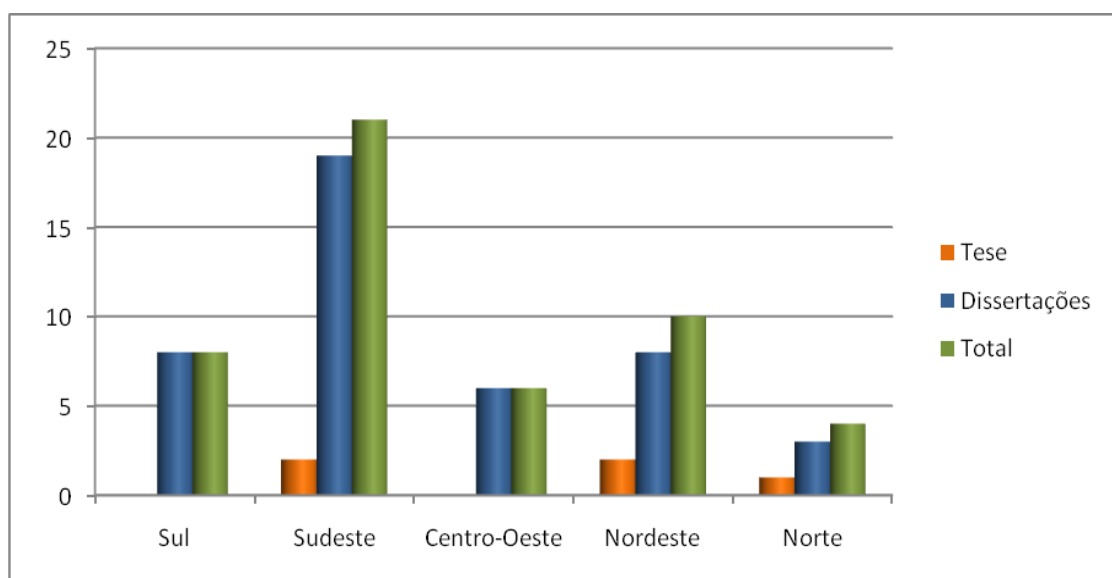


Figura 6: Gráfico indicativo da distribuição da produção de teses e dissertações por regiões

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados acerca da distribuição dos trabalhos de dissertação e tese por região, representados no gráfico 5, nos parecem interessantes de serem considerados, a medida que abarcam 30 instituições distintas e coadunam em certa medida com a distribuição das universidades federais por região, conforme podemos observar na figura a seguir:

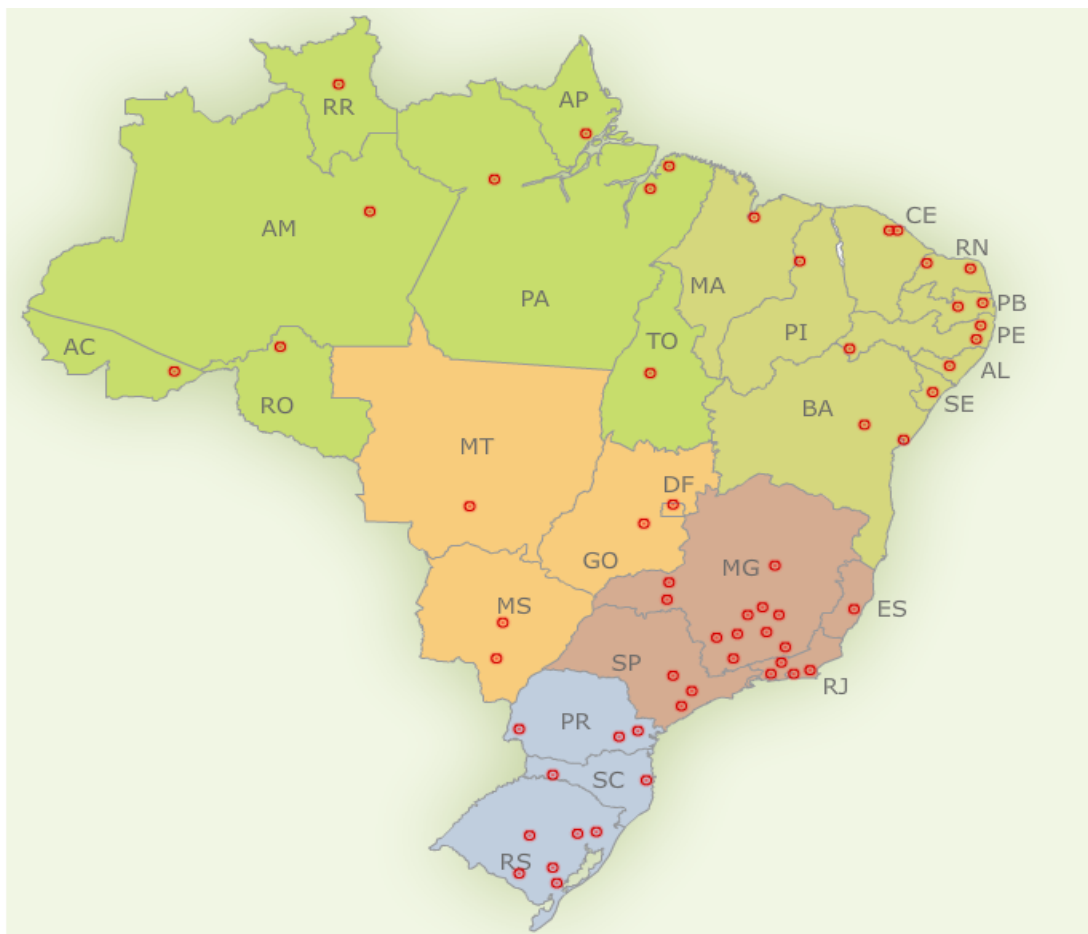


Figura 7: Mapa da distribuição das universidades federais por região após implantação do Reuni³³
 Fonte: MEC/SESu

Como é possível observar a Região Sudeste conta com 19 universidades federais, a Região Nordeste com 15, Região Sul com 11 instituições e as Regiões Norte e Centro- Oeste com 9 e 5 universidades federais, respectivamente. Tais números referendam a assimetria existente na oferta da educação superior e, consequentemente, de pós-graduação entre as regiões brasileiras e evidenciam que, embora tenha havido um significativo avanço na distribuição de instituições públicas de ensino superior, ainda permanece a histórica primazia das regiões sul e sudeste que juntas, somam 30 universidades federais, enquanto que o somatório do número de universidades nas outras 3 regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste- representa 29 universidades.

No que tange a temática dos trabalhos localizados foi possível perceber que os principais focos de discussão das publicações concentram-se entorno dos

³³ No mapa não estão representadas as 4 instituições criadas no ano de 2014- Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOBA, Universidade Federal do Cariri – UFCA; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

seguintes temas: processo de implantação e gestão do programa; composição do quadro docente; assistência estudantil/ cotas/ acessibilidade; análise do programa enquanto política educacional; Reuni e as relações entre graduação e pós-graduação; impactos do programa em diferentes áreas do conhecimento.

Tabela 4: Incidências de cada temática em cada uma das bases de dados consultadas

Focos	Banco de Teses e BDTB	Anped	Periódicos	Total
Processo de implantação e gestão do programa	29	3	15	47
Análise do programa enquanto política educacional	4	5	16	25
REUNI e suas implicações para os estudantes	3	-	4	7
Composição do Quadro Docente	4	-	2	6
Impactos do REUNI em diferentes áreas do conhecimento	3	-	5	8
REUNI e as relações entre graduação-pós-graduação	3	-	1	4
Outros focos	3	-	3	6
Total	49	8	46	103

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir desse levantamento foi possível perceber que o principal foco de estudo no que se refere ao Reuni são os **processos de implantação e gestão do programa**. A preocupação nesses estudos volta-se para a descrição e análise da elaboração dos planos institucionais, as metas estabelecidas pelas IFES e a concretização dessas. Os trabalhos, em geral, trazem análises a partir de dados levantados através de documentos oficiais, censos da Educação Superior, relatórios institucionais, atas, comparações entre as projeções apresentadas nos planos institucionais de expansão e reestruturação submetidos ao MEC/ SESu e o cumprimento dessas, e entrevistas com gestores e/ou participantes da elaboração desses planos .

No que tange aos achados, destacamos que 14 textos assinalam a implementação do Reuni como um aspecto positivo à IES à medida que promoveu mudanças institucionais importantes. Citam, em especial, a ampliação da infraestrutura, criação de novos cursos e, principalmente, a democratização do acesso a populações, até então, às margens da Educação Superior. Esses estudos reconhecem que o programa apresenta lacunas, todavia, sinalizam que as ações desse merecem ter continuidade e devem ser aperfeiçoadas.

Por outro lado, há um conjunto de investigações que frisam o quão negativo foi à adesão das IFES ao Reuni. Destacam o não cumprimento das metas estabelecidas nos planos submetidos a SESu, o descompasso entre as obras de expansão e a oferta de cursos e vagas, diminuição da autonomia institucional, expansão sem correspondentes financeiros e, principalmente, a precarização e intensificação do trabalho docente e a desqualificação da formação profissional e certificação em massa.

A segunda temática com maior número de publicações refere-se ao **Reuni enquanto política educacional**. Nessa categoria elencamos trabalhos que procuram realizar análises conceituais e/ou argumentativas a partir da produção bibliográfica e documentos oficiais concernentes a Educação Superior. Tais estudos são de cunho teórico e não apresentam dados empíricos. As argumentações desenvolvem-se em torno das políticas governamentais, reforma da educação superior, projeto Universidade Nova, implicações da implementação do Reuni e as relações desse com o Processo de Bolonha.

A maioria dessas publicações identifica que as mudanças na educação superior são decorrentes do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro em direção ao ajuste às exigências a atual fase do capitalismo. Assim, caracterizam o Reuni como uma nova regulação orquestrada pelos organismos internacionais.

Os trabalhos que encontramos nessa categoria, exceto um, tecem críticas ao programa, à forma como foi elaborado e apresentado as IFES, às diretrizes que estabelece, questionam os recursos destinados a esse salientando que são ínfimos em relação ao que necessitaria para uma democratização qualificada e articulam as diretrizes do programa com as orientações dos organismos internacionais. Encontramos nesse levantamento, um único artigo que, após contextualizar o programa no âmbito das políticas educacionais para o ensino superior, aponta que o

Reuni representa um empenho do governo federal em instituir políticas de expansão e que não pode ser entendido apenas como uma formação discursiva neoliberal.

Outra preocupação existente nos estudos que tematizam o Reuni diz respeito aos **estudantes**. As dissertações referem-se à assistência estudantil, o sistema de cotas e a acessibilidade. Em virtude do significativo crescimento do número de matrículas e criação de novos cursos nas IFES, essas pesquisas buscam investigar o perfil socioeconômico dos estudantes que estão ingressando nas universidades, se há ingresso de alunos com deficiência, como as instituições viabilizam a permanência dos estudantes, que programas implementam no que tange a assistência estudantil e a acessibilidade.

As investigações foram desenvolvidas a partir de questionários socioeconômicos preenchidos no ingresso do estudante na instituição, questionários elaborados pelos investigadores e/ou entrevistas semi-estruturadas com estudantes beneficiados pelos programas de permanência.

Estas pesquisas assinalam que a partir da implantação do programa aumentaram as ações institucionais visando à inclusão e permanência dos estudantes, ainda que essas sejam insuficientes para atender toda a demanda.

Os trabalhos que problematizam a dimensão relacionada ao **Corpo Docente** trazem à discussão a precarização do trabalho em quatro publicações; modelos e critérios de composição do quadro docente de unidades acadêmicas em dois textos e uma proposta de avaliação do desempenho docente em um artigo.

Em relação à precarização do trabalho docente, as investigações apontam que o aumento da razão aluno/ professor e do número de cursos, comprometem sobremaneira a qualidade do ensino. Os textos referendam que a relação quantidade e qualidade nas condições de trabalho é bastante discrepante. Cabe dizer que estas investigações pautaram-se, prioritariamente, em análises documentais e não há descrições/ explicações de como vem sendo o trabalho docente a partir do relato desses.

Em apenas uma das investigações docentes foram ouvidos em relação às suas condições de trabalho, entretanto, neste estudo foram entrevistados apenas 5 docentes, o que em nosso entendimento parece ser um número restrito.

Alguns estudos tematizaram o **impacto do Reuni em diferentes áreas do conhecimento**. Destaca-se aqui, a preocupação da área do Serviço Social com 5

publicações. A preocupação com a criação de cursos novos na área, as condições de trabalho, formação dos estudantes e visão dos profissionais da área acerca da criação de novos cursos, orientaram esses estudos. Os demais investigam cursos de licenciatura, odontologia, no que tange ao perfil socioeconômico dos alunos que ingressam e índices de evasão.

As interfaces do Reuni entre **graduação e pós-graduação** foram discutidas em uma tese e duas dissertações. Duas pesquisas objetivavam investigar os processos formativos vivenciados pelos bolsistas do Reuni no decorrer da vigência da bolsa. A tese traz à discussão os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, práticas e as estratégias de formação nas universidades federais, uma vez que a interação entre graduação e pós-graduação é uma das diretrizes do programa. Nestes trabalhos os sujeitos foram, especialmente, estudantes de pós-graduação bolsistas do Programa CAPES/Reuni e uma das dissertações pautou-se em análises documentais. Tais pesquisas apontam a necessidade de se pensar a pós-graduação como um espaço de formação para a docência, preocupando-se em desenvolver dispositivos formativos voltados para o ensino.

Encontramos, ainda, três produções que abordam **outros impactos** desencadeados pela implementação do Reuni. Tais estudos que preocupam-se com o gerenciamento e produção de obras públicas; repercussões do programa na construção civil de um município sede de uma universidade federal; socialização organizacional entre técnicos administrativos e docentes.

É possível afirmar que o conjunto de estudos analisados permite a visualização de determinadas questões/problemas que perpassam os processos de adesão/ implantação do Reuni. Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas localizadas revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de uma instituição, especialmente, nos processos de materialização do acordado pelas IFES nos planos submetidos ao MEC e gestão dos recursos financeiros destinados a cada uma delas.

Preocuparam-se, sobretudo, com os impactos nas instituições provocados pelo aumento do número de vagas, de cursos e de câmpus/unidades de ensino, coletando as informações, prioritariamente, a partir de documentos oficiais nacionais e institucionais, censos, relatórios de gestão, formulários de ingresso discente. As

pesquisas documentais e/ou bibliográficas representam aproximadamente 66% das produções analisadas.

No que se refere a opiniões e pontos de vista foram consultados, majoritariamente, gestores e/ou pessoas envolvidas no processo de elaboração e implantação dos planos institucionais (pró-reitores, coordenadores de comissões, diretores de campus/ unidades de ensino e coordenadores de curso) por meio de questionários e entrevistas. Apenas 8,7% dos estudos utilizaram entrevistas ou questionários com docentes, estudantes ou técnicos administrativos, tomando-os como sujeitos das investigações. Os docentes foram os principais colaboradores em apenas duas investigações – uma que se centrava na caracterização do processo de expansão e outra em que os docentes falavam das suas condições de trabalho.

Como 77,6% dos estudos localizados voltaram-se à compreensão do programa enquanto política educacional e/ou seus desdobramentos em realidades locais, baseadas em apreciações de um grupo restrito de sujeitos, emergem muitas indagações sobre aspectos que abrangem outras dimensões como a do ensino, por exemplo.

A grande maioria dos estudos referendou, como um dos impactos do Reuni, a qualidade de ensino seja – a partir do entendimento de que esta está comprometida, fadada ao fracasso em virtude do insuficiente repasse de recursos financeiros para abarcar toda a expansão protagonizada (número de alunos/ cursos/ unidades de ensino) e da proporcional redução do quadro docente que acarreta a intensificação e precarização do trabalho e compromete o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão – seja a partir da compreensão de que essa tem condições de melhorar conforme os impasses encontrados forem se ajustando.

Nosso questionamento em relação a esse panorama vai em direção ao que pensam os docentes sobre esses aspectos. Como se dá a docência nesse contexto de expansão e democratização da Educação Superior? O que entendem como ensino de qualidade? Vislumbram alternativas/ estratégias que qualifiquem o ensino que protagonizam? Que estratégias/ alternativas utilizam neste cenário? Há possibilidade de aperfeiçoar práticas pedagógicas e processos formativos?

3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade, espaço por excelência do questionamento, da dúvida, do pensamento, da criação/ produção do conhecimento, ao longo de sua trajetória, tem protagonizado profundas e significativas transformações. Ao incorporar as influências do tempo e da sociedade em que está inserida confere, em grande medida, à docência a tarefa de viabilizar esse processo. Compreendendo que o fazer docente enquanto prática social não se constitui de imediato, que vai se forjando em consonância com seu tempo histórico, no decurso de processos formativos e no decorrer da prática pedagógica, procuramos nesse capítulo discorrer sobre algumas orientações legais, aspectos relativos ao processo formativo para a docência na Educação Superior e possibilidades de potencializar as práticas docentes.

3.1 Formação para a docência no ensino superior

A formação para a docência no Ensino Superior, diferentemente dos demais níveis de ensino, não é condicionada a nenhuma formação específica, possibilitando o exercício docente a qualquer pessoa que tenha obtido um diploma em qualquer curso de graduação.

Em que pese se tenha uma orientação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDBEN) no Art 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, essa não se constitui uma obrigatoriedade.

Todavia, tendo em vista que a mesma lei estabelece que todas as instituições de ensino superior devem ter seu quadro docente composto por pelo menos 30% de mestres e doutores e nos processos de seleção para docentes, especialmente das IES públicas, preponderam os títulos acadêmicos e a produção científica, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem se constituído o *lócus* de

formação para a docência no ensino superior.

Assim, a formação exigida para os docentes universitários vem pressupondo um profundo e amplo conhecimento do campo científico em que está inserida a disciplina que lhes cabe ensinar e pouco é exigido em relação a conhecimentos pedagógicos. Em razão disso, o quadro docente dos cursos de graduação se compõe, majoritariamente, por docentes detentores do título de mestre e/ou doutor que possuem uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca preparação para a docência.

A lógica que predomina no espaço do ensino superior é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. No entanto, concordamos com Zabalza (2004) Cunha (2008), Pimenta (2012) entre outros estudiosos que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e encaminhamentos de diversas variáveis que caracterizam a docência.

É sabido que a maior parte dos cursos de mestrado e doutorado, estão voltados para a formação de pesquisadores em um recorte vertical de um assunto de seu campo específico de conhecimento, sem se preocupar com as razões de ensinar e aprender no âmbito do ensino superior. Existem, nestes cursos, uma valorização e um estímulo para a pesquisa e um abandono das discussões relacionadas à docência universitária.

Embora a preocupação com capacitação dos docentes universitários figure no debate das políticas de Pós-Graduação desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975/1979), que estabelecia como uma das diretrizes “formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade”, o documento remete ao entendimento de que o fato um profissional concluir um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* lhe garante a formação para a docência no Ensino Superior (I PNPG, 1975, p. 125).

Nos planos subsequentes (II PNPG- 1982/1985, III PNPG- 1986/1989, IV PNPG- não publicizado e V PNPG- 2005/2010), a capacitação docente continuou a ser sinalizada; entretanto, a alusão à formação continua evidenciando um caráter reducionista vinculado a aquisição da titulação e ao desenvolvimento e ampliação da pesquisa, entendida como elemento indissociável da pós-graduação (CAPES, 2005).

A promulgação da LDB 9.394/96 evidencia trato semelhante à questão. O documento, ao mencionar a questão de maneira breve e ambígua, no art.66, citado anteriormente, ignora aspectos referentes à formação didático-pedagógica dos docentes de Ensino Superior e enfatiza a obrigatoriedade do corpo docente das IES ser composto minimamente por um terço de mestres e doutores.

Apesar da referência feita pela LDB à preparação do docente universitário, é pertinente salientar que a formação de professores para a Educação Superior não conta com qualquer política pública específica. Em âmbito nacional, conta apenas com a menção feita na referida lei, com apontamentos feitos pelo Plano Nacional de Graduação (PNG) e pela Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O PNG, ao versar sobre a qualificação dos professores de Ensino Superior, assinala que esse necessita ter formação científica na área do conhecimento; Pós-Graduação *stricto sensu*, preferencialmente, em nível de doutorado; domínio do complexo processo histórico de constituição da área; ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e métodos que produziram e produzem aquela ciência específica; e competência pedagógica (FORGRAD, 1999). O documento aponta para a necessidade de extrapolar o domínio da ciência e desenvolver necessariamente competências pedagógicas. Para tanto, estas precisam adentrar os currículos dos programas de pós-graduação. Assim,

a competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas formais de pós-graduação, se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Curso, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (FORGRAD, 1999, p. 22)

A Resolução 3/99 do CNE, ao dispor normativas para os cursos de especialização, referenda em seu Art. 5º que “quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico” (CNE, 1999).

Embora a LDBEN 9.394/96, e o atual Plano Nacional de Pós-Graduação, acenem para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como principal veículo de capacitação/preparação dos docentes universitários, a CAPES – que tem o objetivo principal de subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação - não assinala essa prerrogativa como uma das suas linhas de ação. Atualmente, sinaliza a avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*; o acesso e divulgação da produção científica; o investimento na formação de recursos de alto nível no país e exterior e a indução e fomento da formação inicial e continuada para professores da escola básica, nos formatos presencial e a distância³⁴ como seus principais focos de atenção.

A única iniciativa desta agência em direção à formação de professores universitário em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* é a instituição do Estágio de Docência na Graduação como atividade obrigatória aos bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS). Ao ser instituído como uma ação de fomento à formação docente aos bolsistas do PDS sinaliza, mesmo que timidamente, uma preocupação com a qualificação do ensino de graduação. Ao partir do entendimento que o Programa de Demanda Social objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, a CAPES estabelece em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, o estágio de docência na graduação como parte das atividades obrigatórias aos bolsistas de Mestrado e de Doutorado. Vislumbrando o desenvolvimento de uma formação de caráter pedagógico, tal documento sinaliza a preocupação em “assegurar uma formação de excelência aos bolsistas permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” (CAPES, 1999).

Atualmente emerge, pautado nas diretrizes do REUNI, um indicativo de que pós-graduação está sendo chamada a ser

“um possível suporte ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação que diz respeito à articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior” (BRASIL, 2007).

A proposta é que haja uma articulação entre a pós-graduação e a graduação incluindo uma relação pedagógica triangular entre pós-graduandos, professores efetivos e graduandos. Ainda, conforme proposto pelo REUNI, os

³⁴ Ver em : <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> - Acesso 18 de junho de 2011.

cursos de pós-graduação devem dividir seus currículos entre a formação do pesquisador e a formação para a docência, o que em tese possibilitaria valorizar a dimensão pedagógica.

Essa orientação nos parece substancial se consideramos todo o acúmulo de conhecimentos da pedagogia universitária que, vem há algumas décadas, sinalizando a necessidade dessa formação e articulação com a pós-graduação, bem como se levarmos em conta a atual configuração da educação superior.

As mudanças no número e característica dos estudantes ingressantes, a criação de cursos novos e o surgimento de novas carreiras acarretam à instituição, aos gestores, aos futuros docentes e aos em exercício a necessidade de um novo olhar para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e de projeto educativo assumido pela IES.

Atualmente, vem se modificando o cenário em que se caracterizava uma sala de aula universitária, com 30 a 40 alunos que compunham um grupo relativamente homogêneo, no que tange à classe social, às condições socioeconômicas e ao capital cultural

No bojo deste processo de democratização do acesso ao ensino superior, tomar os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu acerca da reprodução das desigualdades sociais no sistemas educacionais, nos parece oportuno a medida que nos subsidia compreender o quão necessário é estarmos atentos as condições desiguais em que os estudantes chegam ao ensino superior para evitarmos ou pelo menos não intensificarmos automaticamente a reprodução dessas desigualdades dentro da própria universidade.

Bourdieu demonstrou a partir de seus estudos que as disparidades se manifestam e se reproduzem dentro do sistema de ensino a partir da diferenciação de acesso e de apropriação de poderes sociais fundamentais os quais são: capital econômico, capital cultural/informacional, capital social e capital simbólico o qual representa a forma que os diferentes tipos de capital tomam uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU, 2001).

Bourdieu (2001) explica que cada grupo social tem suas peculiaridades forjadas no curso da trajetória dos indivíduos que o compõem, de forma que o capital econômico e o cultural que são responsáveis pela sua classificação em um determinado espaço social. O autor elucida que o capital cultural de maior valor é mais frequente em famílias mais abastadas, a medida que essas tiveram maiores

oportunidades de consumo e acesso a variadas fontes de informação e ambientes culturais diversos.

O capital cultural pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado e sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (Bourdieu, 2001, p. 76).

No estado incorporado, dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. O acúmulo dessa manifestação do capital cultural pressupõe que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de “inculcação e assimilação” de forma que não pode ser transmitido instantaneamente. “Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2001, p.75).

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se se na forma de bens culturais concretos como esculturas, pinturas, livros etc. O acesso e a posse desses bens requer, necessariamente, capital econômico para adquiri-lo. A apropriação simbólica desses, no entanto, pressupõe a posse de códigos necessários para decifrá-los, de maneira que há necessidade de possuir capital cultural no estado incorporado.

O capital cultural institucionalizado, por sua vez, materializa-se basicamente na forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente, no mercado de trabalho. Cabe destacar que a valoração do título escolar será de acordo com a seletividade para alcançá-lo. Assim, pode ser alto ou baixo e quanto mais fácil for o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização

Esses “bens” mencionados, especialmente, o capital cultural incorporado e o objetivado, multiplicam-se, transformando-se em competências, que possivelmente favorecerão o indivíduo a alcançar um nível de escolaridade mais elevado. Assim, o capital cultural está profundamente associado à trajetória educacional dos indivíduos. Ao envolver habilidades, práticas, gostos refinados, conhecimentos oriundos no núcleo familiar o capital cultural manifesta-se através do conjunto de informações que cada grupo detém acerca do sistema de ensino e de carreiras

profissionais e pelo cultivo de atitudes e posturas relacionadas à escola e ao conhecimento. O capital cultural é o que mais interfere no sistema educacional.

No atual contexto, em que turmas são compostas por estudantes representam a primeira geração de uma família a chegar no ensino superior, considerar esses aspectos é fundamental. Ao se vislumbrar um efetivo processo de democratização do ensino superior, há que se garantir, além de condições objetivas de permanência, processos pedagógicos que possibilitem a estudantes com diferentes capitais culturais a apropriação do conhecimento.

Para tanto, dentre outras tantas medidas é necessário a superação da ideia que prevaleceu e ainda permanece, no âmbito do ensino superior, de que, para ser “bom professor”, basta ter boa comunicação e conhecer com profundidade os conteúdos da disciplina a ser ensinada.

A prática que, geralmente, se observa é que os professores transmitem o assunto aos alunos os quais pouco ou nada conhecem sobre. A sala de aula, muitas vezes transforma-se no espaço onde o professor fala e os alunos escutam, o que no dizer de Paulo Freire, configura-se na memorização mecânica do conteúdo narrado, um ensino de depósito o que chamou de uma Educação Bancária.

Na educação superior, parece que esta é a forma que ainda prevalece no processo de ensino e, conseqüentemente, no de aprendizagem. As aulas expositivas são as mais frequentes, pois o professor, que geralmente tem pouca ou nenhuma formação pedagógica para assumir a docência, aprende a ensinar repetindo práticas tradicionais com base em suas experiências como aluno.

Ser um professor que transmite todo o conteúdo dentro do tempo estabelecido para tal parece fazer parte da cultura docente como se essa fosse a única atividade que cabe ao professor. Nessa perspectiva, Cunha (2008, p. 26) salienta que “os professores criam certo sentimento de culpa se não são eles que estão ‘em ação’, isto é, ocupando espaço com a palavra em sala de aula”.

Entretanto, o ensino não se resume em “passar” informações aos alunos. Para ensinar são necessários também instrumentos que viabilizem as intervenções pedagógicas no interior da sala de aula, que se constitui importante espaço de concretização do ato educativo. A participação do professor no processo de aprendizagem do aluno possibilita a intermediação entre conhecimentos teóricos e práticos.

O ensino é uma das principais dimensões de trabalho do professor e concretiza-se, necessariamente, na combinação do ensinar e do aprender. Ao configurar-se como prática social específica, acontece no interior de um processo educacional tanto em caráter informal, espontâneo, quanto em caráter formal, organizado, sistematizado e intencional (RIOS, 2010).

No âmbito formal, escolarizado, as formas de ensinar foram conformando-se ao longo do tempo de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural dando origem a teorizações sobre o processo de ensino.

Veiga (2006) ao reconhecer a incidência que as teorias sobre o ensino têm no processo didático faz a apresentação de quatro perspectivas teóricas distintas sobre o ensino.

Apresenta sucintamente a *teoria cognitivista* que enfatiza a sua base no co-protagonismo do professor na ação de ensinar, entendendo “professor e aluno como mediadores da interação formativa”; a teoria artística que compreende o ensino como uma atividade “reflexivo-criadora” em que o professor orienta sua prática pela originalidade. Ao ter o planejamento da ação como uma tarefa inconclusa, prima pela irrepetibilidade, intuição e sensibilidade estética. Discorre ainda, sobre a *teoria compreensiva do ensino*, enfatizando que a “compreensão é uma modalidade de conhecimento que implica um espaço de abertura e descoberta dos significados implícitos e das situações emergentes” (p.16). A escolha dos temas, a formulação de objetivos, a determinação das representações mais adequadas de compreensão dos temas são estabelecidas por professores e alunos. Na *teoria sociocomunicativa*, a autora diz que essa se pauta na comunicação, assinalando o ensino como uma “atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a linha da ação didática” (p.18). Nessa concepção a interatividade possibilita um ensino mais comprometido e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural.

Após apresentar tais perspectivas teóricas Veiga (2006, p. 31), esclarece que compreende o ensino como algo “complexo que requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas”. Ainda que apresente as quatro perspectivas teóricas supracitadas adverte que essas são constantemente revisadas, reconfiguradas e ampliadas.

Nessa esteira, Pérez Gomez (2007), ao analisar as perspectivas teórico-práticas no campo do ensino, pauta-se nos estudos de Scadamalia e Bereiter para sinalizar os quatro modelos de compreensão de ensino preponderantes.

O primeiro modelo assinalado pelo autor é o *ensino como transmissão cultural*. Em tal perspectiva vigora a transmissão do conhecimento sistematizado em disciplinas às novas gerações. Denominado também como ensino tradicional, prima pelo desenvolvimento dos conteúdos disciplinares subvalorizando as habilidades e interesses dos alunos (PEREZ GOMEZ, 2007).

O segundo, designado como *treinamento de habilidades* enfoca o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais simples (leitura, escrita e cálculo) e complexas (solução de problemas, planejamento, reflexão, etc.). O autor sinaliza que o problema dessa abordagem é a dificuldade de atribuir significado ao desenvolvimento dessas habilidades vinculando-as ao conteúdo trabalhado e ao contexto cultural em que os alunos estão inseridos.

O ensino como fomento do desenvolvimento natural é outro modelo apresentado por Pérez Gomez (2007). Embora essa perspectiva não seja tão recorrente, o autor explica que ela influencia a prática pedagógica em muitos estabelecimentos de ensino. Alicerçada, especialmente, nos escritos de Rousseau, advoga pela não intervenção, ao “considerar que é a intervenção adulta, a influência da cultura, que distorce e avilta o desenvolvimento natural e espontâneo do indivíduo” (p. 69). Esses preceitos atribuem a esse modelo um caráter idealista à medida que o desenvolvimento da humanidade é diretamente dependente da “cultura, das interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das ideias e dos afetos” (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 69).

O último modelo, o ensino como *produção de mudanças conceituais*, fundamenta-se nos estudos Piagetianos, atribuindo a ênfase ao processo de transformação ao invés de acumulação de conteúdos. O enfoque está “no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não na estrutura das disciplinas científicas” (PEREZ GOMEZ, 2007, p. 69). A ressalva feita a esse modelo refere-se à proeminente valorização do desenvolvimento das capacidades formais em detrimento dos conteúdos da cultura.

Embora se reconheça a existência de modelos de ensino tais como os apresentados por Veiga (2006) e Perez Gomez (2007), o entendimento de ensino, ainda está fortemente associado à exposição do conteúdo pelo docente através de

técnicas de oratória que lhe conferem a “competência docente” (ANASTASIOU, 2004).

Tal prerrogativa, segundo Anastasiou (2004), advém do modelo de ensino jesuítico vigente no país desde o período colonial, em que se preconizava a transmissão e memorização de conteúdos. A autora explica, ainda, que essas características são a base do chamado ensino tradicional e que esse foi o principal modelo vivenciado pelos professores atuais quando foram alunos.

Cunha (2005) ao tecer uma descrição mais detalhada do chamado ensino tradicional, o caracteriza como um ensino em que: o conhecimento é tido como acabado e descontextualizado historicamente; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança; dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; cada disciplina curricular é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada; o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas para os alunos; a pesquisa é vista como atividade a iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

O ensino, nessa perspectiva, constitui-se em uma via de mão única, em que prevalece a centralidade no professor. A problematização desse e outros modelos de ensino deve ser precedida pela compreensão do que, genuinamente, implica o ato de ensinar.

Anastasiou (2004, p.13), valendo-se do sentido etimológico do verbo, explica que esse, advindo do latim *insignare*, “significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”.

Do ponto de vista gramatical, Freire (1997) esclarece que se trata de um verbo transitivo direto, pressupondo a existência de um objeto direto (alguma coisa) e um objeto indireto (a alguém), ou seja, as figuras do docente e do discente. Desse modo, enfatiza que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Discutindo questões relativas ao ensino, Veiga (2006) explica que a tarefa de ensinar é uma das mais representativas do processo didático. A autora recorre ao que explica Rivilla e Mata, (apud VEIGA, 2006, p. 44) quando dizem que o ensino é “o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos”.

Entendemos que para efetivar esse conceito de ensino é necessário que o professor trabalhe na perspectiva apontada por Pérez Gómez (2007) quando expressa que a vida dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem tem formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação, decorrentes das trocas e interações que se produzem.

Para Anastasiou (2004) o ensino envolve duas dimensões: uma “utilização intencional” que representa a intenção de ensinar e uma de “resultado” que significa a efetivação do objetivo. Nessa perspectiva, o ensino, necessariamente, deve resultar em aprendizagem. Apenas intentar ensinar sem alcançar a meta de apreensão e apropriação do conteúdo por parte do aluno não corresponde ao ensino em sua completude.

Esse entendimento de que o ato de ensinar deve resultar, necessariamente, em aprendizagem, configurando-se uma parceria entre professor e aluno na construção do conhecimento a partir de ações efetivadas na sala de aula e fora dela é denominado como “processo de ensinagem”. (ANASTASIOU, 2004, p.15). A ensinagem pressupõe o envolvimento dos sujeitos em sua totalidade. A autora destaca que esse processo deve:

[...] possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio de aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (ANASTASIOU, 2004, p.15).

A mesma autora, esclarece, ainda, que tal proposição não se efetiva de forma “espontaneísta ou mágica”. Afirmar que a concretização da ensinagem exige intencionalidade, escolha e orientação de uma metodologia que se concretiza nos objetivos elencados, nas estratégias selecionadas e nas ações realizadas.

A respeito das colocações da autora acerca da obrigatoriedade de todo ensino resultar em uma aprendizagem, Feldman (2001) adverte que o ensino é uma atividade regular, mas não regulável em sua totalidade de tal forma que se constitui um campo incerto. Assim, o autor alerta que cada decisão deve ser tomada com a consciência presente de sua probabilidade de sucesso ou fracasso. Ao assumir que toda a sua ação será exitosa, o professor eleva a sua prática pedagógica a condição de onipotência.

Nessa direção, entendemos que o professor deve ter como norteador de suas ações a aprendizagem de seu aluno, entretanto, deve assumir que a outros condicionantes envolvidos no processo, que muitas vezes, fogem a sua alçada. O professor, como dinamizador do processo educativo deve atentar para as contribuições apresentadas pelos alunos, intervindo nos momentos em que sua participação é requerida para que tente atingir a aprendizagem almejada.

Tais preceitos são imprescindíveis em qualquer nível de ensino. Severino (2009), ao tecer discussões sobre o ensinar na Educação Superior, assinala que esse não pode realizar-se de forma aleatória, amadora ou espontaneísta, mesmo quando o professor tem bastante experiência e domínio da matéria. Pontua, também, que toda a aula, ao constituir-se uma intervenção pedagógica exige, por parte do docente, um cuidadoso planejamento.

Autores como Rothen, Silva e Pechula (2005, p. 2) e Cunha (2004), explicam que no âmbito universitário, o ensino se dá, predominantemente, de forma amadora. Esclarecem que pela falta de diretrizes e pelo escasso número de iniciativas contundentes voltadas à formação para a docência universitária, o ensino desenvolvido, geralmente, é pautado na reprodução de modelos já vivenciados pelos docentes no decorrer de sua trajetória estudantil.

Rothen, Silva e Pechula (2005, p. 2) entendem que o amadorismo, configurado pela falta de conhecimentos necessários para o ensino, “não significa, necessariamente, que esses professores sejam ineficientes e ajam de maneira equivocada, mas sim que o sucesso e/ou fracasso na docência é acidental e depende basicamente da intuição individual”

Masetto (2009, p.14), ao discorrer sobre a Educação Superior, expressa que essa deve ser um “lugar marcado pela prática pedagógica intencional, direcionada a aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas as melhores condições”. O autor considera que as instituições de

Ensino Superior são lugares de fazer ciência, que se estabelecem e agem em uma sociedade, contextualizadas em determinado tempo e espaço, sofrendo as ingerências da complexa realidade exterior, que se engendra desde a situação política-econômico-social da população até as políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

O entendimento de Masetto (2009) acerca da intencionalidade pedagógica coaduna com as ideias de Veiga (1989, p.16) quando esta afirma que a prática pedagógica é uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos específicos. A autora salienta que a dimensão teórica da prática pedagógica é “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho”.

No que tange à dimensão objetiva da prática pedagógica, elucida que esta

[...] é constituída pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1989, p.17).

A prática pedagógica em qualquer nível de ensino, ao estar imbricada com as condições concretas de vida dos sujeitos, remete à necessidade de uma formação calcada no princípio da totalidade. Ao focar a docência na universidade, Masetto (2009) acena o domínio dos conhecimentos básicos de uma área específica, os conhecimentos da área pedagógica e o exercício da dimensão política como aspectos imprescindíveis.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.39) dizem que, na ausência de um referencial que permita guiar sua ação pedagógica de maneira mais atualizada e apropriada, o docente “seleciona suas experiências como aluno, aquelas que considerou mais adequadas e passa a reproduzi-las em sala de aula”. Assim, os saberes pedagógicos utilizados por esses professores são, na maioria das vezes, os de suas experiências como estudantes. Nesse sentido, é interessante lembrar que as experiências vividas pelos professores em algum momento da formação poderá ser uma possibilidade para pensar sua prática.

Acerca dos conhecimentos específicos, Masetto (2009) ressalta que cabe ao professor manter-se realizando estudos, reflexões críticas sobre temas teóricos ou

experienciais, que reorganizam seu conhecimento, reconstruindo-os, atribuindo-lhes novos significados. A pesquisa, entendida como trabalhos específicos preparados pelo professor para eventos científicos e divulgação em periódicos que abordem aspectos teóricos ou relatem experiências, apresenta-se como fundamental nesse aspecto.

O conhecimento pedagógico, segundo Masetto (2009), abrange a percepção do *processo de ensino e aprendizagem; concepção e gestão do currículo; conhecimento da relação professor–aluno e aluno–aluno; domínio da tecnologia educacional*.

No que tange ao processo de ensino–aprendizagem, Masetto (2009) destaca que o professor deve considerar os princípios básicos da aprendizagem do aluno. Precisa ter clareza a respeito das formas mais significativas e eficazes de promover aprendizagens, de como se aprende na educação superior e de quais são os princípios básicos da aprendizagem de adultos.

Em relação à concepção e gestão de currículo, é importante que o professor compreenda que as disciplinas e atividades que o compõem como promotoras de aprendizagens e desenvolvimento de aspectos cognitivos que englobam a aquisição, são a elaboração e organização de informações, que possibilitem o acesso ao conhecimento existente, a produção de conhecimento, reconstrução do próprio conhecimento, a identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, que considerem a imaginação, a criatividade e a solução de problemas como elementos importantes. (MASETTO, 2009).

A relação professor–aluno e aluno–aluno é enfatizada como algo importante à medida que, através da organização de grupos de trabalho com objetivos comuns, é possível incentivar a aprendizagem de forma coletiva, estimular a realização do trabalho em equipe e “buscar a solução de problemas em parceria, criando condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor” (MASETTO, p. 23).

Ao elencar o exercício político como uma dimensão imprescindível à docência universitária, Masetto (2009, p. 23) afirma que:

[...] o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e história de seu povo. Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente.

Assim, Veiga (2010), amparada nas contribuições de Lisita (2006), ressalta que a docência requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como a conjuntura social mais abrangente se relaciona com a função social do trabalho do professor, com as finalidades educativas pretendidas e sua concretização.

Partindo desse pressuposto a autora pontua a docência como uma atividade teórico-prática, como uma práxis, que pressupõe indubitavelmente o vínculo indissolúvel da unidade entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença de consciência crítica; ação recíproca entre professor, aluno e o contexto social em que está situada a instituição de Educação Superior; atividade criativa; momentos interligados de análise e crítica e momentos de superação e de proposta de ação; desenvolvimento do significado ideológico que permeia a docência (VEIGA, 2010, p. 18).

Esse entendimento de docência vislumbra a superação do chamado ensino tradicional, caracterizado anteriormente. Para Cunha (2005), a extrapolação do modelo tradicional, ao balizar-se em atitudes emancipatórias calcadas em conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais, incide em uma nova proposta de ensino que: enfoque o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e a percepção de sua provisoriedade e relatividade; estimule a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias; valorize a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; perceba o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; entenda a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; valorize as habilidades sócio- intelectuais tanto quanto os conteúdos.

Nessa mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2010, p.165) sinalizam que a prática docente na universidade pressupõe:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso a pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;

- c) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação.
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos teóricos por um processo de investigação do conhecimento.
- f) integrar, verticalmente e horizontalmente, a atividade de investigação à de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe.
- g) criar e recriar situações de aprendizagem.
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimento dos alunos e desenvolver, com base nele, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Embora tenhamos dado até então, especial, ênfase ao ensino, concordamos com Pachane (2009, p. 257) que a docência universitária pressupõe outros aspectos que incluem a:

comunicação de suas investigações; a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação responsável na seleção de outros professores; a avaliação da docência e da investigação; a participação na gestão acadêmica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, etc; a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário; a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores

E acrescentaríamos ainda, em virtude dos novos tempos, a criação e implantação de cursos graduação novos e/ou inéditos, criação e manutenção de programas de pós-graduação.

Os apontamentos sobre o ensino em uma perspectiva crítico/ emancipatória, atrelados a outras dimensões relativas à ação docente remonta à discussão de como viabilizar uma formação balizada nos aspectos mencionados.

Ao destacar que a configuração e as práticas formativas para professores universitários devem ser analisadas constantemente, Cunha (2008) salienta que a formação não é um construto arbitrário à medida que decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Assim, questionamentos sobre os sentidos e a finalidade da formação são fundamentais na compreensão dos processos formativos. Para a autora, ignorar essas indagações remonta ao “risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores” (p. 20).

A ideia de formação, na perspectiva de Marcelo Garcia (1999), na maioria das vezes vem acompanhada de alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo.

Conforme o autor,

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Assim, o conceito de formação é cabível em diversas perspectivas. Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio indivíduo procura. Nessa lógica, existe um componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental, na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e às experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes.

Nóvoa (2003, p.129) explica que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber”. Entretanto, é necessário salientar que o elemento pessoal da formação não pode nos levar a pensar que esta aconteça de forma autônoma.

Marcelo Garcia (1999, p.26) ao discorrer sobre a formação de professores, a explica como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou exercício - se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Reportando-se a Ferry, destaca que essa se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões, uma vez que deve atrelar a formação pedagógica com a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.), configura-se em um tipo de formação profissional e, constitui-se como “uma formação de formadores, o

que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p.23).

O significado de formação ultrapassa a concepção de treinamento, levando-nos a pensar, também, que a formação não acontece apenas no espaço institucional. Entendemos o significado de formação como um conjunto de experiências vividas na prática do docente que proporciona condições de (re) elaborar sua identidade no dia a dia, e não apenas através de acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão.

A formação de professores se dá em um processo em que conforme explica Cunha (2006, p. 353-354) se desdobra em:

Formação Inicial: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. [...]

Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. [...]

Formação em Serviço: tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados.

Partindo dos apontamentos da autora sobre formação de professores voltamo-nos, especificamente, para a formação em serviço. Tal tipo de formação é denominada por alguns autores como *desenvolvimento profissional*. Segundo Soares e Cunha (2010, p.35), o “desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência”.

Existem, todavia, diferentes entendimentos acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente. Marcelo Garcia (1999) destaca que esse vem sofrendo modificações em virtude das mudanças na compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Para esse autor, o desenvolvimento profissional de professores deve ser entendido como “uma procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É a construção do eu profissional que evolui ao longo das suas carreiras” (p.7).

Aportando-se em Day (1999), Marcelo Garcia (2009) assinala que

o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que planificadas e conscientes tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com seus colegas ao longo de cada etapa de suas vidas enquanto docentes.

No entendimento de Soares e Cunha (2010, p.35) o desenvolvimento profissional docente envolve duas perspectivas - institucional e pessoal. A perspectiva institucional refere-se a um “conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo”, enquanto que na “perspectiva pessoal o desenvolvimento profissional se projeta por uma disposição interna e uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional” (p. 35).

Almeida (2012) apresenta uma compreensão distinta no que diz respeito à relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Diferente de Soares e Cunha (2010) que sinalizam o desenvolvimento profissional docente como uma concepção de formação continuada, Almeida (2012) entende essa formação como um componente do desenvolvimento profissional. Assim, explica que :

O desenvolvimento profissional docente constitui-se um articulador de uma relação quadrangular, que envolve a formação continuada do professor, os projetos institucionais, as condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com gestores, coordenadores, pessoal de apoio, entre outros, o que torna essa inter-relação propiciadora de avanços na constituição do sujeito professor e do desenvolvimento da instituição em que trabalha. (ALMEIDA 2012, p. 75),

Para essa autora, contextualizar a formação no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento que a formação se processa

como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos alheios à dimensão coletiva do trabalho docente, às situações reais enfrentadas por eles em suas práticas cotidianas e a atuação dos demais gestores envolvidos no trabalho pedagógico. Dessa forma, assinala que a formação é compreendida como o “conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho” (ALMEIDA, 2012 p. 76).

Partindo das colocações da autora podemos assinalar que essa contextualização propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelos professores, garantindo um caráter contínuo e, ao mesmo tempo, articulando-se às condições efetivas do trabalho realizado.

Para Almeida (2012) é no seu desenvolvimento profissional que os professores vivenciam possibilidades de desenvolvimento pessoal que lhes possibilitam alcançar satisfação com o trabalho e consigo mesmo e melhorar a autoestima; ampliam seus conhecimentos tanto da área específica, quanto do ensino, da instituição, da cultura geral, acadêmica e profissional; cultivam a capacidade de intervenção tanto na sala de aula quanto na instituição; enriquecem suas experiências no fortalecimento da autonomia e na ampliação das relações interpessoais.

Nesta perspectiva, a autora nos explica ainda que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo gradual e permanente em que o professor avance através de descobertas pessoais e coletivas. Para tanto necessita de uma formação articulada com os demais aspectos da atuação dos professores tais como o “contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional”, permitindo considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de uma nova cultura profissional (ALMEIDA 1999 apud ALMEIDA 2012).

Cabe mencionar que o desenvolvimento profissional docente, também, está condicionado pelo contexto institucional e de trabalho. Imbernón (2009) faz ponderações nesse aspecto salientando que não se pode afirmar que desenvolvimento profissional dos professores universitários limita-se unicamente ao

“desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, e sim a tudo isso junto, mas acrescido ou configurado por uma situação laboral-contextual que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2009, p. 96).

O autor explica que diversos fatores interferem no desenvolvimento dos docentes universitários. Menciona a categoria acadêmica, a cultura das faculdades, as disciplinas, os departamentos, as universidades, o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições em que se trabalha, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, a relação com os colegas, com os alunos e com a formação permanente que essa pessoa vai realizando ao longo da vida profissional como condicionantes desse processo (IMBERNÓN, 2011, p. 96).

Assim, para Imbernón (2011, p.100), o desenvolvimento profissional efetivo se dará com medidas que aliem as práticas de formação às melhorias sociais e trabalhistas, assumidas a partir do reconhecimento de “que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem.”

O desenvolvimento profissional dos professores ao constituir-se um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente, possibilitam o cotejamento das ações cotidianas com as produções teóricas permitindo a revisão de suas práticas de ensino (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010).

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade. A partir desses elementos é que os professores conseguirão colaborar com a transformação das instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

Para tanto são substanciais o comprometimento dos docentes e, prioritariamente, o das instituições de ensino. Entendemos que, ainda que esforços individuais dos professores sejam fundamentais, esses são insuficientes, se não houver o empenho compromissado e propositivo das IFES.

Entendemos que a qualidade do ensino de uma universidade não está vinculada exclusivamente as práticas pedagógicas protagonizadas pelos seus docentes, mas está fortemente atrelada a essas. Assim, faz-se necessário políticas

institucionais que objetivem promover o desenvolvimento profissional docente, apoiar e oferecer condições para que os docentes consigam protagonizar mudanças no que se refere ao ensino e a aprendizagem.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao partirmos do entendimento que a produção do conhecimento e o fenômeno educativo são práticas sociais historicamente construídas, “marcadas pelos sinais de seu tempo, comprometidos com a sua realidade histórica”, optamos em desenvolver a pesquisa a partir da abordagem qualitativa. Nessa abordagem os fenômenos estudados são aprendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Esses princípios envolvem a possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando por meio da descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política (LUDKE E ANDRÉ, 2011, p.2)

Atentando as ponderações de André (2002, p. 15) sobre os reducionismos que a expressão “pesquisa qualitativa” tem sofrido ao denominarem qualitativos quaisquer tipos de estudo que não envolvam números, nos pautamos nos esclarecimentos de Trivinõs (2007, p.37) que salienta que a pesquisa qualitativa não permite visões isoladas, parceladas ou estanques. Pressupõe interação dinâmica que se retroalimenta e reformula-se constantemente no decorrer do aprofundamento da temática e imersão no campo de estudo.

A investigação ao ser desenvolvida nessa perspectiva visa entender as especificidades do objeto e sua relação com a totalidade, considerando as situações na complexidade que lhes é inerente. Assim, ao vislumbrarmos compreender os diferentes contextos em que os docentes estão inseridos e o entendimento que a instituição universitária explicita acerca do seu papel na formação desses, buscamos articular uma visão do todo, no que tange à configuração da universidade na sociedade atual, com as particularidades do estudo que se refere as repercussões do Reuni no fazer docente de professores da UFPel.

Para tanto, o estudo é de caráter **descritivo e explicativo** e foi desenvolvido com o objetivo de investigar e analisar as repercussões do Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no “fazer docente” dos professores da Universidade Federal de Pelotas.

Gil (2002) explica que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, enquanto a pesquisa explicativa preocupa-se especialmente em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. A partir dos dados levantados pretende explicar a razão, o porquê das coisas, ainda que tal tarefa seja bastante complexa, delicada e repleta de riscos (GIL, 2002).

A opção pela combinação dos tipos de pesquisa descritiva e pesquisa explicativa se dá pelo fato de que elas estabelecem uma relação de complementaridade e continuidade entre si. Tal como esclarece o autor, a pesquisa explicativa pode ser decorrente de uma pesquisa descritiva a medida que a “identificação de fatores que determinam o fenômeno exige que este esteja suficientemente detalhado” (p.43).

Assim, tais princípios orientaram a condução da investigação em torno da seguinte **questão**:

Quais as repercussões do programa de Apoio a Planos de Expansão das Universidades Federais das Universidades Federais- Reuni no fazer docente dos professores da Universidade Federal de Pelotas?

Vislumbrando a explicitação do problema e a delimitação do estudo arrolamos um conjunto de questões que balizaram esta pesquisa:

- Qual o entendimento dos docentes em relação à adesão e à implantação do Reuni na UFPel?
- Qual foi a participação do corpo docente na adesão e na implantação do Reuni na UFPel?
- Quais as principais mudanças observadas/ vivenciadas na instituição após a adesão e implantação do Reuni na UFPel?
- Quais os principais impactos do Reuni no *fazer docente* dos professores da UFPel?
- A heterogeneidade e o aumento do número de estudantes se reflete na prática pedagógica dos docentes da UFPel?

- Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no que se refere ao planejamento, seleção/ organização de conteúdos, desenvolvimento das aulas e avaliação?
- Como são as relações entre professor e estudantes?
- Que estratégias institucionais foram desenvolvidas para assessorar os docentes no decorrer do processo de adesão/implantação do Reuni?
- Que estratégias institucionais contribuem na formação pedagógica dos professores universitários e no seu desenvolvimento profissional docente nesse contexto de expansão e democratização?
- Qual é o entendimento de qualidade da Educação Superior na perspectiva dos docentes da UFPel?
- A adesão/ implementação do Reuni incide/incidiu na qualidade da Educação Superior?

Esses questionamentos pautaram as orientações metodológicas e mobilizaram a trajetória percorrida no desenvolvimento desta pesquisa. Em primeira instância definimos os critérios que orientaram a escolha dos docentes participantes. Assim, para atender nossas pretensões definimos como possíveis colaboradores

- Docentes atuantes no Ensino Superior³⁵ da UFPel; oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com no mínimo 10 anos de carreira docente na instituição.

A preocupação em incluir docentes de diferentes áreas baliza-se no entendimento de que há peculiaridades, valores em cada campo científico que compõem distintas culturas acadêmicas. Cunha e Leite (1996) explicam que os contextos de cada profissão influenciam as resoluções e práticas pedagógicas no âmbito universitário, à medida que são associados à docência aspectos referentes ao mercado de trabalho e ao poder da profissão no campo econômico e social.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em etapas concomitantes e complementares entre si. Assim, destacamos:

³⁵ Na época da implantação do Reuni a UFPel contava, em seu quadro, com docentes atuantes no Ensino Médio.

a) Consulta a sites e levantamento documental

Partindo do entendimento que os registros documentais, tal como explicam Ludke e André (2011) são fontes naturais de informação que emergem no âmago de determinados contextos e fornecem informações e evidências que possibilitam ao pesquisador fundamentar inferências, realizamos uma consulta minuciosa ao *site* da UFPel e contatamos instâncias institucionais³⁶ para localizar o maior número possível de fontes informacionais sobre o Reuni e a UFPel. A busca foi feita com o intuito de localizar informações e documentos disponibilizados a respeito do Reuni e efeitos subsequentes a sua implantação. Procuramos localizar documentos tanto de *origem interna* - produzidos pela instituição tais como relatórios de gestão, resoluções, portarias, proposta de adesão e Acordo de Metas encaminhado ao MEC e notícias veiculadas no Jornal da Coordenadoria de Comunicação Social da UFPel disponibilizado no *site* - quanto de *origem externa* – normativas e aspectos legais referentes ao Reuni, diretrizes, decretos, leis, resoluções, relatórios nacionais.

No que se refere a análise de documentos Richardson (1989, p. 182), explica que a análise de documentos pressupõe um conjunto de “operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Embora não tenhamos delineado um procedimento formal para a análise da documentação consultada, os documentos estiveram presentes em praticamente todas as etapas do estudo, como fontes de informações e subsídio para as análises empreendidas.

b) Realização de entrevistas

A opção pela entrevista se deu pelo interesse no relato de experiência dos professores, em propiciar a reconstituição de fatos, acontecimentos e o relato de experiências dos professores, procurando registrar todas as nuances possíveis. Cabe destacar que a entrevista, conforme explica Triviños (2007, p. 146), “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação”.

³⁶ Pró-Reitoria de Graduação (PRG), Pró-Reitoria de Planejamento de Desenvolvimento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Departamento de Registros Acadêmicos (DRA), Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI)

A partir da consulta aos dados cadastrais dos servidores da UFPel no Portal da Universidade³⁷, visualizamos informações como nome, cargo, titulação, local de lotação e data de admissão de docentes e técnicos administrativos. Foram considerados possíveis colaboradores todos os docentes ativos admitidos na instituição até o ano de 2004. A definição de tal período se deu por considerarmos pertinente que os colaboradores tivessem, no mínimo, 10 anos de carreira docente na UFPel, condição que em nosso entendimento, os possibilita fazer uma reflexão sobre o antes e o depois do Reuni na instituição.

Os convites para a participação na investigação foram enviados por *e-mail*, através da Plataforma Lattes do CNPq- (opção *contato*) e tivemos 21 docentes que responderam positivamente. Além desses, entrevistamos 1 membro da equipe de coordenação do Reuni, pois entendemos que seria fundamental ouvirmos pessoas que estiveram envolvidas diretamente com a implantação do programa na instituição.

Os docentes foram entrevistados no período de novembro de 2014 a janeiro de 2015, individualmente, em local e horário previamente estabelecido por eles. A partir da concordância expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice), as entrevistas foram gravadas em gravador Mp3 e transcritas integralmente. As entrevistas tiveram a duração em torno de 40 minutos a 1 hora e trinta, com a exceção de uma que teve a duração de 2 horas e 20 minutos. As transcrições resultaram no montante de 270 páginas digitadas.

As falas dos entrevistados foram editadas apenas no que se refere à limpeza de expressões típicas de oralidade e transformação de expressões coloquiais em norma escrita padrão. Marcuschi (2001) denomina essa edição da fala de textualização. Segundo o autor, esse processo de textualização consiste em eliminar dos discursos dos sujeitos entrevistados de maneira consciente, as marcas conversacionais como repetições, autocorreções, vícios de linguagem. A edição de fala preservou em absoluto o sentido original das mesmas.

c) *Aplicação de Questionários*

O questionário³⁸, conforme elucida Triviños (2007, p. 66), “é utilizado quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número

³⁷ Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/servicos/pessoal.php>>. Acesso em: 12 out. 2014

considerável de sujeitos”. É composto por um número elevado ou não de questões que podem ser abertas ou fechadas que é apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Tal instrumento foi elaborado com questões fechadas utilizando *escala tipo Likert*. Essa escala é uma das formas mais utilizadas para aferir a opinião/percepção dos respondentes sobre um determinado fenômeno. Os respondentes indicam seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas ao objeto de estudo. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou baixos (DALMORO E VIEIRA, 2014).

Os questionários foram elaborados na plataforma *Google Form* e foram enviados no período de dezembro de 2014 a fevereiro de 2015, para todos os docentes da UFPel que atendiam o critério de ter vínculo empregatício como docente do ensino superior de 10 anos ou mais com a instituição.

Aspectos éticos da pesquisa

A proposta de investigação foi submetida a Plataforma Brasil³⁹ a qual trata-se de “uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep⁴⁰”. O sistema permite a elucidação e apresentação de documentos em meio digital, propiciando “à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas”.

Através da Plataforma o projeto foi encaminhado e avaliado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas⁴¹ e aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 41891415.6.0000.5317.

Composição da amostra

A partir da definição dos critérios estabelecidos e realização dos movimentos anteriormente mencionados, esta investigação contou com a participação de 221

³⁸ Disponível na seção de apêndices

³⁹ Disponível em www.saude.gov.br/plataformabrasil Acesso em 10 de novembro de 2014.

⁴⁰ Comissão Nacional em Ética e Pesquisa-CONEP

⁴¹ A UFPel não possui Comitês de Ética na Pesquisa vinculados a área das Ciências Humanas ou Ciências Sociais

docentes, conforme o quadro abaixo e mais uma entrevista com um docente que, embora não atendesse ao critério de tempo de docência, compunha a equipe de coordenação do Reuni. Assim, ao todo contamos com a colaboração de 222 docentes através de 22 entrevistas e 200 questionários respondidos:

Tabela 5: Percentual de Colaboradores por Unidade Acadêmica

	Unidade	Total de docentes	Nº de possíveis respondentes	Nº de respondendo questionário	Nº de entrevistados	%participantes
1.	Centro de Artes- CA	107	36	3	3	16,6
2.	Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – CCQFA	58	25	2	1	12,0
3.	Centro de Desenvolvimento Tecnológico - CDTec	53	11	8	1	81,8
4.	Centro de Engenharias – CENG	108	21	7	2	42,8
5.	Centro de Letras e Comunicação- CLC	70	17	3	2	29,4
6.	Centro Integração do Mercosul – CIM	30	2	1	---	50,0
7.	Escola Superior de Educação Física – ESEF	32	17	11	1	70,6
8.	Faculdade de Administração e Turismo- FAT	37	13	9	2	84,6
9.	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel- FAEM	100	58	25	2	46,5
10.	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo- FAURB	40	22	15	1	72,7
11.	Faculdade de Direito- FD	34	22	6	---	27,2
12.	Faculdade de Educação –FAE	59	33	18	1	57,5
13.	Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia- FEO	33	15	6	---	40,0
14.	Faculdade de Medicina- FM	115	46	9	1	21,7
15.	Faculdade de Nutrição- FN	36	9	5	---	55,5
16.	Faculdade de Odontologia- FO	69	28	17	1	64,3
17.	Faculdade de Veterinária- FVET	50	24	9	1	41,6
18.	Faculdade de Meteorologia- FMET	19	10	1	---	10,0
19.	Instituto de Biologia – IB	82	44	12	---	27,7
20.	Instituto de Ciências Humanas- ICH	75	21	14	1	71,42
21.	Instituto de Filosofia e Sociologia Política- IFISP	36	13	10	---	76,9
22.	Instituto de Física e Matemática- IFM	70	18	9	1	55,5
	TOTAL	1.313⁴²	505	200	21	43,76

⁴² Disponível em <<http://www.UFPEL.edu.br/servicos/pessoal.php>>. Acesso em 15 jan. 2015

Perfil dos entrevistados

No que se refere aos sujeitos entrevistados, foi possível estabelecer algumas características da amostra as quais são apresentadas no quadro abaixo:

Tabela 6: Caracterização dos docentes entrevistados

Sujeitos	Sexo	Área de conhecimento	Unidade	Cursos em que lecionam	Atividades que exercem	Tempo de docência na UFPel ⁴³
Entrevistado 1	F	Ciências Biológicas	FAMED	Medicina Direito	Ensino Graduação e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	10 anos e 1 mês
Entrevistado 2	F	Ciências Biológicas	FO	Odontologia	Ensino/ Pesquisa/ Gestão	12 anos e 4 meses
Entrevistado 3	M	Ciências Biológicas	ESEF	Ed. Física	Ensino Graduação / Pesquisa	29 anos e 5 meses
Entrevistado 4	F	Ciências Agrárias	FVET	Medicina Veterinária	Ensino Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa	11 anos
Entrevistado 5	M	Ciências Agrárias	FAEM	Agronomia Engenharia Agrícola	Ensino de Graduação/ Extensão	10 anos e 3 meses
Entrevistado 6	M	Ciências Agrárias	CCQFA	Química, Licen./Bach. Química Industrial	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Gestão	10 anos e 3 meses
Entrevistado 7	M	Ciências Agrárias	FAEM	Agronomia Zootecnia	Ensino de Graduação/ Extensão/ Gestão	11 anos
Entrevistado 8	M	Ciências Exatas e Tecnológicas	IFM	Física Meteorologia Engenharias	Ensino de Graduação	10 anos e 7 meses
Entrevistado 9	M	Ciências Exatas e Tecnológicas	FAURB	Arquitetura	Ensino de Graduação e Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão / Gestão	16 anos e 5 meses
Entrevistado 10	F	Ciências Exatas e Tecnológicas	CENG	Todas Engenharias	Ensino de Graduação	21 anos e 3 meses
Entrevistado 11	M	Ciências Exatas e Tecnológicas	CENG	Engenharia Geológica, Engenharia do Petróleo Tecnólogo Geoprocessamento	Ensino de Graduação	25 anos e 9 meses

⁴³ Refere-se ao tempo de docência no período de realização da entrevista

Entrevistado 12	M	Ciências Exatas e Tecnológicas	CDTec	Biotecnologia	Ensino de Graduação e Pós-Graduação Pesquisa Gestão	17 anos e 5 meses
Entrevistado 13	M	Ciências Humanas	FAT	Administração Turismo Tecnólogo em Gestão Pública Processos Gerenciais	Ensino de Graduação- Pesquisa- Gestão	12 anos e 4 meses
Entrevistado 14	F	Ciências Humanas	FAT	Administração Turismo Gestão Pública	Ensino de Graduação	17 anos e 4 meses
Entrevistado 15	F	Ciências Humanas	FAE	Pedagogia	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Gestão	25 anos e 8 meses
Entrevistado 16	F	Ciências Humanas	ICH	História Licenc. Bach.	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão /Gestão	22 anos
Entrevistado 17	F	Letras e Artes	CA	Design Gráfico Design Digital	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão / Gestão	12 anos e 5 meses
Entrevistado 18	M	Letras e Artes	CLC	Letras– Espanhol	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão / Gestão	16 anos e 5 meses
Entrevistado 19	M	Letras e Artes	CA	Artes visuais Cinema Design	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão / Gestão-	18 anos e 5 meses
Entrevistado 20	F	Letras e Artes	CA	Música Licen.	Ensino de Graduação/ Extensão	16 anos e 5 meses
Entrevistado 21	F	Letras e Artes	CLC	Letras Arquitetura Antropologia- Artes visuais	Ensino de Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Pesquisa/ Extensão/ Gestão-	22 anos e 7 meses
Entrevistado 22	M	Membro da Equipe de Coordenação do Reuni				

Impressões sobre o campo

No decurso desta pesquisa, ao colocarmos em curso o delineamento metodológico, nos deparamos com uma série de circunstâncias que nos levaram a refletir e reavaliar as decisões tomadas bem como se configuraram em importantes fontes de apreensão das particularidades do campo.

Relatamos estes aspectos por entendermos que são partes constitutivas do processo investigativo que subsidiaram, em grande medida, o processo de análise e por acreditarmos que podem contribuir com outros estudos:

Referente às definições relacionadas às áreas de conhecimento:

- A UFPel adota uma organização das áreas do conhecimento diferente daquela preconizada pelo CNPq de forma que ao adotarmos a organização institucional ocasionou certa dificuldade tanto para os docentes se identificarem, quanto para o agrupamento dos cursos e a condução das análises pautando esse critério. Assim, no decurso do processo analítico passamos a tomar as carreiras e as unidades acadêmicas como referente. Para elucidar, mencionamos o exemplo do curso de Psicologia que na classificação do CNPq encontra-se na área das Ciências Humanas e na UFPel consta na área das Ciências Biológicas.

Em relação às entrevistas:

- O agendamento das entrevistas foi relativamente mais fácil com docentes de algumas áreas do conhecimento do que de outras. Os convites para a participação na investigação, como mencionado, foram enviados por *e-mail* através da Plataforma Lattes do CNPq-(opção *contato*). Todavia, para docentes de algumas áreas tivemos que fazer inúmeras tentativas para alcançar o número mínimo de interlocutores conforme havíamos proposto no início da investigação. Destacamos a prontidão e disponibilidade dos docentes de cursos das áreas das Ciências Agrárias e Ciências Exatas e Tecnologia que foram os primeiros a se prontificar a participar do estudo.

- Na ocasião da qualificação do projeto de tese, foi sugerido pela banca avaliadora, que entrevistássemos 15 docentes, sendo 3 de cada uma das áreas do conhecimento estabelecidas como fundamentais pela UFPel. Entretanto, alguns docentes ao receberem o questionário *online* manifestaram o interesse de conceder uma entrevista e optamos por incluí-los na amostra. A fim de valorizar a disponibilidade e o desejo em cooperar destes docentes, realizamos 6 entrevistas além do número pré-estabelecido.

- A realização das entrevistas ocorreu, na maioria dos casos, no ambiente de trabalho dos docentes. Todavia, em alguns casos por falta de espaço apropriado no local de trabalho de alguns ou por questões de saúde, algumas das entrevistas aconteceram na Biblioteca Central da instituição, no domicílio de um dos docentes e em um estabelecimento comercial.

- Destacamos que fazia parte do delineamento deste estudo entrevistar membros da equipe gestora da instituição na época de implantação e vigência do Reuni. Todavia, ao procurarmos estabelecer contato com vários membros que compunham a equipe de coordenação do programa (reitor, pró-reitor de graduação, pró-reitor de planejamento, coordenador geral do programa), apenas um desses retornou nosso contato disponibilizando-se a conceder a entrevista. Após não receber o retorno dos demais, apuramos que esses não têm mais vínculo com a instituição (transferiram-se para universidade em outro estado, aposentaram-se) e um deles faleceu.

Em relação aos questionários:

- Fomos surpreendidos positivamente com o retorno dos questionários *online*, visto que obtivemos um percentual de 40% de respondentes em curto período de tempo. Alguns estudos⁴⁴ apontam a baixa eficiência na aplicação de questionários em grande escala não aplicados pessoalmente. Alves (2014), por exemplo, ao enviar questionários para 1.248 docentes da UFPel cadastrados em 2012, relata que 19,5% responderam o seu questionário *online*.

⁴⁴ André (2002), Alves (2014)

- Tal retorno veio acompanhado também de considerações sobre a investigação. Ao todo recebemos 48 emails que versavam elogios, questionamentos, disponibilização de auxílio para possíveis análises estatísticas, disponibilidade/convite para parceria em estudos correlatos, sugestões para inclusão de questões, sugestões para investigações futuras, questionamentos sobre os encaminhamentos éticos das pesquisas na área da educação (submissão a comitês de ética), considerações, inclusive, sobre as limitações na construção do questionário. Consideramos pertinente relatar essas circunstâncias, que em nosso entendimento, denotam certa mobilização e a relevância da temática para a comunidade da UFPel.

- Destacamos a dificuldade em viabilizar o envio de questionários via e-mail em virtude de que apenas algumas unidades acadêmicas disponibilizam a listagem de email do seu corpo docente no *site* institucional. Iniciamos o procedimento a partir dessas unidades, entretanto, após entrarmos em contato diretamente com os colegiados para solicitar as listas não disponíveis e diante das negativas de disponibilização, tivemos que realizar o exaustivo trabalho de entrar na Plataforma Lattes do CNPq, localizar o currículo *Lattes* de cada possível colaborador e enviar um texto explicativo com o link do questionário. Como a plataforma permite o envio de apenas 5 mensagens por email pessoal, criamos 25 emails pessoais para viabilizar tal procedimento em curto período de tempo.

- É pertinente o alerta àqueles pesquisadores que optarem por desenvolver investigações utilizando o *Google Forms* como instrumento, no que se refere à identificação do participante. Como optamos em manter o anonimato, ao receber a resposta e não sabermos quem foi o respondente cometemos o inconveniente de enviar mais de uma vez o questionário para docentes que já haviam respondido.

Levantamento da documentação institucional

- Não conseguimos ter acesso aos registros institucionais referentes aos estudantes no que tange ao perfil de ingressantes a partir da implantação do Reuni. Buscamos

esses registros em várias instâncias⁴⁵, em diferentes circunstâncias, todavia, acreditamos que o reduzido contingente de técnicos administrativos com que a instituição conta e a grande demanda de trabalho destes profissionais, inviabilizou o acesso aos dados requeridos.

- Encontramos muitas incompatibilidades nas informações de documentos produzidos por diferentes instâncias da instituição e discrepâncias entre documentos institucionais e dados fornecidos pelo MEC ou pela CAPES. Ponderamos esses aspectos, visto que em algumas situações não tínhamos uma terceira fonte para comprovar a informação, de tal sorte que em alguns momentos tivemos que fazer opções por qual fonte creditar.

Dimensões orientadoras da pesquisa

Os questionários e entrevistas foram organizados a partir das dimensões expressas no quadro a seguir:

Quadro 1: Dimensões orientadoras da pesquisa

Eixos investigativos	Objetivos	Questões de pesquisa	Fontes de dados	Categorias de análise
Processo de adesão/implantação	Analisar a percepção dos docentes em relação a adesão da UFPel ao Reuni; Compreender como foi a participação dos docentes no processo de adesão/implantação do Reuni na UFPel.	Qual o entendimento dos docentes em relação a adesão/implantação do Reuni na UFPel? Qual foi a participação do corpo docente na adesão/implantação do Reuni na UFPel?	Entrevistas	Compreensão acerca do Reuni enquanto política educacional Adesão e implementação do Reuni na UFPel
Impactos do Reuni na UFPel a partir na perspectiva dos docentes	Identificar as principais mudanças percebidas pelos professores, em relação a cultura institucional e configuração das unidades de ensino e/ou cursos de graduação;	Quais as principais mudanças observadas/vivenciadas na instituição após a adesão/implantação do Reuni na UFPel?	Questionários, entrevistas e registros documentais	As mudanças na UFPel a partir da percepção dos docentes

⁴⁵ Pró-Reitoria de Graduação (PRG), Pró-Reitoria de Planejamento de Desenvolvimento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Departamento de Registros Acadêmicos (DRA), Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI)

	Analisar os impactos da implantação do Reuni no fazer docente dos professores da UFPel no que se refere as atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Quais os principais impactos do Reuni no <i>fazer docente</i> dos professores da UFPel?		Condições de trabalho docente
Repercussões nas práticas pedagógicas	Compreender e analisar as repercussões da implantação do Reuni nas práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem	A heterogeneidade e o aumento do número de estudantes se reflete na prática pedagógica dos docentes da UFPel? Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no que se refere ao planejamento, seleção/ organização de conteúdos, desenvolvimento das aulas e avaliação? Como são as relações entre professor e estudantes?	Questionários e Entrevistas	As práticas pedagógicas em sala de aula
Aporte institucional	Compreender se houve preocupação da instituição em subsidiar/ assessorar pedagogicamente seus docentes no decorrer do processo de adesão/implantação do Reuni Compreender se e como UFPel se responsabiliza pelo desenvolvimento profissional de seus professores nesse contexto de expansão e democratização do ensino superior	Que estratégias institucionais foram desenvolvidas para assessorar os docentes no decorrer do processo de adesão/implantação do Reuni? Que estratégias institucionais contribuem na formação pedagógica dos professores universitários e no seu desenvolvimento profissional docente nesse contexto de expansão e democratização?	Entrevistas, registros documentais	Assessorias institucionais
Qualidade da Educação Superior	Compreender o entendimento de qualidade da Educação Superior a partir da perspectiva docente Analisar as implicações da adesão ao Reuni na qualidade da Educação Superior	Qual é o entendimento de qualidade da Educação Superior na perspectiva dos docentes da UFPel? A adesão/ implementação do Reuni incide/incidiu na qualidade da Educação Superior?	Entrevistas e questionários	As repercussões do Reuni na qualidade do ensino

Análise de dados

O processo analítico dos dados obtidos foi realizado a partir da **análise de conteúdo**, a qual é sinalizada por Bardin (1977, p. 36), como um conjunto de técnicas de análise de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. O emprego desse método de análise possibilita, conforme adverte Triviños (2007, p.160), “desvendar ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc, que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

A realização de uma análise de conteúdos, conforme alerta Bardin (1977) pressupõe etapas básicas: a *pré-análise*, em que o pesquisador realiza uma organização da análise, *exploração do material*, que é composta pela codificação em que são feitos os recortes (escolha das unidades a serem estudadas), pelas agregações (escolha das categorias de análise) e enumerações (escolha das regras de contagem), *categorização* que consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos; *inferências* são as deduções que o pesquisador faz a partir do tratamento dos dados coletados.

5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS E O REUNI: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Ao partirmos do entendimento que as políticas públicas e/ou as políticas institucionais incidem significativamente sobre a formação e a prática dos docentes de todos os níveis de ensino e que cada vez mais as reformas educativas repercutem sobre as subjetividades dos docentes e na cultura institucional onde exercem sua ação profissional, apresentamos neste capítulo a compreensão dos docentes acerca do Reuni enquanto política educacional e a descrição do processo de implantação do programa na UFPel a partir da percepção dos interlocutores.

Em que pese não tenha sido o objetivo deste estudo analisar o processo de implementação do Reuni em suas diferentes dimensões (previsão orçamentária, execução de recursos, cumprimento das metas globais, entre outras) buscamos descrevê-lo, prioritariamente, a partir do depoimento dos docentes.

Cabe considerar, tal como nos ensina Ecléa Bosi (1987), que os fatos narrados não são a descrição literal de uma realidade e sim a representação que os sujeitos elaboram a respeito dessa. De tal modo, ainda que se refiram a um passado bem recente, os depoimentos aqui apresentados, prescindem linearidades e ausência de contradições.

As sistematizações da descrição dos movimentos narrados pelos docentes, em nosso entendimento, auxiliaram, sobremaneira, a compreensão das dimensões analíticas emergentes dos dados.

5.1 O que dizem os docentes sobre o Reuni?

Estimulados a expressarem sua **compreensão acerca do Reuni enquanto política educacional**, treze (13) respondentes manifestaram-se favoráveis a proposição do governo, um (1) mostrou-se contrário e os demais discorreram sobre a questão mencionando particularidades do mesmo na instituição e no seu *lócus* de trabalho.

Os docentes que se mostraram favoráveis à iniciativa governamental, argumentaram referendando, especialmente, a oportunidade de democratização do acesso ao ensino superior, a democratização dos conhecimentos produzidos, a inclusão de grupos sociais historicamente à margem da universidade e a possibilidade de crescimento da instituição, propiciadas pelo programa. Afirmaram que enquanto proposta

“[...]o programa é perfeito” [...]; (E-9)

“[...] tinha tudo para ser maravilhoso” [...]; (E-15);

“[...]foi uma possibilidade fantástica das pessoas enxergarem a realidade” (E-16);

“[...]veio de alguma forma, não para unificar, mas para diminuir diferenças brutais, veio oferecer através da instituição um pensamento que faz com que a gente avance em civilidade, em humanidade “ (E-21).

Os depoimentos do grupo de respondentes favorável ao Reuni enfatizaram o caráter democrático arrolado a proposta a qual tinha como principal objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Destacaram que o principal mérito dessa, consistia em oportunizar a inserção de um maior número de pessoas às universidades.

A ênfase dada pelos docentes à questão da democratização do acesso, em nosso entendimento, pode ser em virtude de que essa remonta ao atendimento de uma reivindicação histórica da sociedade e do movimento nacional de docentes. Para esses professores, a proposição do Reuni pode ter representado o atendimento da incontestável necessidade de ampliação do acesso à universidade e uma retomada da valorização do ensino superior público.

Embora os dados do Censo da Educação Superior⁴⁶ evidenciem o contínuo crescimento da rede privada, é notável que no decorrer do Governo Lula houve certo grau de investimento nas universidades federais. Essas vinham sofrendo com

⁴⁶ Apresentados no capítulo 1 deste texto.

as ações do governo FHC que promoveu um contingenciamento das IFES e priorizou o investimento no crescimento do setor privado.

Em que pese tenha sido ressaltada a potencialidade democrática do programa, todos os docentes fizeram ressalvas sobre a sua consolidação. Reportando-se, especialmente, a situação da UFPel teceram ponderações no que se refere às condições de permanência dos estudantes na instituição e a infraestrutura adequada para concretização da inclusão dos novos estudantes.

O docente que se manifestou contrário à proposição do Reuni enquanto política de democratização problematizou a questão salientando aspectos concernentes ao acordo de metas a que as instituições foram condicionadas, referiu às condições objetivas de materialização das propostas encaminhadas ao MEC e mencionou a articulação do programa com as demandas de instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento –BIRD).

Em seu depoimento afirmou que o Reuni foi

[...] um programa que vinha com um conjunto de ações que tu obrigatoriamente teria que aderir senão a tua universidade iria ficar parada.[...] um programa em que as universidades tiveram que se submeter àquelas normas que, na verdade, quase todas elas eram metas a serem atingidas. [...]. E isso é o que existe de pior dentro do Reuni, porque ele impõe a gestão da universidade metas e proporcionalmente mantém praticamente os mesmos recursos. Dá uma cara nova, cria um programa novo dizendo que aquilo vai revolucionar a universidade, mas na verdade, embora ela atenda a demanda de todos, a democratização do acesso ao ensino superior, vem de uma forma enviesada. Forma que está muito mais preocupada em atender às demandas das instituições financeiras internacionais, Banco Mundial, BIRD, etc, do que efetivamente, atender demandas como melhor educação, educação de qualidade. Então, é uma proposta que embora, do ponto de vista de uma análise superficial parece atender essas demandas históricas desses movimentos, na verdade ela é mais um pouco das políticas neoliberais que estão sendo implantadas no Brasil desde 20 anos atrás. (E-3)

Ao questionar o condicionamento entre adesão ao programa e provimento de verbas, o docente destaca que o processo fere o princípio de autonomia das universidades. O entendimento de que o MEC enquanto mantenedor das universidades públicas federais deve destinar os recursos para que as mesmas ofereçam um ensino de qualidade, independente de participação ou não em determinado programa, encontra guarida na análise de diversos autores⁴⁷ que

⁴⁷ Araujo (2012); Ferreira(2010); Bastos (2009); entre outros

desenvolveram investigações tematizando o Reuni enquanto uma política educacional. Tal como apresentamos no capítulo 2 deste texto, a maioria destes estudos entendem que o Reuni foi uma iniciativa decorrente do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado Brasileiro em direção ao ajuste às exigências do mercado, orientada pelos organismos internacionais.

Embora 95% de nossos entrevistados tenham afirmado que foram favoráveis a adesão ao programa por compreender que esse poderia trazer benesses à universidade, o mesmo percentual posicionou-se contrário a forma como esse se materializou na UFPel.

O pouco prazo⁴⁸ disponível entre o lançamento da chamada pública do governo federal até o prazo final para a submissão de projetos pelas IFES ao MEC, fez com que o processo de **adesão e implementação do Reuni** ocorresse de forma bastante acelerada na UFPel.

Tal circunstância suscitou diversas críticas e questionamentos, sobretudo, pela forma como o processo foi conduzido na instituição, visto que na percepção dos respondentes não houve uma discussão ampla e aprofundada com a comunidade acadêmica. Conforme alguns relatos:

“Foi bem acelerado, não houve muita discussão, muito planejamento, foi tudo muito rápido. De repente tinha diversas coisas para fazer em um espaço curto de tempo”.(E-8)

“ Foi de cima para baixo, foi uma decisão do governo, depois uma decisão da administração central e da administração central nós tivemos que aderir. Isso nos criou atritos quase inconciliáveis[...] foi um processo muito penoso por conta dessa adesão forçada. (E-13). ”

“As regras eram ou vocês aderem ou vocês não vão ganhar. Então, essa discussão foi bem autoritária digamos assim, foi de cima para baixo” (E-20).

No entendimento de vários respondentes, além do aligeiramento na tomada de decisões, o processo tomou os contornos de um movimento autoritário à medida que não se discutiu coletivamente as diretrizes institucionais que a UFPel iria

⁴⁸ A inserção das universidades federais ao Reuni se deu pelo princípio da adesão em duas chamadas. A primeira em 29 de outubro de 2007 para implantação no 1º semestre de 2008 e a segunda em 17 de dezembro de 2007 para implantação no 2º semestre de 2008. A UFPel, juntamente com 41 outras IFES, ao programa na 1ª chamada.

assumir e não houve participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade universitária tanto na formulação quanto no acompanhamento operacional do projeto institucional encaminhado ao MEC. O cerne das decisões centrou-se na reitoria que fez um chamamento às diferentes unidades acadêmicas para explicar como essas poderiam participar. Como explica um dos membros da equipe de coordenação do Reuni:

“Foi o reitor que foi com membros da equipe para explicar nas unidades. Fez uma Reunião no CONSUN para explicar que ele esteve em Brasília e que o MEC estava lançando um novo programa que era um programa de expansão e reestruturação das universidades federais e que a universidade não poderia perder aquela oportunidade, perder aquele trem. Não podia perder aquele trem, que o trem estava passando. Houve essa conversa no CONSUN, com os diretores e representantes das categorias, teve questionamentos e mais uma reunião nas unidades para explicar para os professores a situação toda”. (E-22).

Como revela o relato acima, no afã de “*não perder o trem*”, representantes da reitoria procuraram as direções das diferentes unidades para que essas propusessem aos seus coletivos a discussão sobre a adesão ou não da unidade acadêmica ao programa e, se caso aderissem, que elaborassem e apresentassem em que termos a fariam.

Na ocasião, conforme nos relataram alguns entrevistados, a Reitoria anunciou explicitamente que a UFPel, enquanto instituição, adotaria o Reuni de qualquer forma e aquelas unidades acadêmicas que não entrassem no projeto não receberiam mais verbas e vagas para docentes. Os depoimentos abaixo são bastante elucidativos:

“As regras eram: ou vocês aderem ou não vão ganhar. Então essa discussão não foi democrática, digamos assim, foi uma discussão de cima para baixo”. (E-20)

“[...] o reitor na época informou que a universidade teria aderido ao programa, ao Reuni e naquele momento, ele queria saber quais os cursos estavam interessados em participar porque, em forma bastante chantagista, ele disse que os cursos que não participassem não receberiam nenhum recurso. Vão ficar a míngua, não vão ter chance de crescer e os cursos que desejassem então entrar nesse grande programa, deveriam encaminhar os seus projetos (E-3).

Os contornos desse movimento na UFPel, convergem com as explicações de Leher (2011), que ao analisar o método de implantação do Reuni nas IFES, o define como um “*consenso falsificado*”. O procedimento foi assim nomeado pelo autor, por trazer às instituições determinações externas que deveriam ser cumpridas em um estreito calendário estabelecido pelo MEC.

Nos dizeres do autor, os curtos prazos fizeram com que as universidades ficassem praticamente impossibilitadas de promover uma discussão aprofundada e democrática com os diferentes seguimentos, tal como a proposta demandaria. O realce à condição de escolha, de livre adesão ao projeto, nas palavras de Leher (2011), contribuiu para limitar a promoção de debates em âmbito nacional acerca dos princípios e diretrizes que fundamentavam o programa visto que as universidades tinham a “opção” de aderi-lo ou não.

O recorrente contingenciamento de recursos pelo qual as IFES vinham passando, desde a década de 1990, forjaram em certa medida, um caráter indutivo à adesão à medida que a atribuição de recursos adicionais para a infraestrutura e realização de concursos estava condicionada a esse procedimento.

A proposição do Reuni enquanto via de investimento nas IFES gerou inúmeras críticas dos estudiosos⁴⁹ das políticas de Educação Superior tanto por ser apresentado como um Decreto Presidencial quanto por não oportunizar que as próprias instituições propusessem seus próprios projetos de expansão e reestruturação. A alocação das verbas públicas para investimento e custeio ficou condicionado ao cumprimento das metas divulgadas pelo Decreto, pelo documento intitulado Diretrizes Gerais do Reuni e acordadas através de contrato de gestão operacionalizado entre MEC e universidades federais (BRASIL, 2007).

Os termos de pactuação foram definidos externamente fundamentados nas metas do Reuni e seriam acompanhados pela Plataforma PingIFES. Segundo o documento Diretrizes Gerais do Reuni “os dados seriam utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades” (MEC, 2007, p.19).

Como um contrato de gestão, o Reuni assume o contorno de uma concepção de administração pública de caráter gerencial, visto que os escores quantitativos constituíram a centralidade do contrato, conforme destaca o documento

⁴⁹ Leda e Mancebo (2009) Leher (2011) Cislighi (2010); Lima (2013,2012); Silva Jr.(2010) entre outros.

“Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” em que se afirma que “a tendência do aumento de disponibilização de recursos de custeio estava atrelada diretamente ao crescimento do número de matrículas nas universidades” (BRASIL, 2013).

Consonante a essa orientação, ao primar pelo aspecto quantitativo, princípios preconizados pelos gestores da UFPel direcionaram o Reuni na instituição a assumir também contornos de caráter gerencial. Segundo relatos:

“Eu fazia parte do conselho universitário, na ocasião havia um reitor, que era uma pessoa bem intempestiva, digamos assim, e ao mesmo tempo muito empreendedor. Ele não media esforços para fazer o que tivesse que fazer para que a universidade pudesse obter recursos, ganhos, etc”. (E-19).

“ O principal foi pelo próprio perfil do reitor anterior. Com ele era tudo para ontem. Tinha que fazer e não importava como íamos fazer, tinha que fazer e nós tínhamos que fazer, para não perder dinheiro. Tanto que se for analisar, o nosso orçamento chegou a mais de 600 milhões.(Membro da equipe de coordenação do Reuni na UFPel)

Sob essa orientação, uma vez decretada a adesão institucional na UFPel, cada unidade acadêmica conduziu de maneira distinta a discussão. Em algumas, os docentes afirmaram que houve amplo debate sobre a forma como fariam ou não a adesão e em outras o processo não foi debatido nos foros específicos.

Embora a proposta final tenha apresentado seis dimensões a serem contempladas - a ampliação da oferta de vagas; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica; da mobilidade interinstitucional; integração da pós-graduação com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (UFPel, 2007)- no primeiro momento as unidades centraram a adesão ao programa na primeira dimensão, especialmente, através de duas ações: ampliação do número de vagas nos cursos existentes e/ou criação de cursos novos.

Segundo escritos de Brito e Heiden⁵⁰ (2011), cada unidade acadêmica nomeou um grupo de professores responsável pela apresentação de propostas de novos cursos. Esses elaboraram propostas em formulário simplificado com o mínimo de elementos necessários para o cadastro, o gerenciamento acadêmico e demais atos administrativos em seus momentos iniciais.

⁵⁰ Os autores faziam parte da equipe gestora da instituição na época

No que tange ao grau de participação dos docentes nas discussões em seu *lôcus* de trabalho, treze (13) afirmaram que participaram de reuniões em que foi discutido como a unidade iria proceder.

“[...] aqui foi criado um grupo interno a partir do diretor e quem queria ajudar podia também, quem pudesse era bem-vindo. Então se montou um grupo com representação, por exemplo, da Física e Matemática, porque precisamos muito da Física e do Cálculo, em torno de 40% ou mais” (E-5);

Teve muita discussão, muita divergência de posicionamento, teve gente que era a favor pensando nas possíveis melhorias e teve gente que achava que não, que as coisas são muito morosas, que estava sendo imposto, que não adiantava discutir porque no momento que nós disséssemos não queremos, iria acontecer da mesma forma. (E-4)

Foi uma grande discussão, mas nós não entramos no Reuni. Nós não entramos e aí o reitor dizia: vocês vão ser prejudicados.(E-15)

Enquanto os depoimentos acima indicam a preocupação em decidir, planejar e desenvolver o projeto de forma coletiva houve relatos em que docentes afirmaram que não foram convidados a participar de espaços de discussão.

“Não aconteceu, não houve discussão se deveríamos aderir ao Reuni ou não. Não aconteceu nada de forma coletiva. (E-5)”

“A sensação foi de que as coisas vieram sem sermos consultados. Não teve uma discussão ampla. Houve a especulação vai aderir, não vai aderir, no início houve uma recusa da Medicina, mas ficou de certo modo engessado. (E-1) ”

Cabe pontuar que houve percepções distintas quanto à condução do processo em uma mesma unidade acadêmica. Foi possível constatar que a percepção em relação à participação ou não nas discussões na unidade está muito vinculada à função desempenhada pelo docente naquele período. Assim, aqueles que ocupavam cargos de gestão relataram que tiveram uma participação mais ativa. O sentimento de exclusão nas tomadas de decisão, além de estar atrelado à rapidez com que o processo foi desenvolvido, o que limita consideravelmente as possibilidades de debate, pode estar relacionado também, a chamada democracia representativa.

A expressão, conforme explica Bobbio (2000, p.56), significa que “as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por

pessoas eleitas para esta finalidade”. Assim, a delegação das tomadas de decisão a representantes, muitas vezes, não contempla em absoluto os anseios de seus representados.

Neste contexto, além do aumento do número de vagas em cursos já existentes, algumas unidades optaram pela criação de novos cursos de graduação que, no entendimento de alguns docentes, não foram suficientemente discutidos quanto à demanda de profissionais na área, inserção social/regional, recursos humanos, infraestrutura necessária, entre outros aspectos. Os relatos a seguir elucidam claramente essa situação:

“Eu acho que foram criados apressadamente. Chegou a oportunidade, nós queríamos, nós fizemos, mas eu acho que temos que pensar um pouco mais enquanto instituição. Tem cursos que têm uma demanda muito baixa. Nós precisamos deste curso? Como é que tu cria uma coisa que a comunidade necessite mais? Que a comunidade queira mais? Bom, nós temos quase uma centena de cursos de graduação. São necessários mesmo estes cursos. A demanda de fora existe? Eu parto do seguinte pressuposto Gabriela: não adianta a universidade só formar pessoas, ela tem que formar e se preocupar também com o que as pessoas vão fazer.”(E-16)

“Então, se abriram tantos cursos. Tantos cursos que, sinceramente, na minha visão teriam que ser de especialização. São linhas de pesquisa e não cursos de graduação, são especialidades”....(E-20)

“Não precisaria se investir em tantos cursos de Química. Hoje nós temos, praticamente, cinco cursos de Química. É muito, eu acho que é muito para instituição, para a região, e nós não temos uma procura tão grande assim. Isso é um problema porque tem turmas com número bastante reduzido, é um problema bastante sério”. (E-6)

Os aspectos mencionados nos depoimentos acima coadunam com o que o membro da coordenação do programa nos relatou. Segundo esse, em muitos casos não se soube quais foram às motivações e/ou os critérios considerados para a proposição da criação de determinados cursos em detrimento de outros.

A gente ouvia muito era – ah, o curso de “X” foi criado no Café Aquário⁵¹, bom como se chegou a essa decisão, quais foram os aspectos que foram levados em consideração? Pode ser um desejo de um professor que tinha uma linha de pesquisa e queria criar aquele curso. Sim, mas e o mercado precisava daquilo? Não precisava daquele curso, um bom exemplo é que a universidade passou de 2 engenharias para 12 engenharias. Bom, porque se decidiu que

⁵¹ Trata-se de um estabelecimento comercial bastante tradicional na cidade.

uma engenharia não seria noturna e outra seria. A própria política do programa Reuni diz, preferencialmente, cursos noturnos (Membro da equipe de coordenação do Reuni na UFPel).

A dúvida sobre a origem da concepção de alguns cursos, a afirmação de que houve o atendimento de aspirações individuais, a inferência para que unidades criassem cursos tecnólogos reverbera, em certa medida, a ideia de que as tomadas de decisão não foram suficientemente discutidas no coletivo. Tais inferências podem ser sustentadas por depoimentos como:

A discussão nunca foi feita, nós criamos dois cursos de tecnologia, o curso de Processos Gerenciais e o curso de Gestão Pública e eles vieram, praticamente, de cima para baixo. (E-13)

Por exemplo, o Cinema que é um curso mais próximo a mim e o Teatro foram forjados com um professor cada um. O resto são todos de outros lugares. De outros cursos afins. Isso é um absurdo, uma coisa louca. Não foi discutido isso? E o MEC aprovou e porque que o MEC aprovou? Porque a universidade mandou com um corpo docente sem especificar que não era só daquele curso. É o tal jeitinho (E-15)

Ao final do período de vigência do Reuni, das vinte e duas (22) unidades acadêmicas existentes no momento da implantação do programa, 19 o aderiram e em onze (11) dessas foram criados novos cursos⁵².

O número de novos cursos criados superou o número de projeção mencionado na proposta oficial encaminhada ao MEC, tal como é possível visualizar na tabela abaixo:

Tabela 7: Projeção e criação de cursos novos

Ano	Projeção de criação de cursos	Cursos criados
2008	15	11
2009	13	14
2010	07	16
2011	0	2
2012	0	3
Total	35	46

Fonte: Alves (2014) e UFPel(2007)

⁵² Vide tabela da criação de cursos por unidade na seção de Apêndices

Conforme dados apresentados pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento da UFPel em relação à evolução acadêmica no período de 2007 a 2013, houve um aumento de 81,0% no número de cursos de graduação, 58,8% no número de cursos de pós-graduação e a criação de 7 cursos de graduação a distância, totalizando um aumento de 80,4% no número total de cursos.

Tabela 8: Evolução do número de cursos 2007-2013

	2007	2012	Diferença absoluta	Diferença Percentual
Número de cursos de Graduação	58 ⁵³	105	47	81,0
Número de cursos de Pós- Graduação	34	54	20	58,8
Número de cursos de Graduação EAD	0	7	7	
Número Total de Cursos	92	166	74	80,4

Fonte: Relatório Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

No decorrer da vigência do Reuni foram disponibilizados pela Instituição 105⁵⁴ cursos de Graduação Presenciais e 7 cursos de Graduação à Distância, 14 cursos de doutorado, 39 cursos de mestrado e 17 cursos de especialização. A UFPel participa do programa do governo federal – Universidade Aberta do Brasil (UAB) – com a modalidade de ensino de educação a distância e juntamente com os conselhos locais de municípios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, coordena 42 pólos propostos para os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras-Espanhol, Filosofia e Educação no Campo está integrada também a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) ofertando os cursos de Geografia e Letras Espanhol em 2 Pólos⁵⁵.

⁵³ Nestes 58 cursos, estão computados 17 cursos da Universidade Federal do Pampa que até então não havia sido criada oficialmente. Como a implantação da UNIPAMPA se deu a partir da assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em novembro de 2005, essas duas universidades ficaram responsáveis por implementar os campi da UNIPAMPA, fazer processos seletivos, dar suporte às atividades acadêmicas até a sua criação oficial. Como a criação da UNIPAMPA aconteceu em janeiro de 2008 e a adesão ao REUNI foi assinada em outubro de 2007, as projeções referentes à UNIPAMPA foram incorporadas no plano da UFPel submetido ao MEC (KOGLIN, 2012).

⁵⁴ Estes eram os quantitativos no início do desenvolvimento desta pesquisa. Ao final do ano de 2015 esses números já haviam sofrido alterações.

No decorrer desse processo, além da criação de cursos novos, algumas modificações significativas ocorreram nas unidades quanto a sua estrutura acadêmica. Houve a criação, incorporação, transformação e extinção de Unidades, bem como a transformação de cursos em Unidades Acadêmicas.

Ilustra esse movimento a criação do Centro de Artes (CA) oriundo da fusão entre o Instituto de Artes e Design e o Conservatório de Música; a Faculdade de Letras que se transformou em Centro de Letras e Comunicação (CLC); o Instituto de Química e Geociências que passou a ser Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA); a Faculdade de Engenharia Agrícola que se extinguiu e seu curso passou a pertencer ao recém-criado Centro de Engenharias (CENG); houve a criação do Centro de Desenvolvimento e Tecnologia (CDTec) e do Centro de Integração do Mercosul (CIM).

As unidades que aderiram, mas não criaram novos cursos, como foi o caso da Faculdade de Direito (FD), Faculdade de Odontologia (FO), Faculdade de Veterinária (FVET), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAURB), Faculdade de Meteorologia (FMET) se comprometeram em aumentar gradativamente a disponibilidade de vagas em seus cursos até alcançarem o percentual de 20% ao final de 2012 (UFPeI, 2007).

A Faculdade de Educação (FAE), o Instituto de Biologia (IB) e a Faculdade de Medicina (FAMED) foram contrários ao programa e votaram desfavoravelmente à adesão. Com a implantação na Instituição, a Faculdade de Medicina deliberou por integrar o Reuni expandindo o seu quantitativo de vagas na graduação e participando da criação do curso de Psicologia. A Faculdade de Educação e o Instituto de Biologia, embora tenham optado pela não participação, foram incluídos no programa pela Instituição porque foram diretamente afetados pela adesão de outras unidades. Como a FAE atende todos os cursos de licenciatura e o IB é responsável por disciplinas em cursos da área das Ciências Biológicas, das Ciências Agrárias e alguns das Ciências Exatas e Tecnologia aumentou significativamente o contingente de alunos e cursos a serem atendidos por essas duas unidades.

O processo, ao ser conduzido de diferentes maneiras nos diferentes espaços, desencadeou resultados distintos. O depoimento de um dos entrevistados sintetiza de forma bastante clara esse movimento.

⁵⁵ Informações disponíveis em: <http://www.ufpel.edu.br/portal/historico/> acesso em 30 de junho de 2014

“A diferença está em que algumas unidades por estarem melhor articuladas na época do Reuni conseguiram escolher onde crescer e como crescer. Nós temos unidades que se deram ao luxo de crescer com Reuni e, imediatamente, implantar a pós-graduação e outras unidades, como a nossa, não tiveram a opção de escolher. Cresceram na marra. [...] unidades que estavam politicamente articuladas conseguiram escolher onde crescer. Isso me interessa, isso não me interessa, alguns ganharam os professores e não ganharam encargos e outros praticamente ganharam encargos e não ganharam os professores e outros ganharam encargos e professores, mas não puderam escolher as áreas onde queriam crescer.” (E-13)

A implementação do Reuni nesses moldes, promoveu significativas **mudanças na UFPel**. Nossos interlocutores mencionaram, especialmente, modificações em relação à cultura institucional; a infraestrutura; a composição corpo docente e a composição do corpo discente.

A **cultura institucional** nos dizeres de Santos (2008) é um fenômeno grupal, resultante e característico de uma coletividade. Engloba tanto fatos materiais como abstratos resultantes do convívio humano institucional. Expressa significados subjetivos, constituídos, mantidos e modificados por atores sociais e pela estrutura à medida que objetiva determinadas atividades e práticas sociais.

As universidades, como explica Zabalza(2004), são detentoras de uma cultura institucional específica que as diferencia de outras organizações e constitui-se um fenômeno social bastante complexo e dinâmico ao mesmo tempo. Destaca que tanto elementos “racionais como irracionais, visíveis e invisíveis, coletivos e individuais caracterizam as organizações, as quais estão situadas em tempo e espaço determinados (dimensão social e histórica) e as quais são específicas e distintas” (ZABALZA, 2004, p.80).

O autor explica que aspectos como as normas, os valores, as crenças e os preceitos, as formas de relação e as situações de conflito, os enfoques sobre conteúdos e metodologias de ensino, as modalidades de distribuição do poder, constituem dimensões da cultura institucional.

Tais colocações nos auxiliam a compreender a configuração da cultura institucional da UFPel e os movimentos de mudança pelos quais essa vem passando.

A Universidade Federal de Pelotas, criada em uma região de economia predominantemente agropastoril, recebeu muitas contribuições e influências da área

agrária na sua constituição. Passados mais de 130 anos da criação da Imperial Escola de Medicina Veterinária e de Agricultura Prática (1883) que deu origem as atuais Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel e Faculdade de Veterinária, a tradição agropecuária sempre foi uma das marcas da UFPel.

Juntamente com a área das Ciências Agrárias, as Faculdades de Odontologia e Direito datadas do início do século XX, bem como a Faculdade de Medicina incorporada na segunda metade do século passado, também sempre estiveram em evidência. Com a criação de novos cursos a partir da implementação do Reuni, começaram ascender e ganhar destaque áreas que, até então, não tinham tanta expressão na Instituição. Esse movimento, no dizer de alguns entrevistados, vem ocasionando uma mudança na cultura institucional. Conforme relatos:

“A Universidade Federal de Pelotas surge a partir da junção de algumas faculdades que já existiam, então ela já surge com ranços. Já tinha a Faculdade de Direito, de Agronomia, já tinha Faculdade de Odontologia elas foram agregadas para construir a universidade. Então, houve sempre um domínio prévio que dificultava. O Reuni tenta quebrar um pouco isso”. (E-18)

“Pensar que a Universidade, há 30 anos, era essencialmente agrária, era uma predominância tão grande das agrárias e hoje nós temos um prédio de 5 andares e mais um prédio de 3 andares só para o ensino de artes, não é pouca coisa. Muda a cultura da universidade”. (E-19)

“A Universidade tem uma cultura bastante arraigada, muito alicerçada naquelas áreas tradicionais [...] Então, uma estrutura que estava organizada nesse formato se vê disputando o mesmo espaço com áreas novas, extremamente arrojadas. Essa área das exatas, da engenharia da computação, são áreas que chegam com grande velocidade e até certa volúpia querendo ocupar o espaço que eles têm por direito. A Universidade de certa maneira não se preparou para isso e sofreu um choque muito grande com a chegada desses novos valores, isso é uma coisa extremamente importante, foi choque muito grande que o Reuni produziu”. (E-13)

O processo de democratização das universidades, conforme explica Zabalza (2004) ao referir-se ao contexto europeu, intensificou a tendência natural que essas instituições têm ao conflito. Na UFPel, o aumento do número de vagas e a criação de novos cursos trouxeram à Instituição pessoas vindas de outros lugares, tanto docentes quanto estudantes. Vindos de outros contextos, com outras culturas, outras formas de pensar, esses sujeitos têm feito diferença. Como explica um entrevistado:

Mudaram as pessoas e com as pessoas mudou a cultura e o que nós estamos vendo hoje na Universidade, gostemos ou não, é um choque de culturas. Entre a cultura anterior arraigada da UFPel e a nova UFPel que hoje se impõe. Hoje, em função das pessoas que chegaram com o Reuni, nós vamos ter que aprender a conviver com isso para poder fazer uma grande Universidade. Acho que o Reuni trouxe benefícios e entre esses benefícios, talvez se possa destacar essa necessária mudança na cultura institucional. (E-13)

Esse depoimento vai ao encontro das explicações de Zabalza (2004), quando o autor afirma que nenhuma instituição funciona sem conflito e, embora isso pareça contraditório, os conflitos não são negativos para o desenvolvimento da instituição e sim costumam ser oportunidades para provocar mudanças quando ocorrem em circunstâncias adequadas e não ultrapassam certos limites. Os conflitos são necessários para garantir a vitalidade das estruturas institucionais e sua acomodação às condições de troca em que desenvolvem suas funções.

Em que pese, não haver disputas explícitas entre áreas na UFPel visto que há um consenso sobre a importância da ascensão e fortalecimento de áreas não tradicionais para o crescimento da Instituição e exista uma solidariedade com as menos favorecidas, os docentes salientaram que a implantação do Programa intensificou a discrepância existente entre as áreas/unidades acadêmicas.

A diferença numérica de cursos é demonstrada na tabela a seguir:

Tabela 9: Número de cursos por área de conhecimento

Número de cursos por área de conhecimento			Diferença	
Área de conhecimento/ano	2007	2014	Absoluta	%
Ciências Agrárias⁵⁶	3	5	2	66,6
Ciências Biológicas	6	10	4	66,6
Ciências Exatas e Tecnológicas	10	23	13	130
Ciências Humanas	14	21	7	50
Letras e Artes	17	25	8	47

Fonte: Relatórios de Gestão da UFPel

⁵⁶ Não foram contabilizados os 4 cursos de tecnólogos criados no Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), o qual foi desmembrado da UFPel em dezembro de 2010.

As diferenças corporificaram-se, especialmente, na distribuição de recursos, disponibilidade de infraestrutura para o funcionamento dos cursos, contratação de docentes e técnicos administrativos para atender as novas demandas. Como revelou um entrevistado:

“foi a oportunidade para crescer, mas entre os cursos tem mais desigualdade do que talvez tínhamos antes. [...] esse crescimento desorganizado, proporcionou uma desigualdade. Alguns cursos foram criados sem estrutura nenhuma, enquanto outros tradicionais, como nós aqui na Agronomia, cresceram bastante em número de professores quando talvez não precisasse tanto.” (E-5).

O descompasso no crescimento entre as diferentes áreas é associado a um planejamento estratégico equivocado da Instituição. Como houve um processo acelerado, a impressão que se teve foi de que etapas foram “completamente atropeladas” e/ ou desenvolvidas em ordem “inversa”, à medida que [...] no sistema privado primeiro se pensa a estrutura depois se criam os cursos, mas nós aqui não. Foram abertos os cursos, chamaram os alunos e alguns cursos não tinham o mínimo para recebê-los. Sei o caso do Teatro, do curso de Conservação [...] (E-7.)

Além de mencionarem o fato de alguns cursos terem “surgido do nada” enquanto outros já possuíam uma estrutura mínima para dar início as suas atividades, referiram-se ao teor das relações políticas mantidas com a gestão como um fator influente nos processos de negociação e atendimento das demandas das diferentes unidades.

Quando nos propuseram o curso noturno, disseram: o que vocês precisam? De professores? Não tem problema. De salas? Não é problema. E assim foi, até por conta das relações de poder e afinidade que a Escola tinha com a Reitoria. Sim, foi uma negociação de balcão, quer dizer, tu me apóias no Conselho e nós, na medida do possível, vamos atendendo. (E-3)

[...] As coisas ficaram pela metade em vários aspectos. A gente não sofreu tanto com isso. Não sei se a relação com a administração da Universidade influenciou nisso, talvez sim. Eu tinha uma boa relação com o reitor, e conseguimos tirar proveito disso. Na verdade assim, são muitas trocas políticas que se faz [...] (E-19)

Em que pese qualquer instituição tenha relações de poder instituídas em maior ou menor grau, a chegada de novas pessoas na UFPel começa a questionar e, em certa medida, desestabilizar as relações que já estavam a bastante tempo instituídas e eram tidas como “naturais”. Como explica uma docente:

Eu acho que a UFPel tem problemas, tem problemas na cultura da Instituição, que é muito negativa. A cultura do jeitinho, do amigo do amigo, a sensação é que tudo é muito provinciano, sabe. Mas acho que a chegada dos “paulistas”⁵⁷, vai ajudar muito nisso (E-21).

Os processos de mudança no interior das universidades, conforme explica Zabalza (2004, p.85), “estão sujeitos a jogos de poder entre os diversos grupos culturais, entretanto, nem todos os componentes da cultura institucional são igualmente suscetíveis a modificações”. Tal processo está diretamente relacionado ao elemento cultural que se pretende mudar e o poder do grupo que o mantém. De tal modo, “quanto mais relevante na constituição da identidade é um componente cultural, mais difícil é a sua mudança e quanto mais poder institucional o grupo que o mantém detiver, menos provável será sua modificação”.

Contudo, a partir dos depoimentos, podemos inferir que a adição de um grande grupo de pessoas que não estavam habituadas a cultura institucional vigente se constituiu em um dispositivo propulsor para questionar e, em certa medida, por em xeque alguns elementos da cultura instituída.

Salvaguardando os processos desenvolvidos nos microespaços, a falta de um planejamento adequado em âmbito institucional foi apontada por todos os docentes como o principal aspecto negativo gerado pela adesão ao Reuni. O planejamento equivocado redundou em um dos principais impactos decorrentes do programa, o qual diz respeito à infraestrutura.

A **infraestrutura** foi o aspecto mais mencionado no decorrer das entrevistas. Todos reconhecem que houve um aumento em relação ao que se tinha antes, mas que esse foi insuficiente para atender as novas demandas. Salientaram que alguns cursos novos foram os mais prejudicados e unidades que aumentaram o número de vagas, ainda hoje, encontram dificuldades para dar andamento as suas atividades visto que a estrutura antiga não é suficiente para acomodar o novo contingente de pessoas (docentes e estudantes).

As principais críticas dizem respeito à carência de espaços de sala de aula e laboratórios, baixa qualidade dos espaços oferecidos e infraestrutura em condições precárias. Apontaram como as principais causas do problema a baixa efetividade

⁵⁷ A docente usa a denominação paulista para referir-se a docentes e estudantes vindos de outras regiões do estado e do país.

dos investimentos à medida que foram adquiridos imóveis impróprios para o uso e a falta de manutenção dos espaços existentes. Como explicaram alguns docentes:

Do ponto de vista de expansão da Universidade houve, na verdade, uma má alocação de recursos. Uma alocação equivocada de recursos que foram recebidos para dar o suporte de infraestrutura que nós precisávamos em função da expansão dos cursos. Então, até hoje, há muitas reclamações em termos da Universidade, de cursos que foram criados e não tem a infraestrutura básica necessária para atender a sua criação e dos cursos existentes para atender a ampliação. (E-9)

A estrutura atual não tem condições, não tem como dar conta deste número grande de alunos, porque a gente precisa muito da questão da prática. Se exige muito material, estrutura, laboratório e a previsão das obras de estrutura que deveriam estar terminando, nem se quer iniciaram”(E-1)

A infraestrutura da Universidade, atualmente, conta com 4 campus: Campus do Capão do Leão, Campus da Saúde, Campus das Ciências Sociais e o Campus Porto, onde está instalada a Reitoria e demais unidades administrativas. Como parte de sua estrutura a UFPel conta com diversas unidades dispersas⁵⁸, além dos campus mencionados.

Com a adesão ao Reuni, a Instituição adquiriu 14⁵⁹ imóveis no município de Pelotas, totalizando um investimento de R\$ 11.949.314,11, todavia, até a elaboração do relatório apresentado pela Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento em 2014, nenhum desses estava em funcionamento.

Em decorrência disso, a UFPel precisou alugar 29 imóveis, para desenvolver suas atividades, o que representou um custo anual de R\$ 3.627.517,56 para a instituição.

⁵⁸ Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, o Serviço de Assistência Judiciária, o Conservatório de Música, o Centro de Artes (CA), o Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), o Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTEC), o Centro das Engenharias (CEng), a Escola Superior de Educação Física (ESEF), o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), o Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter e a Agência para o Desenvolvimento da Lagoa Mirim (ALM).

⁵⁹ Ilustrações na seção de anexos.

O gráfico a seguir ilustra o referido déficit entre crescimento do número de alunos e incorporação de área para uso acadêmico.

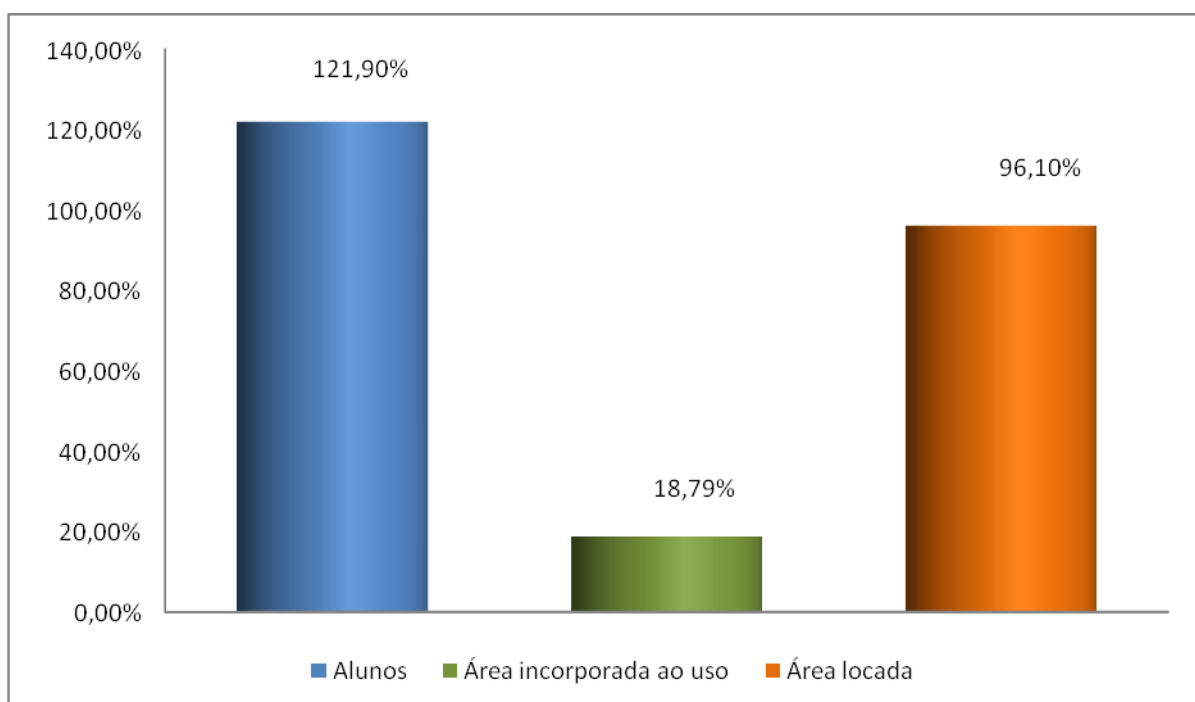


Figura 8: Gráfico indicativo do crescimento da UFPel (2007- 2013)

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

Conforme é possível observar, houve um aumento de 121,9% no número de estudantes, entretanto, houve um aumento de apenas 18,79% de área apropriada para uso. Do total de área incorporada para uso, 96,10% tratava-se de locações para atender as necessidades imediatas.

A crítica dos docentes a esse panorama centrou-se no tipo e nas condições dos imóveis adquiridos e, sobretudo, no montante despendido em aluguéis. Embora reconheçam que a locação de imóveis foi uma medida necessária ponderando o atendimento de necessidades imediatas, consideraram um despropósito visto que não se configuraram em investimentos e sim despesas para a Instituição.

Para alguns entrevistados, se a expansão tivesse sido mais bem planejada os problemas não seriam tão grandes. *O grande volume de recursos e as escolhas de investimentos para atender essa expansão, não foram decisões corretas.*(E-9)

Outra crítica refere-se à opção por investir em imóveis que não possuíam condições de uso imediato e, que por se tratarem de prédios históricos, não poderiam ser reformados sem a devida autorização. Assim, a aquisição de prédios antigos gerou um duplo impasse, pois “ *tem a questão da necessidade da reforma e o problema de que como são prédios históricos não se pode simplesmente mexer.*

Precisa de autorização da prefeitura e mão de obra especializada que representa o triplo do valor". (E-11).

A falta de disponibilidade de espaço físico ocasiona também a deteriorização dos equipamentos adquiridos. *Laboratórios que estão encaixotados não conseguem serem instalados e isso prejudica o aluno diretamente e o professor também porque não tem laboratório, ele não faz pesquisa, não dá aula prática e isso é uma questão de gestão. (E-10)*

Ao tecerem críticas às questões de infraestrutura da UFPel, vários docentes fazem comparações com outras universidades próximas que também aderiram ao Reuni. Mencionam a FURG e a UFSM e universidades de outras regiões como exemplos bem planejados e bem sucedidos do emprego dos recursos recebidos. Os depoimentos abaixo ilustram tal compreensão.

Tu sabes como foi o Reuni no Nordeste? Enquanto não tivesse prédio, enquanto não tivesse equipamentos o professor não começava o curso. Se não tivesse tudo pronto não precisava começar. Aqui foi, te vira (E-11)

Vou te dar o exemplo de uma boa administração, Santa Maria. O reitor na época tinha toda uma organização. Eles construíram centros, construíram prédios, não tem essa loucura por espaço que nós temos aqui [...] eu fui em Natal também, fiquei encantada com as coisas, inclusive físicas, as salas. O que eu vi foi topológico, claro, mas não temos nem isso aqui [...] (E-15)

As críticas e as comparações feitas pelos docentes são bastante pertinentes e peculiares à UFPel. Embora não tenhamos a pretensão de estabelecer comparações, podemos inferir que grande parte dos problemas relacionados a infraestrutura na UFPel estão relacionados a forma como os recursos foram geridos, visto que no levantamento realizado sobre os estudos que tematizam o Reuni, o crescimento e melhoramento da infraestrutura, em geral, são apontados como uma das suas principais benesses, mesmo naquelas pesquisas que tecem críticas ao programa.

Juntamente com as mudanças relacionadas à cultura institucional e a infraestrutura, foi mencionada a composição do corpo docente no que tange aos processos adotados e as características dos novos docentes.

O **corpo docente** da UFPel, ao final do ano de 2012, era composto por 1258 docentes distribuídos nos diferentes regimes de trabalho. Conforme é possível visualizar na Tabela 10, no período entre 2007 a 2013, houve um crescimento de

49,1% do número de docentes com 40h e dedicação exclusiva e um decréscimo de 5,2% no número de docentes 20h.

Tabela 10: Evolução do número de docentes 2007-2013

	2007	2012	Diferença absoluta	Diferença Percentual
Número de docentes 40h+ DE	874	1303	429	49,1
Número de docentes 20h	58	55	-3	-5,2
Número de docentes cedidos/afastados	53	37	-16	-30,2
Número Total de Docentes	932	1358	426	45,7

Fonte: Relatório Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

Embora as alterações quantitativas no quadro docente tenham evidenciado um aumento no número absoluto, esse crescimento foi considerado insuficiente se comparado com outros seguimentos.

Um comparativo entre os quantitativos referentes ao aumento do número de docentes e de discentes elaborado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento ilustra a continuidade da falta de docentes, mesmo após as contrações decorrentes do Reuni :

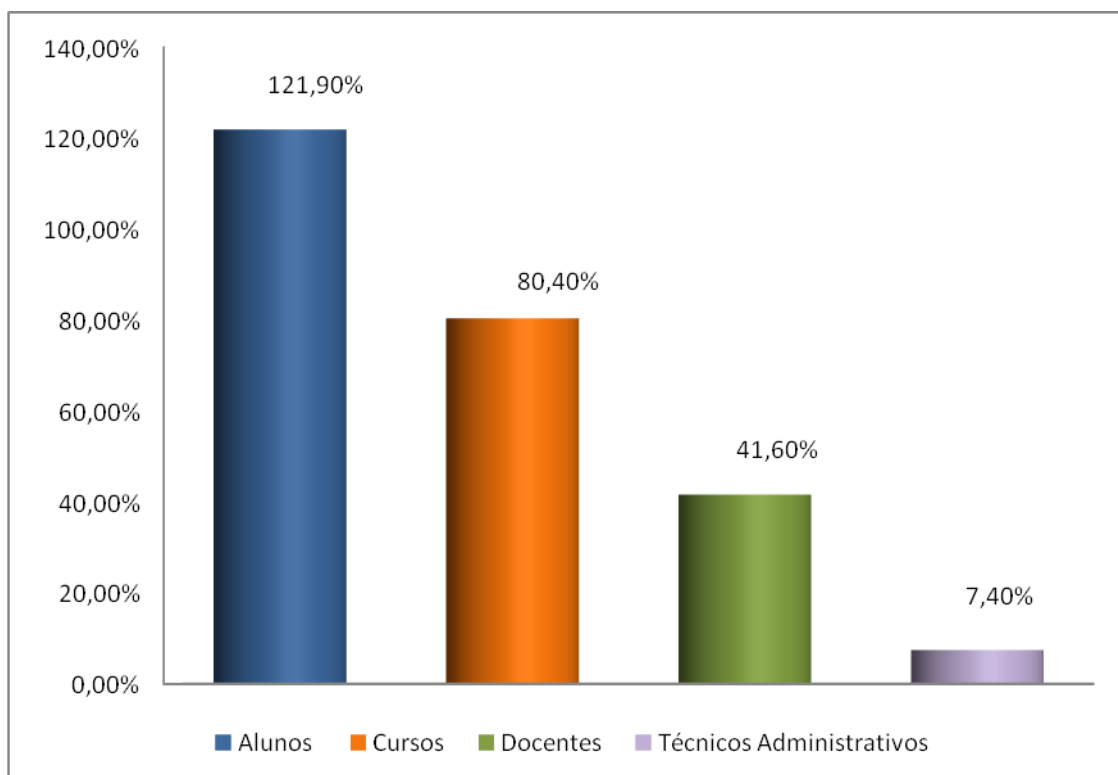


Figura 9: Gráfico indicativo da evolução acadêmica da UFPel 2007-2013

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

Tal como ocorreu nos encaminhamentos referentes à infraestrutura, a UFPel realizou um movimento diferente de outras universidades⁶⁰ no que se refere a contratação de docentes. Enquanto outras instituições, primeiro contrataram docentes para os cursos que pretendiam abrir possibilitando, inclusive, que esses participassem de alguma forma do processo desenvolvendo trabalhos burocráticos e administrativos, a UFPel optou por abrir cursos, selecionar os estudantes e no decorrer desse processo iniciar a contratação de seus docentes.

Assim, a desproporcionalidade entre o número de matrículas, número de cursos e número de docentes contratados gerou, em algumas unidades acadêmicas, um escore da relação professor-aluno bem maior do que o previsto no acordo submetido ao MEC pela Instituição.

Como é possível observar na figura abaixo as projeções da instituição no que se refere a relação de alunos de graduação por professor foram maiores, inclusive, do que a recomendada nas diretrizes do programa, qual seja a razão 18/1.

TABELA DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS									
UFPEL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS									
Indicadores			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Graduação	Número de Cursos	Total	58,00	78,00	92,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		Noturno	8,00	18,00	26,00	32,00	32,00	32,00	32,00
	Vagas Anuais	Total	2.621,00	3.608,00	4.248	4.496	4.533	4.941	5.102
		Noturno	331,00	724,00	1.045,00	1.230,00	1.240,00	1.380,00	1.450,00
	Matrículas (MAT)	Total	12.841,65	17.257,00	20.188,59	21.351,58	21.518,38	23.370,45	24.143,30
		Noturno	1.536,20	3.247,15	4.728,06	5.637,35	5.881,66	6.306,92	6.633,72
	Alunos Dipl.(DIP)	Total	1.117,00	1.189,00	1.857,00	2.243,00	3.153,00	3.691,00	4.582,00
		Noturno	213,00	240,00	273,00	300,00	681,00	928,00	1.295,00
Taxa Conclusão Graduação (TCG)		0,93	1,08	1,60	1,63	1,22	1,41	2,23	
Pós-Graduação	Número de cursos	Mestrado	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
		Doutorado	12,00	12,00	12,00	12,00	12,00	12,00	12,00
	Matrículas	Mestrado	582,00	529,00	719,00	809,00	899,00	969,00	1.964,00
		Doutorado	411,00	442,00	495,00	560,00	605,00	460,00	715,00
Número de Professores Equivalentes			1.569,00	1.433,10	1.520,00	1.676,00	1.834,00	2.020,00	2.020,00
Número de Professores co Equivalência DE(DDE)			883,23	905,23	981,23	1.033,23	1.182,23	1.303,23	1.303,22
Dedução por Integração da Pós-Graduação (DPG)			44,15	45,26	49,06	54,16	59,16	65,16	65,75
Corpo Docente Ajustado (DDE-DPG)			839,06	859,96	932,16	1.029,06	1.124,06	1.238,06	1.235,06
Relação de Alunos de Graduação por professor (RAP)			16,30	20,07	21,05	20,76	19,14	19,81	19,50

Figura 10: Quadro integrante do Acordo de Metas nº31 submetido ao MEC

⁶⁰ Araujo (2011), Pereira (2012)

Os dados apresentados na figura 10 revelam que no Acordo a proposição do adicional de professores está muito abaixo da ampliação de matrículas. Tais quantitativos evidenciam que a Universidade Federal de Pelotas se comprometeu com a maior expansão de vagas (38%) e de matrículas (34%), entre 2007 e 2008. Esta expansão muito alta das vagas de ingresso e das matrículas, logo no primeiro ano de vigência do Reuni, 2008, elevou, na instituição, a razão estudante de graduação por professor, para acima de 20/1, nos anos 2008, 2009 e 2010, estando ela ainda acima de 18 em 2012 e nos anos subsequentes.

Em virtude do déficit de vagas docentes houve a abertura de cursos, criação de vagas antes da contratação de docentes. Por um período, alguns cursos contaram com um corpo docente composto, majoritariamente, por professores temporários/substitutos e/ou docentes de outros cursos⁶¹.

Como explica um depoente:

Nós nos propomos 20, passamos para 30, foi para 50% e não um terço do que tínhamos. Então, nós aumentamos em 50% a oferta de vagas com a promessa de que teríamos tantas vagas de professor. Quando chegou a hora, iriam ser oferecidas três, mas só liberaram uma. Então, começou haver uma falta absurda de professor. Nós começamos a ter muita gente chegando, muitos alunos novos, cursos novos e não ter professores como esperado. Então tivemos que trabalhar muito na emergência, disciplinas sem professor. Professor assumindo disciplina extra, professores substitutos, alunos sem aula, foi um horror (E-18).

Embora o quadro apresente a projeção da relação professor- aluno um valor maior do que o proposto pelas Diretrizes Gerais do Reuni (18/1), o membro da coordenação do programa acrescenta que a situação fugiu ao controle à medida que não foi possível efetivar o planejamento que a instituição havia feito:

[...] o maior desafio foi como contornar aquelas coisas que, em algum momento, pecamos no planejamento e outras que não tínhamos como prever. O exemplo foi o como foram criados os professores temporários. Bom, nós tínhamos um planejamento em relação aos professores, deliberação das vagas. Quando é que irão liberar as vagas, no início do ano? No final do ano? Liberar para fazer concurso? A gente tinha a previsão de vagas e nós abrimos os concursos para chamar os professores, mas o que aconteceu em 2009 ou 2010, não lembro exatamente, eles não contrataram professores efetivos. Chegou na hora, nós não vamos contratar, problemas de orçamento e foram criados os professores temporários. Nós

⁶¹ O estudo de Mônica Borba Barboza (2015) intitulado “ O Projeto de Formação de Professores do Curso de Dança Licenciatura da UFPel: Uma Trajetória em Movimento” ilustra essa situação.

vamos liberar temporários. Bom, então tem que fazer concurso para os temporários. (Membro da equipe de coordenação do Reuni na UFPel).

O período a que o entrevistado se refere foi, na verdade, o ano de 2011 em que, via Ministério do Planejamento, os concursos públicos foram suspensos bem como as nomeações para cargos efetivos por tempo indeterminado, visando uma redução do orçamento público de custeio. Para suprir a demanda gerada por esse episódio foi instituída a categoria do professor temporário. Tal movimento ocorreu em todas as IFES e não somente na UFPel.

A contratação de servidores temporários foi instituída em 1993 pela Lei nº 8745/93 para “atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” respeitando tempos determinados, condições e prazos previstos na referida Lei (BRASIL, 1993).

Essa, entretanto, foi alterada pelo Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011 e, posteriormente, Decreto- Lei nº 8.259, de 29 de maio de 2014 que resolvem sobre a contratação de professores temporários⁶². Conforme dispõe a lei:

“Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público: X- a admissão de professor para suprir demandas recorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação”(BRASIL, 2011).

Diante dos cortes do governo federal, as vagas temporárias foram implementadas no Brasil inteiro, chegando ao número de 3.374 professores temporários. Nesse quantitativo, todavia, não foram contabilizados os professores substitutos, que embora não gozem do mesmo tipo de contrato, tem as mesmas características de vínculo de trabalho (NISHIMURA, 2012).

Alves (2014) em seu estudo sobre o uso das TIC no ensino por professores da UFPel, apresenta uma tabela que ilustra o regime de trabalho em que os docentes foram contratados no período de 2008 a 2012 na UFPel.

⁶² A diferença entre a contratação de professores temporários e professores substitutos é que o professor substituto ocupa uma vacância ou um afastamento, previsto por lei, de um professor efetivo e o número máximo de contratos permitidos nesse regime é de 20% em relação ao número de docentes efetivos da instituição. O contrato de professor temporário, entretanto, é destinado a suprir demandas decorrentes do processo de expansão das IFES e para tal não há exigências de vagas

Tabela 11: Contratação de Professores por Regime de Trabalho 2008-2012

Ano ingresso	Auxiliar (Graduação)		Assistente (Mestrado)		Adjunto (Doutorado)		Temporário
	Efet.	Subst.	Efet.	Subst.	Efet.	Subst.	
2008	-	-	7	-	95	-	-
2009	-	-	52	-	111	1	-
2010	4	-	67	3	91	-	-
2011	4	1	37	5	64	1	88
2012	1	-	-	-	2	-	-
Total	9	1	197	8	363	2	88

Fonte: Tabela adaptada de Alves (2014).

Além das questões relacionadas aos quantitativos, no que tange a composição do corpo docente foram mencionados aspectos relacionados às características dos novos docentes. Os entrevistados salientaram a alta titulação com que os docentes entram, atualmente, nas IFES e destacaram a condição de iniciantes na docência destes professores. Na percepção de alguns entrevistados:

Quanto professor que entrou e não sabe dar aula? Não tem formação de professor. Tem formação específica, mas dar aula... Está bem complicado, não acho que seja uma coisa indissolúvel, mas os alunos sofrem. (E-15)

Não teve planejamento antecipado para a chegada de todos estes docentes que chegaram [...] fico vendo quanto o despreparo do campo, o quanto esse despreparo deixou os novos professores em uma situação bastante catastrófica. (E-14)

Os professores tiveram que se criar como se fossem desbravadores [...] Eles chegam sem chegar e tentam remendar. O que eu percebi na história destes diversos professores com quem eu sempre conversei bastante, foi a sensação de fragilidade, desgarramento, solidão, sabe. O que reforça o aspecto negativo da cultura institucional, porque ele chega sem se sentir fazendo parte de lugar nenhum. (E-21)

A condição do docente que está iniciando sua carreira na docência universitária foi foco de várias pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária- Formação de Professores, da UFPel. Os diversos estudos

desenvolvidos pelo grupo tiveram como um dos *lócus* de investigação a Universidade Federal de Pelotas.

Assim, os escritos de Stivanin (2013), Feldeckner (2015), Zanchet et al (2014, 2012a, 2012b) entre outras publicações do grupo, sistematizam investigações sobre a constituição da identidade do professor iniciante; a relação entre professores e estudantes na constituição da identidade docente; espaços/ tempo de formação para a docência; motivações, experiências e desafios do início da docência; preparação e ingresso na docência e a relação com a qualidade da educação superior.

Os aspectos mencionados pelos entrevistados podem ser explicados pelos apontamentos de Zanchet (et al, 2012a) que explicam que a formação do docente universitário ao realizar-se, prioritariamente, nos programas de pós-graduação se estrutura sobre atividades de pesquisa e toma essas como referente. Esse processo tem acarretado a construção do perfil do docente universitário vigente, especialmente, na última década.

Os docentes iniciantes, sujeitos dos estudos mencionados, sinalizaram a necessidade e importância de “iniciativas de apoio proporcionadas pela IES, de apoio dos pares e de receptividade e acolhimento nos departamentos” (ZANCHET, et al, 2012a, p. 181).

Se, por um lado, as dificuldades no ensino são apontadas como uma das características dos novos docentes, por outro, os entrevistados reconhecem a importância desses para a implementação e impulsionamento de cursos de pós-graduação, visto que características relacionadas a titulação e índices de publicação foram indicativos priorizados para a seleção e/ou contratação dos novos docente.

As mudanças mencionadas em relação ao **corpo discente** destacaram o quantitativo e as características dos estudantes. Em relação ao número de alunos a UFPel teve um crescimento de 109,8% em cursos de graduação presenciais, 123,2% no número de alunos de pós- graduação e matriculou 3180 alunos em cursos a distância, tal como é possível observar na tabela a seguir:

Tabela 12: da Evolução do número de alunos 2007-2013

	2007	2012	Diferença absoluta	Diferença Percentual
Número de alunos de graduação presenciais	9106	16793	8787	109,8
Número de alunos de Pós- Graduação	885	1975	1090	123,2
Número de alunos EAD	0	3180	3180	
Número Total de Alunos	9991	21948	13057	121,9

Fonte: Relatório Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

Conforme os dados acadêmicos constantes no Sistema Cobalto da UFPel referentes a matrículas no 2º semestre de 2013, a instituição contava com 13.020 alunos de graduação presencial matriculados; 2.189 alunos de graduação EAD matriculados; 1.191 alunos de mestrado acadêmico matriculados; 68 alunos de mestrado profissional matriculados; 626 matriculados alunos de doutorado. Com esses números, a UFPel tem 1.817 alunos em pós-graduação *stricto sensu*, que somados aos alunos de graduação, nas duas modalidades referidas, totalizavam 17.094 alunos matriculados (UFPEL, 2014).

No que se refere ao perfil dos novos estudantes, embora tenhamos tentado compilar dados quantitativos referentes a cor, renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais entre outros dados que compõe, por exemplo, o *Perfil do Socioeconômico do Estudantes de Graduação* - elaborado por Dilvo Ristoff em 2013, a partir de dados do ENADE - não foi possível fazê-lo por conta de restrições relacionadas a demandas técnicas da Instituição.

Em que pese reconheçamos a limitação de discorrer sobre o perfil dos estudantes somente a partir da percepção dos docentes, tomamos os relatos dos entrevistados como um referente para ilustrar algumas características desse novo estudante da UFPel.

O corpo discente da instituição, tal como no contexto nacional, passou a constituir-se de forma mais heterogênea do que em outras épocas. Nos dizeres dos docentes o perfil mudou tanto no que se refere a questões

psicológicas/motivacionais quanto ao perfil socioeconômico e capital cultural que detêm ao ingressar no ensino superior.

A maioria dos entrevistados relata que não houve grandes alterações no que diz respeito à origem de morada. Parece que essa condição está bastante associada ao curso de graduação em questão. Aqueles cursos que tem a média de corte mais elevada para ingressar - como é o caso dos cursos de Medicina, Odontologia, Direito e as Engenharias – e/ou aqueles cursos que existem em poucas universidades públicas como é o caso dos cursos de Cinema e Design Gráfico registram maior número de estudantes de regiões mais distantes. Em cursos existentes na maioria das IES, os docentes relatam que é pouca a incidência de alunos de fora da região sul do Rio Grande do Sul, nesse grupo estão, notadamente, os cursos de licenciatura.

Dos entrevistados, 10 docentes mencionaram a imaturidade como uma característica recorrente dos estudantes que estão ingressando atualmente na universidade.

Esta percepção pode estar atrelada ao arquétipo de estudante de graduação que esses docentes têm construído. Ao tomarem como referente às atitudes dos estudantes universitários do seu tempo de formação caracterizam a forma como o estudante de hoje se relaciona com a graduação como imatura e desinteressada e em certa medida, banal. Atribuem à ampliação das oportunidades o descomprometimento do estudante com a sua formação acadêmica.

Temos que fazer aulas muito mais lúdicas, o grau de exigência precisa ser menor porque do contrário as coisas não andam efetivamente. Nós temos encarado esse desinteresse por parte desses jovens que parece que não lutam tanto por uma vaga na universidade. A vaga cai ao natural para ele, quer seja pelo ENEM, quer seja através das universidades particulares que se tornaram um corredor de entrada também (E-13).

Entendem que a desvalorização por parte do estudante está vinculada a grande oferta de vagas e a possibilidade de ingressar em diferentes instituições a partir de um único processo seletivo. Referendam que os jovens não têm o temor de não se graduarem, como outrora era comum. Conquistar uma vaga no ensino superior público e manter-se nela até o fim da graduação representava um esforço muito grande. É importante salientar que não fazem associações com as condições socioeconômicas dos estudantes.

Para elucidar o comportamento pouco interessado de grande parte dos estudantes, um docente cita como um exemplo positivo a turma especial de Medicina Veterinária⁶³ criada para integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

[...] são alunos que tu fica do início ao fim e eles não saem dali, são alunos muito mais politizado, são alunos que tem muito mais leitura, tem muito mais filosofia embutida, que qualquer coisa que tu venha a falar, tu tem que ter um bom argumento para defender [...] o desempenho é excepcional, a gente diz assim, porque que nós não temos esse perfil de aluno aqui. Os nossos querem tudo de mão beijada, quanto mais tem, pior é. Porque esses alunos lá deste programa, não podem reprovar, se ele reprovar sai do programa. E aqui como é que a gente cobra? Pode reprovar, reprova e volta daqui a 2 semestres faz de novo e eu vou estar aqui esperando. Então, é difícil ter esse perfil com interesse para solucionar problemas. Hoje eu vejo que cada vez mais tem facilidades, e vejo que cada vez mais fazem um mau uso disso.(E-7)

A imaturidade foi associada ainda, àqueles estudantes vindos de regiões distantes.

Eu acho que mudou o perfil não no sentido de os alunos serem mais ou menos capazes, mas eles são mais imaturos para lidar com fatores que são estressores no início do curso, a distância, por exemplo.(E-1)

Esta percepção pode estar atrelada ao estranhamento que os docentes têm ao se depararem com estudantes diferentes daqueles com os quais estavam acostumados. Em nosso entendimento isso os faz relacionar as dificuldades de ambientação e adaptação com maturidade psicológica.

Em relação ao capital cultural, os docentes atuantes nos cursos mais disputados não referendam essa questão, pois salientam que mesmo os estudantes ingressantes através das cotas possuem uma formação escolar que os possibilita acompanhar os estudos e os demais estudantes sem grandes dificuldades.

Os docentes atuantes em cursos menos concorridos, entretanto, salientam esse aspecto com maior ênfase. Oriundos de distintas realidades escolares, em

⁶³ A promoção da turma é fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de Pelotas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Maiores informações disponíveis em: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/12/29/ufpel-forma-primeira-turma-especial-de-medicina-veterinaria/> Acesso 12 mar. de 2016

sala de aula, os estudantes configuram um cenário bastante heterogêneo o qual os docentes identificam como desafiador.

O desafio se configura na adequação das atividades de forma que aquele que tem “*maior preparo*” consiga avançar e aquele que tem uma “*formação básica menos sólida*”, consiga acompanhar. No que se refere às diversidades não foram mencionados aspectos relacionados à idade, cor ou gênero, por exemplo.

.

6. AS REPERCUSSÕES DO REUNI NO FAZER DOCENTE DOS PROFESSORES DA UFPel

O fazer docente, forja-se em consonância com as caracterizações de tempo e espaço específicas de onde ocorrem. Ao envolver ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras atividades, traz em seu bojo a influência das políticas educacionais e das relações das instituições e seus docentes com essas políticas.

Entendemos que pesquisar as repercussões de uma política educacional no fazer docente requer além de considerar os aspectos macroestruturais - acadêmico-organizacionais - analisar as representações e situações vividas e denominadas pelos próprios docentes no que se refere às condições e os conflitos, desafios que emergem de suas práticas cotidianas.

Com base nos depoimentos, inferimos que as mudanças desencadeadas na UFPel a partir da implantação do Reuni apresentadas no capítulo anterior, incidiram no fazer docente de parte dos entrevistados. Para fins de análise, tomamos o fazer docente a partir de duas dimensões principais quais sejam – as condições de trabalho e práticas pedagógicas em sala de aula.

6.1 As condições de trabalho dos docentes da UFPel a partir do Reuni

Os estudos sobre o trabalho docente, segundo Antonio Bosi (2010), têm focado as diversas dinâmicas de precarização vivenciadas na docência do ensino fundamental e médio e na formação de professores. Em geral, esses estudos trazem à discussão “o como” a reestruturação produtiva atinge o fazer dos professores.

No que se refere ao trabalho docente nas instituições de ensino superior, o autor explica que o principal foco das investigações tem sido a dimensão da flexibilização de direitos e as relações contratuais de trabalho. Em seu artigo, “*A Precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses Últimos 25 Anos*”, Bosi (2010) recorre a Pablo Gentili (2005) para elucidar

que o mesmo acontece em outros países da América Latina, visto que há uma tendência em considerar a precarização do trabalho docente na universidade como flexibilização de atribuições e direitos e aspectos relacionados a contratos trabalhistas. Questões como as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão e gestão) recentemente começaram a figurar nas investigações sobre a docência universitária.

Se por um lado, conforme destaca o autor, essas dimensões vinham sendo pouco abordadas nos estudos sobre o trabalho docente na universidade, por outro Tardif e Lessard (2005) explicam que um dos maiores equívocos das pesquisas realizadas sobre a docência é fundamentar-se em abstrações de conceitos - *pedagogia, didática, tecnologias do ensino, conhecimento, aprendizagem* - sem considerar fenômenos como:

o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, o conteúdo a ser trabalhado, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes a relação com os colegas de trabalho, com especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 24)

Tardif e Lessard (2005) atentam para o fato de que as instituições educacionais são, em última instância, sedimentadas pelo trabalho de seus agentes, em especial, os docentes. A consolidação e sustentação dessas instituições calcam-se tanto nos diversos conhecimentos profissionais de seus agentes, quanto “em recursos materiais e simbólicos” e no cumprimento de tarefas específicas realizadas em funções de obrigações e objetivos específicos. Dessa forma, defendem que é “imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores” (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 24).

A implantação de políticas educacionais e a maneira como se estabelecem as relações entre essas políticas e as instituições e seus docentes influenciam diretamente a vida e o trabalho desses. No âmbito universitário, em geral, atribuem-se aos agentes educacionais novas demandas em função das alterações estruturais e acadêmico-funcionais pela quais as universidades passam.

O processo de expansão e reestruturação das universidades federais trouxe consigo mudanças nas condições de trabalho de todos esses agentes, especialmente, dos docentes. Considerando que as condições de trabalho são

forjadas por um determinado contexto histórico- social, político e econômico, Oliveira e Vieira (2012) explicam que:

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimento didático-pedagógico, admissão e administração de carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012, p. 157).

As autoras salientam que as reformas educacionais recentes têm promovido a intensificação do trabalho docente, visto que tem conferido uma série de novas atribuições gerando desgastes e insatisfações. A intensificação do trabalho docente é entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores conferindo-lhes um maior número de exigências a serem cumpridas e alteração significativa das rotinas de trabalho.

Em que pese o processo de intensificação do trabalho nas IFES não seja em decorrência, exclusivamente, do Reuni à medida que resulta da série de sucessivas reformas apoiadas em documentos oficiais instituídos, principalmente, após promulgação da LDB 9394/96, os depoimentos de parte dos entrevistados deste estudo sinalizam que posterior a adesão ao Reuni suas condições de trabalho alteraram-se significativamente.

A figura⁶⁴ a seguir, elaborada a partir das respostas aos questionários, revela a percepção dos docentes em relação a intensidade dos impactos provocados pelo programa no seu fazer docente.

⁶⁴As unidades acadêmicas contempladas nos gráficos que compõem a figura são aquelas em que mais de 40% dos docentes participaram da pesquisa conforme quadro apresentado no capítulo 3. Os demais respondentes são contemplados no gráfico referente aos dados gerais da UFPel representado em vermelho.

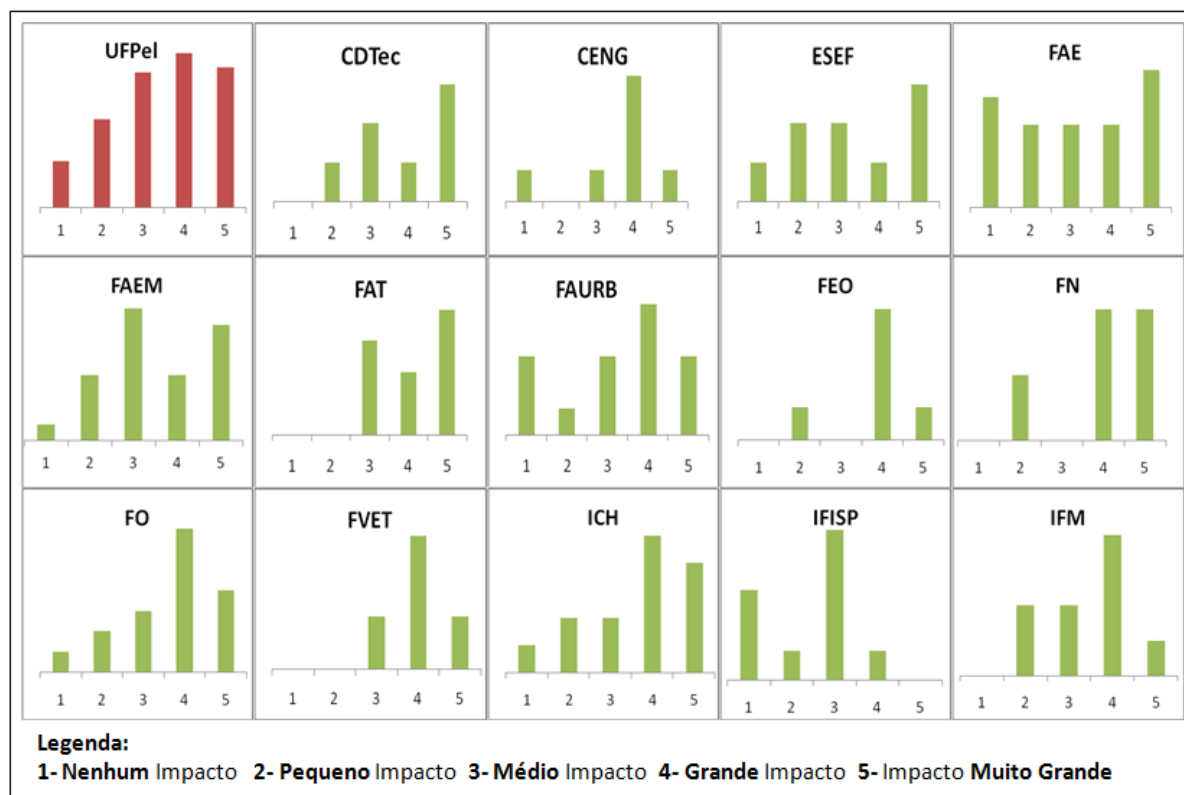


Figura 11: Percepção sobre impactos do Reuni no fazer docente
 Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível perceber, na maioria das unidades acadêmicas os respondentes sinalizaram que o Reuni provocou um grande impacto e/ou um impacto muito grande. Os dados apresentados nesta figura desdobram-se a seguir a partir da apresentação de outras figuras em que se explicitam quais aspectos impactaram o fazer docente.

Dos entrevistados, 71% revelaram que tiveram suas atividades intensificadas. Foram destacados, sobretudo, o aumento do trabalho extraclasse (organização dos materiais, correção de avaliações) decorrente do aumento do número de alunos; alterações da carga horária de trabalho; diminuição proporcional do corpo docente; falta de professores especialistas em determinadas áreas e a contratação de docentes inexperientes.

No que se refere ao aumento do número de estudantes, na figura a seguir é possível perceber que em todas as unidades esse aspecto provocou um impacto muito grande no fazer docente.

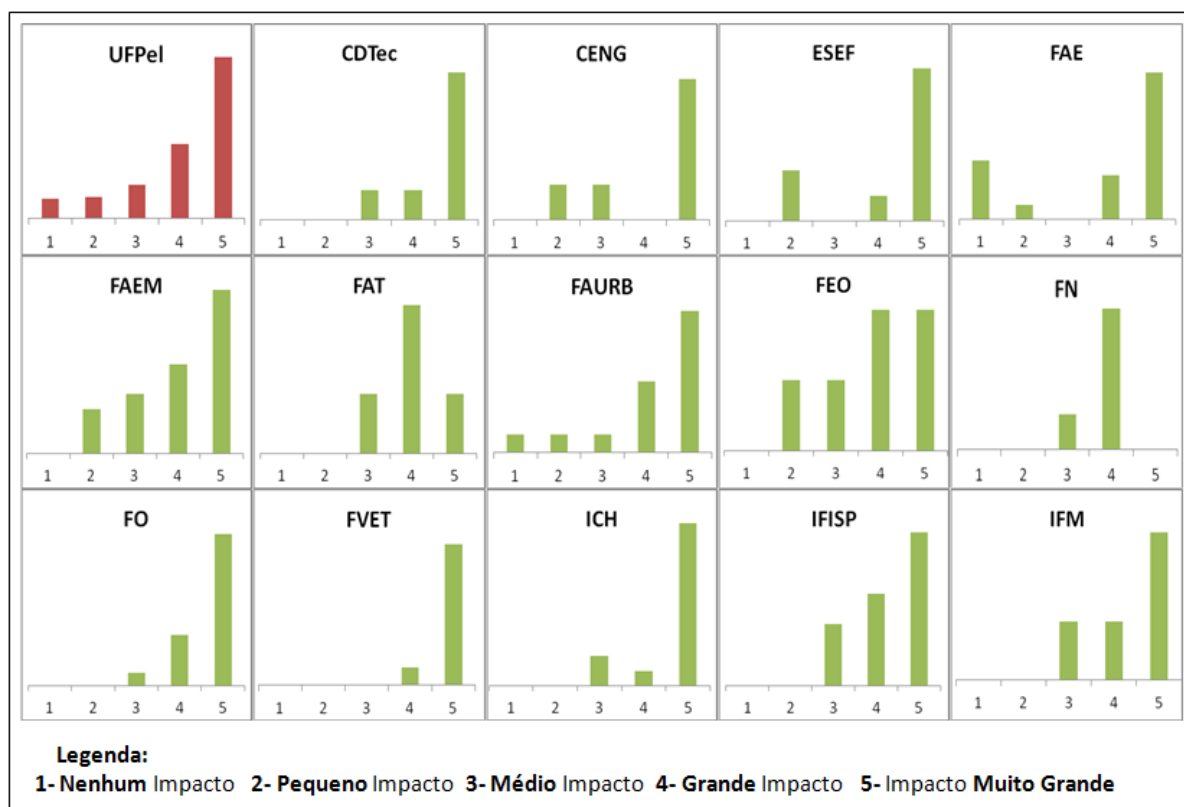


Figura 12: Percepção sobre os impactos do Reuni relacionados ao número de estudantes
 Fonte: Dados da pesquisa

A percepção do impacto desse aspecto, entretanto, se dá em maior ou menor grau conforme o período do curso em que os docentes atuam e a natureza do curso quanto ao seu status profissional e/ou índice de seletividade.

Aqueles que trabalham com as disciplinas dos primeiros semestres e/ou em cursos mais concorridos e prestigiados socialmente (Medicina, Odontologia, Engenharias) sentem mais as consequências do grande número de estudantes em sala de aula no que se refere às formas de organizar o trabalho pedagógico bem como em relação ao trabalho extraclasse. Como relata uma docente:

No primeiro semestre, é um absurdo. Eu, como diretora, digo – gente não é possível trabalhar assim, é formação em massa. É quase um fordismo, tu vais trabalhando em série com as pessoas sem uma reflexão. Em alguns cursos 60 alunos, em outros 80. No Direito tem 80 em sala de aula. (E-15)

Aqui temos os alunos atendendo no ambulatório, no posto de saúde, no hospital, se tu tiveres ali 10 alunos fazendo aquele turno, acompanhando e atendendo pacientes, um professor não vai dar conta de acompanhar esses 10 alunos. Tem que ter mais 2 ou 3 professores, porque cada caso o professor vai ter que sentar, vai ter que ver, se necessário examinar

junto.Então, ele não vai dar conta de fazer isso com 10 alunos simultaneamente. (E-1)

O grande número de estudantes em sala de aula repercute, inclusive, nas formas como os docentes se relacionam com as turmas. Torna o ensino “menos humanizado”, conforme explica uma docente.

Eu preciso dar uma aula de anestesia, tu até faz em uma sala com 60 pessoas, mas vira quase uma palestra. Todo professor sabe disso, atenção que se desenvolve, tu não consegue focar. Fica uma coisa vaga, dar atenção específica as pessoas, humanizar mais o processo, você não consegue.[...] mas precisamos ter o contato para poder passar alguma coisa mais humana no sistema, senão fica muito mecânico, as relações, os atendimentos. (E-2)

O lamento sobre a superficialidade que tem configurado as relações entre professores e estudantes foi bastante recorrente nos depoimentos e destacada como um aspecto negativo. Para a maioria dos entrevistados a proximidade entre professor e aluno é fundamental para a criação de um ambiente agradável e importante para o processo de ensino e de aprendizagem.

Embora tenha ocorrido um intenso crescimento do número de estudantes em sala de aula houve, concomitantemente, um movimento de evasão de estudantes em diversos cursos. Conforme indicam os relatos abaixo:

Até 2010 eu pegava os vestibulandos. Então, eu sempre trabalhei com turmas de 30 alunos. Com os repetentes e/ou transferidos eu tinha turma de 40 alunos[...] então eram turmas grandes. Aí passei a pegar semestres avançados 6º, 7º e estágios. Então, eu tive grupos grandes no começo e, como existe uma enorme evasão nos cursos de Licenciatura em Letras, tenho grupos vazios nos semestres avançados. [...] Estou, inclusive, nos últimos dias dando aula para uma turma de quatro alunos. (E-18)

Nas básicas, agora temos a mesma disciplina para a Química Industrial, Licenciatura e Bacharelado, isso aumenta um pouco e fica melhor de trabalhar com 20 ou 30 alunos. Uma pena que é juntando os três cursos. Nós queríamos que fosse uma oferta de 30 a 40 vagas por curso. (E-6)

Segundo dados do Relatório de Gestão da UFPel (2014), no ano de 2013 houve um total de 3826 vagas decorrentes de evasão. A tabela a seguir apresenta dados discriminados referentes ao ano de 2013 na UFPel:

Tabela 13: Evasão escolar 2013

Tipo de Saída	1º sem	2º sem	TOTAL
Abandono	756	998	1754
Cancelamento	944	200	1144
Desligado	0	2	2
Desligado Lei nº 12.711 de 29/08/2012⁶⁵	19	4	23
Desligado Res.03/05⁶⁶	4	1	5
Desligado Resolução 14/2010 (Art.10 § 1º)⁶⁷	280	73	353
Falecido	4	0	4
Reopção	182	255	437
Reopção Compulsória	2	42	44
Transferido	42	18	60
Total	2233	1593	3826

Fonte: Relatório de Gestão 2013

Embora o documento saliente que termo evasão escolar, segundo a literatura especializada, refira-se aos estudantes que abandonam o processo de ensino no decorrer do ano letivo e não retornam em decorrência do fracasso escolar e não outras opções, para a elaboração do relatório a opção foi por utilizar o termo evasão para referir-se à subtração do número inicial de matrículas pelo número final, considerando, em sentido amplo, todas as perdas durante o ano incluindo desligamentos, falecimentos, transferências e reopções (UFPel, 2014).

No primeiro semestre de 2013 foram disponibilizadas 1.367 vagas em 58 cursos para ingresso através de portabilidade de título, reopção, transferência ou reingresso⁶⁸. No segundo semestre desse mesmo ano foram abertas 1.688 vagas

⁶⁵ Referente as cotas (estudantes de escola pública, negros, pardos e indígenas)

⁶⁶ Resolução que dispõe sobre os critérios e procedimentos de seleção de ingresso em cursos de graduação da UFPel nas modalidades reopção, reingresso, transferência e portador de diploma de ensino superior.

⁶⁷ Dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação na UFPel.

⁶⁸ Em função da não ocupação de todas as vagas há a realização de várias chamadas para aqueles que estão na lista de espera e quando não ocorre o preenchimento pelos estudantes elencados nessa lista abre-se seleção para portadores de título. Para as vagas ociosas decorrentes da evasão se dá a publicação de editais para as modalidades de transferência voluntária, reopção e reingresso

em 48 cursos distintos (UFPel, 2014). Destaca-se a remanescência de vagas em cursos concorridos como Direito, Odontologia, Engenharia Civil.

Nos dizeres de uma docente, esse é um fenômeno decorrente das novas formas de ingresso. Muitas vezes, a matrícula na UFPel é em consequência da segunda opção indicada pelos estudantes no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e quando surge a oportunidade de cursarem o que seria a sua primeira opção de curso abandonam imediatamente o anterior. Isso gera o que alguns docentes denominam como fenômeno da rotatividade. Embora haja evasão, na primeira metade do curso as vagas, em geral, são preenchidas e as salas de aula ainda continuam cheias. Nesse período os alunos estão se “instalando” naquele curso/instituição que mais atende seus anseios e expectativas tanto profissionais quanto pessoais.

Conforme relatam dois docentes:

Eu acho que a evasão, a evasão é no sentido de eles vem e vão, eles buscam estar perto de casa, alguns não aguentam, desistem e nem esperam entrar em outra faculdade para sair daqui. [...]. Largam no meio do caminho e vão. Isso que é Medicina na Federal, que as pessoas lutam para entrar, que a concorrência é grande. Por exemplo, ano passado abriram 15 vagas de transferência, tínhamos 15 alunos transferidos ao mesmo tempo. Abrem aqueles editais e claro, aqueles alunos que estão na Católica em Pelotas fazem a seleção. Mesmo eles já tendo cursado alguns semestres em outra faculdade, tem disciplinas que eles não tem como eliminar e tem que se matricular no primeiro semestre. Eu tinha uma turma com 75 alunos por isso, por causa dessas 15 vagas. (E-1)

Há muito tempo a gente não notava a evasão e a mudança de curso. Agora com um número muito grande de opções acho que ficou muito fácil para os alunos trocarem de curso. Tem muita mudança. Os alunos trocam de curso muito seguido, muitos entram ficam um tempo, daqui a pouco vão para outras cidades ou conseguem vagas aqui na UFPel. Acho que a Física até teria que procurar dados para ver, mas tenho a impressão que muitos alunos que fariam Física vão para as Engenharias, por exemplo. Eu acho que isso tem acontecido muito na Meteorologia. Eu pegava turmas de 30 a 40 alunos agora tenho turmas de 10 ou 12 alunos. (E-8)

O aumento deste trânsito é atribuído à facilidade de realização de processos seletivos, disponibilidades de vagas, às características da juventude atual e as dificuldades de permanência em locais distantes da morada da família. No que tange a seleção, o processo tornou-se mais acessível visto que o estudante não precisa se deslocar para fazer as provas, ter gastos extras com estadia, refeições e diferentes

inscrições, não tem necessidade de se preparar para exames específicos de cada instituição como acontecia quando as seleções eram, majoritariamente, realizadas por vestibulares. O aumento da disponibilidade de vagas em todas as instituições gera uma maior possibilidade de ingresso e um maior desprendimento em relação à vaga já conquistada, como salienta uma entrevistada:

O jovem mudou, o perfil do jovem mudou. O jovem que sai de um estado para outro para estudar sai, às vezes, em função de que passou, mas não era bem o que queria. Eles saem cada vez mais jovens, com 16 ou 17 anos. É difícil tentar imaginar que aos 16 anos tu já escolhas o que queres ser para o resto da vida. Se bem que as coisas mudaram, hoje em dia são mais corajosos. Na minha época a gente se agarrava em alguma coisa e não largava. Hoje o jovem começa, não gosta, diz em casa vou trocar, os pais quase morrem, mas essa coragem de hoje é muito boa. (E-14)

Em relação às dificuldades de permanência um docente pondera:

Tem alunos nossos que fizeram as contas e viram que os pais gastam mais com eles aqui. Em que pese não tenha mensalidade, mas tem aluguel, alimentação, passagem de ida e volta que acaba saindo mais caro do que colocar o guri em uma particular, por exemplo. (E-11)

Em virtude dessa situação, docentes dizem que tem que estar atentos, inclusive, ao realizarem avaliações uma vez que os alunos que ocupam as vagas remanescentes começam a frequentar as aulas 30 ou 40 dias depois do início do semestre. *É difícil porque se não vou fazendo avaliações parciais, acumula muito conteúdo e prejudica a turma, por outro lado aqueles alunos que recém chegaram ficam em desvantagem porque não pegaram o conteúdo desde o início (E-8).*

Além da questão referente às avaliações nos parece que a evasão de estudantes influencia a motivação dos docentes, visto que associam o grande grau de desistência ao (des) prestígio social da sua profissão. Os apontamentos até então apresentados evidenciam que não só o aumento do número de alunos, mas a ociosidade de vagas que provoca a rotatividade dos discentes impacta no fazer dos docentes da UFPel. Cabe pontuar, entretanto, que essa é uma situação que vem sendo vivenciada pelas diversas universidades federais, principalmente aquelas que expandiram em campus em municípios mais distantes das capitais⁶⁹.

⁶⁹ Ver Ramos (2014)

As alterações no número de alunos em sala de aula incorre em outro aspecto que teve repercussões nas condições de trabalho, qual seja alterações na carga horária. Tais alterações, entretanto, ganharam contornos muito díspares nas diferentes unidades acadêmicas. Essas disparidades estão evidenciadas nas respostas dos questionários como ilustra a figura a seguir:

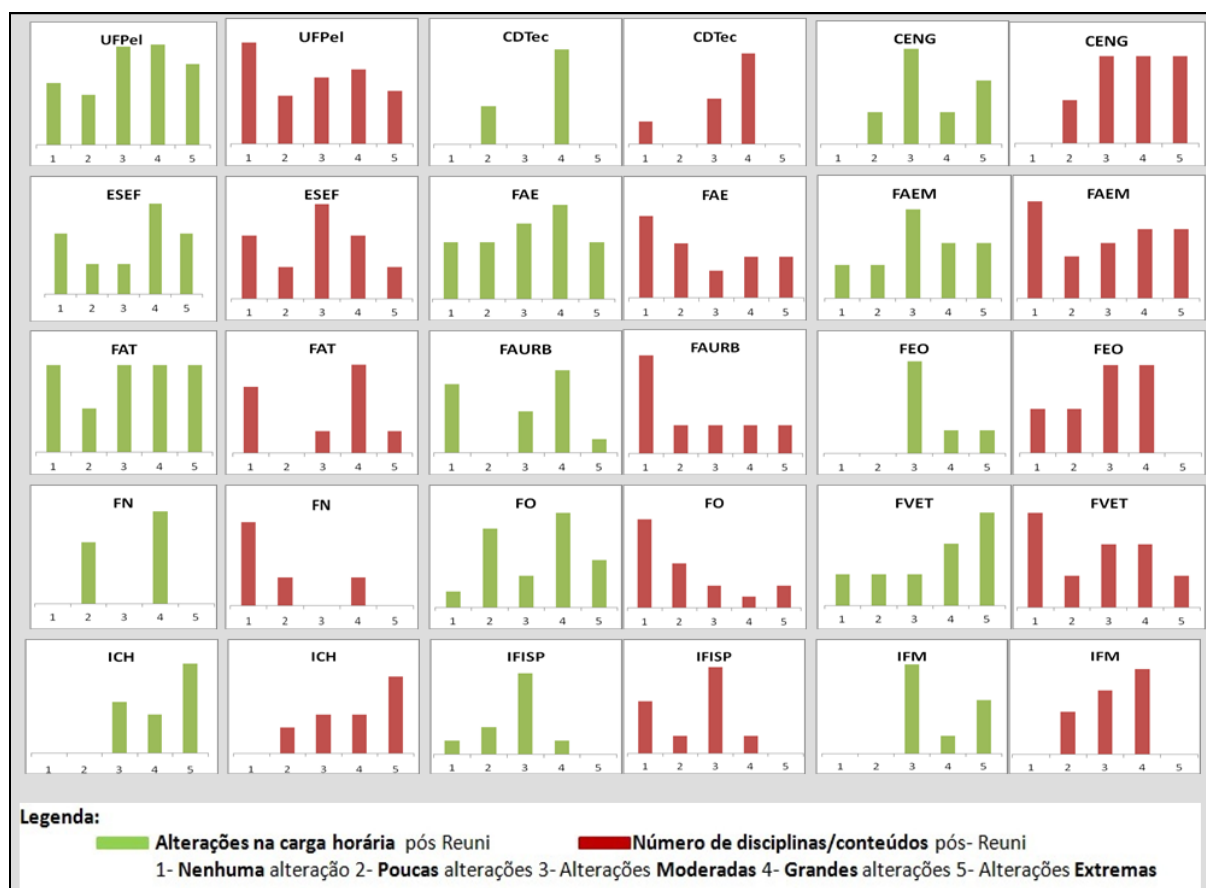


Figura 13: Percepção das repercussões do Reuni relacionadas a carga horária e número de disciplinas.

Fonte: Dados da pesquisa

Para analisarmos a situação, além das respostas dos questionários tomamos como ilustrativo dados referentes ao ano de 2013. O quadro a seguir apresenta os números de cursos de graduação e pós- graduação pré e pós Reuni de cada unidade acadêmica bem como o número de docentes contratados até o final do ano de 2012 e o número de estudantes ingressantes e vinculados em cada uma dessas unidades no início de 2013⁷⁰.

⁷⁰Tomamos como referente o ingresso no ano de 2013 porque os estudantes participaram dos processos seletivos em 2012 (SISU, PAVE).

Unidade	Cursos de Graduação			Cursos de Pós-Graduação ⁷¹			Docentes ⁷²			Estudantes		
	Até 2008	2008-2012	Total	Até 2008	2008-2012	Total	Até 2008	2008-2012	Total	Ingresso 2013	Total Vinculado 2013	Relação professor aluno
CA	9	8	7	----	1M	1M	36	51	87	427	1.179	20,44
CCQFA	3	4	7	1M	1D	1MD	25	22	47	247	648	13,8
CDTec	1	7	8	1MD 1M	2MD 1D 1M	4MD 1M	11	33	44	424	1.306	25,68
CENG	2	5	7	-----	-----	-----	21	47	68	319	1.036	15,23
CIM	---	4	4	-----	-----	-----	2	17	19	209	487	25,63
CLC	4	5	9	----	1M	1M	17	41	58	297	762	13,13
ESEF	2	1	3	1M	1D	1MD	17	10	27	140	494	18,29
FAE	2	---	2	1MD	1M	1MD 1M	33	21	54	110	359	6,64
FAEM	1	1	2	7MD 1M	1MD 2M	8MD 3M	58	28	86	271	1.098	12,76
FAT	2	3	4	-----	-----	-----	13	17	30	258	701	23,36
FAURB	1	---	1	----	1M	1M	22	13	35	66	324	9,25
FD	1	1	1	----	-----	-----	22	08	30	145	813	27,1
FEO	1	1	2	----	1MD	1MD	15	14	29	139	535	18,44
FM	1	1	2	1MD	1M	1MD 1M	46	45	91	155	684	7,51
FMET	1	---	1	1M	-----	1M	10	09	19	77	107	5,63
FN	1	1	2	-----	1M	1M	9	20	29	150	491	16,93
FO	1	---	1	1MD	-----	1MD	28	29	57	119	528	9,26
FVET	1	---	1	1MD	-----	1MD	24	23	47	192	743	15,80
IB	2	---	2	----	1MD 1M	1MD 1M	44	31	75	75	266	3,54
ICH	4	4	8	1M	1D 3M	1MD 3M	21	46	67	414	1.250	18,65
IFISP	4	---	4	1M	1D 2M	1MD	13	16	29	128	14.456	15,72
IFM	2	1	3	-----	1MD 2M	1MD 2M	18	45	63	144	301	4,77
TOTAL	43	46	89*	12MD 7M	6MD 5D 17M	23MD 17M	505	586	1.091	4.506	14.696	-----

Quadro 2: Dados referentes aos períodos pré e pós REUNI

Fonte: Dados da pesquisa

⁷¹ Elaborado a partir da consulta do site da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em 19 de dez. de 2015.

⁷² Estão contabilizados apenas os docentes efetivos e ativos em cada uma das unidades indicadas, professores substitutos e temporários não estão constam nos quantitativos.

* Não estão contabilizados os cursos de Educação à Distância e os com sede em outro município.

O número de professores, embora tenha aumentado na direção de atender a equivalência docente atribuída na matriz do Ministério da Educação, ainda está aquém das necessidades em função da expansão de novas áreas que exigem profissionais especializados para seu atendimento. Esse fator reflete na disponibilidade dos docentes em atender demandas específicas.

Em que pese tenhamos feito um cálculo meramente ilustrativo da relação professor-aluno em cada unidade visto que não levamos em consideração a série de características e singularidades que cada uma tem como, por exemplo, os regimes de trabalho de seus docentes, os casos da Faculdade de Educação e dos Institutos que oferecem disciplinas básicas em diversas unidades, os cursos de Música em que há ensino personalizado em virtude das diferentes habilitações, curso de Medicina que tem diversas peculiaridades percebemos que naquelas unidades em que a relação professor- aluno é maior do que 18 estudantes para um professor, os respondentes assinalaram que aumentou a carga horária e o número de disciplinas.

Esse é o caso de unidades como a Escola Superior de Educação Física- ESEF, Instituto de Ciências Humanas- ICH, Centro de Desenvolvimento Tecnológico- CDTec e a Faculdade de Administração e Turismo- FAT. Em outras como a Faculdade de Nutrição - FN, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo- FAURB, Faculdade de Veterinária- FVET, Faculdade de Odontologia- FO e Faculdade de Educação - FAE foi assinalado pela maioria que houve aumento da carga horária, entretanto, que não houve aumento no número de disciplinas e/ou conteúdo.

É necessário ponderar que tais dados devem ser relativizados por se tratarem da percepção subjetiva dos entrevistados. Como mencionado anteriormente, pode estar atrelado ao período do curso em os docentes trabalham e/ou a natureza da(s) disciplina(s) que ministram.

Além dos aspectos quantitativos apresentados, as disparidades também foram constatadas nos depoimentos. Ao mesmo tempo em que ouvimos docentes relatando que sua carga horária continuou tal como era antes da implantação do Reuni, outros revelaram que houve alterações significativas tanto no que se refere ao aumento quanto à diminuição da carga de trabalho.

Tem professor nosso com 22 horas em sala de aula. Eu, são 26 anos que estou dando aula lá, esse semestre estou com 21 horas em sala de aula. Pós- graduação a gente não pode nem sonhar. (E-11)

Eu dou quatro disciplinas atualmente. Antes eu dava duas, e como eram poucos alunos, Engenharia tem característica de funil, entram muitos saem poucos, então na metade do curso quando eu começo a entrar em contato com eles, eram pouco. Tu vê aqui oh⁷³. Aí tem outra disciplina que eu peguei que tem em torno de 30 a 40 alunos. O que mudou para mim foi a carga horária. Eu trabalho sábado e domingo para conseguir contemplar tudo. Então aumentou a carga horária de trabalho. Esse horário que eu fico corrigindo provas e trabalhos eu deixo de estar fazendo pesquisa, fazendo extensão, ou fazendo outras atividades. Eu e a maioria dos outros colegas. Isso dificulta muito, por exemplo, a gente criar uma pós-graduação. Que horário vou ter? Não temos nem para fazer reunião. Nós estamos tentando criar uma especialização, em abril e não estamos conseguindo um horário para reunião. Todo mundo tem aula, aula, aula, aula. Quer dizer então, é bem complicado, a gente está sobrecarregado, a gente está rezando para que chegue mais vagas para professores. (E-10)

Os depoimentos acima revelaram o aumento extensivo da carga horária manifestado tanto no número de horas aula quanto em trabalho extraclasse. O estabelecimento da proporção 18/1 remonta a uma medida que desconsidera a dimensão intelectual da docência. Em nosso entendimento parece ignorar que o fazer docente, entre outras atribuições, envolve estudo, preparação, organização de avaliações e suas correções, atividades burocráticas, orientações aos alunos, individualmente ou em grupos, entre outras.

Não obstante, esses relatos sejam bastante esclarecedores visto que ilustram a situação de muitos docentes, ouvimos também depoimentos que mencionam a diminuição da carga horária de trabalho.

[...] Até 2009 nós éramos pouquíssimos professores, com uma sobrecarga enorme. A gente sempre trabalhava 50, 60 horas por semana e não informava muita coisa. Eu saí em 2010 quando eu voltei a carga horária era totalmente diferente porque não existe mais reunião de área, não existe mais reunião de departamento, eu não tenho mais cargo administrativo. Então, eu estou com menos carga, eu não consigo sequer dar 40 horas, porque eu estou com 12 horas de ensino. Eu não tenho administração, eu não tenho cargo, eu não tinha pesquisa, então fui completar com extensão, mas isso acontece também com grande parte dos professores. (E-18)

Em termos do Reuni, acho que acertou nossa vida. Eu dou menos carga horária. Tem muito mais professores para dividir. Eu me especializei na minha disciplina e os outros professores também. Faz 3 ou 4 anos que dou a “disciplina X”. Antes eu vivia transitando e quebrando galho em tudo que era disciplina. (E-17)

⁷³ Refere-se ao número de alunos que estavam em sala de aula. Eram em torno de 25 estudantes

É pertinente considerar que os docentes que mencionaram a diminuição da carga horária remetem, especialmente, as horas dedicadas à sala de aula na graduação. Tal entendimento pode ser inferido a partir da ressalva que faz a mesma docente do segundo depoimento supramencionado.

Então, quanto ao Reuni, eu dou menos carga horária, mas trabalho muito mais. Não sei como o governo consegue fazer com que a gente tenha menos carga horária e trabalhe mais [...] Quando eu entro em sala de aula é o meu melhor momento porque não tem burocracia, não tem preenchimento de relatório, eu estou na pós-graduação e qualquer possibilidade de burocracia é ampliada na pós-graduação (E-17)

Sadi Dal Rosso, através das obras “A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu” (1996) e “Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea” (2008) nos ajuda a compreender essa situação explicando que categorias como produtividade, intensidade, intensificação são elementos que, ao se constituírem essenciais na dinâmica capitalista, tem o objetivo de elevar quantitativa e qualitativamente os resultados.

O autor explica que em virtude da dimensão intelectual, aspecto cada vez mais exigido pelo trabalho contemporâneo, o trabalhador tem sido “herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior de trabalho do que em épocas anteriores” (DAL ROSSO, 2008, p.68).

Dal Rosso (2006) sinaliza ainda, que o grau de intensidade está diretamente atrelado às transformações tecnológicas que incidiram no reordenamento e crescimento da carga de trabalho. Explica que “qualquer trabalho – autônomo ou heterônomo, assalariado ou cooperativo, escravo ou servil, camponês, operário ou intelectual – é realizado segundo determinado grau de intensidade. A intensidade é, pois, uma condição intrínseca a todo o trabalho concreto” (DAL ROSSO 2006, p.68).

A compreensão da noção de intensidade requer, todavia, voltar à atenção para a pessoa do trabalhador ou seus coletivos e não para os outros componentes do processo com capacidade de alterar resultados, tais como as condições tecnológicas. Sempre que se fala em intensidade do trabalho, volta-se a atenção da análise para o trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente. Assim, a atenção está centrada sobre

quem trabalha para examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias. Fala-se de intensificação quando os resultados do trabalho são quantitativa ou qualitativamente superiores e quando a obtenção desses resultados requer um consumo maior de energias do trabalhador. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual ou emocional, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade e na quantidade de serviços.

No caso dos docentes universitários, a intensificação se deu por distintos fatores dentre os quais as alterações na organização do próprio trabalho, que inseriu a utilização de sistemas informacionais e ferramentas tecnológicas. Além de tarefas inerentes a docência, procedimentos como inserir notas nos sistemas, preencher relatórios de atividade on-line, digitalização de material para os estudantes, submissão de projetos em busca de financiamento, entre outras, os docentes, muitas vezes, são levados a estarem sempre alerta a prazos, a responderem e-mails em horários e períodos de não trabalho. Muitas vezes, são induzidos a interagir com os estudantes em redes sociais desfigurando os limites entre a vida pessoal e o trabalho.

Embora resoluções institucionais⁷⁴ da UFPel, sinalizem que “os docentes em regime de 12, 20 e 40 horas semanais de trabalho dedicadas exclusivamente ao ensino, deverão ministrar até 6, 10 e 20 horas-aula, respectivamente” destinando o tempo restante a outras atividades didáticas”, o número de horas-aula e o número de estudantes que os docentes atendem dificulta que se dediquem àquilo que almejam e tenham um desempenho conforme aspiram (UFPel, 2015).

É possível perceber certo sentimento de pesar no depoimento dos quatro professores entrevistados atuantes em unidades que não conseguiram criar cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, uma vez que teve um aumento significativo no número de programas após a implantação do Reuni. Tal como apresentamos no Quadro 2 no período entre 2008 e 2012 foram criados 6 programas com cursos de mestrado e doutorado, 5 cursos de doutorado e 17 novos cursos de mestrado.

Em que pese, estudos⁷⁵ apontem o como e o quanto a pós-graduação e o produtivismo exigido para que se permaneça nela intensificam o trabalho dos docentes, o anseio de pertencer a esse universo é intenso.

⁷⁴ Resolução 004/ 85; Resolução 002/99; Resolução do Consul 010/2015;

⁷⁵ Sguissardi e Silva Junior (2010), Ferreira (2010)

Hughes (2008) ao discorrer sobre as relações entre ensino e pesquisa na docência universitária aponta a existência de alguns mitos em torno dessa relação. Dentre os cinco mitos⁷⁶ elencados pelo autor destaca-se o mito da “superioridade do professor-investigador”. Essa crença está bastante relacionada à afirmação de que há uma categoria de professores superior a outra.

Intrinsecamente os docentes reconhecem na pós-graduação um lugar de consolidação e reconhecimento entre os pares à medida que é nesse meio que se “produz o conhecimento”. Aqueles que não estão vinculados a PPGs têm a impressão de que trabalham tanto ou mais do que aqueles que estão credenciados, mas não tem o mesmo prestígio e reconhecimento na área.

Ao estarem fora, sentem-se excluídos porque além de não serem reconhecidos, não são vistos como aqueles que produzem, mas sim reproduzem o conhecimento.

Compreendemos que vislumbrar a criação de cursos de pós-graduação é extremamente profícuo e necessário tanto para os docentes, para as unidades quanto para a instituição. Entretanto, há que se atentar para o fato de que a dicotomia entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento, tão recorrente no âmbito acadêmico pode ocasionar, como alerta Isaia (2003 p. 244), “uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, amiúde, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais”. A autora salienta ainda, que não se trata de optar por uma função em detrimento da outra, mas sim de integrá-las na prática pedagógica universitária.

É pertinente destacar que nos depoimentos se evidenciou a associação da intensificação e precarização das condições de trabalho com o crescimento do acesso à graduação. Ainda que o número de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* seja menor comparado ao número de cursos de graduação, o percentual de aumento é similar uma vez que a quantidade de programas com mestrado e doutorado praticamente dobrou. Embora esse crescimento gere uma série de demandas, encargos e cumprimento de exigências para os docentes ingressarem ou

⁷⁶ Segundo Hughes (2008) os mitos relacionados a relação investigação e docência são: mito da relação de benefício mútuo entre investigação e a docência; mito de uma relação generalizável e estática; mito de separar o saber da investigação e a docência; mito da superioridade do professor-investigador; mito do estudo desinteressado entre investigação e docência.

permanecerem na pós-graduação, o trabalho desenvolvido nesta direção não é mencionado pelos entrevistados como um aspecto intensificador.

A impressão que temos é que o prestígio alcançado com o ingresso em um programa de pós-graduação gera tal sentimento de pertença e de responsabilidade com aquele meio que os docentes canalizam e naturalizam seus esforços para cumprirem metas, aumentar a produtividade e se manterem nesse.

O empenho em atender as demandas tanto individuais (publicações, prazos, etc) quanto coletivas de um programa de pós-graduação, muitas vezes, imprime a falsa ideia de que esse é o foco de atenção das unidades acadêmicas. Ao mesmo tempo em que promove o senso de coletividade, uma vez que um grupo precisa trabalhar coesamente para manter a existência e o bom conceito desse, gera uma série de cobranças, competitividades e constrangimentos entre pares. Por vezes, aqueles que produzem/publicam mais se sentem injustiçados quando colegas não têm o mesmo desempenho e “colocam em risco” a conceituação e/ou a existência do programa.

Em nosso entendimento, além dos aspectos relacionados ao prestígio de estar credenciado a um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, a concentração maior de esforços se dá pela instabilidade da pertença a esse âmbito visto que basta um triênio sem atingir os critérios mínimos delimitados pelas áreas/programas⁷⁷ para terem seu credenciamento em xeque. Na graduação, embora haja inúmeros desafios, os riscos de exclusão são mínimos.

Outro aspecto que tange a intensificação do trabalho é a distribuição desproporcional da carga de trabalho acarretada, segundo relatos, pela contratação de um número elevado de docentes inexperientes e super especialistas em determinadas áreas.

Em virtude dos aspectos que têm sido priorizados na composição do corpo docente das IFES, ingressaram docentes altamente titulados com formação calcada, especialmente, na pesquisa. A predominância de características relacionadas à titulação, super especialização e inexperiência, contrariaram, em parte, a expectativa que os docentes mais antigos alimentavam em relação ao grupo de docentes ingressantes.

⁷⁷ Cada área de conhecimento e/ou Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* estabelece seus critérios baseado em pontuações mínimas orientadas pelo qualis de periódicos e/ou número de produtos (trabalhos em eventos, livros, capítulos de livro, etc.).

Se por um lado acreditavam que a contratação de docentes altamente titulados poderia melhorar o ensino ofertado e impulsionar a criação de cursos de pós-graduação, por outro lamentam que em função da alta especialidade da formação desses é limitado o número de disciplinas que assumem. Assim, alguns entrevistados relatam que precisam se desdobrar para atender as disciplinas consideradas básicas bem como a maioria das funções administrativas da unidade.

Esse professor fora da sua área não dá bem a matéria. É diferente da pós-graduação dele, porque aqui nós temos muitos doutores, ingressantes com Reuni. Acho que todos são doutores, então são muitos especialistas não dá para chegar lá, faltou horas de cálculo, ah você vai dar aula de cálculo, não tem como, eles não querem, aí tu tens que te preparar para isso. (E-10)

Eu dava aula para o curso de Biologia, Engenharia Agrícola, Geografia era muita carga horária, mas eu nunca reclamei eram 19 horas, 18 horas. Agora tem professores ali que tem carga baixa, mas é como eu costumo dizer são aqueles que chegam no final da festa e querem o salgadinho quentinho ainda. Ah, isso eu não dou, isso eu não faço. Outra coisa que me preocupa, é muito doutor entrando. Por um lado poderia parecer que é bom, mas por outro eu costumo dizer que o doutor é uma pessoa que sabe muito de muito pouco, tu vai afunilando, porque tu te dedicas a uma área específica, mas isso não quer dizer que o engenheiro não seja engenheiro. Não é porque eu estudei como se faz essa chave aqui que eu não posso fazer a porta que vai entrar essa chave, eu sou engenheiro, mas está muito difícil (E-11)

É uma falta de comprometimento que só. Às vezes me parece e eu sou muito radical nisso, mas me parece que as pessoas queriam um emprego e não trabalho. Um encargo e não um trabalho. Faz um concurso oba, oba, eu entrei na UFPel. Eu entrei em uma universidade, estou empregado, quero dar aula disso, só disso.(E-6)

Tais considerações nos revelam a existência de um desencontro de expectativas visto que estudos realizados com docentes iniciantes que ingressaram na UFPel no período do Reuni apontaram que esses também nutriam expectativas com seu ingresso na Instituição. Segundo Zanchet et al (2014), Selbach et al (2015), Stivanin (2013) muitos docentes iniciantes ao ingressarem na carreira universitária vislumbravam dar continuidade as suas atividades investigativas, ter espaços/tempo de formação para a docência e ter acolhimento dos pares nos espaços micro (departamento, unidade de ensino, etc).

A expectativa, por parte de alguns docentes ingressantes, de continuar desenvolvendo pesquisas pode ter gerado, inclusive, a mobilidade de alguns concursados para outras instituições.

Teve exemplos de professores que fizeram concurso para outras universidades, que eu encontrei depois e me disseram, eu fui para a UFRGS. Eu pesquiso, eu sou pesquisador, eu dou aula dou, mas eu sou pesquisador. A estrutura que a UFRGS tem a UFPel vai levar 20 anos para ter, não tem como, eu não vou esperar tanto tempo assim e vai embora. (Membro da equipe de coordenação Reuni na UFPel)

Tivemos vários casos de desistência. Uns 6 pelo menos, nesse tempo. Só nesse semestre foram dois. Alguns a gente conseguiu, outros não. Depende da Legislação, dependendo do motivo tu consegue, outros não. (E-19)

Em que pese reconheçam o direito de ir e vir de cada sujeito e que esse é um período transitório que tende logo se estabilizar, o lamento dos professores mais antigos gira em torno do desgaste de aguardar a abertura de novo certame, realizar novamente o trabalho de selecionar outro professor e continuar com a carga intensificada de trabalho até a contratação e adaptação de outro docente na instituição.

É pertinente destacar a centralidade da pós-graduação nesta percepção. Aqueles iniciantes que puderam se inserir em programas de pós-graduação ou contribuíram para a abertura de novos programas e/ou avanço de programas já existentes, foram recebidos com entusiasmo.

Entretanto, aqueles que não puderam contribuir com tal feito ou que ingressaram com sua pós-graduação em curso e logo conseguiram afastamento para dar continuidade aos seus estudos foram mencionados como contratações “não felizes” que provocaram prejuízo momentâneo a unidade.

Tratando ainda das condições de trabalho é pertinente salientar o caso de docentes que atuam em cursos noturnos. Com a implantação do Reuni foram criados 14 dos 26 cursos de graduação noturno⁷⁸ atualmente existentes na UFPel. Destes, 13 são bacharelados, 11 são licenciaturas e 2 são tecnólogos.

Os entrevistados que atuam em cursos noturnos tecem críticas às condições em que trabalham e a que os estudantes são submetidos, especialmente, nos cursos novos. Conforme relatos:

No início, se trabalhou muito de um prédio para outro. Hoje nós estamos aqui no Anglo, mas tinha, e ainda se tem muito problema de horário, por exemplo. Ah, o prédio fecha no horário tal, mas a nossa aula é um pouco

⁷⁸ Dados disponíveis em <http://portal.ufpel.edu.br/cursos-graduacao/> - Acesso 20 de jan. de 2015.

mais, não tem funcionários noturnos, mas nós temos cursos noturnos. Em alguns lugares a gente chega e só tem alguém para te entregar a chave. Não tem ninguém para te ajudar, se estragou um datashow, precisa consertar uma lâmpada, não tem secretaria funcionando (E-14).

Temos diversos problemas estruturais ainda hoje. Tem dias aqui na Escola que praticamente temos só a recepção aberta. O colegiado não está aberto, a secretaria não está aberta, a biblioteca não está aberta, então é a recepção e os professores na sala de aula. A recepção está aberta porque provavelmente alguém tem que entregar a chave para abrir as portas da sala de aula e depois fechar. [...] Essa é a situação do curso noturno. Não sei de nenhum laboratório que funcione a noite. Pesquisa, quer dizer se o aluno quiser fazer pesquisa e extensão, utilizar laboratórios, não tem. (E- 3)

Os apontamentos feitos pelos docentes, em nosso entendimento, remetem à condição de desigualdade vivenciada tanto pelos docentes quanto pelos estudantes. Essas disparidades se dão no atendimento a questões acadêmico- burocráticas, visto que as instâncias de gestão (colegiados, secretarias, direção) e os gestores não costumam ter expediente a noite, nas opções de usufruto das instalações da Instituição fora do período de aula e na limitação do uso dos espaços didáticos pela falta de técnicos administrativos para darem suporte à atividades de laboratório, pesquisa em biblioteca, etc. Essas situações conferem ao estudante trabalhador que não tem possibilidades de frequentar a IES diurnamente o acesso restrito aos serviços e as condições de aprendizagem a que tem direito.

A questão do ensino noturno merece atenção especial à medida que se volta, especialmente, ao estudante trabalhador. A suposta negligência com estes cursos manifestada, notadamente, pela falta de técnicos para garantirem o funcionamento às unidades acadêmicas decorre do baixo contingente de Técnicos Administrativos Educacionais- TAE contratados no período do Reuni.

A partir da Figura 5 que apresentamos no capítulo anterior, pudemos perceber que o aumento do número de TAE foi ínfimo em relação às necessidades institucionais, à medida que registrou o aumento de 7,4% , enquanto o número de docentes subiu 41,6% e o de estudantes 121,9% no período entre os anos de 2007 a 2013(UFPel, 2013).

O déficit na contratação de TAE teve repercussões nas condições de trabalho tanto daqueles docentes que atuam em cursos noturnos quanto daqueles docentes que estavam ocupando cargos de gestão (coordenação de colegiado e diretoria) nas unidades acadêmicas no período de implantação do Reuni. Alguns relataram que

frequentemente realizam trabalhos burocráticos e de secretaria porque não tem com quem contar. Mencionaram a necessidade de enviar constantemente emails pelos mais variados motivos, a elaboração de atas após reuniões, ajustes e reajustes de matrículas e até a consulta do currículo Lattes de cada estudante de pós-graduação *Stricto Sensu* da sua unidade para preencher os dados do Coleta CAPES⁷⁹, por exemplo.

6.2 As repercussões do Reuni na prática pedagógica dos professores

No terceiro capítulo deste estudo, ao discorrermos sobre a docência na educação superior a partir da contribuição de diversos autores que tem se dedicado a investigar processos formativos, o desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas sinalizávamos o quão significativo são esses aspectos, especialmente, no momento de expansão e democratização do acesso a universidade pública. É neste contexto que ganha centralidade a discussão e reflexão sobre as práticas docentes.

A prática pedagógica, em nosso entendimento, está diretamente relacionada às condições de trabalho determinadas pelo “sistema” e/ou disponibilizadas pela instituição educacional. Diante da série de mudanças apontadas pelos docentes como aspectos que incidiram no seu fazer docente, buscamos compreender como isso reverberou na sala de aula, no ensino que desenvolvem. Estes aspectos analisamos, majoritariamente, a partir dos dados oriundos das entrevistas.

Ao analisarmos as repercussões do Reuni na prática pedagógica em sala de aula, identificamos quatro grupos distintos: o primeiro e mais numeroso composto por aqueles que não mudaram suas práticas no que se refere ao planejamento, seleção de conteúdos, desenvolvimento das aulas e avaliações; o segundo refere-se ao grupo de professores que precisaram modificar os aspectos supracitados, entretanto, consideram essas mudanças como uma repercussão negativa do programa e em menor número há um grupo de docentes que conseguiram criar estratégias diversificadas para atuar diante das mudanças pelas quais passaram e

⁷⁹ É um conjunto de informações que cada Programa de Pós- Graduação deve informar a CAPES anualmente. São dados sobre infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos, produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica, etc. . Maiores informações disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira/modulo-coleta-de-dados> Acesso: 10 de fev. 2016.

outro em que os docentes mencionam a vontade de inovar, modificar suas práticas, mas não sabem o como fazer e/ou que estratégias adotar.

Os dez (10) docentes que compõem o primeiro grupo, embora tenham sinalizado repercussões do Reuni no seu fazer docente, afirmaram que não realizaram modificações em suas práticas cotidianas em sala de aula. Em geral, alegaram que não precisaram fazer alterações na forma como organizam e desenvolvem suas aulas e na maneira como conduzem os processos avaliativos. Os depoimentos a seguir ilustram tal situação:

Não, não mudei a forma de ensinar. É uma questão que na sala de aula nós vamos trabalhando em função do aluno. Embora tenha havido um aumento em relação à turma, vamos explicar de uma forma ou de outra, que o aluno consiga entender. (E-9)

[...] Minha metodologia, digamos assim, não. Até porque é uma disciplina que tem que ser ministrada. Não tem como mudar. Tu pode até mudar o enfoque das doenças. Isso a gente faz, não vai falar só de doenças daqui ou do Rio Grande do Sul, vai falar de doenças que acontecem no Brasil como um todo. (E-4)

Percebemos que os docentes que afirmaram que não precisaram realizar modificações em suas formas de planejar, ensinar e avaliar atuam, majoritariamente, nas chamadas disciplinas básicas ou em cursos em que o perfil do estudante continua muito semelhante ao que era antes da implantação do Reuni.

Os docentes das disciplinas básicas explicam que a própria natureza epistemológica do conhecimento com que trabalham não os permite fazerem muitas modificações e/ou contextualizações uma vez que, em algumas circunstâncias, há estudantes de mais de um curso na mesma sala de aula.

Aqueles que atuam em disciplinas de outra ordem reconhecem que, embora o percentual de estudantes vindos de outras regiões do país tenha aumentado, as diferentes regionalidades não suscitaram a necessidade de mudanças expressivas no ensino que desenvolvem.

Sinalizaram que passaram a tomar cuidado com o regionalismo, especialmente, no que se refere aos exemplos citados em aula. Quando identificam que há estudantes vindos de outros estados, incluem novos exemplos para contemplá-los, mas não chegaram a modificar a forma de ensinar. Revelaram ainda, que não há discrepâncias significativas entre o rendimento acadêmico dos diferentes

estudantes visto que a pontuação exigida para entrar no curso é alta para todos, inclusive, para os cotistas.

É pertinente salientar que para alguns respondentes modificar as formas de planejar, ensinar ou avaliar representa admitir que não estão “dando conta de suas atribuições”. Em detrimento disso, preferem manter suas atividades bastante intensificadas. Não mudar, em alguns casos, representa uma resistência não ao novo, mas às precariedades que emergiram com as mudanças na Instituição. Significa preservar o que consideram bom padrão de qualidade e respeitar o estudante, visto que flexibilizar as avaliações, por exemplo, representaria subestimar as potencialidades desses.

O segundo grupo, composto por sete (7) docentes, explicou que precisou realizar mudanças nas formas de ensinar e avaliar, entretanto, consideram que tais modificações desqualificaram, substancialmente, o ensino que desenvolvem.

Destacaram que entre as principais alterações estão o desenvolvimento de aulas expositivas ao invés de aulas dialogadas; a diminuição do conteúdo trabalhado em aula, realização de avaliações objetivas com provas e trabalhos reduzidos e o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada.

Os docentes afirmaram que em função do número de estudantes em sala de aula precisaram reduzir os espaços de discussão e desenvolver aulas mais expositivas. Conforme os relatos:

Eu parei com as minhas aulas que eram todas, praticamente, aulas dialogadas, eu passei a dar aula com retroprojektor. Todas as minhas aulas hoje são organizadas de modo sintético no datashow, conteúdo indicação de textos, se antes eu pedia para os alunos irem à biblioteca pegar um livro para ler hoje não tem como. (E-1) .

A minha avaliação que antes eram com 5 ou 6 questões dissertativas, hoje é uma prova com múltiplas escolhas em que o aluno tem 10 questões para marcar. Isso facilita porque eu tenho um gabarito, então 60 provas eu corrijo de uma forma bem mais rápida que era antigamente. Responder um aluno que escrevia 6 ou 7 páginas se tu vai fazer isso com 60, 65 alunos, por turma tu vais ler 400 páginas, é impossível(E-3).

A minha aula está “o ó”⁸⁰. Eu fico numa frustração e com a sensação de que eles saem sem aprender nada. As rodas de discussão, as trocas, eu não consigo fazer mais [...]Eles não se dão conta, claro, mas eu que sou a responsável, fico apavorada com a desqualificação do meu trabalho. Eu

⁸⁰ Expressão que revela desagrado, descontentamento com algo

percebo a dificuldade de apropriação, mas não é culpa deles, é em função do número deles, do tempo, do espaço ideal(E-15).

Nós fizemos muita atividade de campo, o meu laboratório e da maioria dos professores passou a ser o campo, mas um campo que é na camaradagem pura. Por exemplo, um amigo que foi da minha turma trabalha na Coca Cola e faz toda a parte de procura de água subterrânea para colocar lá na Coca, então eu peço e ele deixa eu levar os alunos lá. E assim, têm outros, na Petrobras e em outras empresas, senão não dá, os alunos ficam sem.(E-11)

Os docentes que referendaram mudanças que consideram negativas em suas práticas pedagógicas associaram essas às condições de trabalho mencionadas anteriormente – número de estudantes, aumento da carga de trabalho extraclasse, infraestrutura inadequada - bem como às características dos estudantes que ingressaram.

Esse grupo afirmou que a heterogeneidade dos estudantes que compõem as turmas, especialmente, no que se refere ao capital cultural também provocou alterações nas formas de planejar, ensinar e avaliar. Disseram que diminuiriam conteúdos e flexibilizaram as formas de avaliar.

Em que pese reconheçam a importância da inclusão de pessoas outrora excluídas das instituições de ensino superior, salientam que a heterogeneidade somada ao excessivo número de estudantes em sala de aula os impossibilita de fazer um trabalho mais individualizado. Relataram que embora identifiquem que precisariam dispensar uma atenção especial a determinados estudantes, suas condições de trabalho, muitas vezes não permitem.

Neste aspecto, a questão da estrutura física foi bastante ressaltada. Além das parcerias com a iniciativa privada, que ficam a mercê das relações interpessoais e da boa vontade dos empresários, os professores explicaram que mesmo que quisessem oferecer um atendimento individualizado, auxiliar o estudante recebendo-o individualmente para sanar dúvidas, explicar melhor o conteúdo ou prestar outro tipo de apoio, não tem um ambiente adequado para tal.

Como alguns não têm gabinetes próprios ou dividem uma sala com outros docentes, naqueles períodos que não tem aula ou compromissos agendados, preferem desenvolver atividades como estudos, planejamentos, preparação das aulas, leitura e correção de avaliações em suas casas.

Esses docentes têm a percepção de que não é uma situação passageira em que um esforço individual maior pode derivar resultados positivos. Entendem que

essa será uma situação permanente e que seu esforço individual será apenas prejudicial a si (referem a questões de saúde e vida pessoal) e não vai repercutir em uma melhoria substancial do ensino que desenvolvem. Reconhecem que não há como mudar ou manter uma forma de ensinar que não sacrifique outras instâncias de sua vida.

Concordamos com Zabalza (2011, p. 410) quando o autor afirma que:

Si la Educación Superior va a necesitar comprometerse con sujetos de muy diferentes edades; sujetos en condiciones vitales muy diversificadas y que plantean demandas bien diversas con respecto a los contenidos, las metodologías y, en general, el sentido de la formación que requieren, la docencia universitaria tiene, necesariamente, que plantearse de una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones⁸¹.

Entretanto, entendemos que os relatos remetem aos escritos de Stephen Ball (2004, 2005, 2010) sobre a *performance* e a *performatividade*⁸² no âmbito educacional. O autor explica que uma tendência recorrente das reformas educacionais de cunho neoliberal é suscitar nos docentes a necessidade de atender a expectativas que antes não lhes eram imputadas. Ball (2010, p.6) adverte que os docentes têm sido encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos.

Nos dizeres do autor, a performatividade abrange a subjetividade docente e assim induz os sujeitos a tornarem-se mais efetivos, a trabalharem em relação a si mesmos para melhorarem e se sentirem culpados ou inadequados caso não o façam. Ao explicar os efeitos da *performatividade*, aponta a reorientação das atividades pedagógicas e acadêmicas, priorizando aquelas com maior probabilidade de terem impacto positivo mensurável em resultados de desempenho de grupos, instituições, e inclusive, nações. Tal conformação “desvia a atenção dos aspectos de desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não têm nenhum efeito imediato mensurável no valor do desempenho” (BALL, 2010b, p.26).

⁸¹ Preferimos conservar a língua conforme a publicação original, sob pena de não realizarmos uma tradução a contento.

⁸² A *performance* refere-se a medida de produtividade e resultados de indivíduos ou organizações, constituindo-se em formas de apresentar a qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. A *performatividade*, trata-se de “uma cultura e um modo de regulação, um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como modos de controle, de atrito e de mudança”. A combinação das duas, em seu entendimento, significa encapsular ou representar um valor, “a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma riqueza dentro de um campo de julgamento” (BALL, 2010a, p. 38).

Hypolito (2011, p. 9) acrescenta ainda que “trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos”. Nessa lógica introduzem um conjunto de novos requisitos que os docentes passam a se sentir responsabilizados e culpados pelo seu desempenho que é medido e avaliado de forma heterônoma aos acontecimentos do seu espaço de trabalho. É induzido “a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino” (HYPOLITO, 2011, p.13).

A dinâmica referendada por esse grupo de docentes revelou que se sentem responsabilizados pelos resultados e pela qualidade do ensino, bem como evidenciou a manifestação de sentimentos de angústia, culpabilização e individualização da responsabilidade com as condições de trabalho.

Diante desse quadro, concordamos com Almeida (2012), quando a autora afirma que para fazer frente ao atual cenário que configura a educação superior não são mais suficientes esforços individuais dos professores ainda que sejam de enorme valia. Passa a ser essencial outro tipo de iniciativa, sustentada em política capaz de oferecer apoio e condições para que os professores desenvolvam as transformações necessárias no plano de ensino e da aprendizagem para a mudança institucional. “Requer fundamentalmente o compromisso e ação institucional” (ALMEIDA, 2012, p.116).

Embora em menor número, houve docentes que mencionaram terem conseguido trabalhar com as diversidades em sala de aula de forma criativa e inovadora: Como relatam três docentes

[...] eu busquei inserir mais o aluno, fazer atividades em que ele pudesse criar [...] busquei também interagir com professores de outras disciplinas. Eu negocieei com um professor que tinha o conteúdo logo após o meu. Eu trabalharia a questão da gestão da qualidade e os critérios e ele trabalharia planejamento estratégico. Então chamei ele para minha aula e desenvolvemos o trabalho juntos.[...]fiz isso na disciplina de metodologia da pesquisa também. Se eles tem que fazer um artigo em outra disciplina no mesmo semestre, combino com o professor. Trabalho a parte metodológica, como se constrói o artigo e o professor trabalha o conteúdo e corrige o conteúdo. (E-14)

[...]naquela primeira turma do SISU nós tínhamos metade pelotenses, metade alunos de fora e eu fiz um trabalho de design gráfico em que os alunos tinham

que fazer um trabalho. Eram duplas formadas por um aluno de Pelotas e um de fora. O nome do projeto era “Eu dou daqui, eu não sou daqui”, os alunos tinham que criar uma marca da sua cidade e uma marca de Pelotas e essas marcas tinham que conviver em harmonia. A gente chama de marcas irmãs, elas tinham que ter elementos conceituais, semânticos que se associassem. Você é de Pelotas e eu sou de Petrópolis, outro de Pelotas e outro de Poços das Antas, Pelotas e São Paulo e assim por diante. Eram 21 alunos. [...] Então foi um trabalho muito legal, inclusive eu já publiquei dois textos sobre o relato dessa disciplina, porque eu acho que pega uma questão de território, a questão de identidade e a diferença. Vai ficar na minha memória como um trabalho simbólico emblemático da época que eu vejo mudanças na UFPel, que acarretou uma grande mudança social em Pelotas. (E-17)

Eu comecei a perceber que se eu continuasse lidando da mesma forma o índice de reprovação seria ainda maior. Então eu comecei a trabalhar com fichas de leitura, fazer mais resenhas, precisei criar formas para que as pessoas lessem, interagissem mais, criamos várias monitorias para dar conta de pessoas que tinham problemas de aprendizagem mesmo. (E-16)

O processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas constitui-se, tal como explica Rios (2006), um processo importante para o professor buscar transformá-las. Para a autora, uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos e do contexto do qual estamos fazendo parte. Se estivermos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafio para nós (RIOS, 2010).

A ruptura com práticas tradicionais, o estímulo à participação e o envolvimento dos sujeitos na sala de aula, a ruptura entre as fronteiras disciplinares a ocupação dos espaços micro e macro institucionais, nos dizeres de Leite (1999), promove o protagonismo tanto dos estudantes quanto dos docentes. Para essa autora além do estímulo à participação, o protagonismo oportuniza o sujeito dizer a sua palavra; respeitar às diferenças; aprender com o outro e o ter o que ensinar para o outro; valorizar o outro reconhecendo seus saberes e possibilidades (LEITE, 1999, p.75).

O protagonismo assume, juntamente, com outras categorias condição importante para promover aprendizagens significativas. Cunha (2009) acrescenta a

essa, as categorias – *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da teoria e prática; organicidade entre os processos de concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação e a mediação a qual envolve relações socioafetivas, como características de um ensino inovador.*

As experiências mencionadas ilustram distintas alternativas de inovação pedagógica. De cunho individual, as três são iniciativas dos próprios docentes e não tem articulação com dinâmicas institucionais. São ações, predominantemente, direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem que emergem na tentativa de superar desafios decorrentes do novo cenário que compõe a educação superior.

Percebemos a partir do relato de outros dois docentes que há um desejo de mudança, mas certo sentimento de impotência diante das dificuldades. Há professores que reconheceram que trabalhar com o novo perfil dos estudantes é um grande desafio. Além de referendarem a sua falta de formação pedagógica, os docentes mencionam a relação dos estudantes com as novas tecnologias. Relataram que buscam se atualizar, fazer uso dos recursos que conhecem, mas admitem que as estratégias que têm utilizado tem sido insuficientes para estimular os estudantes.

[...] tenho turmas com 50, 55 (alunos) essa aqui tem 40, destes 40, tem pelo menos 9 infrequentes, então tem alguma coisa aí. O que acontece? As aulas são atraentes para os alunos? Nesse meio tempo que surgiu o Reuni, a evolução da informática foi incrível. Nós sabemos lidar com todos esses recursos que temos? Hoje os alunos tem disponível na internet recursos bastante interessantes e nas salas de aula chegou o celular que às vezes parece que atrapalha, mas também pode ser uma ferramenta para a dinâmica da aula. Poderia ser usado. Nós não sabemos muito bem como utilizar, de repente poderíamos, com alguma orientação usar melhor. É uma preocupação porque percebemos que desfoca o aluno. Ah, isso eu não vou anotar porque tem... é que, inicialmente, eu deixava minhas aulas disponíveis na internet e eu fui acompanhando os alunos, chegou um momento que eles não tinham mais caderno. Os estudantes só vinham com a mateira⁸³. O cara está prestando atenção, mas onde ele vai estudar depois? Quanto estuda esse indivíduo que acaba estudando pelo resumo que eu apresentei em slides bonitos, com ilustrações, fotos e etc. E o conteúdo? (E-5)

Então, tentamos realmente fazer mais prático, levar eles, tirar das quatro paredes usar a informática, mas mesmo assim... Hoje eu disponibilizo material, tenho para quase todas as disciplinas eu tenho página na internet

⁸³ Acessório - uma espécie de bolsa, geralmente, de couro- utilizado para transportar os utensílios utilizados para tomar chimarrão (garrafa térmica, cuia, erva-mate, etc).

para eles baixarem o conteúdo coisas que eu acho, eu deixo, eu disponibilizo os artigos para eles lerem, eles lêem? Eu passo atividade para fazer em um resumo. O que é o resumo? Botam lá uma palavra chave no Google a primeira resposta eles copiam e colam. Eu sei até de onde vem, melhorou não melhorou. O que mais eu posso fazer? Aí vem a questão, acabo tendo que cobrar, se não fizer é 0. Não tem outra data, é componente, está lá no conteúdo programático da disciplina, se não fizer é uma nota que equivale a prova se não for assim, não fazem. Então, é complicado e como melhorar essa relação? E aí a dificuldade de não ser licenciado, eu vou lá na experiência, vou ler Paulo Freire, ler Vigotski e tal, ler educadores e tentar absorver alguma coisa para levar para sala de aula. Mas como um curioso como alguém que acredita na educação e que quer fazer alguma coisa diferente (E-7).

O relato desses dois docentes traz à baila uma discussão que vem sendo pautada nas últimas décadas no campo da Pedagogia Universitária e que foi referida na parte inicial deste texto qual seja a formação do docente universitário.

A formação exigida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento do conteúdo do exercício profissional ou acadêmico das áreas específicas, não havendo exigências legais de formação pedagógica. Esse panorama coopera para perpetuar a crença de que para ser bom professor basta “dominar” o conteúdo. A docência, no entanto, ao ser uma atividade complexa, permeada por tensões cotidianas demanda uma preparação acurada, considerando a multiplicidade de saberes que são requeridos para que os professores alcancem um bom desempenho.

Em decorrência da falta de espaços institucionalizados e de uma política para a formação de professores para este nível de ensino, a formação para a docência na educação superior vem se dando na própria trajetória do docente no contexto universitário e nas experiências vividas em sala de aula.

Na formação inicial, pode ser identificada a realização de algumas disciplinas ou estágios docentes na pós-graduação, o que não acontece, porém, em todos os casos. Nas instituições, “a participação na construção do projeto político pedagógico do curso e nos processos de avaliação institucional, a interação com os núcleos de apoio pedagógico e o envolvimento em programas de profissionalização docente são possibilidades de formação ou atualização didático-pedagógica difusas” e pouco estruturadas, que configuram um campo ainda não muito bem definido para a formação do professor da educação superior (Basso, 2011).

Em que pese os saberes pedagógicos ainda sejam preteridos na formação para a docência no ensino superior houve, em algumas entrevistas, menção a falta desses e à necessidade de apoio pedagógico:

Nós não somos professores, nós nos tornamos professores a partir de um concurso. Então, alguns tem boa didática, outros nem tanto, isso não quer dizer que não tenha conhecimento. Transmitir conhecimento é algo de muita responsabilidade e eu acho que isso falta, não há uma coordenação pedagógica e isso poderia ter sido criado em outros momentos quando se falava, quando se tinha espaço para isso eu sempre sugeri que tivesse uma unidade de apoio pedagógico tanto para aluno como para professor, porque seria uma ferramenta interessantíssima. (E-5)

Nós temos alunos com problema muito graves de aprendizagem [...] Não é que a universidade não deva integrá-lo, pelo contrário eu acho que sim, a questão é eu tenho condições de lidar com determinadas situações? Que preparo eu tenho para isso? (E-17)

Eu me preocupava muito com essa questão, aí comecei a ler por curiosidade pensadores e educadores, mas foi no jogo da tentativa, acerto e erro. Produzir alguma coisa diferente não é fácil. Eu vi a diferença que faz o licenciado e o bacharel. Um dia a gente faz um concurso e se torna docente, mas será que estamos preparados para assumir essa tarefa? [...] A gente realmente precisou (E-7)

Selbach (2015) ao realizar um estudo denominado “As Propostas de Desenvolvimento Profissional Docente em Tempos de Expansão da Educação Superior: Um Olhar para as Universidades Federais do Rio Grande do Sul” investigou como estão estruturadas propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários em cinco IFES do RS, considerando o contexto de expansão e reestruturação. Dentre as instituições investigadas pela pesquisadora encontra-se a Universidade Federal de Pelotas.

A partir do diálogo com gestores vinculados a Pró-Reitoria de Graduação-PRG, a autora constatou que a UFPel tem um Núcleo de Pedagogia Universitária que está vinculado a Coordenadoria de Ensino e Currículo da PRG e que embora permaneça como parte integrante da estrutura organizacional da PRG as atividades desse, encontravam-se suspensas no decorrer do seu estudo.

É pertinente mencionar que o Núcleo de Pedagogia Universitária da UFPel havia sido reativado em 2009, por ocasião da implantação do Reuni, desenvolvendo atividades voltadas prioritariamente para os docentes ingressantes. A partir da

Resolução nº 16/2009⁸⁴, o núcleo instituiu o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Institucional.

Tal programa previa uma carga de horas, distribuídas na oferta de mini-cursos, seminários e atividades acadêmicas em que seriam abordados temas relevantes⁸⁵ para a atuação docente no ensino, na pesquisa e na extensão, dando enfoque especial para a cultura, a formação pedagógica e a gestão universitária, sendo de caráter obrigatório a frequência de, no mínimo, 70% para os docentes em estágio probatório (UFPel, 2009).

A atenção aos docentes iniciantes, em nosso entendimento, é fundamental tendo em vista todos os percalços com que se deparam no início da carreira na docência. Respaldados em pesquisas⁸⁶ realizadas com docentes nessa fase da carreira, compreendemos que há necessidade do desenvolvimento de um trabalho voltado especificamente para esse grupo, todavia, a constituição de lugares de formação e assessoria pedagógica deve contemplar todo o coletivo docente de uma instituição.

Percebemos, a partir dos questionários, que há uma boa receptividade a ideia de iniciativas de apoio pedagógico voltado aos docentes. A figura a seguir ilustra esse entendimento.

⁸⁴ Essa resolução substituiu a Resolução nº11/1992 que discorria sobre participação dos docentes ingressantes, durante o Estágio Probatório, no projeto “Integração dos professores Ingressantes à UFPel”-

⁸⁵ No documento referente ao programa, os assuntos elencados e tratados por meio de mini-cursos, palestras e seminário foram: A Educação Superior no Contexto das atuais políticas públicas (2h); O Programa REUNI e a Universidade Federal de Pelotas: retrospecto histórico e atuais metas, desafios, potencialidades e limites (2h); Projeto Pedagógico Institucional (2h); Estrutura organizacional-CONSUN, COCEPE, Pró-Reitorias e outros setores administrativos(2h), Projeto Pedagógico de Curso (2h), Práticas de ensino/aprendizagem e inovações curriculares (2h) ;Potencialidades do uso das tecnológicas da informação e comunicação nos processos de ensino (2h); Indissociabilidade ensino,pesquisa e extensão (2h); Currículo, cultura e formação de professores (2h); Gestão Universitária (2h); Metodologia para o ensino superior: aula universitária (10h); Mobilidade Docente e Discente(2h)

⁸⁶ Ver Zanchet et al(2010), Stivanin(2013), Feldkercher(2015); Ribeiro et al(2014)

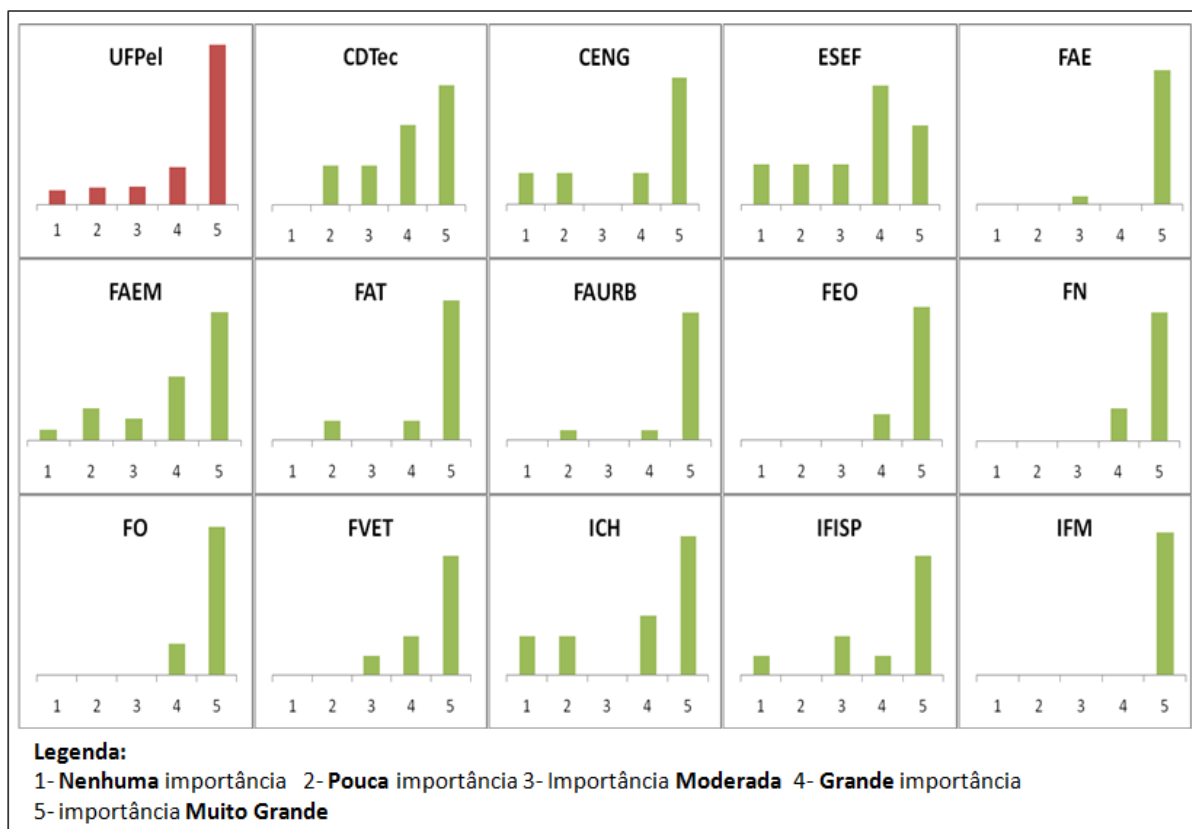


Figura 14: Percepção sobre a importância de apoio pedagógico institucional
 Fonte: Dados da pesquisa

A assessoria pedagógica no Ensino Superior, como explica Mayor Ruiz (2009, p.195), volta-se para o assessoramento curricular e acadêmico; assessoramento interdepartamental e aos departamentos; à possibilidade de consulta pedagógica que beneficie o trabalho interdisciplinar e a busca de uma aprendizagem significativa. Abrange a discussão sobre problemas detectados e o desenvolvimento de um trabalho conjunto com os docentes com abordagem pedagógica e orientações teórico práticas sobre situações pontuais.

Além da responsabilidade de intervenção junto com os professores universitários, Cunha (2012a, p.25) elucida que a assessoria pedagógica na universidade precisa investir num trabalho processual que envolva a convivência com o grupo, apreendendo sua cultura e valores bem como as tensões que povoam seus espaços de trabalho. A autora adverte que a universidade abriga pedagogias no plural, uma vez que “cada carreira ou curso se institui num campo profissional, fortemente definido pela estrutura de poder na sociedade e no mundo da produção, que interferem, fortemente, nas decisões pedagógicas”.

Nessa direção, entendemos que a composição de instâncias institucionais de apoio pedagógico que contemplem os diferentes grupos, com distintas características e interesses pode representar uma importante ferramenta para instigar a reflexão dos professores sobre suas práticas, orientar e intervir nas atividades que envolvem o ensino e contribuir para que se encontre a melhor maneira de trabalhar com as peculiaridades e a heterogeneidade que tem composto as salas de aula de alguns cursos.

Há que se acurar, no entanto, as condições objetivas de trabalho que cada unidade acadêmica vivencia. Além dos aspectos relacionados a própria cultura do campo profissional que essa abrange, cotejar elementos como os interesses pontuais daquele espaço, as cargas de trabalho, as condições estruturais, em nosso entendimento é fundamental para que iniciativas sejam gestadas e acolhidas como espaços/tempo de crescimento pessoal e profissional, individual e coletivo e não se configurem na soma de mais um encargo às inúmeras atribuições dos docentes.

Alguns docentes entrevistados apontaram a criação de assessorias voltadas para os estudantes como uma possível estratégia para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ao reconhecerem a impossibilidade de sanar algumas lacunas existentes em relação a conhecimentos prévios requeridos para a aprendizagem de novos conhecimentos, sinalizam que a instituição deveria investir, como orienta o PNAES⁸⁷, em criar estratégias direcionadas a assessoria/acompanhamento pedagógico aos estudantes. Segundo os docentes:

Se nós tivéssemos um núcleo de apoio da própria Universidade para esses alunos que tem dificuldade, que tem que trabalhar, em função da política do REUNI, certamente nós teríamos um coeficiente diferente. (E-15)

[...] É preciso que a Universidade se empenhe nisso. Agora eu acho que a reitoria tem tentado de uma maneira ou de outra implementar a Coordenadoria de Inclusão. Eu acho que isso é cada vez mais importante, porque como é que tu vai fazer? Tem alunos com um ritmo de aprendizagem mais lento, que tem deficiências mesmo. O que tem acontecido é que muitas vezes os alunos entram, aqueles que tem um andamento melhor percebem

⁸⁷ O PNAES passa a normatizar a assistência estudantil, e definir que as ações devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O Programa estabelece que essas ações atenderão aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, que deverão ser selecionados prioritariamente por critérios socioeconômicos, objetivando a permanência na universidade e a melhoria de desempenho acadêmico.

que a turma não rende e imediatamente pedem transferência para a licenciatura. (E-16)

Eu tenho alunos hoje que não sabem fazer regra de três simples, é crítico. Não sabem ordem de operações- multiplicação e divisão, soma e subtração – e vão ser engenheiros agrônomos. Engenheiros. Imagina fazer um calculo estrutural, calculo de área, então é muito necessário a ajuda pedagógica. (E-7)

A preocupação vai na direção de dar suporte para que os estudantes tenham sucesso na aprendizagem. As diferenças de capital cultural entre os estudantes que têm ingressado no Ensino Superior remonta a necessidade de se definir ações institucionais que objetivem assisti-los em diferentes frentes.

Em âmbito institucional, apuramos a partir do site da UFPel⁸⁸ que está em curso um projeto piloto chamado de “Acompanhamento de Alunos com Necessidades Especiais” que vem acontecendo em parceria entre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI que é vinculado a Pró -Reitoria de Graduação- PROGRAD e o Núcleo de Apoio Psicopedagógico -NUPAD⁸⁹ vinculado a Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE. O referido projeto consiste em garantir uma bolsa de 400 reais para auxiliar na permanência dos alunos com necessidades educativas especiais e atender, com o auxílio de tutores, esses alunos com agenda de estudos. Os tutores são, geralmente, acadêmicos do mesmo curso, ou de algum com cadeiras compatíveis.

Selbach (2015), no estudo supracitado, revela que os gestores da UFPel com os quais conversou, mencionaram a intenção de amenizar as fronteiras existentes entre as diferentes instâncias. A medida que a Pedagogia Universitária torna-se uma política institucional, cada setor pode desenvolver as ações que lhes cabem para alcançar o mesmo objetivo.

Embora não tenhamos dados suficientes para fazermos qualquer consideração mais fundamentada sobre essa iniciativa, entendemos que estratégias como essas de articulação entre setores, entre Pró-Reitorias, envolvendo, inclusive,

⁸⁸ Disponível em: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/02/23/um-nucleo-voltado-a-inclusao/>

⁸⁹ Não dispomos de mais dados sobre o Núcleo porque não há informações disponíveis no site e o início de suas atividades se deu em maio de 2015, após já termos finalizado a coleta de dados para este estudo.

os estudantes como agentes colaboradores, podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na universidade.

O direcionamento de ações ao atendimento dos estudantes em suas necessidades pode configurar uma possibilidade de amenizar e/ou superar a dicotomia quantidade *versus* qualidade. Levar em conta esse paradoxo requer superar a ideia de que democratizar representa piorar a qualidade das universidades.

7. O REUNI E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UFPel

Discutir a qualidade de algo é sempre uma tarefa bastante complexa, visto que, não raras vezes, os entendimentos expressos são dotados de juízo de valor. Rios (2010, p.69) ao tecer reflexões sobre o caráter polissêmico do vocábulo pondera que esse, em geral, denota algo essencialmente bom. Ao adjetivar a palavra educação referenda uma “boa educação”, uma série de atributos que teria essa educação. Assim, a qualidade representa, “não um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam essa boa educação”.

Imbernón (2011) contribui com a reflexão sobre a qualidade no âmbito educacional sinalizando que houve tentativas de definir o conceito a partir da sua caracterização como excelência inata que significa a comparação entre objetos; do embasamento em atributos mensuráveis (produto); da definição de conjunto de requisitos (fabricação); da definição em termos de execução/preço (valor) ou otimização de recursos. Para o autor, esses conceitos, entretanto, não contemplam a educação uma vez que se referem apenas “ao grau de satisfação da comunidade, sem levar em conta a demanda social.

Na mesma direção, Dias Sobrinho (1995, p.48) explica que “as noções de qualidade variam no tempo e no espaço e nas diversas formações intersubjetivas”. Por mais que existam formas distintas de compreender a qualidade, no que se refere a investigação científica, essas sempre implicarão “escolha, portanto, comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico, e cultural.” Nessa lógica, a consideração desses sistemas de valores oscilará mediante essa aplicação propiciando em contextos específicos uma nova concepção de qualidade.

Marília Morosini ao desenvolver, desde o início deste século, estudos sobre a qualidade da Educação Superior faz, em ocasiões distintas, um apanhado dos conceitos de qualidade difundidos por intelectuais da área e que têm vigorado na

literatura. Em 2001, ao realizar o primeiro levantamento, a autora explica que identificou três noções de qualidade predominantes – noção de isomorfismo, especificidade e equidade. No ano de 2009, Morosini retoma tais estudos e mais recentemente, em 2014, ao sistematizar pela terceira vez os contornos que o entendimento de qualidade da Educação Superior tem ganhado em âmbito internacional, a autora relata que ainda prevalecem as três concepções outrora identificadas (MOROSINI 2001, 2009, 2014).

A noção de qualidade isomórfica, segundo a autora, refere-se a adoção de um modelo único e é a mais recorrente nos processos avaliativos. Em geral, é estabelecida a partir de padrões como: padrão acadêmico, padrão de competência, padrão organizacional e padrão de serviços. Ao ter os standards como norteadores busca um “aprimoramento de estratégias que nos leva a refletir sobre o predomínio do processo avaliativo como um fim e não como um meio para atingir a qualidade” (MOROSINI, 2014 p. 392).

A qualidade da especificidade, segundo tipo identificado por Morosini (2014, p.392), sinaliza a ideia de que não há um único padrão de qualidade da educação superior e a base do princípio de qualidade é a de melhor adaptação para aquele país. “A avaliação tem como fundamento a crença nos mecanismos avaliativos de cada país e no reconhecimento do(s) órgão(s) que realiza(m) a avaliação”.

A terceira concepção está centrada na compreensão de tratamento diferenciado para quem é diferenciado. Presente em regiões que detêm grandes desigualdades sociais inclui estudos qualitativos e quantitativos que refletem a complexidade do local. A autora explica que:

os eixos referenciais para avaliar a qualidade com equidade objetivam, no caso do estudante, detalhar perfil (socioeconômico, incluindo a escolaridade e formação pública e/ou privada, identificando a primeira geração na educação superior, participação em programas de ação afirmativa, como o de cotas e outros); experiência internacional, como a mobilidade nacional e internacional, sul-norte e sul-sul, ações afirmativas para o acesso e para a permanência (programas de apoio à aprendizagem, à sobrevivência física, psíquica e estudantil) e outras dimensões correlatas.(MOROSINI, 2014, p.396)

Elucida ainda que abrange estudos que avaliam a qualidade através da inclusão do local no global, com a preservação da cultura nacional. Decorre

“das práticas cotidianas da universidade, da sala de aula, da gestão, da formação docente, da inovação e da pedagogia universitária. Tais temas dificilmente são abordados na literatura que organiza indicadores, até

mesmo porque são temas subjetivos cuja restrita objetividade dificulta sua matematização (MOROSINI et al., 2014).

Embora não tenhamos tomado a questão da qualidade como objetivo primeiro deste estudo, sistematizamos uma questão a respeito, e mesmo antes de inquirirmos os docentes, esses foram manifestando-se sobre o assunto.

Considerando as ponderações de Dias Sobrinho (1995) sobre os sistemas de valores que regem as concepções de qualidade e os entendimentos de qualidade presentes na produção científica da área educacional sistematizados por Morosini (2001,2014) buscamos compreender as percepções dos colaboradores desta pesquisa acerca das repercussões do Reuni na qualidade do ensino.

Os respondentes do questionário, na grande maioria, manifestaram que a implantação do Reuni *piorou* ou *piorou muito* a qualidade do ensino. Na figura⁹⁰ a seguir, é possível perceber que quando considerado o quantitativo total temos esse resultado, todavia, cada unidade acadêmica revela uma percepção diferenciada.

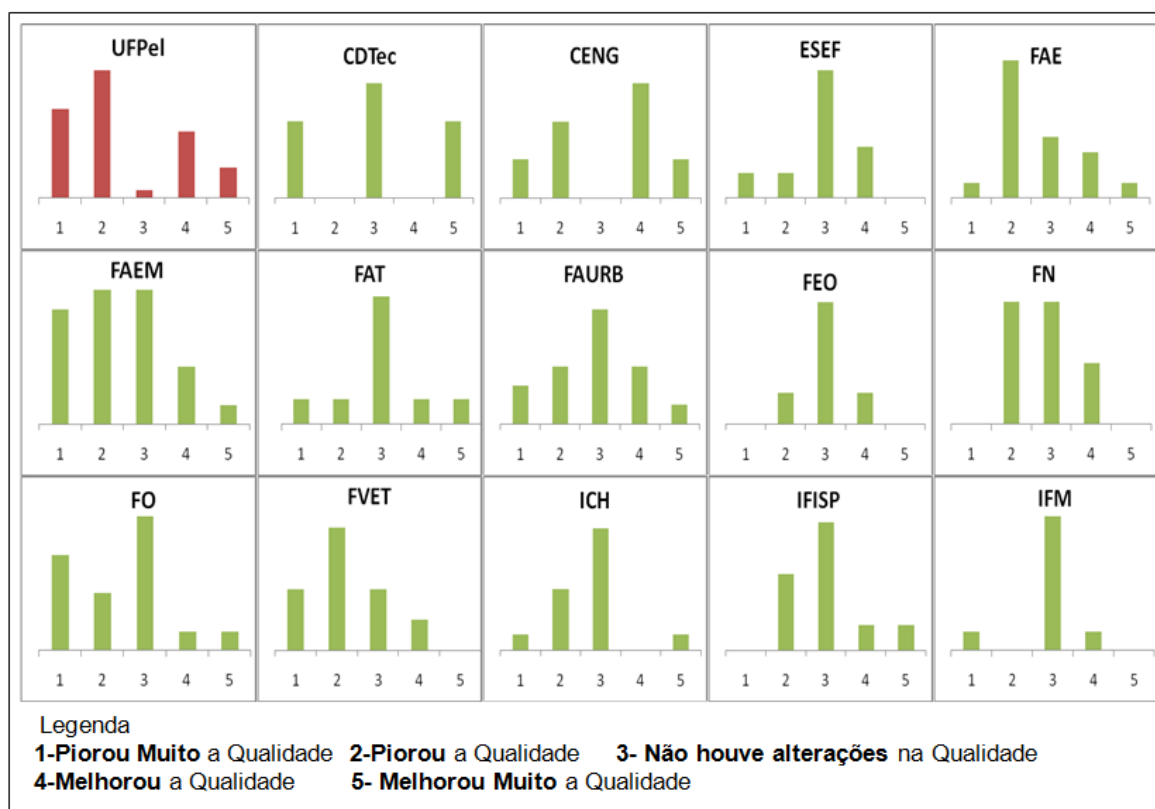


Figura 15: Percepção dos docentes sobre a repercussão do REUNI na qualidade do ensino
 Fonte: Dados da pesquisa

⁹⁰ Ressaltamos que os gráficos em verde contemplam as unidades acadêmicas que 40% ou mais dos docentes responderam ao questionário. As respostas dos professores das unidades que não atingiram esse percentual estão contempladas no gráfico referente a UFPel (em vermelho na figura).

É pertinente chamar atenção para a percepção diferenciada entre as unidades acadêmicas. Tal como revela a figura 15, as unidades acadêmicas vinculadas a área das Ciências Agrárias – Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel-FAEM e Faculdade de Veterinária – FVET, juntamente, com a Faculdade de Educação- FAE foram as que sinalizaram decréscimos na qualidade a partir da implantação do Reuni.

Em que pese não tenhamos subsídios para fazer considerações mais substanciadas, nos parece que a percepção de piora sinalizada pelas duas primeiras, as quais são unidades bastante tradicionais, sendo as primeiras na Instituição, pode estar atrelada ao prestígio que essas tinham dentro da Universidade e na comunidade, bem como ao fato de a área das Ciências Agrárias ter sido a que menos cresceu no que se refere a criação de cursos novos tanto de graduação quanto de pós-graduação conforme demonstramos nos capítulos anteriores no Quadro2 e na tabela 9.

Em relação à Faculdade de Educação, o entendimento dos docentes possivelmente foi permeado por reflexões que são de natureza própria da unidade que toma as questões educacionais nos diferentes níveis, modalidades e contextos como objeto de estudo, reflexões e intervenção social.

A partir dos depoimentos, ao explicitarem a compreensão acerca das repercussões do Reuni na qualidade do ensino, os entrevistados revelaram diferentes entendimentos relacionando-a a: infraestrutura da instituição, aspectos referentes aos estudantes; à pós-graduação e função social da universidade.

Dos vinte e um entrevistados, um grupo de dez docentes sinalizou a precariedade da infraestrutura como o aspecto decorrente do Reuni que mais interferiu na qualidade do ensino.

A nossa situação piorou. Eu acho que os ambientes de estudo tem que ser bons, confortáveis ou pelo menos com as condições mínimas. Isso sem entrar nas condições salubres, de não ter água para beber, banheiros com as mínimas condições de dignidade, esgoto escorrendo a céu aberto e por aí vai. (E-5)

Para mim a qualidade vai estar sendo melhorada quando a estrutura for mais adequada, que comporte e de aporte aos docentes, que eu não ouça que o aluno que não tem sala para ter aula. E não falo só dos meus aqui, mas de toda a universidade. (E-4)

[...] criar infraestrutura. É claro que nós não podemos querer que os professores dêem aula para 120, 150 alunos nas salas de aula que nós temos hoje. Nós precisamos de salas de aula adequadas para esse número de alunos, mas a infraestrutura é barata se nós compararmos com o salário dos professores, então nós deveríamos estar pensando nisso. (E-12)

Embora haja na literatura certa crítica a ênfase dos aspectos estruturais como indicador de qualidade, visto que remonta a ideia de universidade como centro de excelência, em que são proporcionadas todas as condições de alcance da eficiência e produtividade atrelando-se intimamente a lógica empresarial, o caso da UFPel, como apresentamos nas seções anteriores configura-se diferente.

Morosini (2001) explica que conceber a qualidade a partir das condições estruturais de uma instituição remete a concepção de qualidade relacionada ao isomorfismo e padronização. A esse respeito a autora elucida que dentre as diversas acepções de qualidade e tipos de padrões, a preocupação com a estrutura corresponde a chamada qualidade excepcional que prevê seus padrões excepcionalmente elevados de realizações acadêmicas, serviços e facilidades ligados a recursos e garantia de boas instalações que desconsidera os processos imbricados nas ações.

O caso da UFPel, todavia, é emblemático porque não se trata de reivindicar condições estruturais de ponta. Tal como já referimos no capítulo anterior, o descompasso entre o crescimento da comunidade acadêmica e a estrutura para acomodá-la faz com que o ensino seja prejudicado. Nesta circunstância trata-se, sobremaneira, de reconhecer que a garantia de uma infraestrutura minimamente adequada interfere no desenvolvimento e na qualidade do ensino.

Entendemos que a infraestrutura e o espaço físico são fundamentais tanto para dimensão pedagógica quanto para a dimensão social em uma instituição educacional. Um ambiente adequado possibilita a ambiência do estudante, a permanência do docente em diferentes horários na universidade, o que pode possibilitar o estabelecimento e o fortalecimento das relações: professor- professor, professor-estudante, estudantes pelotenses – estudantes de fora da cidade. Pode despertar, inclusive, um sentimento mais intenso de pertença à instituição.

O segundo aspecto, mencionado por oito docentes, refere-se às questões relacionadas ao estudante. Foram apontadas tanto características desses - sócio-

econômicas, culturais, psicológicas e motivacionais, - quanto os índices de empregabilidade que conquistam após a conclusão da graduação.

Eu acho que aumentou muito o aluno que estuda e trabalha, porque eles têm que se sustentar e também porque hoje tem mais trabalho para o design, por exemplo. Tem muita em empresa de sites aqui em Pelotas, mas eu acho que basicamente eles precisam trabalhar, então esse aluno está fazendo uma formação complementar muito fraca. (E-17)

A qualidade da chegada tem sido muito aquém do que se tinha antigamente. Nem tão antigamente, de uns 10 anos para cá. A universidade é a ponta do iceberg de tudo que vem vindo. [...] eu vou te dizer como professora desta casa há tantos anos, a qualidade vem decrescendo vertiginosamente. (E-15)

[...] é de consenso que a qualidade dos nossos alunos têm diminuído, todo mundo fala que os alunos chegam menos preparados na universidade, com conhecimento básico muito aquém do que seria desejado e do que seria adequado. (E-12)

Os depoimentos acima ilustram compreensões de qualidade calcadas em aspectos decorrentes das condições socioeconômicas dos estudantes e sua formação pregressa. Ristoff (2008) problematiza a questão sinalizando que há a necessidade de dissociar a compreensão expressa em muitos campus universitários de que incluir e expandir significa piorar a qualidade. Nas palavras do autor, “lamentavelmente, escapa à maioria de nós, a percepção de que se preocupar apenas com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema elitista e excludente”. A polarização dos atributos qualidade e quantidade se manifestam hipertrofiando as desigualdades sociais existentes (RISTOFF, 2008, p.45).

Em relação às questões psicológicas e motivacionais os docentes afirmam que:

Nós temos encarado esse desinteresse dos jovens que parece que não lutam tanto por uma vaga na universidade. A vaga cai ao natural para ele e isso influencia na qualidade. (E-14)

A imaturidade dos estudantes influencia também. Como não sabem muito bem o que querem não se empenham tanto e isso, no final das contas também influencia na qualidade (E-7).

A qualidade de ensino não depende só da instituição, dos professores depende também do aluno. De o aluno querer chegar, ingressar em um curso

com motivação para aprender e com a base mínima para adquirir esse conhecimento que aqui é fornecido (E-12).

A fala dos entrevistados remete a ideia que a falta de motivação influencia o desempenho acadêmico do estudante e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Concordamos que a fase de escolha da profissão é um momento delicado na vida de um jovem e que quanto maior for sua identificação com o curso de graduação escolhido maior será a sua motivação/satisfação em cursá-lo. Todavia, estudos de Sguissardi (2014, 2015) e Ristoff (2013, 2014) sobre o processo de expansão do acesso a educação superior revelam que a escolha dos cursos está altamente relacionada às condições socioeconômicas do estudante.

Ristoff (2014) no estudo *“O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”* aponta a partir de dados coletados nos questionários socioeconômico dos primeiros ciclos do Enade que

A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. (RISTOFF, 2014, p. 742-43)

No que se refere à origem escolar dos estudantes, além de constatar que apenas 7 de 47 cursos sob análise têm mais de 70% de oriundos de escolas públicas, o autor observa:

Percebe-se enorme distância entre os percentuais dos diferentes cursos, deixando evidente que os maiores percentuais de estudantes oriundos da escola pública tendem a estar em cursos de demanda mais baixa, enquanto, nos de demanda mais alta, os estudantes da escola pública estão significativamente sub-representados. (RISTOFF, 2014, p. 745).

Considerando esses dados associar a qualidade do ensino à motivação dos estudantes nos parece um tanto precipitado. De toda a sorte é preciso ter em conta que diversos condicionantes sociais se sobressaem na escolha da carreira em detrimento da vontade individual.

As afirmações feitas por alguns docentes acerca da diminuição da qualidade denotam certa contraditoriedade a medida que, se por um lado os professores afirmam que a adesão ao Reuni diminuiu a qualidade da educação superior, especialmente, em virtude das particularidades dos estudantes ingressantes, por outro lado dizem que continuam propiciando um ensino de qualidade já que os egressos continuam com bons índices de empregabilidade.

“eu vou te dizer assim apesar de todo esse esforço, o pessoal consegue formar bons engenheiros. Eu posso te dizer que são bons pelo menos os do meu curso, do que eu estou ligada diretamente porque todos têm emprego. Ou seja se forma e tem emprego, se faz concurso passa no concurso, então eu vejo que a qualidade continuou, não baixou a qualidade, por um esforço do grupo(E-10).

Essa atribuição às características dos alunos perpassa desde uma visão bem pontual de aspectos socioeconômicos até a inserção no mercado de trabalho e desempenho em testes avaliativos. Essa associação está atrelada em grande medida, ao princípio da empregabilidade. Morosini (2001, p.92) ao tratar da designação da qualidade como sinônimo de empregabilidade elucida que essa denominação consiste em ter a “condição de ser empregável, de conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento sintonizados com as necessidades do mercado” (p.92). Esclarece que esse entendimento remete a um isomorfismo à medida que aponta concepções e padrões de qualidade a serem seguidos, os quais vislumbram atender as demandas mercadológicas.

Houve docentes que associaram o aumento de cursos de pós-graduação como um fator influente na qualidade de ensino. Essa associação se deu como um indicativo tanto positivo quanto negativo.

Nos dizeres de dois docentes:

O número de professores gerou a possibilidade de ter vários programas de pós-graduação. A pós-graduação quando eu cheguei aqui, me parece que tinha de 12 a 15 programas, hoje tem em torno de 40. Isso tem um reflexo muito grande na graduação. Acho que melhorou a qualidade do ensino (E-6).

Nossos alunos têm sido procurados e tem tido facilidade para ingressar na pós-graduação em universidades top no Brasil. É um indicativo que temos um bom ensino, estamos formando bem nossos alunos. Obviamente aqui temos alguns programas de pós-graduação e isso dá uma formação diferenciada aos alunos. A pós-graduação ajuda muito a qualificar a graduação também, por isso a gente incentiva e incentivou a criação de programas de pós-graduação nos diferentes cursos. [...] Nós só vamos ter uma graduação forte se nós tivermos também uma pós-graduação de qualidade. (E-12)

A associação direta da existência da pós-graduação com a qualidade do ensino desenvolvido em uma unidade acadêmica deve ser analisada com cautela. Em uma recente pesquisa intitulada *Qualidade da Graduação: A Relação entre*

Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento Profissional Docente coordenada pela pesquisadora Maria Isabel da Cunha, um grupo de pesquisadores⁹¹ investigou a compreensão do conceito de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão através de diferentes enfoques com múltiplos seguimentos⁹² da universidade e as repercussões dessa compreensão na prática pedagógica da educação superior.

Ao final do estudo dentre diversos apontamentos apurados sobre a nebulosidade dessa relação destacaram-se:

- o mito de que a pesquisa científica qualifica o ensino, sem aprofundar como, porque e quando;
- a falta de clareza sobre a relação entre saberes da pesquisa e os saberes da docência,
- a relação ensino e pesquisa é compreendida como difícil de alcançar pelos pesquisadores, em especial, na perspectiva de usar a pesquisa como princípio metodológico;
- professores não pesquisadores entendem que a pesquisa qualifica o ensino quando este incorpora seus pressupostos epistemológicos, valorizando a dúvida, o questionamento e a possibilidade de autoria dos estudantes;
- os estudantes valorizam o professor pesquisador desde que ele saiba aliar esse conhecimento, próprio do campo da pesquisa, com a proposta curricular da graduação;
- os estudantes reconhecem que nem todo o pesquisador é bom professor, especialmente, pelo distanciamento que pode estabelecer com os estudantes numa atitude soberba (CUNHA, 2012b).

Tomamos este estudo como referente para pontuar que embora concordemos que a pós-graduação é substancial às universidades à medida que se constitui espaço privilegiado para estudos aprofundados em todas as áreas do conhecimento, a sua relação com a graduação é menos simples do que parece. Tal relação deve ser mediada/conduzida por outros aspectos, dentre os quais se englobam os diferentes saberes da docência para que seja profícua.

⁹¹ A pesquisa envolveu mais de 40 pesquisadores com diferentes níveis de formação acadêmica (bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e doutores) oriundos de instituições distintas.

⁹² Visão da literatura e de intelectuais; Pró-reitores e ForGrad; professores pesquisadores consolidados; bons professores que não são pesquisadores *Stricto Sensu*; professores iniciantes; estudantes; Educação à Distância; visão da sociedade (CUNHA, 2012).

Essa ponderação é, notadamente, pertinente à medida que outros docentes mencionaram que a ênfase na pós-graduação produziu o efeito contrário – piorou o ensino de graduação. Ainda que reconheçam que esse movimento não é decorrente, exclusivamente, do Reuni, destacam que foi acentuado em função dele.

A criação e/ou fortalecimento (aumento de conceito, criação dos respectivos doutorados) dos programas de pós-graduação, além de orientar os critérios para a seleção dos novos docentes, incidiu na qualidade do ensino desenvolvido na graduação. Com o aumento do número de estudantes e do número de cursos de graduação, os docentes passaram a ser mais requisitados na graduação, todavia, também surgiram ou se intensificaram demandas relativas à pós-graduação.

Como na pós-graduação os riscos de descredenciamento docente, fechamento do programa ou queda de conceito são mais eminentes, os docentes precisaram criar estratégias para dar conta de todas suas obrigações.

Conforme depoimentos:

Nesta faculdade nós tínhamos como missão, como foco, a formação de pessoas e a relação com outras unidades, outros institutos. Nós fomos perdendo isso a passos largos à medida que nós nos embrenhamos, o que não é de todo ruim, na pós-graduação. Não gosto de falar porque parece que estou falando mal da pós-graduação e estou lá com mestrandos e doutorandos, mas ela passou a ser mais valorizada do que a formação inicial. Essa história de colocar os doutorandos a dar aula para nós e nunca estar com eles, está mal e eu tenho ouvido isso dos alunos. [...] é uma representação muito torta para os alunos de graduação. Eles chegam e dizem para mim, a professora e diretora, vocês só querem a pós-graduação. (E-15)

Esses professores que são mais produtivos, que são encontrados nas produções de revistas, eu acho que estão mais abalados, quando não abandonaram definitivamente a graduação, porque têm muitos aqui que não dão aula na graduação. Tu trabalhas na pós-graduação e o que mais se observa aqui são os orientandos dando aula para professor. É corriqueiro, ano passado em uma disciplina de 17 encontros, um professor apareceu em apenas 6. Os outros 11 foi o mestrando. Tem uma professora que não corrige prova, dá para o mestrando e assim vão terceirizando. Tem professor que briga pela bolsa de seu aluno, não pelo aluno, mas pela possibilidade de tê-lo exclusivamente. [...] Então isso está acontecendo, não digo que seja mau-caratismo, não acho que seja, acho que é até uma forma de resistência, para conseguir resistir a tudo isso tem que criar estratégias. (E-3)

Os referidos depoimentos além de reforçarem a ideia de priorização da pós-graduação em detrimento da graduação trazem a pauta o papel do estágio de docência instituído pela CAPES. Revelam que ao invés de qualificar o ensino, o

fortalecimento da pós-graduação pode estar interferindo negativamente no ensino de graduação. Ainda que reconheçamos a importância do estágio de docência orientada como um lugar profícuo para a formação do futuro docente do ensino superior a importância a ele atribuída não pode estar pautada no suprimento de lacunas oriundas da intensificação do trabalho dos docentes nas unidades acadêmicas.

Assim, é preciso que os docentes vinculados a pós-graduação mantenham o seu compromisso com o ensino de graduação e tentem balancear a sua dedicação entre um e outro nível de ensino, para que não haja comprometimento na qualidade de nenhuma das instâncias.

Por fim, as implicações do Reuni na qualidade do ensino no que tange a função social da universidade também foi explicitada.

Nós temos duas opções, se nós olharmos a qualidade como aquela questão puramente do mérito acadêmico nós poderíamos dizer que tivemos um decréscimo [...] mas podemos olhar a qualidade sob o ponto de vista da qualidade de vida das pessoas. Hoje nós estamos formando muito mais gente do que formávamos antes e sob esse aspecto me parece que nós tivemos um ganho expressivo do ponto de vista da qualidade de vida das pessoas, que quando estão dentro da universidade ganham bolsa, ganham condições de participar do mercado, de participar da sociedade, participar do consumo de bens. [...] o que houve foi uma transformação, eu acho. Não foi exatamente uma perda de qualidade, foi uma transformação, a universidade ao ser um meio de inclusão passou a mudar a qualidade de vida das pessoas. (E-13)

Falar em qualidade é muito dúbio ainda, porque tem muitos problemas estruturais, no próprio ensino, mas por outro lado é impossível tu entrar na universidade e não te modificar. Tu tens a possibilidade de olhar o mundo de outra maneira completamente diferente, tu tens a possibilidade de enxergar coisas que tu não vias antes e isso mexe absolutamente. Pegando o exemplo do patrimônio, às vezes, passamos por Pelotas e olhamos determinadas estruturas, o Museu do Doce, aquele casarão não era só a casa de um grande charqueador, de uma pessoa importante, era uma casa construída e mantida por inúmeros escravos, centenas, milhares de escravos. É outra dimensão que tu dá. Essa possibilidade de pensar muda absolutamente tudo. Eu acho isso fantástico e muda a vida das pessoas. (E-16)

Esses depoimentos revelam outra dimensão no entendimento de qualidade que não é vislumbrado nos indicadores. Em consonância ao que defende Dias

Sobrinho (1995, p.61), remetem a ideia de que a qualidade de uma universidade deve ser entendida não só como diagnóstico da gestão curso/currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo de ensino e aprendizagem, mas fundamentalmente “da qualidade educativa e da relevância social institucional”.

Ao fazermos um apanhado das repercussões do Reuni na qualidade do ensino na perspectiva dos docentes da UFPel, considerando os apontamentos em relação a infraestrutura, perfil dos estudantes, relação com a pós-graduação e relevância social reconhecemos duas acepções de qualidade das três identificadas por Morosini(2014).

Se por um lado identificamos indícios da concepção isomórfica quando docentes relacionam a qualidade com os índices de empregabilidade e com a excelência da produção científica através do crescimento da pós-graduação, por outro conjecturamos indicativos da concepção de equidade visto que tomaram como referência o perfil socioeconômico dos estudantes, incluindo a escolaridade e formação, participação em programas de ação afirmativa e peculiaridades de âmbito local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço que empreendemos neste estudo foi o de apreender as repercussões do Plano de Apoio a Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – Reuni no fazer docente de professores universitários, a partir da percepção de docentes da Universidade Federal de Pelotas.

Por conseguinte, esta investigação pautou-se na hipótese de que o ordenamento da educação superior pública, resultante do conjunto de políticas voltadas para esse nível de ensino, confere uma reorganização do espaço universitário que, ao buscar atender as novas diretrizes, promove mudanças institucionais nos currículos, no trabalho dos docentes e nos formatos/concepções de docência.

Com a finalidade de compreender a concretude dessa hipótese e elucidar as questões norteadoras no texto referidas, definimos o percurso teórico e analítico desenvolvidos, na medida do possível, nos capítulos que compõem esse volume.

Com a preocupação em compreender as especificidades do problema e sua relação com a totalidade, destacamos como parte constitutiva desta investigação a explicitação de como aspectos relacionados ao contexto socioeconômico, as transformações da universidade na sociedade contemporânea, interferem na conformação do ensino superior e da docência universitária, em especial, na universidade pública .

Com o intuito de compreender o contexto em que o Reuni foi projetado e implementado, consideramos a partir das contribuições de Santos (2004) as crises institucional, de hegemonia e legitimidade pelas quais as universidades têm passado e como tais crises incidiram na descapitalização e desestruturação da universidade pública.

Considerando o caso do Brasil, tomamos como foco os movimentos da pretendida reforma universitária suscitada pelo governo Lula com enfoque nas políticas do governo federal no que tange a expansão do ensino superior nas universidades federais consubstanciadas, predominantemente, no programa Reuni.

A partir de estudos que tomaram o Reuni como objeto de investigação em diferentes universidades constatamos que a maioria dos pesquisadores referendou que os efeitos do programa repercutiria na qualidade da educação superior nas universidades federais seja como aspecto positivo criando maiores oportunidades às pessoas e promovendo crescimento das instituições, seja como fator negativo ocasionando, principalmente, a intensificação e precarização do trabalho docente e a massificação do ensino.

A incursão sobre os aspectos legais nos permitiu sinalizar o quão restrito são os apontamentos sobre a docência universitária explicitado na legislação vigente. Os apontamentos feitos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação e na LDB 9.394/96 fazem alusão a formação calcada no domínio dos conhecimentos específicos ao campo de atuação do docente a medida que apenas pontuam a Pós-Graduação *Stricto Sensu* como locus preferencial de formação sem, no entanto, sinalizar qualquer orientação específica aos aspectos inerentes a prática pedagógica.

Verificamos, por meio dos estudos apresentados, que a docência no ensino superior é uma atividade complexa que exige conhecimento de naturezas distintas para superar a condição de amadorismo que ainda lhe é recorrente. Assim, conjecturando uma prática pedagógica intencional, a docência universitária é orientada por objetivos e finalidades específicos e demanda uma formação calcada no princípio da totalidade. Nessa direção, o domínio do conteúdo é apenas uma das dimensões necessárias para o desenvolvimento do trabalho na docência. O domínio de conhecimentos específicos, conhecimentos da área pedagógica e o exercício político são aspectos imprescindíveis neste processo.

Destacamos que o contexto social contemporâneo, que estabelece a égide da sociedade do conhecimento, confere aos docentes universitários uma situação paradoxal à medida que os aponta como membros fundamentais na esteira de uma proposta de educação mercantil e ao mesmo tempo os reconhecem como possíveis elementos de resistência aos ditames neoliberais que a orientam.

Diante desse impasse, preocupar-se com o desenvolvimento profissional dos docentes é fundamental, não só para que possibilite esses refletirem sobre e enfrentarem as situações reais que configuram as suas práticas cotidianas, como para que compreendam a dimensão coletiva do trabalho docente.

No que tange a pesquisa empírica, salientamos que os dados obtidos retratam uma realidade específica, que não deve ser generalizada, entretanto, pode

constituir-se como fonte de diálogo com estudos similares. Destacamos, a partir da expressão de nossos interlocutores, considerações acerca dos focos que nos mobilizaram durante o desenvolvimento da pesquisa assim como apontamentos sobre aspectos que emergiram da própria análise dos dados. Nesta perspectiva retomamos alguns apontamentos decorrentes da análise realizada.

A investigação empreendida nos permitiu evidenciar que ao ser proposto, o Reuni foi saudado pelos docentes como uma possibilidade de avanços tanto no que se refere ao crescimento da Instituição quanto no avanço da UFPel em direção ao cumprimento de sua função social enquanto universidade pública compromissada com a sociedade. Todavia, ao observarem os direcionamentos da adesão e implantação deste Programa, os docentes foram unânicos em sinalizar as controvérsias que caracterizaram o processo na UFPel visto que não garantiu, em âmbito institucional, que houvesse participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade universitária tanto na formulação quanto no acompanhamento operacional do projeto Reuni.

Foi possível constatar a partir do cotejamento dos dados referentes à UFPel com achados de outras pesquisas que tematizaram o Reuni que a Instituição empreendeu um movimento bastante distinto se comparado com outras universidades. Em que pese todas as IFES estivessem sob a mesma batuta e tenham sofrido efeitos similares no que se refere às repercussões geradas, a UFPel apresentou projeção e expansão maior, inclusive, do que a orientada pelas diretrizes do programa.

No que tange as mudanças institucionais mais evidentes na percepção dos docentes, destacaram-se as relacionadas à cultura institucional, à infraestrutura, à composição do corpo docente e do corpo discente.

A cultura institucional, outrora arraigada em áreas tradicionais como Ciências Agrárias e Ciências da Saúde vem sofrendo modificações com a chegada de novos docentes e estudantes. A adição de um grande grupo de pessoas que não estavam habituadas a cultura institucional vigente, se constituiu em um dispositivo propulsor para questionar procedimentos e privilégios e, em certa medida, por em xeque alguns elementos da cultura até então instituída.

Em relação à infraestrutura, críticas foram deferidas no que diz respeito à carência de espaços de sala de aula e laboratórios, baixa qualidade dos espaços oferecidos e condições precárias de funcionamento. As principais causas do

problema foram associadas a baixa efetividade dos investimentos à medida que foram adquiridos imóveis impróprios para o uso e a falta de manutenção dos espaços existentes.

A composição do corpo docente evidenciou alterações quantitativas no quadro no que se refere ao aumento do número absoluto, entretanto, esse crescimento foi considerado insuficiente em comparação com outros seguimentos. O perfil dos docentes contratados constitui-se majoritariamente, por docentes altamente titulados e inexperientes no que tange a docência.

No que corresponde aos estudantes, a Instituição aumentou seu quantitativo substancialmente. A heterogeneidade em relação a origem da morada ou origem da formação escolar manifesta-se em maior ou menor grau dependendo do curso. Os cursos mais concorridos e com poucas opções pelo país agregam um número maior de estudantes vindos de outras regiões. Aqueles cursos que estão presentes na maioria das IES e não tem a média de corte tão alta, o corpo discente compõe-se, prioritariamente, por estudantes da região sul do Rio Grande do Sul. Quanto ao capital cultural dos estudantes, evidenciou-se o contrário, quanto mais concorridos os cursos, mais homogêneas suas turmas e vice-versa.

As mudanças ocorridas nas UFPel por ocasião do Reuni repercutiram diretamente nas condições de trabalho e na prática pedagógica dos docentes da Instituição. As condições de trabalho manifestas, especialmente, pelo aumento do número de estudantes em sala de aula, alterações na carga horária e número de disciplinas, criação/fortalecimento da pós-graduação, ingresso de docentes iniciantes, condições desiguais entre ensino noturno e diurno representaram fatores de intensificação e precarização do trabalho de parte dos docentes.

As implicações referentes ao número de estudantes em sala de aula está relacionada a natureza do curso e o período em que os docentes atuam. Aqueles que trabalham nos semestres iniciais ou em cursos de alta concorrência sofrem mais com a superlotação das salas de aula. Naqueles cursos em que a concorrência para o ingresso é mais baixa, o grande número concentra-se nos primeiros semestres, e nos posteriores, tem ocorrido um elevado índice de evasão.

A alteração da carga horária está bastante relacionada à especificidade da unidade acadêmica. A intensificação é associada à atuação nos cursos de graduação. O número de horas- aula e o número de estudantes que os docentes

atendem dificuldade que se dediquem àquilo que almejam e tenham um desempenho conforme aspiram.

Com a adesão ao Reuni, a contratação de novos docentes possibilitou a criação e fortalecimento da pós-graduação e esse movimento ocasionou discrepâncias na disponibilidade de tempo e energias para atender as demandas oriundas dos cursos de graduação.

Aqueles docentes que atuam em cursos noturnos referendam o quão difícil são suas condições de trabalho no que se refere a segurança, a escassez de técnicos administrativos, restrição aos serviços de secretaria, bibliotecas, portaria, auxílio de materiais. Tais circunstâncias denotam condições desiguais aos docentes que atuam e aos estudantes que frequentam esses cursos.

No que se refere à prática pedagógica em sala de aula desses docentes foram identificados quatro movimentos distintos. Docentes que não modificaram suas práticas, docentes que modificaram para uma forma que consideram negativa, docentes que conseguiram empreender inovações e docentes que manifestaram o desejo de mudança, mas não se sentem preparados e/ou não sabem como fazê-lo.

Esses movimentos em nosso entendimento estão diretamente relacionados às características dos cursos e as condições de trabalho supracitadas. Identificamos que aqueles docentes que atuam nos cursos em que se mantém certa homogeneidade dos estudantes, especialmente, no que se refere ao capital cultural, não manifestaram necessidade de mudanças em suas práticas. As regionalidades não são apontadas como fator a ser considerado.

Aqueles docentes que atuam em cursos que houve um aumento significativo do número de estudantes por turma, revelaram que modificaram suas ações para o que consideram um retrocesso. Revelaram que em função dos quantitativos, não conseguem sequer identificar necessidades pontuais dos estudantes. Foi possível constatar que esse grupo vive um grande conflito porque reconhecem que mesmo que empreendam sacrifícios individuais, alcançarão efeitos que serão sazonais e não resolverão um problema que é de outra ordem, que é decorrente da orientação das políticas educacionais.

O grupo que revelou ter implementado mudanças em suas ações atribui a iniciativa à preocupação com os índices de reprovação e o reconhecimento que a heterogeneidade da turma pode ser um elemento propiciador de aprendizagens

mútuas tanto na relação docente e estudante quanto na relação estudante-estudante.

O grupo que mencionou o desejo de mudança, mas ao mesmo tempo o sentimento de incapacidade em promovê-las, evidencia o quão necessário é a Instituição tomar para si a responsabilidade de contribuir na formação de seus docentes. Estratégias de formação e apoio pedagógico poderiam, em alguma medida, auxiliar esses docentes a enfrentarem os desafios que vem encontrando e tendo dificuldade de resolver. Instâncias de apoio pedagógico mostram-se relevantes não somente para aqueles que têm a necessidade manifesta, mas para todo o coletivo institucional.

Ao referirem-se a qualidade do ensino após a implantação do REUNI, os resultados evidentes a partir dos questionários revelaram que os docentes consideram que a qualidade do ensino piorou. Aqueles com quem dialogamos podemos reunir em dois grupos: os que percebem a piora na qualidade do ensino a atribuem a inadequada infraestrutura e ao perfil dos novos estudantes e aqueles que consideram que houve melhora referendam a criação da pós-graduação e a melhoria da qualidade de vida das pessoas como indicadores.

A síntese ora apresentada nos permite dizer que o Reuni promoveu repercussões imediatas de cunho transitório, repercussões imediatas de cunho permanente e repercussões que poderão ser amenizadas, superadas ou intensificadas dependendo das diretrizes que a equipe gestora da instituição, os coletivos das unidades assumirem e o rumo que as políticas educacionais nacionais e internacionais tomarem.

Como *repercussões imediatas de cunho transitório* destacamos: discrepâncias entre os cursos no que diz respeito a infraestrutura mínima de funcionamento; falta de um número mínimo de docentes para dar início e conduzir as atividades nos cursos; a inexperiência dos docentes ingressantes; sobrecarga relacionada a burocratização da criação de cursos novos.

As *repercussões imediatas de cunho permanente* dizem respeito à: composição de classes heterogêneas; aumento da razão professor-aluno; crescimento da pós-graduação; intensificação do trabalho dos docentes.

E as *repercussões relacionadas às diretrizes institucionais* que poderão ser de caráter transitório ou permanente, referem-se à: desigualdades entre cursos/áreas no que se refere ao número de docentes; infraestrutura

inadequada/suficiente; diferença nas condições de trabalho e permanência dos docentes de diferentes unidades; discrepâncias entre os cursos diurnos e noturnos no que se refere ao acesso e usufruto de serviços, instalações e ambientes pedagógicos; decisões e direcionamentos relacionados à prática pedagógica; impactos negativos da pós-graduação no ensino de graduação.

Em que pese em toda instituição universitária as unidades acadêmicas se configurem em espaços dotados de peculiaridades das mais diversas ordens, entendemos que consolidação e o crescimento de uma instituição se dá pela soma dos esforços de seus diferentes coletivos.

Os dados dessa pesquisa nos possibilitaram vislumbrar quais são as principais dificuldades e desafios que os docentes enfrentam atualmente, em decorrência do processo de expansão. Tais apontamentos podem configurar-se em subsídios para se pensar em estratégias de assessoria pedagógica que contemplem diferentes interesses e necessidades.

Em nosso entendimento, consolidar o processo de democratização a que se propôs a UFPel, enquanto instituição perpassa, necessariamente, pelo delineamento de estratégias que incidam nos processos pedagógicos, organizacionais e administrativos. O direcionamento de suas ações deve, contudo, pautar-se em amenizar e/ou superar as desigualdades sociais manifestas, em especial, nas salas de aula evitando reproduzi-las e/ou intensificá-las no interior da Instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maira Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e Políticas Institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Rozane da Silveira. Práticas dos Professores Universitários na UFPel: Utilização das Tic no Ensino. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2014.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2002.

ANDIFES. **Ofício 050/2011**. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ARAUJO, Robherta Santana. A implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: Um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, 2011.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, v35,n2,p. 37-55, mai/ago, 2010a.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.(org.) **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

BALL, Stephen. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência**. Washington: Public Disclosure Authorized, 1995.

BARBOZA, Mônica Borba **O Projeto de Formação de Professores do Curso de Dança Licenciatura da UFPel: Uma Trajetória em Movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Ed.Persona, 1977.

BASSO, Vera; SILVA, Maria da Glória Silva e. **Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPED 2000-2009**. Perspectiva, Florianópolis, n.29, v.2, p. 535-559, 2011.

BASTOS, Cristiane Pereira de Moraes. **A Corrosão do Caráter Público das Universidades Federais: Influências Do Banco Mundial No Reuni**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOSI, Antonio Pádua. A Precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses Últimos 25 Anos **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2010

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: EDUSP. 1987.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 7ªed Petrópolis: Vozes, 2001 p.71-80.

BRASIL.Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid. Acesso: 20 de agosto de 2014

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18153Os>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.45 de 18 de maio de 2011**. Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto, de que trata o inciso IV do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7485.htm Acesso em 13 de dezembro de 2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de out. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Objetivos**. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 15 de abr. de 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada Pública Mec/Sesu Nº08/2007– Reuni**. Seleção pública de propostas para apoio a planos de Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu . Acesso em: 14 ago de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. MEC/MPOG. **Portaria Interministerial nº 22, de 30 abril de 2007**. Constitui, em Cada Universidade Federal, Como Instrumento de Gestão Administrativa de Pessoal, um Banco de Professores-Equivalente. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES Nº 3, de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de presenciais de especialização. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

BRITO, Eliana Povoas; HEIDEN, Roberto. **Entre a reestruturação e a expansão das universidades federais brasileiras: movimentos que singularizam a travessia da Universidade Federal de Pelotas**. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educacion; Vol. 2 Nº 4, out- dez, 2011.p 15- 26

CAPES. **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005- 2010**. http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_3_mar2005_/185_198_plano_nacional_posgraduacao_2205_2010.pdf Acesso em 20 de maio de 2011.

CAPES. **I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em: 20 de maio de 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. **Processo de Bolonha e Impactos na América Latina: Incursão Preliminar em Produções Bibliográficas Recentes**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em 5 de jan. de 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romuldo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do ensino no**

Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, p. 73-84, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; MOEHLECKE, Sabrina. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, João Ferreira. et. al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios.** Brasília: MEC; INEP, p. 49-71, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4055>>. Acesso em: 12 ago 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Reforma Universitária.** Jornal da UNESP nº186, mar.2004 <http://www.unesp.br/aci/jornal/186/destaque.htm>

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: **Universidade: Por que e como reformar?** Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChaui.pdf>. Acesso em 3 de mai. de 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: Uma nova Expressão da Contra Reforma Universitária Brasileira.** 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Serviço Social. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária: implicações para o assessor pedagógico na educação superior. In LUCARELLI, Eisa; FINKELSTEIN, Claudia. El asesores pedagógicos en La universidad: entre formacion y La intervencion. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 17-26, 2012a.

CUNHA, Maria Isabel. O que aprendemos sobre a qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento profissional docente? In: CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 267-280, 2012b.

CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade.** Campina, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2000, p.45-52

CUNHA, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas; O desafio da Reconfiguração de Saberes na Docência Universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel(orgs.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo, EdUSP, 2009.

DAL CASTEL, Marisa de Cácia Docência na educação superior: subsídios expressos nas discussões de três GTs da ANPED acerca da formação de professores e da prática pedagógica. 2007. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

DALMORO Marlon, VIEIRA Kelmara Mendes. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: O Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In . Rgo **Revista Gestão Organizacional**. Vol. 6 - Edição Especial – 2013.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de prometeu . Imprensa: São Paulo, Ltr, 1996.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em 1999. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n5/artigos/pdf/pv5-14-declaracaobolonha.pdf> Acessado em 10 de junho de 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ODA, Welton Yudi. Pesquisas sobre a Docência Universitária. In: VIII ENPEC- Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciência, 2010. Campinas- SP. **Anais do VIII ENPEC- Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciência. Campinas:UNICAMP, 2010.** Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0310-1.pdf> Acesso em 30 de maio de 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Tendências internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: a experiência da Unicamp- condições, princípios, processo. In: **Pro-posições** . Campinas –SP, vol. 6Nº1, 16 p.41-54, mar. 1995.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, p. 67-83, 2001.

FELDCKERCHER, Nadiane. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas-RS, 2015.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: Relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERREIRA, Suely. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: Em debate novos papéis sociais para as universidades. In: 33ª **Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT11-6003--Int.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2013.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção (1999). In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. Disponível em: http://www.forgrad.org.br/arquivo/png_versao_out99.zip. Acesso em 20 de março de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários da prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, p. 1-18, out/dez-2011.

HUGHES, Mark. Los mitos em torno das relaciones entre investigacion y docência em las universidades. In: BARNETT, Ronald(ed) **Para uma transformacion de la universidad. Nuevas relaciones entre investigacion, saber y docência**. Barcelona, Editorial Octaedro, 2008, p.29-44

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Silvia . Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, p. 241-251, 2003.

KOGLIN João Carlos de Oliveira. Proposta de Avaliação Econômico-Financeira do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras na UFPel. 130f. 2011. **Dissertação (Mestrado em Política Social)** Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas.

LEITE, Denise. **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed: Universidade UFRGS, 1999.

LIMA Kátia. Expansão E Reestruturação das Universidades Federais E A Intensificação do Trabalho Docente: O Programa Reuni. **Revista Políticas Públicas**, São Luis Maranhão p.441-452. Out. 2012.

LIMA, Kátia Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. In: ADUFF/ Associação dos Docentes da UFF- **Seção Observatório da Universidade** de 17 de set. de 2009. Disponível em: www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf Acesso em 14 de out. de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 13ed. São Paulo, EPU, 2011.

MANCIBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA João Ferreira de, MOROSINI Marília (Org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MANCIBO, Deise, LÉDA, Denise Bessa. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: **Educação e Realidade** v. 34, n 1. p. 49-64. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI. Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente In: MASETTO, Marcos (org). **Docência na universidade**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, p. 9-26, 2009.

MOROSINI, Marília. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marília . **Qualidade da educação superior: tendências deste século.** Estudos em avaliação educacional. São Paulo: FGV, 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**, Botucatu: UNESP, 2001.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para uma universidad em proceso de cambio: Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado-revista de Curriculum e Formacion Del Profesorado**, v.13, n.1,p.61-77, 2009.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

NÓVOA, Antônio. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira [et al.] **Políticas de acesso e expansão da educação superior : concepções e desafios** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de , DOURADO, Luiz Fernandes ,AMARAL, Nelson Cardoso. **Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).** In: OLIVEIRA, João Ferreira [et al.] **Políticas de acesso e expansão da educação superior : concepções e desafios** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal vol. 13, núm. 2, 2000, p. 29-52

OLIVEIRA, Dalila. A, VIEIRA, Livia. Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 468 p.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação.In: **29ª Reuniao Anual da ANPED.** Disponível em: <http://29Reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Dóris Pires de Vargas (org). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.** Porto Alegre: EDUPUCRS, p. 249-266, 2009.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni): Repercussões na Expansão da UFRN.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

PEREZ GOMEZ, Angel. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GOMÉZ, Angel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, . p.67-91, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: Selma Garrido Pimenta. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 8a.ed.São Paulo: Cortez Editora, , v. 1, p. 15-38, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação. Série ensino superior). v.1, 2010.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RAMOS, Maria da Graça Gomes. **PROGRAMA REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel**. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 83 - 101, ago./out. 2014.

RIBEIRO, Gabriela Machado (et al). Estratégias Institucionais de apoio pedagógico para a formação do docente: a experiência de duas universidades do Rio Grande do Sul. In: CUNHA, Maria Isabel.(org).**Estratégias para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara-SP, Ed.Junqueira e Marin, 2014.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação: Possibilidades e Limites na Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação),Universidade Federal de Pelotas, 2012.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOFF, Dilvo. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009)**. *Cadernos GEA*, Brasília, n. 4, jul./dez. 2013.

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

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós- LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA João Ferreira de, MOROSINI Marília (Org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós- LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ROTHEN, José Carlos ; SILVA, Joyce M. A. Paula e ; PECHULA, M. R. . A ocência no ensino superior: apontamentos para debate e reflexão acerca da atividade docente no ensino superior. In: **VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 2005, Águas de Lindóia. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores: modos de ser educador: artes e técnicas - ciências e políticas**, 2005. p. 100-103. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2011

SANTOS, Boaventura de Souza. A Encruzilhada da Universidade Européia. **Revista Ensino Superior** 41 - Revista do SNESup: Jul- Ago – Set. p.1-8, 2011

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: 3ª Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 2008.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **As propostas de Desenvolvimento Profissional dos docentes em tempos de expansão da educação Superior: Um olhar para as Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib; RIBEIRO, Gabriela Machado. **Acolhimento e apoio pedagógico aos professores universitários iniciantes no espaço micro**. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(1): 4-12, jul.-set. 2015

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a Integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p 129-146

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. 341p.

SGUISSARDI, Valdemar . **Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais; Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Ed. Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Ed. Xamã, 2005.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Tornando-se Professor Universitário: os primeiros passos na docência.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas- RS, 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. In: **Revista Movimento.** Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução nº 16 de 22 de outubro de 2009** Cria o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante À Cultura Acadêmica da UFPel. Pró-Reitoria de Graduação, 2009. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/2009_16.pdf Acessado em 21 de fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução Nº 10 de 21 de outubro de 2015** Dispõe sobre as normas para o processo de avaliação de desempenho para fins de Progressão e Promoção dos servidores docentes do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Disponível em: Http://wp.ufpel.edu.br/cppd/files/2012/03/RES.10_2015-CONSUN-Progress%C3%A3o-_Promo%C3%A7%C3%A3o1.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Comissão Própria de Avaliação. Relatório de Auto- Avaliação da UFPel.** Pelotas, 2013. Disponível em: www.ufpel.edu.br. Acesso em 4 de abr de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Jornal da UFPel.** Coordenadoria de Comunicação Social da UFPel. Coordenação de Comunicação Social da UFPel – Ano 6 – Número 39– Maio de 2014. Disponível em: www.ufpel.edu.br. Acesso em 4 de agosto de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.. **Relatório sobre a Situação da UFPel.** Reitoria, 2013. Disponível em: <http://ccs.ufpel.edu.br/ep2013/05/26/reitor-apresenta->

no-consun-prioridades-de-investimento-e-destaca-moradia-estudantil-e-restaurante-universitário Acesso em: 09 ago de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Relatório de Gestão 2013**. Reitoria, 2014. Disponível em: <http://portal.ufpel.edu.br/relatorios/> Acessado em 15 de janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Pelotas para o período 2008-2012 - REUNI-UFPEL**. Reitoria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução nº11 de 1992** discorre sobre participação dos docentes ingressantes, durante o Estágio Probatório, no projeto “Integração dos professores Ingressantes à UFPel”. Disponível em: www.ufpel.edu.br. Acesso em 4 de fevereiro de 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas Pedagógicas para a Formação do Professor da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixada. **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, p.13-34, 2006

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. CUNHA, Maria Isabel (org). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara-SP, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações, experiências, ensino e pesquisa. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012a.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. Visões de qualidade, relações com os estudantes, inserção e *preparação* profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012b.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DA UFPEL

Dados de identificação

- Nome:
- Idade:
- Titulação (Formação Inicial- Cursos de Pós Graduação):
- Tempo de docência:
- Curso que trabalha:
- Departamento:
- Experiências Profissionais: Atividades: Ensino de graduação () Ensino de pós-graduação () Pesquisa () Extensão () Administração ()

1. Como *entendes*, *vês*, *percebes*, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, para a Universidade Pública Federal, no contexto da Universidade Federal de Pelotas?
2. Houve envolvimento do curso ou da unidade, no processo de adesão da universidade ao programa? Participaste desse processo? Em que medida?
3. O Reuni estabelece um conjunto de diretrizes que se estruturam entorno da ampliação do número de vagas, reestruturação curricular, renovação pedagógica , estreitamento da relação graduação- pós graduação, entre outros aspectos. Quais as principais mudanças que observaste na instituição nestes anos de REUNI?
4. Tu consideras que a implantação do REUNI repercutiu na tua atividade docente? Em que aspectos? Fale sobre essas repercussões.
5. Houve alguma ação/ estratégia institucional que propiciasse apoio, ou ofe subsídios para lidar com as mudanças advindas do REUNI, especialmente, no tange ao ensino?
6. Em relação as atividades referentes ao ensino percebeste mudanças nas características dos alunos (condição socioeconômica, número de alunos, escolaridade)? Esses aspectos impactaram em sua sala de aula? De que forma?
7. Hoje, como desenvolve suas práticas pedagógicas no que se refere ao planejamento, seleção/ organização de conteúdos, desenvolvimento das aulas e avaliação? Como são as relações entre professor e estudantes?
8. Fale sobre o que consideras um ensino de qualidade?
9. Você percebe relação entre a implantação o REUNI e a qualidade de ensino? De que forma?
10. Gostaria de fazer alguma consideração?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA COORDENAÇÃO DO REUNI

Dados de identificação

- Nome:
- Idade:
- Titulação (Formação Inicial- Cursos de Pós Graduação):
- Tempo de docência:
- Curso que trabalha:
- Departamento:
- Experiências Profissionais: Atividades: Ensino de graduação () Ensino de pós-graduação () Pesquisa () Extensão () Administração ()

1- Eu gostaria que tu me contasse um pouco da tua trajetória na UFPel. Como é que tu chegaste a coordenação de um programa da dimensão do Reuni?

2- Como foi elaborada a proposta que foi encaminhada ao MEC?

3- . Quais os principais objetivos? Como foram definidos?

4- Quais foram as estratégias adotadas para alcançá-los? Como foram definidos?

5- Houve a participação da comunidade acadêmica?

6- Como foi o processo de adesão das unidades? Eram as unidades que decidiam a forma como iriam aderir (criação de cursos/ aumento de vagas)?

7- Como foi a criação de cursos novos como, por exemplo, cinema ou a dança que não tinha um corpo docente, ou pelo menos um docente com formação para tal?

8- Houve alguma preocupação com dos docentes, no que se refere a assessoria pedagógica, instituição de programas/processos formativos?

9- Quais foram os principais desafios/ dificuldades?

10- Você percebe relação entre a qualidade do ensino e a implantação do Reuni ?

APÊNDICE 3

QUESTIONARIO ENVIADO AOS DOCENTES DA UFPel

As repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- REUNI no fazer docente de professores universitários

Unidade em que atua:

- ☐ ☐ IFM
- ☐ ☐ FAURB
- ☐ ☐ IB
- ☐ ☐ CDTEC
- ☐ ☐ FO
- ☐ ☐ FVET
- ☐ ☐ FAE
- ☐ ☐ ICH
- ☐ ☐ CIM
- ☐ ☐ FAEM
- ☐ ☐ FEO
- ☐ ☐ FM
- ☐ ☐ ESEF
- ☐ ☐ CA
- ☐ ☐ CCQFA
- ☐ ☐ IFISP
- ☐ ☐ CEAD
- ☐ ☐ CENG
- ☐ ☐ CLC
- ☐ ☐ FAT
- ☐ ☐ FN
- ☐ ☐ FD
- ☐ ☐ FMET
- ☐ ☐ CONS. MÚSICA

Titulação

- ☐ ☐ Graduação
- ☐ ☐ Especialização
- ☐ ☐ Mestrado
- ☐ ☐ Doutorado
- ☐ ☐ Pós- Doutorado

Faixa Etária

- ☐ ☐ Menos de 25 anos
- ☐ ☐ 26 - 30 anos
- ☐ ☐ 31 - 35 anos
- ☐ ☐ 36 - 40 anos
- ☐ ☐ 41 - 45 anos
- ☐ ☐ mais de 46 anos

A que área de conhecimento está vinculado (conforme as áreas de conhecimento consideradas fundamentais pela UFPel):

- ☐ ☐ Ciências Agrárias
- ☐ ☐ Ciências Biológicas
- ☐ ☐ Ciências Exatas e e Tecnologia
- ☐ ☐ Ciências Humanas
- ☐ ☐ Letras e Artes

Tempo de Docência

- ☐ ☐ 6 - 10 anos
- ☐ ☐ 11 - 20 anos
- ☐ ☐ 21 - 30 anos
- ☐ ☐ Mais de 31 anos

Atividades que desenvolve na UFPel:

- ☐ ☐ Ensino de Graduação
- ☐ ☐ Ensino/orientação na Pós- Graduação
- ☐ ☐ Pesquisa
- ☐ ☐ Extensão
- ☐ ☐ Administração/ Gestão

2. No seu entendimento qual a importância da implantação do REUNI para o desenvolvimento da UFPel no que se refere a aspectos estruturais?

1 2 3 4 5

Nada importante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito importante

3. A partir da implantação do REUNI é possível observar mudanças no ensino?

1 2 3 4 5

Nenhuma mudança ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muitas mudanças

4. Na sua opinião, houve impactos do REUNI no seu fazer docente?

1 2 3 4 5

Nenhum impacto ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito impacto

5. E em relação ao número de alunos?

1 2 3 4 5

Nenhum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

6. Houve alterações na carga horária dos professores?

1 2 3 4 5

Nenhuma ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muita

7. Houve aumento no número de disciplinas /conteúdos que trabalhas após a implantação do REUNI?

1 2 3 4 5

Nenhum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

8. Houve modificações nos processos avaliativos?

1 2 3 4 5

Nenhuma ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muita

9. Em caso de continuidade do processo de expansão do acesso às universidades federais, julgas importante a UFPel oferecer apoio pedagógico aos seus professores?

1 2 3 4 5

Nada importante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito importante

10. A implantação do REUNI provocou mudanças na qualidade do ensino na UFPel?

1 2 3 4 5

Pior ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Melhor

Apêndice 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Gabriela Machado Ribeiro
Professora Orientadora: Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós- Graduação em Educação
E-mail: gabimacrib@yahoo.com.br ; gabrielamacrib@yahoo.com.br
Telefones: 53 99755053 53 81155941

Concordo em participar do estudo **As repercussões do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- REUNI no fazer docente de professores universitários**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “analisar as repercussões do processo de democratização do Ensino Superior a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*), no “fazer docente” de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá “a concessão de uma entrevista a ser gravada em áudio. Estou ciente também de que as informações concedidas não me prejudicarão pessoal ou academicamente. As informações coletadas pela pesquisadora serão organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade”.

BENEFÍCIOS: As informações por mim concedidas para a pesquisa suscitarão resultados a serem incorporados ao conhecimento científico da área

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato com a pesquisadora através dos contatos mencionados acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Apêndice 5

Quadro dos Programas de Pós-Graduação da UFPel

QUADRO DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO DA UFPel									
Programa	Área de Avaliação	Área Básica	Unidade Acadêmica	Data de Início Doutorado	Data de Início Mestrado	Mod .	M	D	F
1. Agronomia	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	01/01/1991	01/01/1985	Aca.	5	5	-
2. Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	FAURB	-----	01/01/2008	Aca.	3	-	-
3. Antropologia	Antropologia / Arqueologia	Antropologia	ICH	14/03/2016	01/01/2012	Aca.	3	4	-
4. Artes Visuais	Artes / Música	Artes	CA	-----	01/01/2012	Aca.	3	-	-
5. Biologia Animal	Biodiversidade	Zoologia	IB	-----	17/08/2015	Aca.	3	-	-
	Biotecnologia	Interdisciplinar	CDTEC	Desativado		Aca.	-	-	-
6. Biotecnologia	Biotecnologia	Biotecnologia	CDTEC	01/01/2002	01/01/2003	Aca.	6	6	-
7. Bioquímica e Bioprospecção	Ciências Biológicas II	Toxicologia	IB	06/04/2015	01/01/2011	Aca.	3	4	-
8. Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ciência de Alimentos	Tecnologia de Alimentos	FAEM	01/01/2000	01/01/1985	Aca.	5	5	-
	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ciência de Tecnologia de Alimentos	CDTec	Em projeto Recomendado em 26/03/2015		Prof.	-	-	3
9. Ciência e Tecnologia de Sementes	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	01/01/1996	01/01/1996	Aca.	4	4	-
10. Ciência e Tecnologia de Sementes	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	-----	01/01/2000	Prof.	-	-	4
	Ciências Odontológicas Integradas	Odontologia	FO	Em projeto recomendado em 11/12/2015		Aca.	-	4	-
11. Ciência Política	Ciência Política e Relações Internacionais	Ciência Política	IFISP	28/03/2016	01/01/2011	Aca.	3	4	-
12. Ciência e Engenharia de Materiais	Materiais	Materiais	CDTec	01/01/2014	01/01/2011	Aca.	4	4	-
13. Computação	Ciência da Computação	Ciência da Computação	CDTec	17/08/2015	01/01/2011	Aca.	3	4	-
14. Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Administração	FAEM Dep. Ciências Sociais Agrárias	-----	01/01/2014	Aca.	3	-	-
15. Educação	Educação	Educação	FAE	01/01/2006	01/01/1995	Aca.	5	5	-
16. Educação Física	Educação Física	Educação Física	ESEF	01/01/2014	01/01/2007	Aca.	4	4	-
17. Educação Matemática	Ensino	Ensino	IFM	Recomendado em 11/12/2015 Iniciará em 08/08/2016		Aca.	3	-	-
18. Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem	FEO	01/01/2012	01/01/2008	Aca.	4	4	-
19. Ensino de Ciências e Matemática	Ensino	Ensino de Ciências Matemática	FAE	-----	01/01/2011	Prof.	-	-	3
20. Entomologia	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	-----	29/12/2012	Aca.	3	-	-
21. Epidemiologia	Saúde Coletiva	Medicina Preventiva	FM-CPE	01/01/1998	01/01/1991	Aca.	7	7	-

22.	Filosofia	Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia	Filosofia	IFISP	Em projeto	01/01/2007	Aca.	4	4	-
23.	Fisiologia Vegetal	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	01/01/2004	01/01/199	Aca.	4	4	-
24.	Fitossanidade	Ciências Agrárias I	Fitossanidade	FAEM	01/01/2000	01/01/1999	Aca.	5	5	-
25.	Física	Astronomia / Física	Física	IFM	01/04/2016	01/08/2008	Aca.	4	4	-
26.	Geografia	Geografia	Geografia	ICH	-----	01/01/2012	Aca.	3	-	-
27.	História	História	História	ICH	-----	01/01/2010	Aca.	3	-	-
28.	Letras	Letras / Linguística	Letras	CLC	-----	01/01/2011	Aca.	3	-	-
29.	Memória Social e Patrimônio Cultural	Interdisciplinar	Sociais e Humanidades	ICH	01/01/2013	01/01/2007	Aca.	4	4	-
30.	Meteorologia	Geociências	Geociências	CPPMet*	-----	01/01/1995	Aca.	3	-	-
31.	Manejo e Conservação do Solo e da Água	Ciências Agrárias I	Conservação de Solo e Água	FAEM	01/01/2011	01/01/2011	Aca.	4	4	-
32.	Modelagem Matemática	Interdisciplinar	Engenharia/Tecnologia/Gestão	IFM	-----	01/01/2013	Aca.	3	-	-
33.	Nutrição e Alimentos	Nutrição	Nutrição	FN	-----	01/01/2010	Aca.	3	-	-
34.	Odontologia	Odontologia	Odontologia	FO	01/01/2004	01/01/1976	Aca.	6	6	-
	Odontologia (Cirurgia e Traum. Buco-Maxilo Facial)	Odontologia	Odontologia	FO	Desativado		Aca.	-	-	-
35.	Organizações e Mercados	Economia	Economia	ICH	-----	01/01/2009	Aca.	3	-	-
36.	Parasitologia	Ciências Biológicas III	Parasitologia	CDTec	01/01/2010	01/01/2004	Aca.	4	4	-
37.	Química	Química	Química	CCQFA	01/01/2011	01/01/2007	Aca.	4	4	-
38.	Recursos Hídricos	Engenharias I	Recursos Hídricos	CDTec	-----	01/01/2013	Aca.	3	-	-
	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva		Em projeto		Prof.	-	-	3
39.	Saúde Pública Baseada em Evidência	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	FAMED	-----	01/01/2008	Prof.	-	-	3
40.	Sistemas de Produção Agrícola Familiar	Ciências Agrárias I	Agronomia	FAEM	01/01/2006	01/01/2006	Aca.	5	5	-
41.	Sociologia	Sociologia	Sociologia	IFISP	-----	01/01/2006	Aca.	3	-	-
42.	Veterinária	Medicina Veterinária	Medicina Veterinária	FVET	01/01/2006	01/01/1997	Aca.	5	5	-
43.	Zootecnia	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Zootecnia	FAEM	01/01/1999	01/01/1997	Aca.	4	4	-

Apêndice 6
Quadro dos cursos de graduação da UFPel

CURSOS			Pré- Reuni	Pós-Reuni
CENTRO DE ARTES				
1.	Artes Visuais – Bac.	CA	X	
2.	Artes Visuais- Lic.	CA	X	
3.	Cinema e Audiovisual	CA		X
4.	Cinema de Animação	CA		X
5.	Dança –Lic.	CA		X
6.	Design Digital	CA		X
7.	Design Gráfico	CA	X	
8.	Música Lic.	CA	X	
9.	Música Bac. – Canto	CA	X	
10.	Música Bac. – Ciências Musicais	CA		X
11.	Música Bac. – Composição Musical	CA		X
12.	Música Bac. – Flauta	CA	X	
13.	Música Bac.– Música Popular	CA		X
14.	Música Bac. – Piano	CA	X	
15.	Música Bac.– Violão	CA	X	
16.	Música Bac.– Violino	CA	X	
17.	Teatro – Lic.	CA		X
TOTAL	17		9	8
CENTRO DE CIENCIAS QUIMICAS, FARMACEUTICAS E DE ALIMENTOS				
18.	Química de Alimentos	CCQFA	X	
19.	Tecnólogo em Alimentos	CCQFA		X
20.	Farmácia	CCQFA		X
21.	Química – Bacharelado	CCQFA	X	
22.	Química –Licenciatura	CCQFA	X	
23.	Química Industrial	CCQFA		X
24.	Química Forense	CCQFA		X
TOTAL	7		3	4
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO				
25.	Biotechnology	CDTEC		X
26.	Ciência da Computação	CDTEC	X	
27.	Engenharia da Computação	CDTEC		X
28.	Engenharia Geológica	CDTEC		X
29.	Engenharia Hídrica	CDTEC		X
30.	Engenharia de Materiais	CDTEC		X
31.	Engenharia de Petróleo	CDTEC		X
32.	Tecnólogo em Geoprocessamento	CDTEC		X
TOTAL	8		1	7
CENTRO DE ENGENHARIAS				
33.	Engenharia Agrícola	CENG	X	
34.	Engenharia Civil	CENG		X
35.	Engenharia de Controle e Automação	CENG		X
36.	Engenharia Eletrônica	CENG		X
37.	Engenharia Industrial Madeireira	CENG	X	
38.	Engenharia de Produção	CENG		X
39.	Engenharia Sanitária e Ambiental	CENG		X
TOTAL	7		2	5
CENTRO DE INTEGRAÇÃO DO MERCOSUL				
40.	Tecnólogo em Gestão Ambiental	CIM		X
	Tecnólogo em Gestão Ambiental (Sede Pinheiro Machado)*	CIM		
41.	Transporte Terrestre	CIM		X
42.	Hotelaria	CIM		X
43.	Relações Internacionais	CIM		X
TOTAL	4		-----	4
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO				
	Lic.Letras-inglês e Lit. de Língua Inglesa	CLC		
44.	Jornalismo	CLC		X
45.	Letras Bac. Redação e Revisão de Textos	CLC		X
46.	Letras Bac. Tradução Inglês Português	CLC		X
47.	Letras Bac. Trad. Espanhol- Português	CLC		X
48.	Letras Lic. Português	CLC	X	
49.	Letras Lic. Português / Alemão	CLC		X

50.	Letras Lic. Português / Espanhol	CLC	X	
51.	Letras Lic. Português / Francês	CLC	X	
52.	Letras Lic. Português / Inglês	CLC	X	
TOTAL	9		4	5
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
	Educação Física – Lic.	ESEF		
53.	Educação Física – Bacharelado	ESEF	X	
54.	Educação Física – Licenciatura	ESEF	X	
55.	Educação Física – Lic. Noturno	ESEF		X
TOTAL	3		2	1
FACULDADE DE EDUCAÇÃO				
56.	Pedagogia – Licenciatura – (Diurno)	FAE	X	
57.	Pedagogia – Licenciatura – (Noturno)	FAE	X	
TOTAL	2		2	----
FACULDADE DE AGRONOMIA ELISEU MACIEL				
58.	Agronomia	FAEM	X	
59.	Zootecnia	FAEM		X
TOTAL	2		1	1
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E TURISMO				
	Administração – Diurno	FAT	X	
60.	Administração – Noturno	FAT	X	
61.	Tecnólogo em Gestão Pública -	FAT		X
62.	Tecnólogo em Processos Gerenciais	FAT		X
63.	Turismo	FAT	X	
TOTAL	4		2	2
FACULDADE DE ARQUITETURA				
64.	Arquitetura e Urbanismo	FAURB	X	----
TOTAL			1	-----
FACULDADE DE DIREITO				
65.	Direito	FD	X	-----
TOTAL			1	-----
FACULDADE DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA				
66.	Enfermagem e Obstetrícia	FEO	x	
67.	Terapia Ocupacional	FEO		X
TOTAL	2			
FACULDADE DE MEDICINA				
68.	Medicina	FM	X	
69.	Psicologia	FM		X
TOTAL	2			
FACULDADE DE METEOROLOGIA				
70.	Meteorologia	FMET	X	
TOTAL			1	-----
FACULDADE DE NUTRIÇÃO				
71.	Nutrição	FN		X
72.	Gastronomia	FN	X	
TOTAL	2			
FACULDADE DE ODONTOLOGIA				
73.	Odontologia	FO	X	
TOTAL	1		1	-----
FACULDADE DE MEDICINA VETERINÁRIA				
	Medicina Veterinária	FVET	X	
74.	Medicina Veterinária	FVET	-----	X
TOTAL	1			
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS				
	Ciências Biológicas	IB	-----	X
75.	Ciências Biológicas – Bac.	IB	X	
76.	Ciências Biológicas – Lic.	IB	X	
TOTAL	2			
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS				
77.	Antropologia	ICH		X
78.	Ciências Econômicas	ICH	X	
79.	Conservação e Restauro de Bens Móveis	ICH		X
80.	Geografia – Bacharelado	ICH		X
81.	Geografia- Licenciatura	ICH	X	
82.	História- Bacharelado	ICH		X
83.	História – Licenciatura	ICH	X	
84.	Museologia -	ICH	X	

TOTAL	8		4	4
INSTITUTO DE FILOSOFIA E POLÍTICA				
85.	Ciências Sociais – Bac.	IFISP	X	
86.	Ciências Sociais Licenciatura	IFISP	X	
87.	Filosofia – Bacharelado	IFISP	X	
88.	Filosofia -Licenciatura	IFISP	X	
TOTAL	4			

APÊNDICE 7
QUADRO DAS PUBLICAÇÕES LOCALIZADAS QUE TEMATIZAM O REUNI

	ANO	Autor	TIPO/ ANO	TÍTULO	OBJETIVO
1.	2009	Cristiane Pereira de Moraes Bastos	DISSERTAÇÃO Pós – Graduação em Educação UFF	A Corrosão do Caráter Público das Universidades Federais: influências do Banco mundial no REUNI	Pretende-se investigar as transformações recentes no caráter público da educação superior brasileira - especialmente as instituições federais - através da análise do processo de Reforma da educação superior e especificamente o decreto 6.096/24 de abril de 2007
2.	2009	Lívia Veleda de Sousa E Melo	DISSERTAÇÃO Mestrado em Educação Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior UNB	Democratização do Acesso à Educação Superior Pública no Distrito Federal – Universidade de Brasília/ Faculdade Unb Planaltina	Investigar a dinâmica de implantação da FUP; identificar as estratégias de democratização do acesso utilizadas no processo de implantação e a repercussão na inclusão social à UnB
3.	2009	Cristiana Maria de Paula	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFF	Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital	Investigar a relação dessa política pública educacional com o Projeto Universidade Nova e a hipótese de que tal política educacional possui um conjunto de elementos que unificariam as frações burguesas em jogo no campo político educacional.
4.	2010	Rafael Bastos Costa de Oliveira	DISSERTAÇÃO Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ	A proposta de qualificação profissional do REUNI: Contradições e Possibilidades	Objetivo apreender a proposta de qualificação profissional desenvolvida no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) e no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (PP BI's UFBA), através da análise dos parâmetros teórico-metodológicos.
5.	2010	Andresson Fernandes Araujo Dos Santos	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis UFPE	Estudo da Percepção dos Princípios de Governança Aplicado ao Setor Público na Gestão do Plano de Desenvolvimento da Educação Superior Pública Brasileira, REUNI na Universidade Federal de Pernambuco	Objetivou a evidencição dos princípios de Governança Corporativa aplicados ao setor público recomendados pelo estudo 13 do <i>Public Sector Committee (PSC)</i> da <i>Intenational Federation of Accountants</i> .
6.	2010	Margarida Maria Dias Monteiro Gonçalves	DISSERTAÇÃO Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior UFC	A Implantação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) na UFC- 2007-2009 Um Estudo de caso sob a perspectiva da qualidade de ensino	Buscou analisar a efetivação do Programa Reuni instituído pelo Governo Federal, a partir da Proposta de Adesão ao Programa pela Instituição.

.	2010	Juliana Fiuza Cislaghi	DISSERTAÇÃO Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social UERJ	Análise do Reuni: Uma Nova Expressão da Contra-Reforma Universitária Brasileira	Investiga o Movimento da (Contra) Reforma Universitária
.	2011	Ana Maria Da Silva	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFGD	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: O Reuni Em Mato Grosso Do Sul	Analisar os Planos Institucionais elaborados pelas universidades federais de Mato Grosso do Sul, com vistas a explicitar suas configurações a partir da proposta do Programa REUNI.
.	2011	Ricardo Gandini Lugao	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Administração UFV	Consequências, Limites, Possibilidades da Implantação Do Programa REUNI em IFES de MG: Um Estudo Multicaso	Avaliar o processo de planejamento e implantação do Programa Reuni em Instituições Federais de Ensino Superior
0	2011	Nara Poliana De Souza Bandeira De Melo	DISSERTAÇÃO Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas UFT	Políticas Públicas, Financiamento e Democratização da Educação Superior: Avaliação do Reuni na Universidade Federal de Tocantins	Avaliar o REUNI na Universidade Federal De Tocantins.
1	2011	Maria Páscoa Sarmento De Sousa	DISSERTAÇÃO Mestrado em Planejamento do desenvolvimento UFPA	Expansão da Educação Superior no Pará: programa EXPANDIR e REUNI e a composição de quadros docentes do campi da Universidade Federal do Pará (2001-2010)	Analisar e compreender de que forma os quadros docentes dos campi do interior da UFPA forma sendo estruturados no interior da universidade multicampi a partir dos subsídios dos programas federais de expansão bem como verificar quais os fatores que mais influenciaram/interferiram na referida composição entre 2001-2010
2	2011	Rhoberta Santana De Araujo	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFPA	A Implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: Um Estudo de Caso do Campus Universitário de Altamira	Investigar as repercussões do programa em relação ao acesso à educação superior, financiamento e gestão universitária.
13	2011	Márcia Luzia Rossi Ravazoli	DISSERTAÇÃO Programa Pós-Graduação em Educação UFPR	A Expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da Implantação do Reuni (Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).	Delinear o cenário nacional da Expansão deste nível de Ensino, enfocando as Universidades Federais brasileiras e em seguida voltar o olhar para a UFPR e a UTFPR, com o intuito de verificar os reflexos iniciais promovidos em dois anos de implantação do REUNI nessas duas instituições.

14	2011	Elenita Ferreira Meira Camargo	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UNISO	Democratizando o Acesso À Educação Superior: O Caso da UFSCAR – Campus Sorocaba	Apresenta uma reflexão sobre o processo de democratização do acesso à Educação Superior Brasileira. Em especial, foi realizado aqui um estudo de caso, o da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba
15	2011	Maria Rozana Rodrigues De Almeida	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Geografia FURG	A Dimensão Socioespacial da FURG: Um Estudo de Caso sobre a Universidade Federal do Rio Grande no Contexto de sua Expansão	Objetivo compreender dois momentos diferenciados vividos pelas universidades públicas federais, em decorrência da lógica de diferentes governos federais, com foco especial na Universidade Federal do Rio Grande – Furg, no período referente à década de 90, momento caracterizado pela retração de investimentos, e à primeira década do século XXI, de 2007 a 2011
16	2011	Sandra Medianeira Buligon	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção UFSM	Oportunidades de Empreendedorismo decorrentes do Programa REUNI: Caso no setor da Construção Civil em Santa Maria/RS	Investigar se os empresários do setor da construção civil de Santa Maria, no RS, reagiram de maneira oportunista às demandas criadas pelo Programa de Expansão das Universidades Federais, ou se mantiveram uma postura intuitiva, diante dessas oportunidades.
17	2011	Viviane de Souza Rodrigues.	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFF	O REUNI como Estratégia da Contra-Reforma da Educação Superior	Analisar a contra-reforma da educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), sendo objeto de estudo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), particularmente na Universidade Federal Fluminense (UFF).
18	2011	João Carlos De Oliveira Koglin	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Política Social UCPEL	Proposta de Avaliação Econômico-Financeira do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras na UFPEL	Objetivo apresentar uma proposta de avaliação econômico-financeira do programa REUNI na UFPEL.
19	2011	José Renato Bez De Gregório	DISSERTAÇÃO Pós- Graduação em Educação UFF	Política de Pessoal Docente no Governo Lula: Uma Análise do REUNI na UFF e seus desdobramentos	A presente dissertação tem como tema central a política de pessoal docente executada pelo Governo Lula da Silva através do REUNI e sua implicação sobre o trabalho docente na UFF, esmiuçando a evolução do seu quadro de pessoal, buscando compreender as particularidades de cada uma de suas unidades acadêmicas, comparando sua situação atual com a anterior à reforma neoliberal da educação superior.

20	2011	Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social UFJF	A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação Profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro	Objetiva, também, apurar se e como têm sido garantidas as diretrizes do projeto de formação dos assistentes federais diante do referido programa governamental, com base na realidade enfrentada pelos cursos oferecidos pelas universidades federais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo
21	2011	Diego Cesar Terra De Andrade	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Administração UFV	Socialização Organizacional em uma IFES Mineira em Tempos de REUNI	Identificar a percepção dos servidores acerca do nível de socialização organizacional; avaliar se há entre os servidores técnico-administrativos e docentes diferença no nível de socialização organizacional; verificar se o nível de socialização organizacional varia conforme o tempo de serviço na instituição; e observar se o nível de socialização organizacional varia quanto à lotação setorial/departamental
22	2011	De nise de Andrade Ribeiro	TESE Programa de Pós-Graduação em Administração UFBA	Trajetória Institucional da Universidade Brasileira - A UFBA como Reflexo e Modelo	Analisar como os caminhos percorridos pela UFBA durante as transformações nos seu modelo acadêmico e organizacional refletem a evolução contextual do ensino superior brasileiro, aqui dividido em ciclos históricos.
23	2011	Ana Lucia Borba De Arruda,.	TESE Programa de Pós-Graduação em Educação UFPE	Expansão da Educação Superior: Uma Análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na Universidade Federal de Pernambuco	Examinar, neste trabalho, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais nesse nível de escolaridade, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco
24	2012	Raphael Lacerda De Alencar Pereira,	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFRN	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni): Repercussões na Expansão da UFRN	Analisar a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o seu papel na reconfiguração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ressaltando suas repercussões na gestão e organização da universidade
25	2012	Edileusa Esteves Lima,	DISSERTAÇÃO Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local Centro Universitário UMA	Expansão das Licenciaturas na UFMG: Estratégias de Gestão de Coordenadores de Cursos Face aos Desafios do REUNI	INVESTIGAR as estratégias de gestão da evasão de Graduandos adotadas por coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) diante dos desafios e metas estabelecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
		Alcio Farias	DISSERTAÇÃO	O Programa Bolsa Reuni de Assistência	Objetivo central, identificar e analisar, a partir das perspectivas dos bolsistas REUNI,

26	2012	De Azevedo	Programa de Pós-Graduação em Educação UFRN	ao Ensino como Estratégia se Formação para a Docência Universitária: Perspectivas dos Bolsistas da Pós-Graduação na UFRN	se os dispositivos formativos adotadas pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o legitimam como estratégia de formação para a docência universitária, adentrando a contribuição da Pós-Graduação, quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior
27	2012	Rita Helena Osorio Martins	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Católica de Petrópolis	A UAB e o REUNI como estratégias de Expansão da Educação Superior Pública E sua Implantação na UFJF	Objetivo analisar em que consistem as propostas do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como políticas públicas de expansão da educação superior e como se processou sua implantação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
28	2012	Vivianne da Silva Braga Martins	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação de Educação UFMA	O REUNI na UFMA e o Favorecimento do Acesso de Alunos com Deficiência ao Ensino Superior: Questões para Reflexão	Analisar se a adesão da UFMA ao REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior observada a taxa de ingresso desses alunos
29	2012	Débora Juliana Nepomuceno De Souza	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação UCDB	Política de Educação Superior e os Programas de Permanência Para Universidades Públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010	Investigar os programas de permanência implementados nas universidades públicas, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no contexto das políticas de Educação Superior, no período de 2003 a 2010.
30	2012	Adriana Rigon Weska	DISSERTAÇÃO Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	O Programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora	Objetivo de verificar as suas contribuições para a melhoria do ensino de graduação por meio dos indicadores Relação Aluno Professor e Taxa de Conclusão da Graduação.
31	2012	Maria De Lourdes Coelho	TESE Programa de Pós-Graduação em Educação UFMG	Processos de Constituição da Docência Universitária: O REUNI na UFMG	Estudar os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de formação dos docentes nas Universidades Públicas, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
32	2012	Luciene Das Graças Miranda Medeiros	TESE Programa de Pós - Graduação em Educação UFPA	O REUNI – Uma Nova Regulação da Política de Expansão da Educação Superior: O Caso da UFPA	Analisar a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007, identificando as consequências no trabalho docente, na arquitetura acadêmica do ensino de graduação e na cultura acadêmico-institucional.
33	2012	Maria Fernanda	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em	Mapeamento e Análise do Processo de Gerenciamento de Projetos e Obras	Objetivou mapear e analisar o processo de produção de edifícios públicos, abrangendo as fases de planejamento, execução e controle, tendo como objeto de estudo as

		Cassia Fontes,	Engenharia Civil UFV	Públicas: Um Estudo de Caso da Universidade Federal de Viçosa-MG	tramitações internas no processo atual de produção de projetos e obras da instituição.
34	2012	Glener Alvarenga Mizael	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Administração UFV	Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais	Avaliar os limites e as possibilidades do PDI como um instrumento gerencial.
35	2012	Shin Pinto Nakamura	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação Em Educação UFRGS	A Precarização do Trabalho Docente como Necessidade do Capital: O REUNI na UFRGS	Investigar se a Implantação do Programa de Expansão E Reestruturação das Universidades Federais gera Implicações para o trabalho docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
36	2012	Monica Josiane Coelho	DISSERTAÇÃO Programa De Pós-Graduação Em Educação Brasileira UFC	A Política De Assistência Estudantil e a Contrarreforma Universitária: Estudo Sobre O Programa De Moradia Universitária Na Universidade Federal Do Ceará	Compreender a relevância do programa de moradia universitária da Universidade Federal do Ceará UFC, na trajetória da assistência estudantil como direito social adquirido, observando a relação entre as necessidades reais dos estudantes e os serviços oferecidos pelo Estado
37	2012	Patrícia Simone Nogueira	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFMT	REUNI - Um Programa de Expansão das Universidades Federais: o caso da UFMT	Investigar as características da implantação e do desenvolvimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – campus Cuiabá, considerando o período de 2007 a 2010
38	2013	Érika Miyuki Tanaka	DISSERTAÇÃO Programa De Pós-Graduação Em Educação UEM	A Política de Cotas para Estudantes Egressos de Escolas Públicas e a Expansão da Educação Superior no Brasil: O PROUNI E O REUNI em Foco	Compreender a origem, o caráter social e a viabilidade prática das políticas públicas de acesso à educação superior, principalmente a política de cotas para alunos de escolas públicas do ensino médio instituída em 2004, pela lei no 3.627, implantada nos programas criados no primeiro e segundo mandato do governo Lula (2003-2010), PROUNI, na esfera privada e o REUNI, na esfera pública federal.
39	2013	Ana Carolina Pessoa Brandão Batista	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação UFV	Condições De Trabalho Docente Na Universidade Frente Ao Programa De Apoio A Planos De Reestruturação E Expansão Das Universidades Federais (Reuni)	Objetivo analisar as condições de trabalho docente frente à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em uma universidade federal mineira.
40	2013	Jacqueline Oliveira Lima Zago	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFTM	A Implantação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) NA UFTM	Compreender a transformação e a expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro ocorrida em 2005 tendo como Ápice o Programa Reuni em 2007
41		Carla Agda Gonçalves	Tese	O Programa Reuni: Significados e	Conhecer os significados e ressonâncias da proposição do Curso De Serviço Social

	2013		Doutorado Em Serviço Social PUC –SP	Ressonâncias da Implantação do Curso de Serviço Social UFG/CCG 2008-2012	UFG/CCG, pelo Reuni, Pioneiro em Goiás
42	2013	Patrícia Aparecida Da Silva	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF	O REUNI NA UFJF: Um Estudo sobre os Principais Desafios Enfrentados pelos Gestores	Objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos gestores das unidades acadêmicas da UFJF, diante do processo de expansão ocorrido no campus da Instituição com a ampliação do acesso ao ensino superior propiciado pelo REUNI, identificando mudanças importantes ocorridas nas suas rotinas acadêmicas e administrativas.
43	2013	Márcia Cristina Soares Cabrera De Souza	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFU	O Programa REUNI na Universidade Federal De Uberlândia (2008-2012)	Analisar o Reuni na Universidade Federal de Uberlândia no período 2008-2012, tendo em vista a repercussão do Programa na Cultura Institucional da UFU- do ponto de vista político cultural e na Pró-Reitoria de Graduação do ponto de vista Técnico-Operacional
44	2013	Flavia Sabina de Jesus	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social Curso de Mestrado Profissional UFRB	Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do Reuni: Um Enfoque para a Graduação da UFRB	Investigar os efeitos da Política do Reuni na graduação da UFRB, do ponto de vista da ampliação de cursos e número de vagas, nos meandros da expansão interiorizada.
45	2013	Luciana Manns Filus	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UNIVALI	O Reuni e a Articulação entre Graduação e Pós-Graduação	Analisar as proposições do suporte do suporte a pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação nas universidades federais que aderiram o REUNI
46	2013	Andre Junior De Oliveira	DISSERTAÇÃO Mestrado em Contabilidade UFPR	Programa Reuni nas Instituições de Ensino Superior Federal [IFES] Brasileiras: Um Estudo da Eficiência Operacional por meio da Análise Envolvória de Dados [Dea] no Período de 2006 à 2012.	Verificar a influência do REUNI na eficiência das IFES Brasileiras em dois períodos distintos, considerados período Pré-REUNI (2006-2007), e REUNI (2008-2012).
47	2013	Romero Antonio de Moura Leite	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB	Transmutação da Educação Superior no Brasil e a UFPB no Limiar do Século XXI (2000-2012)	Examinar o processo de transmutação na educação superior configurado pelo Estado de mudanças que acontece no início deste século (2000-2012)
48	2013	Cláudia Regina Muniz Barreto	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA	A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha	Analisar os elos entre a reestruturação curricular da Universidade Federal da Bahia iniciada em 2008 e as premissas do Processo de Bolonha
49	2013	Heverson Cid Oliveira	DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Economia UNB	Gastos Públicos Federais X Ensino Superior X Expansão da Universidade de Brasília – UNB	Objetivo mostrar o grande investimento no programa e consequentemente seus pontos positivos e negativos.

ANPED
GT:4- DIDÁTICA
GT:5 ESTADO E POLITICA EDUCACIONAL
GT:8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GT: 11- POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

	Ano	Autores/ instituição	Título	Síntese - objetivo
1	2007	Denise Bessa LÉDA – UFMA / UERJ – GT: Política de Educação Superior / n.11	Universidade Nova/Plano de Reestruturação e Expansão Das Universidades Federais: Mais uma Dose Da Reforma Universitária	Busca discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente a proposta mais recente o projeto “Universidade Nova” ou como foi denominado mais recentemente “Plano de reestruturação e expansão das universidades federais”.
2	2009	Alfredo Macedo Gomes– UFPE Karine Nunes de Moraes – UFG	A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões Para O Debate	Investigar se é possível afirmar que a educação superior brasileira encontra-se massificada? Baseado em quais critérios podemos chegar a esta conclusão? Busca analisar a problemática da expansão da educação superior no Brasil.
3	2010	Suely Ferreira– UEG	Reforma Da Educação Superior No Brasil E Na Europa: Em Debate Novos Papéis Sociais Para as Universidades	Analisar a reforma da educação superior do Brasil (1995-2008) e do Processo de Bolonha (1999-2008), na União Europeia, discutindo as Novas concepções e finalidades sociais que estão sendo reclamadas para as Universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital
4	2011	Hustana Maria Vargas– UFF Maria de Fátima Costa de Paula– UFF	Novas Fronteiras na Democratização Da Educação Superior: O Dilema Trabalho E Estudo	Investigar o acesso a educação superior do aluno trabalhador
5	2011	Ralf Hermes Siebiger– UFGD	O Processo de Bolonha e o Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras [Reuni]: Aproximações e Distanciamentos	Verificar o discurso e a instauração de políticas educacionais que surgiram em contextos e locais diversos e que apregoam a adoção do regime de ciclos na organização do ensino e da pesquisa no âmbito da educação superior.
6	2012	Ana Lucia Borba De Arruda– UFPE Alfredo Macedo Gomes– UFPE	Democratização do Acesso À Educação Superior: O Reuni No Contexto Da Prática	Propomos a analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Objetiva-se compreender os efeitos do Reuni no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais, o que implica a sua democratização
7	2012	Viviane de Souza Rodrigues– UFF POSTER	O Reuni na UFF: O Impacto no Trabalho Docente	Apreender o impacto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no trabalho docente na educação superior, adotando especificamente a Universidade Federal Fluminense (UFF) como seu objeto/campo empírico
8	2012	Luciene das Graças Miranda Medeiros– UFPA	Reuni: Uma Nova Regulação Para A Expansão Da Educação Superior Pública Ou Um Maior Controle Das Universidades Federais?	Apresentar os resultados de um Estudo de Caso sobre a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI na Universidade Federal do Pará - UFPA, realizado nos três primeiros anos de sua execução (2008 – 2010)

	Scielo Portal de periódicos			
	Autores/ instituição	Título	Periódico	Síntese - objetivo
1.	Juliana Fiuza Cislaghi	A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula	Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011	Discute a formação do profissional em serviço social a partir da implantação do REUNI
2.	Diego César Terra de Andrade Conrado Gomide de Castro - Mônica Carvalho Alves Cappelletti - José Roberto Pereira -	A Gestão Pública e o Reuni: entre o Social e o Gerencial	Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago./dez. 2011	Objetiva-se analisar as características da gestão da política de educação superior, em vigência no Brasil, no que tange as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, bem como suas consequências limitantes a uma educação de qualidade.
3.	Montagner, Miguel Ângelo; dos Santos, Carlos Eduardo; Resende Fleischer, Soraya; Montagner, Maria Inez; Gomes de Oliveira Karnikowski, Margô	A graduação em Saúde Coletiva no Brasil: um estudo de caso da UnB - Ceilândia	Saúde Coletiva, vol. 7, núm. 42, 2010, pp. 167-172 Editorial Bolina São Paulo, Brasil	Este artigo busca delinear o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes na Faculdade de Ceilândia (FCE) da Universidade de Brasília (UnB).
4.	Pablo Augusto Lima Mourão	Análise da Medida Provisória 525/2011: Ampliação da Contratação Temporária de Professores Substitutos e "Precarização" do Trabalho Docente nas Universidades Federais	Revista Eletrônica do Curso de Direito UFSM ISSN: 1981-3694	O trabalho busca elucidar e trazer à discussão os principais problemas com a execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), verificando se a Medida Provisória nº 525/2011, convertida na Lei nº 12.425, de 17 de julho de 2011, que ampliou a contratação temporária de professores substitutos, padece ou não do vício de inconstitucionalidade
5.	Thiago Ingrassia Pereira Luís Fernando Santos Corrêa da Silva	As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização?	Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.	Busca analisar as políticas de expansão do ensino superior brasileiro desenvolvidas pelo governo federal, destacando o ProUni, a UAB e o Reuni.
6.	Danilo de Melo Costa, Cláudio José Amante Cláudio Heleno Pinto da Silva	Aspectos da Reestruturação das Universidades Federais Por Meio do Reuni - Um Estudo no Estado de Santa Catarina	Rev. GUAL., Florianópolis, Edição especial 2011, p.01-24	O presente artigo se propõe a analisar os principais aspectos desta reestruturação no Estado de Santa Catarina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória e qualitativa. Para coleta e análise dos dados, foram utilizados desde relatórios do MEC, INEP, ANDIFES, leis e decretos, até materiais já publicados que tratavam do presente tema. Além do mais, foram realizadas entrevistas com os Reitores em exercício das instituições estudadas.
7.	Glener Alvarenga Mizael José Roberto Pereira Ana Alice Vilas	Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Federais do	Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 21-42,	Objetivo desse artigo é avaliar os limites e as possibilidades do PDI como um instrumento gerencial mediante a visão dos docentes e técnico-administrativos das

	BoasMaria Fátima de Almeida Ferreira	Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais	Edição Especial 2012	IFES do Consórcio Sul-Sudeste.
8.	Maria Célia Borges Orlando Fernandez Aquino	Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias	Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, n. 39, Período jan/abr-2012	Este artigo apresenta uma discussão sobre as políticas de expansão da Educação Superior, afirmando as influências do neoliberalismo e explicitando as contradições da legislação e das reformas nesse nível de educação no Brasil após os anos 1990
9.	Douglas Storchi Carlo	El artificio de la universalización de la enseñanza superior en Brasil	Universidades, vol. LIX, núm. 41, abril-junio, 2009, pp. 27-31, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional	El estudio se refiere a las políticas de ampliación del acceso a la enseñanza superior en Brasil, a través del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración de las Universidades Federales (REUNI).
10	Danilo de Melo Costa, Alexandre Marinho Costa, Francisco Vidal Barbosa,	Financiamento Público e Expansão da Educação Superior Federal no Brasil: O Reuni e as Perspectivas para o Reuni 2	Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013	Este trabalho apresenta e analisa as ações de financiamento da expansão do ensino superior público federal no Brasil, que está pautada em dois aspectos: criação de novas universidades e reestruturação e expansão das universidades existentes. Para tanto, escolheu-se no âmbito das universidades criadas a partir do ano de 2002 a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e no âmbito das universidades reestruturadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
11	Licínio c. Lima Mário Luiz neves de Azevedo Afrânio Mendes Catani	O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova	Avaliação Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008	Analisa-se, igualmente, as recentes transformações na educação superior no Brasil, em que o projeto da chamada “Universidade Nova” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) constituem-se nas manifestações mais claras do reordenamento desse nível de ensino (segundo os parâmetros de Bolonha)
12	Ana Lúcia Borba de Arruda	Políticas da Educação Superior no Brasil: Expansão e Democratização: Um Debate Contemporâneo	Espaço do Currículo, v.3, n.2, pp.501-510, Setembro de 2010 a Março de 2011	Objetiva-se com este trabalho discutir sobre a expansão e democratização da educação superior no Brasil, temática preconizada em documentos divulgados pelo MEC, expressos em políticas como o PROUNI e o REUNI.
13	Paulo Gomes lima	Políticas de Educação Superior no Brasil na Primeira Década do Século XXI: Alguns Cenários e Leituras	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013	Esse trabalho discute até que ponto tais ações contribuíram efetivamente para finalidade a que estavam destinadas, considerando as contradições estruturais do sistema capitalista, além do que se elenca algumas pontuações reflexivas quanto à possibilidade de se construir uma universidade no Brasil não excludente e promotora da dimensão de democracia e universalização.
14	Antônia Vitória Soares Aranha Carolina Silva Pena	Programas de Inclusão na UFMG: O Efeito do Bônus e do Reuni nos Quatro	Educação em Revista Belo Horizonte v. 28	Este artigo apresenta uma análise do impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da Universidade Federal

	Sérgio Henrique Rodrigues Ribeiro	Primeiros Anos de Vigência – Um Estudo sobre Acesso e Permanência	n. 04 p. 317-345 dez. 2012	de Minas Gerais (UFMG) sob a perspectiva da inclusão racial, da educação pregressa e por faixa de renda.
15	Naira Estela Roesler Mohr Felipe Mattos Monteiro Joaquim Gonçalves Costa João Costa de Oliveira	A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul	R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012	Pretende observar o processo de criação e consolidação da Universidade Federal da Fronteira Sul, no campus de Laranjeiras do Sul, Estado do Paraná, que desde sua origem vem propondo dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais.
16	Daniel Luiz Nedel Dulcemari da Silva Voss Edson Massayu Kikakuno Gabriela Dalcin Da Fonseca Margarida Maria Rodrigues Negrão Valesca Brasil Irala Vera Lúcia Duarte Ferreira	A UNIPAMPA no Contexto Atual da Educação Superior	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 703-717, dez. 2007.	Analizamos o processo de implantação da Universidade Federal do Pampa como parte das políticas públicas nacionais de expansão do acesso à educação superior e seus significados, a partir de um estudo realizado por um grupo de docentes dessa universidade quanto ao diagnóstico da realidade local
17	Glener Alvarenga Mizael Ana Alice Vilas Boas José Roberto Pereira Thiago de Sousa Santos	Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais	Rev. Adm. Pública— Rio de Janeiro47(5):1145 -164, set./out.2013	A pesquisa consistiu na análise documental dos PDIs publicados nos sites das IFES do Consórcio
1	Kátia Regina de Souza Lima	O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social	R. Katálysis., Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013	Este artigo analisa a implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), particularmente no que se refere à ampliação do número de vagas discentes ofertadas nos cursos de Serviço Social das Universidades federais.
1	Cristina Helena Almeida de Carvalho	Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento	Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014	Analisa a política educacional no que tange à expansão e ao financiamento à educação superior nos dois mandatos do governo Lula.
2	Maria Arlete Duarte de Araújo Helano Diógenes Pinheiro	Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010	Este artigo examina os dispositivos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que se articulam a um novo padrão de intervenção do Estado ao tempo em que se mostram sintonizados com o discurso da Nova Gestão Pública
21	Marcelo Embiruçu Cristiano Fontes Luiz Almeida	Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010	Este trabalho propõe a criação de um indicador de avaliação docente (IAD), objetivo e quantitativo, para ser utilizado como um instrumento da avaliação do desempenho de docentes em Instituições de Ensino Superior.
22	Marcelo Embiruça Cristiano Hora Fontes b	Um modelo para o dimensionamento do corpo docente para o apoio à	Produção, v. 23, n. 1, p. 189-204, jan./mar. 2013	Este trabalho propõe, desenvolve e aplica um modelo para o dimensionamento do corpo docente de unidades universitárias

	Ricardo de Araujo Kalid	tomada de decisão no planejamento de instituições de ensino superior		(departamentos, faculdades, escolas, institutos ou até mesmo a universidade como um todo) e para o projeto da composição de regime de trabalho ótima desse corpo docente.
23	Uyguaciara Veloso Castelo Branco Edineide Jezin	A Expansão da (Na) UFPB: Avaliando o Reuni (2008 A 2012)	Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 60-82, jul.-dez. 2013.	Objetivo principal a análise das políticas de acesso e democratização do ensino superior, a partir do estudo de caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
24	Lacerda da Silva, Rosenildes, Pedreira de Freitas, Florence Cavalcante Heber, Gomes Lins, Maria Teresa.	A Implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni: Um Estudo	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL [On-line] 2013, 6 () : [Data de consulta: 5 / agosto / 2014] Disponível em:< http://www.reuportal.org/articulo.oa?id=319329765010 >	Analisar os impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Sergipe (UFS)
25	Hidelberto de Sousa Ribeiro	A implantação do reuni no campus universitário do Araguaia-CUA/ UFMT e seus impactos junto à comunidade universitária	Acta científica - Vol. 5 (2013)- Patos de Minas: Associação Educacional de Patos de Minas, 2010	Discute os impactos provocados pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI - no Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT , período 2009 -2013
26	Leandra Bôer Possa Maria Inês Naujorks	A política de expansão universitária como dispositivo de regulação dos modos de viver do jovem brasileiro	Revista de Educação do Ideau Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012	Discutir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) como política de cunho neoliberal que se constitui em dispositivo para a formação e regulação do jovem brasileiro subjetivando-o a ser empreendedor de si.
2	Bruno Lima Patrício dos Santos	A representação do REUNI no debate do Ensino superior enquanto direito	Educação em Revista, Marília, v.10, n.1, p.29-44, jan.-jun. 2009.	Objetivo do trabalho é promover um diálogo teórico-crítico sobre a representação do Programa concernente aos reais e possíveis impactos na educação superior brasileira
2	Kátia lima	Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF	Universidade e Sociedade DF, ano XIX, nº 44, julho de 2009 – P. 147- 157	Objetivo analisar as reformulações político-pedagógicas em curso na Universidade Federal Fluminense - importante instituição federal de ensino superior/IFES sediada no Estado do Rio de Janeiro.
2	Jamerson Viegas Queiroz Monique Gomes de Araujo Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz Hélio Roberto Hékis Lucas Ambrósio Bezerra de Oliveira	Desafios para as Instituições de Ensino Superior após O Reuni: Articulação Entre Ensino, Pesquisa E Extensão Na UFRN	Revista UDESC EM AÇÃO http://www.revista.s.udesc.br/index.php/udescomacao/article/view/2198	Relatar os resultados oriundos dos projetos de pesquisa e de extensão na área de estratégia organizacional, no curso de graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e seus efeitos positivos no ensino e, consequentemente, formação do aluno
3	Andresson Fernandes Araujo dos Santos Marco Túlio de Castro Vasconcelos	Estudo da Percepção dos Princípios de Governança Aplicado ao Setor Público na Gestão do Plano de	Revista Registro Contábil http://www.seer.uf	Objetivou a evidenciação dos princípios de Governança Corporativa aplicados ao setor público recomendados pelo Estudo 13 do Public Sector Committee(PSC) da International

	Umbelina Cravo Teixeira Lagioia Vivianne Oliveira de Deus	Desenvolvimento da Educação Superior Pública Brasileira, Reuni: Um Estudo na Universidade Federal de Pernambuco.	al.br/index.php/re-gistrocontabil/article/view/650/396	Federation of Accountants.
3	Maciel de Souza, Juliana; Corrêa Weschenfelder, Helena; Ceriotti Toassi, Ramona Fernanda	Expansão da Educação Superior no Brasil a partir do Reuni: O Curso Noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 7, núm. 1, enero-, 2014, pp. 63-78 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil	Objetivo analisar o perfil do estudante ingressante do curso noturno de Odontologia em uma universidade pública no sul do Brasil, bem como os motivos de escolha, expectativas em relação à profissão e perspectivas de atuação profissional.
3	Katia Lima	Expansão e Reestruturação Das Universidades Federais e a Intensificação do Trabalho Docente: O Programa REUNI	Revista Políticas Públicas, São Luís Maranhão P.441-452. Out. 2012	Analisa a intensificação do trabalho docente nas universidades federais no contexto do REUNI
3	Edileusa Esteves Lima Lucília Machado	Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni	R. Educ. Pública Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 79-102, jan./abr. 2014	Propõe a discutir aspectos da gestão acadêmica de cursos de licenciatura da UFMG com respeito à evasão discente
34	Dayane Gomes da Silva Noeme Britto	O Caso REUNI: uma abordagem à luz da Teoria dos Jogos	CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Número 15 – Março de 2010 Pág. 104-109.	Promove uma análise, à luz da Teoria dos Jogos, do diálogo entre a UFPB e o MEC, a respeito do REUNI
35	Rúbia Fonseca Roberto	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: O Caso Reuni na Universidade Federal de Viçosa	Administração Políticas Gestão Social, Viçosa, Vol. 3, N. 3, Pp. 300-323, Jul./Set. 2011	O presente trabalho descreve as diretrizes iniciais e analisa dados do primeiro ano da implementação do Reuni na Universidade Federal de Viçosa, bem como as diretrizes propostas e em andamento para cumprimento das metas do Programa nesta Instituição
36	José Renato Bez de Gregório	O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente	Universidade e Sociedade 50 Ano XXII - Nº 50 - junho de 2012 P- 96-105	Objetivo apresentar as implicações da política de pessoal docente executada pelo governo Lula da Silva através do REUNI e sua implicação sobre o trabalho docente na UFF.
37	Sandra Medianeira Buligon Janis Elisa Ruphental	Organizações da Construção Civil e suas Estratégias Empreendedoras Frente às Oportunidades Criadas pelo REUNI Estudo de Caso de Santa Maria, RS.	Revista Engenho, vol. 7 – Abril de 2013 P.-1-16	O objetivo geral é investigar se essas empresas adotam estratégias para explorar aquelas oportunidades, ou se atuam de maneira intuitiva.
38	Maclovio Corrêa da Silva Miraldo Matuichuk	Os Programas de Acesso ao Ensino Superior: PROUNI E REUNI	Revista Educação & Tecnologia, n. 11	Apresentar os atuais programas de políticas públicas para aumentar a inclusão de alunos egressos do ensino médio os quais visam ampliar o número de vagas, de cursos e de bolsas de estudo nas instituições de

			http://revistas.uffpr.edu.br/pb/index.php/revedutec/article/viewFile/1526/918	ensino superior.
39	Jacqueline Oliveira Lima Zago Luciene Maria de Souza Sonia Maria Gomes Lopes	Projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e serviço social no contexto REUNI: uma construção coletiva?	Horizontes, v. 31, n.2, p. 59-66, jul./dez.2013	Objetiva apresentar o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas e Bacharelado em Serviço Social da UFTM que foram implementados no contexto do Programa REUNI.
40	Rafael Cavalcanti Barreto Mendes Junior Walcler de Lima Mendes Junior	Questões de Cidadania e Exercício Político no Estudo de Caso sobre a Implantação do Reuni pela perspectiva do Movimento Estudantil da UFAL	Cadernos Fits de graduação - ciências da saúde e humanas e sociais aplicadas – v. 1, n. 1 – 2010 P. 62-72	De forma propositalmente abrupta busca-se aplicar em um estudo de caso relativo à ação do movimento estudantil na UFAL um efeito de leitura sobre questões estratégicas à prática da cidadania
41	Augusto Cézar de Aquino Cabral; Claudia Buhamra Abreu Romero; Emanuel Diego dos Santos Penha; Emanuel Dheison dos Santos Penha; Rafael de Almeida Alves e Tobias Coutinho Parente	Reestruturação e expansão do ensino superior público: o programa Reuni na Universidade Federal do Ceará sob a visão dos alunos	Revista do Serviço Público Brasília 62 (3): 297-319 Jul/Set 2011	Objetivo geral da pesquisa, definiram-se os seguintes objetivos específicos: 1) verificar a diferença de percepção dos estudantes de cada unidade acadêmica da UFC; 2) constatar o nível de conhecimento dos estudantes da UFC em relação ao Reuni; e 3) levantar a opinião dos estudantes em relação à proposta da UFC para a adesão ao programa
42	Maria Arlete Duarte de Araújo Helano Diógenes Pinheiro	Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010	Examina os dispositivos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que se articulam a um novo padrão de intervenção do Estado ao tempo em que se mostram sintonizados com o discurso da Nova Gestão Pública.
43	Denise Bessa Léda Deise Mancebo	REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente	Educação e Realidade, 34(1): 49-64 jan/abr 2009	Busca discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente a proposta mais recente: o projeto “Universidade Nova” ou, como foi denominado em seu último formato, “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI
44	Kátia Lima	Trabalho Docente e Formação Profissional nas Universidades Federais	Revista de políticas públicas, São Luiz- MA numero especial, p.313-321, agosto de 2010.	Analisar os impasses e desafios em Serviço Social em tempos de reformulação da educação superior brasileira, particularmente Nas universidades federais
45	Vera Lucia de Mendonça Silva	Universidad brasileña: expansión y reForma de los sistemas	Universidades, vol. LXIII, núm. 57, julio-septiembre, 2013, pp. 51-58 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal,	Este artículo examina las acciones políticas del gobierno brasileño para promover las nuevas directrices de los sistemas académicos, según la tendencia internacional.

			Organismo Internacional	
46	Kátia Lima	O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século	Revista Katálýsis., Florianópolis, v . 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 201 1	Analisa as políticas promovidas pelo Banco Mundial para a educação superior dos países periféricos nos anos 1990 e na primeira década do novo século

ANEXOS

ANEXO 1

Imóveis adquiridos entre 2007/2012 e situação de uso em 2013



Imóvel: Antigo Frigorífico Anglo
Aquisição: 2006
Reforma: 2007
Área: 16.431,15 m²
Valor (aquisição): R\$ 12.285.754,97
Valor (reforma): R\$ 8.159.475,03
Situação: parcialmente em uso



Imóvel: Rua Benjamin Constant, 728; 740; 750; 756
Aquisição: 2010
Área: 3.249,00 m²
Valor: R\$ 980.000,00
Situação: sem uso acadêmico



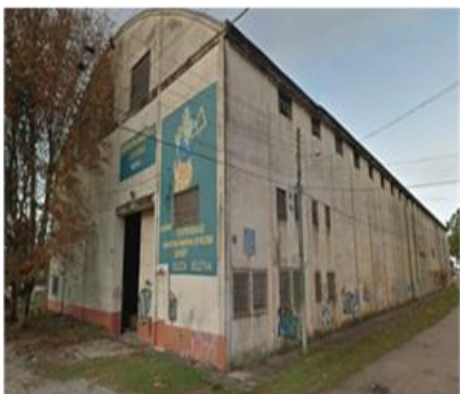
Imóvel: Praça Domingos Rodrigues, 1-3; 5
Aquisição: 2010
Área: 489,60 m²
Valor: R\$ 248.894,00
Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Benjamin Constant, 1071
Aquisição: 2012
Área: 4.614,00 m²
Valor: permuta
Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Conde de Porto Alegre, 65
Aquisição: 2009
Área: 5.052,00 m²
Valor: 2.026.100,00
Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Conde de Porto Alegre, 99
Aquisição: 2009
Área: 3.270,00 m²
Valor:
Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Praça Domingos Rodrigues, 23
 Aquisição: 2009
 Área: 5.732,00 m²
 Valor (aquisição): R\$ 1.335.000,00
 Valor (reforma): R\$ 4.047.855,00
 Situação: em obras



Imóvel: Rua Conde de Porto Alegre, 04
 Aquisição: 2010
 Área: 546,00 m²
 Valor: R\$ 51.106,00
 Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Benjamin Constant, 1001
 Aquisição: 2011
 Área: 562,25 m²
 Valor: R\$ 800.000,00
 Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Álvaro Chaves, 65
 Aquisição: 2009
 Área: 1.410,00 m²
 Valor (aquisição): 128.000,00
 Valor (construção): R\$ 4.436.431,00
 Situação: em construção



Imóvel: Rua Almirante Barroso, 850
 Aquisição: 2008
 Área: 4.386,00 m²
 Valor: 1.850.000,00
 Situação: sem uso acadêmico



Imóvel: Rua Conde de Porto Alegre, 716
 Aquisição: 2009
 Área: 10.000,00 m²
 Valor: 271.663,76
 Situação: sem uso acadêmico

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento