

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

YEGO VIANA AMORIM DE ALMEIDA SANTOS

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
O CASO DO PROGRAMA REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

RECIFE
2020

YEGO VIANA AMORIM DE ALMEIDA SANTOS

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
O CASO DO PROGRAMA REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: políticas educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Assis Leão da Silva.

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S237t Santos, Yego Viana Amorim de Almeida .
Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior: o caso do programa REUNI na Universidade Federal de Pernambuco. / Yego Amorim de Almeida Santos. – Recife, 2020.
174 f.
Orientador: Assis Leão da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação Superior - política educacional. 2. Ensino Superior – Docentes. 3. Educação Superior – Incentivo - Brasil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Assis Leão da. (Orientador). II. Título.

378 (23. ed.)

UFPE (CE2021-029)

YEGO VIANA AMORIM DE ALMEIDA SANTOS

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: O CASO DO PROGRAMA REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 22/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Assis Leão da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

**Dedico esse trabalho a Marina Ferreira,
pelo exemplo, em vida, de mulher negra,
mãe e avó!**

AGRADECIMENTOS

Para escrever os agradecimentos, eu decidi colocar em ordem cronológica o surgimento de cada indivíduo na minha vida.

Gostaria de agradecer aos meus pais (Almir Cosme e Graça Viana), ao meu irmão (Luan Santos) e meus avós (Francisca Viana e José Almeida) por serem os mais próximos e sempre acreditarem em mim. Gostaria de agradecer também a todos os demais familiares (alguns já não se encontram nesse plano, como minha avó Marina Ferreira) e amigos por sempre me apoiarem.

Contemplo um espaço específico para agradecer a minha companheira Camilla Protetor, por todo apoio, carinho, paciência e atenção. Acredito que por também ser uma pessoa negra vivendo nesse mundo acadêmico (ou como prefiro chamar carinhosamente: loucura acadêmica), a mutualidade só tende a crescer. Amo você!

Eu não posso esquecer-me de agradecer ao meu orientador Assis Leão, por toda a paciência que teve e as professoras Ana Borba e Bruna Tarcília, que colaboraram com minha pesquisa desde a qualificação. Agradeço a todos os professores que tive aula no mestrado, como também aqueles que se dispuseram as minhas entrevistas.

Eu também agradeço aos demais funcionários da UFPE, principalmente os do CE e do CFCH. Por fim, agradeço a CAPES, por fomentar a minha pesquisa científica.

A Universidade é o último nível formativo em que o estudante se pode converter, com plena consciência, em cidadão; é o lugar de debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma.
(SARAMAGO, José. 2013, p.26).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, Paulo.1996, p. 14).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender os impactos que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) proporcionou/proporciona às condições do trabalho docente, no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, no caso da UFPE. Como referencial teórico-metodológico adotou-se o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1994). Em conformidade com o objetivo central da pesquisa, pode-se compreender que ela foi de natureza básica, ou seja, ela não objetivou gerar conhecimento para uma aplicação prática, mas sim, buscou oportunizar novos conhecimentos, úteis para o avanço científico da área estudada (REUNI e políticas educacionais). Além disso, sua abordagem foi qualitativa, utilizando-se dos seguintes procedimentos para ser desenvolvida: a) Pesquisa bibliográfica; b) Pesquisa Documental, c) estudo de caso. O material bibliográfico foi estabelecido no referencial teórico utilizado para analisar os dados levantados, já a pesquisa documental foi representada pelos documentos da legislação do REUNI a nível nacional e local (UFPE), sendo retirados dos *sites* do MEC e da Universidade; como também, documentos referidos ao período do REUNI da Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE). Para o estudo de caso, teve como *lócus* de investigação um departamento criado em um prédio precarizado e que foi criado através do REUNI. Logo, o resultado da pesquisa investigou o departamento de Antropologia e Museologia, pertencente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Sabendo que a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, o recorte dos entrevistados se deu através do período de carreira na instituição, a vista disso, foram selecionados seis docentes que puderam apontar o antes (pré- REUNI) e o depois (pós-REUNI) das condições do trabalho docente. As entrevistas foram semiestruturadas, sendo estabelecido um recorte temporal de 2008-2013 (período que o REUNI foi criado e um ano após sua finalização, o que trouxe seus principais impactos –como por exemplo, a construção de novos prédios a partir da verba da expansão). Para analisar os dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (1995). Sobre os resultados da pesquisa, o pressuposto se mostrou coerente, pois não foi possível apontar uma precarização das condições de trabalho dos docentes do departamento de museologia/antropologia. Sabendo que precarização das condições de trabalho docente significa uma fragilização no meio de trabalho (seja por meio da intensificação –RAP, horas de atividades e exigências extraclasse – ou , por falta de recursos materiais), ficou evidenciado que os entrevistados sabiam dos riscos que o REUNI levantaria, mas através do planejamento, eles foram diminuídos. Logo, falar sobre uma precarização das condições de trabalho, não cabe nesse contexto. Os efeitos negativos, não entrelaçados a política em si, mas talvez a burocracia institucional que atrapalhou, por exemplo, a manutenção da infraestrutura física ou repasse de verbas.

Palavras-chaves: Expansão da Educação Superior. REUNI. Condições do trabalho docente. UFPE.

ABSTRACT

This article analyzes impacts on the conditions of teaching work that the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), in the context of restructuring and expansion of Higher Education, provides in the case of UFPE. Our methodological theoretical reference was the policy cycle (Stephen Ball e Richard Bowe - 1992; 1994). This work is from basic nature, so this work doesn't generate knowledge for a practical application, but try to bring important and new knowledge for the area (REUNI and educational policies). In addition, this dissertation is qualitative, using the following procedures to be developed: a) bibliographic research; b) documentary research; c) case study. The bibliographic material was established in the theoretical reference used to analyze the data collected. The documentary research was represented by REUNI's legislation documents (national and local – UFPE), being taken from the MEC and University websites; as well as documents referring to REUNI period of the Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE). For the case study, we investigated a department in a precarious building and that it was created through REUNI. So, this dissertation investigated the anthropology/museology department localized in Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Knowing that the research has a qualitative approach, the interviewees were selected for their career periods at UFPE. We selected six professors who were able to appoint before (pre-REUNI) and after (after REUNI) the teaching work conditions. The interviews were semi-structured, with a time frame between 2008-2013 (period that REUNI was created and one year after its completion, which brought its main impacts - such as, for example, the financing of new programs or the construction of new buildings). To analyze the data, we utilized "content analysis" (based on Bardin - 1995). About the research results, it was possible to say that there is no precarious working conditions for teachers in the museology / anthropology departments. We know that precariousness of teaching conditions means a weakening in the working medium (either through intensification - RAP, hours of activities and extra-class leave - or due to lack of material resources), it was evident by the interviewee that they knew of the risks that REUNI raised, but through planning, they were diminished. Therefore, talking about precarious working conditions is not in this context. The effects, not intertwined with the policy itself, but perhaps the institutional bureaucracy that hindered, for example, the maintenance of physical infrastructure or the transfer of funds

Keywords: Expansion of Higher Education. REUNI. Teaching work conditions. UFPE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os três contextos do ciclo de políticas.	22
Figura 2: Os cinco contextos do ciclo de políticas	24
Figura 3: mapa do campus Recife	39
Figura 4: mapa do campus Caruaru	40
Figura 5: mapa do campus Vitória de Santo Antão	40
Figura 6: recorte espacial da pesquisa	49
Figura 7: Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de teses e dissertações do BDTD sobre o REUNI (2009-2018)	33
Gráfico 2: Principais queixas- manutenção	46
Gráfico 3: Principais queixas-Pessoal	47
Gráfico 4: principais queixas – reformas	47
Gráfico 5: principais queixas- aquisições	48
Gráfico 7: Cinco principais problemas - CFCH	51
Gráfico 8: Crise econômica dos anos 1970: Desemprego nos Estados Unidos e Europa, 1960-1985	60
Gráfico 9: Crise econômica dos anos 1970: Inflação nos Estados Unidos e Europa, 1960-1985	60
Gráfico 10: Benefícios atribuídos ao Pnaes de 2008 a 2011	85
Gráfico 11: Crescimento de matrículas entre os anos de 2003 e 2010 - modalidade a distância, sequencial e presencial	88
Gráfico 12: Evolução da matrícula na Educação Superior de graduação por categoria administrativa - Brasil 1980-201	90
Gráfico 13: Os 10 maiores grupos do país – participação de mercado das maiores empresas de educação em %	91
Gráfico 14: Despesas totais das IFES (1995-2010) a preços de 2010 - IPCA	92
Gráfico 15: Número de Instituições de Educação Superior – Brasil, 2000-2012	93
Gráfico 16: Evolução do número de instituições de ensino superior federal (2003-2010)	104
Gráfico 17: Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011	105
Gráfico 18: Matrículas na Graduação e Pós-graduação nas Universidades Federais de 2003 a 2011	106
Gráfico 19: Distribuição percentual dos classificados no vestibular, segundo a renda familiar em salários mínimos antes e depois do REUNI -2006 a 2010	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses que abordam trabalho do docente e sua relação com o REUNI	34
Quadro 2: Legislação e documentos oficiais do MEC e UFPE	37
Quadro 3: Todos os centros da UFPE com seus respectivos departamentos, núcleos e cursos da graduação	41
Quadro 4: caracterização dos sujeitos da pesquisa	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução dos Gastos da União e dos Estados e Municípios (em % do PIB)	68
Tabela 2: Graduandos segundo Cor ou Raça – 2003 a 2014 nas IFES (números absolutos).	107
Tabela 3: Tipo de escola de ensino médio cursado majoritariamente pelo estudante em 1996-1997, 2003-2004 e 2010	107
Tabela 4: Distribuição de cursos e vagas existentes - UFPE, 2007.	131
Tabela 5: Distribuição de cursos e vagas existentes - UFPE, 2012	131
Tabela 6: Percentual de incremento de vagas previsto no REUNI e realizado- 2008/2012	131
Tabela 7: distribuição dos candidatos inscritos nos vestibulares da UFPE, por renda familiar em salários mínimos antes e depois do REUNI(em %) – 2006/2010.	132
Tabela 8: Bolsas Institucionais do Programa Reuni, por tipo- 2008/ 2012	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação das Condições de Cursos
ADUFEPE	Associação de docentes da Universidade Federal de Pernambuco
ADUFES	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo
AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	Bacharelados Interdisciplinares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIn	Centro de Informática
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CTG	Centro de Tecnologia e geociências
EAD	Ensino a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Furg	Fundação Universidade do Rio Grande
GT	Grupo de trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICG	Índice Geral de Cursos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituições Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PGE	Plano de Governo para a Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGEdu	Plano de Governo para a Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIS	Contribuição para o Programa de Integração Social
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós- graduação em educação
PPP	Parceria Público-Privado
PRN	Partido Reconstrução Nacional
PROAES	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSBB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos trabalhadores
RAP	Relação aluno - professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UACSA	Unidades Acadêmicas do Cabo de Santo Agostinho
UAG	Unidades Acadêmicas de Garanhuns
UAST	Unidades Acadêmicas de Serra Talhada
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidades Federais de Ensino Superior
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVAST	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UR	Universidade do Recife

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E NATUREZA	31
2.2 OBJETIVOS E LEVANTAMENTO DE DADOS	32
2.3 RECORTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	52
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA: IMPACTOS DA REFORMA DO ESTADO	54
3.1 AS BASES DO NEOLIBERALISMO: PRINCÍPIOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO	58
3.2 CONTEXTUALIZANDO A INSERÇÃO NEOLIBERAL NO BRASIL	64
3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA CONJUNTURA NEOLIBERAL	71
4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS LULA: DEBATE ACERCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E EXPANSÃO	81
4.1 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS LULA	87
4.2 REUNI ENQUANTO POLÍTICA DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO	94
4.2.1 Influência internacional no REUNI	94
4.2.2 Influências nacionais, elaboração e características do texto REUNI	98
4.2.3 Impactos no REUNI a nível nacional	103
5 O REUNI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	110
5.1 DIMENSÃO TEÓRICA SOBRE TRABALHO DOCENTE E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	110
5.2 REUNI E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE A NÍVEL NACIONAL	116
6 IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NO CONTEXTO DA UFPE:	

EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	125
6.1 EXPANSÃO DAS IFES EM PERNAMBUCO	125
6.2 UFPE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, UMA APROXIMAÇÃO COM O REUNI	128
6.3. UMA APROXIMAÇÃO COM O DEPARTAMENTO DE MUSEOLOGIA/SOCIOLOGIA	137
6.3.1 Departamento de antropologia/museologia e as condições do trabalho docente	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	166
ANEXO A: DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007	166
ANEXO B: MATÉRIA SOBRE A ELABORAÇÃO DO DOSSIÊ DA ADUFPE (CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE - 2013)	168
APÊNDICES	169
APÊNDICE A: ENTREVISTA PRÉVIA COM A INTERLOCUTORA DO REUNI DA UFPE E COM O EX- REPRESENTANTE DA FORÇA SINDICAL (EX- PRESIDENTE DA ADUFPE)	169
APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE O REUNI COM OS PROFESSORES DO CFCH	172

1. INTRODUÇÃO

Durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as Universidades Federais vivenciaram um processo singular de expansão, democratização do acesso e de interiorização distinto de momentos anteriores na história recente no País. Ao mesmo tempo, as demais Instituições de Educação Superior (IES) também passaram por um processo de expansão significativo. O caminho da formulação e da implementação de elementos da agenda governamental proporcionou a implantação de programas como o Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos e o Programa Expansão da Fase I¹.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento contributivo para compilar Projetos de Leis, Resoluções e Portarias referentes à educação em geral, no qual englobou os programas relevantes para a expansão e democratização do acesso à Educação Superior. No texto do Plano destaca-se a existência de eixos norteadores, sendo eles: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e alfabetização. A respeito da Educação Superior, o documento levantou cinco pontos:

i) **expansão da oferta de vagas**, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) **garantia de qualidade**, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) **promoção de inclusão social pela educação**, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo cativeiro contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) **ordenação territorial**, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) **desenvolvimento econômico e social**, fazendo da Educação Superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (PDE, 2007, p. 26) (**grifos nossos**).

O excerto acima refere-se a quais pontos a expansão e democratização da Educação Superior deveria seguir. Neste contexto, adquire destaque uma aliança pública/privado, para além da expansão das Universidades Federais, como forma de atingir tais objetivos. Ao tratar sobre a expansão da oferta de vagas, o PDE realça o Programa Universidade Para Todos

¹ Esse Programa deverá ser melhor abordado nos próximos capítulos. Para mais, ler:

<http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa>. Acessado em: 19 dez. de 2019.

(PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como formas de contribuir com a democratização ao Ensino Superior.

O PROUNI, segundo o Ministério da Educação (MEC)², foi instituído pela Lei nº 11.096/2005 com objetivo de conceber bolsas de estudo (sejam integrais ou parciais de 50%) nas IES privadas, em cursos de graduação a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Já, o FIES foi instituído no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei nº 10.260/2001³, sendo, portanto, um programa destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva pelo MEC. Esse Programa teve uma reformulação proposta no PDE, contemplando o aumento do prazo de amortização do financiamento, “o aumento do percentual da anuidade que pode ser financiado (até 100%), a redução dos juros, a consignação em folha e o fiador solidário, inovações que, combinadas com o PROUNI, permitirão ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior”. (PDE, 2007, p. 30).

O PDE ainda trouxe avanços na Educação Profissional e Tecnológica. Melhorou a organização dos cursos superiores de tecnologia ao classificá-los em um Catálogo Nacional, permitindo uma melhor ordenação. Ao mesmo tempo, criou-se um padrão de referência para aqueles que buscam uma formação profissional e para o mundo do trabalho. Através desse padrão de referência, possibilitou-se uma avaliação desses cursos pelo SINAES⁴ (PDE, 2007, p. 34).

Para além dos programas anteriores, o PDE ainda apresentou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096/07, com o objetivo de incentivar financeiramente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a seguirem as seguintes diretrizes⁵:

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

² Ver mais em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acessado em: 07 abr. de 2018.

³ Ver mais em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acessado em: 07 abr. de 2018.

⁴ Segundo o site do INEP-MEC, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela lei nº 10.861/2004, é “formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações”. Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acessado em: 10 jan. de 2019.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 jun. de 2018.

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**. (grifos nossos).

É possível observar que entre os seis pontos levantados como metas do REUNI, mesclam-se objetivos qualitativos e quantitativos. Logo, a inserção de mais discentes, como explicitado na diretriz I, deveria observar como e quais seriam esses novos grupos inseridos, pois democratizar o acesso deveria pluralizar as camadas sociais das Universidades. A citação a seguir, além de apresentar os principais objetivos do REUNI, desvela o que vem sendo dito nas linhas anteriores, ou seja, apresenta a interação quali/quantitativa proposta pela política:

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) **tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação**. [...] o REUNI, mediante investimento maciço na Educação Superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de Educação Superior, **projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação**. O REUNI permite uma **expansão democrática do acesso ao ensino superior**, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. (PDE, 2007, P. 27). (grifos nossos).

Outras medidas agregadas ao REUNI estiveram conectadas com o acréscimo de bolsas de estudos para discentes das pós-graduações das IFES e o orçamento para ampliação e construções de novas instalações de infraestrutura nas instituições.

Por ser um programa extenso, foi necessário estudar o REUNI através de recortes, ou seja, os pesquisadores se debruçaram em categorias como “contra reforma universitária”(Guerra, 2017; Ferreira, 2011 e Paula, 2009), “avaliação de política pública” (Mesquita, 2016; Silva, 2017 e Lugão, 2011), “democratização do acesso à Educação Superior”(Amaro, 2015; Brito, 2013 e Santos, 2013), “expansão quantitativa da Educação Superior”(Nogueira, 2012; Machado, 2015; Henriques, 2016; Moraes, 2013; Rocha, 2018 e Carvalho, 2016), “gestão e organização” (Rocha, 2018; Koglin, 2018 e Santos, 2010), “reestruturação curricular”(Costa, 2014; Santos, 2016; Silva, 2014 e Barreto, 2013) e “trabalho docente”(Nishimura, 2012 e Filardi, 2014) para examinar os impactos do Programa nas IFES.

Com essa amplitude de temáticas, afirma-se que existe uma pluralidade teórico-metodológica para nortear os estudos a respeito do Programa.

O fato de existir uma variedade teórico-metodológica nas pesquisas, não se restringe apenas aos estudos sobre o REUNI. Oliveira (2011) expõe a existência de um debate permanente sobre políticas educacionais desde o século XX. Devido à complexidade e a variedade de teorias que a temática aborda, os limites analíticos são expressivos, permitindo análises menos lineares que não focam apenas no Estado centralizador. Em outras palavras, a autora levanta a definição de governança, como forma de contrariar as ideias tradicionais de governar. Ela aparece como resultado de transformações que descentraliza as ações do Estado, partindo de pressupostos neoliberais, o que vai difundir debates entre o global e local.

Oliveira et al. (2011) destaca os principais debates teórico-metodológicos, na forma de apresentar o campo da política pública e seus estudos tanto a nível internacional como nacional. Ele relata que os debates lineares sobre formulação das políticas públicas, oriundos da década de 1970 e 1980, vão perder espaço à medida que são contestados. Em geral, passou a se perceber a necessidade de analisar o contexto no qual as políticas são criadas e implementadas, considerando que suas criações passam por um processo dialético.

Moura (2017) destaca que esse processo dialético está relacionado ao conceito de campo de Bourdieu. Em outras palavras, existe a necessidade de compreender a constituição dos espaços sociais e como os indivíduos do interior deles se relacionam em constante conflito, na procura de ganhar mais espaço dentro do campo político

Em termos mais precisos, é através da relação que as categorias de agentes vinculados a cada uma dessas posições mantêm com o mercado e através dos diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas correspondentes às diferentes formas desta relação que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão e, paralelamente, a forma da experiência que cada categoria de agente pode ter a respeito da relação objetiva entre a fração dominada e as frações dominantes (BOURDIEU, 2007, p. 193 apud MOURA, 2017, p. 23).

Azevedo (2001) compartilha de opinião semelhante ao apresentar o conceito de sociedade setorializada. A sociedade moderna se organiza através de setores, como de transporte, educacional, da saúde, das empreiteiras, industrial, agrícola e etc. Assim, um indivíduo ao mesmo tempo em que participa assiduamente de um setor, devido a suas funções empregatícias, por exemplo, pode participar de inúmeros outros. A autora explica que essa construção social é importante para compreender como as políticas públicas são formuladas.

Pensando em uma perspectiva dialética próxima as teorias de Azevedo e Bourdieu, a construção da política deverá ser voltada para um dos setores sociais, assim o Estado reconhece esse setor e busca garantir que ele se desenvolva de forma harmonizada com os interesses que predominam a sociedade. A partir da compreensão de que a construção de políticas públicas são arenas de debates, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) vão apontar que na década de 1990 “fortaleceu-se a ideia de que políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder de contestação” (2011, p. 155).

Os autores apresentam perspectivas analíticas que vão emergir a partir desse processo crítico, sendo elas: a pluralista, marxista e a pós-estrutural. A partir da perspectiva pluralista, a concepção de política é representada por uma arena onde a pluralidade de atores, movidos pelas mais diferentes causas, se colidem. Os pluralistas não observam a política regida basicamente pela economia – na qual se encaixa o debate marxista sobre classes sociais –, mas a observam como autônoma, “pois nela determinações de inúmeras origens terminariam por se entrecortar e por anular a exclusividade causal de qualquer uma” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 156), da mesma forma que os atores envolvidos no processo de criação dessas políticas, pois eles podem ser estimulados por outros processos, para além do econômico.

Falar sobre a abordagem marxista recorre ao processo do materialismo histórico e dialético, pois se relaciona a formação de políticas sob a influência de um Estado capitalista no modelo neoliberal. Contemplando a colocação anterior, Maria Minayo (2006) levanta os dois pilares principais para a análise marxista: a) materialismo histórico e o b) materialismo dialético. O materialismo histórico é a trajetória teórica a ser seguida pelos marxistas, representando o caminho que aponta a dinâmica do real da sociedade, já a dialética seria o método de abordagem desse real. Refletindo sobre essas colocações, Minayo (2006), ao se basear em Lênin, cita que o método é a própria alma do conteúdo.

A pós-estruturalista trouxe contribuições para o mundo da pesquisa ao analisar tanto o contexto amplo da pesquisa como os micro contextuais, reforçando e aproximando os sujeitos alvos das políticas. Em detrimento disso, surgiram críticas que podem ser pontuadas como a falta de um discurso radical contra o sistema capitalista vigente. Vale salientar que a presente pesquisa compreende essas contradições, o que a faz avançar através de uma abordagem pós-estrutural que reúne as macro e as microanálises, reforçando as construções dialéticas expostas anteriormente.

Nesse processo, a construção do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe torna-se ímpar. O uso desse ciclo foi proposto com o intuito de romper o “binarismo” entre os macros e micros estudos sociais, mostrando que ambos estão interligados. Dessa forma, apropriar-se do ciclo de políticas é pertinente para a focalização do contexto da prática, ou seja, para que a análise de políticas educacionais seja realizada considerando as ações dos indivíduos que geralmente são vistos apenas como destinatários dessas políticas.

Em 1992, Ball e Bowe tentaram introduzir a noção de um ciclo contínuo constituído por três aspectos ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta serviria como a política oficial, ou seja, a intenção do governo, burocratas, autoridades locais, instituições de ensino onde a política emerge. A política de fato operacionalizaria através dos documentos e textos oficiais onde as políticas emergem, partindo das vontades existentes na política proposta. Por fim, a política em uso significaria os discursos e práticas representadas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Apesar dessa primeira estrutura representar um ciclo contínuo, ela foi rejeitada pelos autores por apresentar rigidez interpretativa, fugindo da fluidez que o ciclo de políticas deveria ter.

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, com três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Figura 1: Os três contextos do ciclo de políticas.



Fonte: Elaboração feita pelo próprio autor, baseando-se nas leituras realizadas (2019)

No contexto da influência, as políticas públicas geralmente são iniciadas. Os discursos dos grupos de influência emergem para dar corpo ao documento que haverá de surgir, o debate cerca qual concepção de educação deve conceber a política. No caso das políticas educacionais, participam desse contexto as redes sociais dentro dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo (comissões, grupos representativos). O discurso, muitas vezes, está respaldado em opiniões macro internacionais, como colocações de órgãos e organizações mundiais, por exemplo a OCDE ou ONU. Os autores destacam que essas influências estrangeiras hão de sofrer uma recontextualização e reinterpretação pelos Estados-Nação, existindo uma relação dialética entre o macro e micro.

A seguir, a relação do primeiro contexto com o segundo:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso (MAINARDES, 2006, p.52).

O contexto de produção é onde o texto é realizado e articulado com a linguagem do interesse público geral, além de serem resultados de disputas e acordos entre políticos, ou seja, podem operacionalizar os discursos mais variados possíveis. As arenas, nesse contexto, são os textos legais e oficiais, os pronunciamentos, os comunicados oficiais.

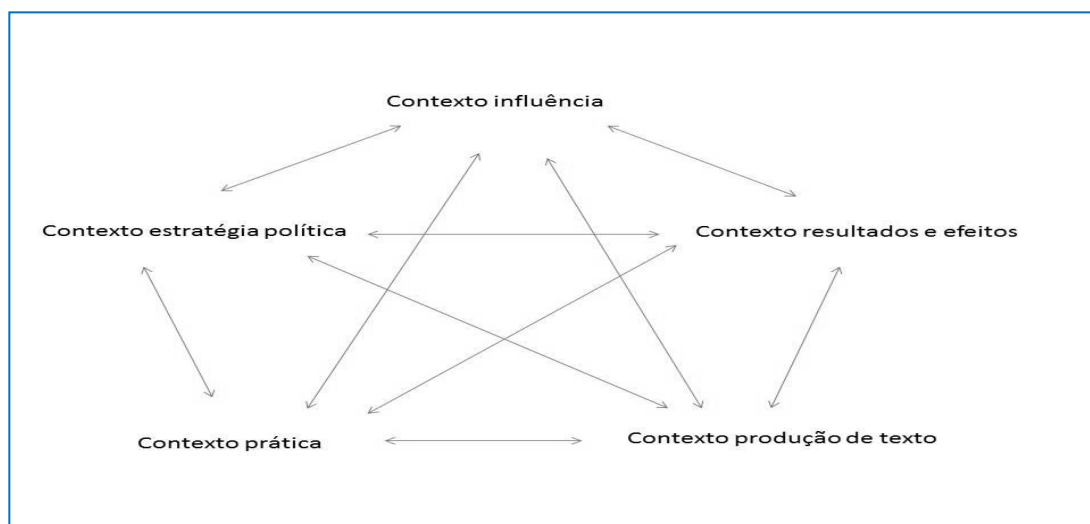
O terceiro contexto a se destacar é o da prática. É nele que a política está propensa à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências. No tocante à política educacional, as arenas são: escolas e locais de atuação dos profissionais de educação. Para os desenvolvedores do ciclo de política, os professores têm papel político na implementação de uma política educacional, pois existe a possibilidade deles reinterpretarem a política educacional.

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball expandiu com o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Ball indica que esses dois últimos contextos devem ser incorporados aos contextos primários (influência, produção do texto e contexto da prática) (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

“O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p.54). Existe uma relação entre os aspectos gerais e específicos do que uma política operacionaliza, em outras palavras, efeitos de primeira e segunda ordem. Os considerados de primeira ordem são mais notórios e atingem a estrutura alvo da política, já os de segundo ordem permeiam modificações sobre os padrões de acesso social, oportunidade, justiça social e inclusão.

Por fim, o último contexto é o da estratégia política: “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Com a perspectiva de melhor compreensão, a figura 2 revela a ligação entre os contextos. Através da figura não é possível ver qual contexto é mais relevante ou qual o início ou fim, logo, serve para contextualizar os apontamentos de não linearidades construídos ao longo do texto.

Figura 2: Os cinco contextos do ciclo de políticas



Fonte: elaboração feita pelo autor, partindo das leituras realizadas (2019)

Para a presente pesquisa, o ciclo de políticas contribui para revelar que os efeitos de uma política educacional não são homogêneos dentro de um país, sendo assim, podem variar de instituição para instituição. A partir dessas colocações, a presente pesquisa se baseou no ciclo de políticas para estudar uma das abordagens do REUNI: as condições do trabalho docente. Sendo assim, levanta-se o seguinte **questionamento**: quais os impactos nas

condições do trabalho docente que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, proporcionou/proporciona no caso da UFPE?

O **pressuposto** da pesquisa se baseou na construção prévia do ciclo de políticas, ou seja, apontar a não existência de impactos homogêneos de uma política educacional em um macro cenário. A intenção foi demonstrar que a leitura sobre o REUNI e as condições do trabalho docente, na UFPE, poderiam ser diferentes de uma literatura que aponta a precarização.

Partindo do pressuposto, o **objetivo geral da pesquisa foi**: Compreender os impactos nas condições do trabalho docente que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, proporcionou/proporciona no caso da UFPE. Já os específicos são:

- Reconhecer o REUNI no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior;
- Caracterizar o processo de implementação do REUNI na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- Identificar as implicações do REUNI para as condições do trabalho docente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ao leitor fica a pergunta: por que se escolher a UFPE para o estudo de caso. Evitando maiores questionamentos, vale apresentar a história da instituição e de sua relevância para a pesquisa. AUFPE foi umas das instituições que participaram desse processo, ao aderir ao REUNI. A Universidade foi criada no ano de 1946 na cidade do Recife⁶, a segunda Universidade Federal mais antiga da Região Nordeste do Brasil, agregando, a princípio, os cursos de direito, medicina, engenharia e filosofia. Atualmente, a instituição se encontra como uma das melhores do país, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa. No âmbito internacional, a instituição está entre as mil melhores do mundo e a 14º melhor do país, segundo o *The World University Rankings* (2018)⁷. Ainda no *site* da instituição, se for pesquisada a missão, valores e a visão, é possível averiguar que existe uma tradição histórica que vai para além da empregabilidade, mas também se pensa na inserção social.

⁶A UFPE foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946. Para ver mais: <https://www.ufpe.br/institucional/estatuto-e-regimento>. Acessado em 19 dez. de 2019.

⁷ Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/a-instituicao>. Acessado em: 14 jan. de 2019.

Nesse contexto apresentado pelo *site* da instituição, a Universidade prega uma visão de mundo emancipador, na qual valores como a alteridade, a justiça, a dignidade humana, o direito dos povos, a liberdade, as diferenças culturais são prioritárias.

Ainda segundo o próprio *site*, a UFPE se nivela em avaliações nacionais que levam em consideração, para a graduação, os índices de desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a estrutura das instituições e o investimento em professores e nos cursos, reunidos no Índice Geral de Cursos (IGC), e da titulação e produção científica dos professores da pós-graduação – pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estas duas avaliações do MEC.

Nos últimos anos, como parte de programas de ampliação do ensino do Governo Federal, a Universidade expandiu a sua atuação e hoje conta com três *campi*, localizados em: Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru. No período de 2005 a 2016, mais de 2.500 vagas foram criadas em cursos de graduação. Neste momento, mais de 30 cursos foram introduzidos, dentre eles: Cinema, Arqueologia, Museologia, Dança, Sistemas de Informação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia e Engenharia Naval. Esse crescimento decorreu, *a priori*, de dois Programas do Ministério da Educação: o de Interiorização do Ensino Superior e o REUNI.

Sabendo que a UFPE é uma das Universidades mais relevantes do Brasil, aliando isso à relevância social com o meio científico, fica plausível de o porquê justificar o estudo focado na instituição. Se for pensando que o REUNI foi um marco nas IFES (visto que essa política compactuou para reestruturar e expandir a Educação Superior), no caso específico da UFPE ele contribuiu para o enfraquecimento do argumento da Universidade de Elite e sua geografia litorânea, permitindo uma aceleração ao processo de interiorização. Logo, torna-se ímpar realizar estudos sobre esse Programa e tratar sobre suas implicações para o desenvolvimento dessa Universidade.

Como qualquer política pública, o REUNI foi contestado e críticas surgiram a seu respeito. Na UFPE, por exemplo, existiram transtornos durante sua implementação, uma vez que estudantes da comunidade acadêmica, no ano de 2007, mobilizaram uma ocupação contra o Programa, alegando que o REUNI traria maior precarização para a UFPE, cuja condição do trabalho docente seria uma das afetadas⁸. Realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, da UFPE, com a finalidade de verificar as inquietações a respeito da temática

⁸ Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/brasil/reitor-da-ufpe-tenta-liberar-predio-ocupado-por-estudantes-contr-o-reuni/ehttps://extra.globo.com/noticias/brasil/pelo-menos-quatro-universidades-federais-sofrem-com-ocupacoes-em-protesto-contr-reuni-717256.html>. Acessado em: 15 jan. de 2019.

REUNI e condições do trabalho docente, porém o resultado foi lacunar. A tese encontrada foi de Arruda (2011), porém seu objetivo visou analisar a democratização do acesso na UFPE; já as dissertações: Santos (2010) analisou os princípios de governança aplicado ao setor público adquiridos através do REUNI; Silva (2015) investigou a viabilidade das expansões dos cursos do Centro de Ciências Humanas da UFPE, já Oliveira (2016) trabalhou com as políticas de expansão do período entre 2003-2013 focando no REUNI, FIES e PROUNI.

A carência de trabalhos que corroborem o recorte do objeto da presente pesquisa se desvela em duas perspectivas: a primeira, ressalva a relevância acadêmica que a pesquisa tem, podendo contribuir com o enriquecimento do quadro acadêmico da instituição, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade de chamar atenção nessa temática, justificada como relevante nas próximas linhas dessa introdução.

Como destaca Oliveira e Pires (2014), a atividade docente pode ser considerada sofisticada por estar agregada a uma área relevante para a transformação social, a educação. Ainda existe a importância da pesquisa científica que o docente das Universidades Públicas agrega, pois a pesquisa em ciência, tecnologia e inovação, são desenvolvidas intrinsecamente através dessa comunidade⁹. Logo, pensar na condição do trabalho docente implica em desenvolver pesquisa, ciência e tecnologia, o que permite o desenvolvimento do país.

Na condição de graduado em Licenciatura em História, a área da educação e das políticas educacionais sempre foi um atrativo, visto que é através dessas políticas que se pode pensar o desenvolvimento do cenário educacional. Logo, inserir-se na pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE) e pesquisar uma política educacional de suma importância para o desenvolvimento do país, torna-se ímpar para o presente pesquisador.

É aceitável dizer que o REUNI foi a última política recente que afetou em larga escala a classe docente das Universidades Federais. Longe de negligenciar cortes orçamentários ou outras políticas posteriores ao REUNI, é preciso destacar que esse Programa representou a reestruturação e expansão das IFES, o que o coloca em um papel de modificações estruturais. Como destacou a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES¹⁰):

A expansão do Sistema Federal de Educação Superior (incluindo as fases anteriores e o REUNI) foi um divisor de águas, pois com ela nossas

⁹Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/reinaldojoselopes/2019/04/universidades-publicas-produzem-mais-de-90-da-pesquisa-do-pais-resta-saber-ate-quando.shtml>. Acessado em: 19 dez. de 2019.

¹⁰ Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-entidade-protagonista-no-cenario-educacional-brasileiro/>. Acessado em: 22 jun. de 2019.

Instituições puderam assumir de forma decisiva o seu papel na formação de pessoas e na geração de conhecimentos, imprescindíveis para que o país desse um salto de qualidade.

Mesmo apontando esse salto da qualidade, a matéria que contém a fala supracitada ainda aborda a consciência da ANDIFES em relação a outras demandas como infraestrutura, equipamentos, pessoal, entre outros. Essa matéria foi elaborada em 2011, com o REUNI já na sua finalização. Logo, resgatar esse debate, como vem sendo construído nessa introdução, torna-se pertinente.

Organização dos capítulos

Ao compreender na introdução a abordagem teórico-metodológica, o questionamento, o pressuposto e os principais objetivos da pesquisa, constrói-se, a seguir, o resumo dos próximos capítulos que compõe a dissertação.

O primeiro capítulo trata sobre o caminho metodológico da pesquisa. Quando se fala em metodologia, deve-se compreender o caminho trilhado pelo pesquisador, logo, aqui tem uma explanação da abordagem-teórica metodológica da pesquisa, com maior profundidade sobre a análise de conteúdo, já que existiu um esforço na introdução para tratar do ciclo de políticas. Vale salientar que esse primeiro capítulo também apresenta a escolha dos docentes entrevistados, visto que a UFPE contém diversos departamentos e cobrir todos seria um esforço para além de uma pesquisa de mestrado.

O início da discussão teórica se inicia no segundo capítulo, intitulado *Educação Superior em perspectiva: impactos da reforma do Estado*. É buscado um debate macro contextual, a fim de perpassar a limitação que uma pesquisa pós-estruturalista possa ter. Sendo assim, se contextualiza a crise do liberalismo e a transição para o neoliberalismo, buscando abordar a transição do fordismo para o toyotismo e como esses novos mecanismos impactaram a sociedade e as novas perspectivas organizacionais do Estado. Existe um diálogo teórico entre autores para observarmos a crise estrutural e sua relação com o contexto das políticas educacionais para a Educação Superior, citando os exemplos de Stuart Hall (2015), Moura (2017), Harvey (2008), Dourado (2002), como também o texto norteador de Ball: *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação* (2001). Neste artigo, ele trata sobre novas tecnologias de controle social através da nova concepção do Estado, sendo elas: eficiência, qualidade, eficácia dos serviços. Dito isso, não se pode esquecer que a

Universidade está inserida no meio social, logo ela foi atingida por essas políticas neoliberais, tornando pertinente uma abordagem histórica sobre isso.

Se o segundo capítulo avança em contextualizar as reformas educacionais para a Educação Superior do final do século XX (já que a crise do liberalismo é característica desse período, mais especificamente 1970) e início do século XXI, o terceiro capítulo aborda os Governos Lula. Intitulado de *A Educação Superior nos anos Lula: debate acerca da democratização do acesso e expansão*, será desenvolvido uma apresentação sobre as políticas implementadas para a Educação Superior, discutindo temáticas relacionadas à democratização do ensino, avaliação, expansão e interiorização. Nesse capítulo também será abordado o contexto de criação, influências e impactos nacionais do REUNI relacionados à expansão e democratização do acesso.

Após apresentar as delimitações metodológicas da pesquisa, realizar um debate teórico e compreender a origem e os impactos a nível nacional do REUNI referidos a expansão e democratização do acesso, o quarto capítulo, intitulado: *O REUNI e suas implicações para as condições de trabalho docente no Brasil*, empenha-se em apresentar um debate que cerca o trabalho docente e o REUNI a nível nacional, como também, apresentando alguns estudos de casos levantados por pesquisadores. Vale salientar que o capítulo também é marcado por uma discussão teórica para responder as perguntas: o que é trabalho docente? Quais problemáticas contemporâneas o cercam? Como se pode relacionar esses problemas com o REUNI?

No quinto capítulo – *Implementação do REUNI no contexto da UFPE: expansão, democratização e condições do trabalho docente* – existe uma aproximação do estudo de caso da pesquisa, mas como prelúdio, contextualiza-se o cenário das IFES em Pernambuco durante o processo de expansão e democratização. Após a contextualização, realiza-se um levantamento histórico sobre a institucionalização do REUNI na UFPE e seus efeitos referidos a expansão e democratização do ensino da graduação, como também os resultados do estudo de caso referidos a condição de trabalho docente na instituição.

Por fim, serão expostas as considerações finais. Em linhas gerais, existe uma apresentação dos principais resultados da pesquisa, apresentando os temas centrais da pesquisa como também a conclusão da hipótese. Aqui também se destaca as limitações da dissertação e onde os próximos estudos podem avançar para contribuir com as análises de Políticas Educacionais.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Após as primeiras notas introdutórias da dissertação, neste capítulo tratar-se-á da metodologia utilizada. Abordar a metodologia de um trabalho científico significa evitar um reducionismo da sua função, pois, é a partir dela que o pesquisador trilha todo o processo para realização das etapas escritas, delimitando: a pergunta norteadora, a hipótese/pressuposto, a abordagem teórica, objetivos (geral e específicos), levantamento bibliográfico e documental, como levantará os dados (apenas documentos ou entrevistas) e qual a melhor forma de tratá-los. Através da junção desses aspectos, o pesquisador vai ter uma base científica para alcançar a resposta provisória do motivo da escolha de seu objeto de investigação, conseguindo explicitar o trajeto cursado até o resultado final.

O argumento anterior entra em consonância com o que Minayo (2006) diz sobre metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2006,p.44)

Tratar sobre metodologia também está relacionada com o rigor científico. Boaventura de Sousa Santos (1989) ao abordar os períodos de rupturas epistemológicas aponta o equilíbrio do senso comum com o conhecimento científico. O pesquisador irá inquietar-se por problemáticas do seu cotidiano, utilizar-se de sua criatividade, mas será através da ótica científica, representada pelos tramites metodológicos, que o pesquisador irá interpretar e validar sua opinião ou, como Minayo (2006) se posiciona, a sua marca pessoal.

Salienta-se que a relação “método x metodologia”, apesar de aparentar serem sinônimos, são processos distintos devido as suas funções. Método está relacionado com a técnica e procedimento a ser utilizado na pesquisa, enquanto a metodologia é a “bússola” do pesquisador, pois através dela o pesquisador irá interpretar os dados e documentos através de perspectivas teóricas a serem escolhidas (Minayo, 2006).

É através desse movimento de compreensão de como o trabalho se estruturou que o presente capítulo seguirá. O que pode ser chamado de “criatividade do pesquisador” (Minayo, 2006) reverbera através da escolha da abordagem, levantamentos de dados, recorte espacial, escolha dos participantes da pesquisa, análise e tratamento dos dados.

2.1. Abordagem da pesquisa e natureza

Tratar sobre a abordagem de uma pesquisa científica levanta um debate conceitual entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Os autores Falcão e Regnier (2000) e Bogdan e Biklen (1994) trazem falas que contribuem na compreensão do debate. Para Falcão e Regnier (2000), o método quantitativo não se resume a apenas as ciências naturais, como também se torna uma ferramenta para auxiliar das pesquisas das ciências humanas.

A estatística, enquanto subcampo da matemática aplicada, compreende um conjunto de ferramentas auxiliares à quantificação, abrangendo a exploração sistematizada de uma massa de dados através da descrição freqüencial e dos resumos. Sua utilização por parte do pesquisador em ciências humanas exige a aceitação do recurso à noção de mensuração, que por sua vez não tem sentido a não ser em presença de uma atividade prévia de categorização. Medir implica, portanto, acoplar ao fenômeno observado um sistema classificatório; em outras palavras, pressupõe necessariamente modelizar, uma vez que qualquer sistema de categorização/mensuração traz em seu bojo, implícita ou explicitamente, um determinado modelo teórico acerca do objeto observado. (FALCÃO e REGNIER, 2000, p. 230)

Ao longo do século XX, essa abordagem quantitativa adquiriu visibilidade e proeminência no meio acadêmico, cujas pesquisas continham uma estrutura engessada, o que não aproximava os dados compilados da realidade social. Para Bogdane Biklen (1994) os estudos qualitativos surgiram nesse contexto de denuncia social, para trazer outra perspectiva para a academia: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (1994, p. 47).

Para analisar os impactos nas condições do trabalho docente que o REUNI, no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, proporcionou/proporciona no caso da UFPE, a abordagem qualitativa se tornou necessária para o desenvolvimento da pesquisa. A intenção não foi desenvolver uma análise massiva em dados quantitativos, mas utilizá-los como elementos para elucidar e apoiar com as análises qualitativas construídas.

Nesse contexto, adentrar no território pesquisado foi essencial para a aproximação e maior compreensão dos elementos estudados pelo pesquisador. Observando que essa pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, não se pode levantar apenas números sem a compreensão de quem se fala e de onde se fala. Triviños (1987) esclarece que o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um elemento essencial no seu fazer científico, apoia-se em técnicas que reúnem características no qual ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações. Além disso, enfatiza que as técnicas qualitativas exigem o

que não ocorre na pesquisa quantitativa: atenção especial ao informante, observador e as anotações de campo.

Aliada a abordagem qualitativa, a natureza da presente pesquisa pode ser considerada básica. Ou seja, ela não objetiva gerar conhecimento para uma aplicação prática, mas sim, busca oportunizar novos conhecimentos, uteis para o avanço científico da área estudada (REUNI e políticas educacionais).

2.2.Objetivos e Levantamento de dados

Pensando na relação que existe entre objeto, objetivos e resultados da pesquisa, alega-se que a dissertação é considerada descritiva e explicativa. Baseando-se no suporte de Gil (2007) e Trivinõs (1987), a pesquisa descritiva necessita de sólidas informações sobre o objeto a ser estudado, pois o pesquisador pretenderá descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Aliada a essa descrição, a pesquisa explicativa tende encontrar os fatores que causam/contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa vão além de descrever a relação: REUNI/condições de trabalho docente/ UFPE; pois existe a necessidade de identificar os fatores contributivos para a positiva ou negativa condições de trabalho.

Ainda pensando na relação objeto, objetivos e resultados da pesquisa, é impar destacar o método utilizado pelo pesquisador para melhor delimitar o levantamento de dados. Nessa perspectiva, apresenta-se a fase exploratória da pesquisa. Minayo (2006) aponta que essa fase é o momento em que o pesquisador escolhe o tópico de investigação, de delimitação do problema, da definição dos objetos, passando pela construção dos pressupostos teóricos e alcançando os instrumentos para coletar dados e da exploração de campo. Essas várias etapas da pesquisa podem ser consideradas feixes de luz que iluminam um objeto.

Dando continuidade sobre o delineamento do objeto, Minayo (2006) alude como primeira tarefa dessa fase o trabalho de pesquisa bibliográfica. Sobre esse levantamento bibliográfico, a autora destaca:

1. A bibliografia precisa ser ampla para encaminhar a moldura dentro da qual o objeto se situa: buscar várias perspectivas, de diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações, e demonstrar o “estado da arte”.
2. Na leitura da bibliografia é preciso destacar as categorias centrais, conceitos e noções utilizadas por diversos autores.

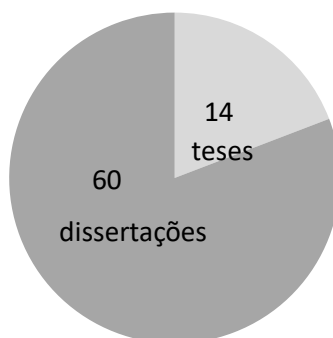
3. O terceiro ponto está relacionado a um caráter disciplinar e operacional. Logo, aqui se trata da tarefa de fichamento onde o estudo vai ser ordenado e classificado.

O levantamento exploratório da presente pesquisa teve seu epicentro analítico no REUNI com o Decreto nº 6.096, de 2007. Foram selecionados *a priori*, teses e dissertações da UFPE que tratassem sobre o tema, contudo, não foram encontrados trabalhos referidos a abordagem do “trabalho docente”, o que instigou a investigação para esse recorte da pesquisa.

Após essa busca, foi pesquisado, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como os trabalhos estão se organizando referidos a temática REUNI. Esse repositório “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa”¹¹ e foi criado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) no ano de 2002. Atualmente, são 116 instituições participantes, 415.447 dissertações e 149.209 teses disponibilizadas ao acesso público¹².

Utilizando as palavras chaves “REUNI”, “ensino superior”, “educação superior” e “trabalho docente”, foram encontrados um total de setenta e quatro trabalhos. Vale salientar que também foi encontrado um livro sobre o REUNI, a partir do levantamento do BDTD. Tal livro é de autoria de Lugão, no qual teve sua dissertação defendida em 2011, transformando-a em um livro em 2015. Devido à abordagem se repetir nas duas obras, foi desconsiderado esse segundo. Os resultados do levantamento foram pontuados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de teses e dissertações do BDTD sobre o REUNI (2009-2018)



Fonte: elaboração do autor, a partir dos textos compilados (2019).

¹¹Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06 mai. 2019.

¹²Vale salientar que o IBICIT é ligado ao Ministério de Ciências, tecnologia e Inovação. Logo, uma estratégia para ordenar a pesquisa no país. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06 mai. 2019.

Devido às limitações temporais da criação do REUNI, apenas no ano de 2009 foi desenvolvida a primeira e única dissertação. Com o aumento quantitativo de dissertações nos anos posteriores, o ano de maior destaque na produção acadêmica em dissertações foi 2015, acumulando doze trabalhos. Todavia, mesmo existindo uma queda de trabalhos acadêmicos dissertativos após 2015, os números vão se manter parecidos em 2016, 2017 e 2018, com, respectivamente: oito, cinco e cinco dissertações.

Em relação às teses, a produção acadêmica é um pouco mais tardia, iniciando em 2011 com um único trabalho, crescendo em 2012 com a elaboração de dois, alcançando 2013 com o dobro de 2012 e tendo uma queda para um, em 2014. Nos anos de 2015 e 2016 não foram encontradas teses, voltando a ter produção em 2017 e 2018, ambos com três trabalhos elaborados. A construção temporal de trabalhos acadêmicos a respeito do REUNI revela-se como um indicador da relevância da política de expansão e interiorização das Universidades Federais, pois mesmo tendo finalizado, ainda existe influência e abordagens para se discutir sobre ele.

Em relação ao “trabalho docente” e sua relação com o REUNI, foi observada a existência de poucos trabalhos sobre essa abordagem, totalizando três teses e quatro dissertações, destacados no quadro a seguir:

Quadro 1: Dissertações e teses que abordam trabalho do docente e sua relação com o REUNI

Autor	Título	Ano	Estado	Tipo	Tese defendida
NISHIMURA, Shin Pinto	A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS	2012	RS	Dissertação	Através de uma análise marxista, o autor defende que existiu precarização do trabalho docente. Apontando uma valorização do produtivismo e quantitativo do que qualitativo.
COELHO, Maria de Lourdes.	Processo de Constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG	2012	MG	Tese	O modelo de docência se relaciona ao modelo de universidade. mudaram-se as estruturas de poder no interior das universidades, com a extinção das cátedras e o estabelecimento da carreira docente, com progressão por titulação, que passou a simular a qualificação dos professores.
BASTIDA, Ana Carolina Pessoa Brandão	Condições de trabalho docente na Universidade frente ao Programa de		MG	Dissertação	Intensificação do trabalho docente a partir das diferentes atividades demandadas ao professor universitário (ensino,

	Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2013			pesquisa, extensão, atividades administrativas) vinculadas à cobrança por produtividade
KLEIN, Karla Barbosa	Qualidade de vida no trabalho docente: um olhar sobre os professores da Universidade Federal do Tocantins	2013	TO	Dissertação	Comprovou-se, de modo geral, que a qualidade de vida no trabalho oferecida pela instituição não dá sustentação ao exercício docente este, por sua vez, se sustenta em fatores subjetivos relacionados ao sentido do trabalho, à identidade docente, ao projeto de vida do sujeito enquanto professor e à relação docente/aluno.
FILARDI, André Moura Blundi	As Contradições do Programa REUNI: o Caso das Ciências Sociais na UFSCar	2014	SP	Dissertação	A intenção, não declarada como meta, que o REUNI traz de que as universidades sejam administradas e financiadas com a lógica administrativa gerencial, o que afeta o trabalho docente, pois o intensifica e o precariza.
MARTINS, Raísa Maria de Arruda	A implementação do REUNI no centro de ciências agrárias da UFES: trabalho, gestão e ideologia visto pelos professores	2017	SP	Tese	O REUNI realmente trouxe modificações organizacionais. Verificou-se, dentre outras questões, que o grupo de professores que foi admitido entre 2006 e 2012 foi o mais atingido pelas mudanças provocadas pela expansão, podendo-se considerar que os mesmos atuam em condições precarizadas e, em alguns casos, intensificadas de trabalho. No entanto, essa mesma afirmação não é possível de ser feita a respeito das condições de trabalho dos professores que já estavam na Instituição antes dos processos de expansão.
SANTANA, Kátia de Cássia	As condições de expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades	2018	SP	Tese	A ideologia gerencialista tende a naturalizar o produtivismo acadêmico e a gerar conflitos nas relações de trabalho, sendo reiteradas as queixas dos professores uns em relação aos outros no que tange à distribuição das tarefas de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Consideramos

	Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente					ainda que a reconfiguração das práticas universitárias neste contexto pode ameaçar a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição.
GRIMALDI, Patrícia Soares	Trabalho docente precário e intenso: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB	2018	PB	Dissertação		O autor defende que existiu uma precarização e intensificação do trabalho docente para além das características quantitativas, alcançando uma cultura mercantil.

Fonte: autoria do autor, a partir dos trabalhos levantados (2019).

Observando o quadro 1, tomando como referência este banco de teses e dissertações, desvela-se que ainda existe lacuna na abordagem sobre o trabalho docente e sua relação com o REUNI. Apenas um trabalho pôde ser visto com a origem nordestina, sendo a região mais produtiva a sudeste, nesse sentido, contribuir para pluralizar o conhecimento se torna pertinente.

Para além do levantamento bibliográfico descrito através das teses e dissertações, a pesquisa ainda contou com uma segunda técnica de coleta de dados: a pesquisa documental.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa documental da presente dissertação pautou-se no levantamento de dados da legislação federal do REUNI (*site* do MEC/ Diário Oficial e documentos do Planalto), legislação do REUNI na UFPE (*site* da Universidade).

Tais documentos supracitados são fontes primárias, ou seja, o pesquisador teve acesso às informações que estão relacionadas com o universo investigado através dos documentos. Como destaca Gil (1999), os arquivos, documentos e outras bases de dados de instituições podem ser apontados como materiais não “lapidados” analiticamente, mas são passíveis de receberem outras interpretações.

Apresentado de onde surgiram os documentos da pesquisa e suas relevâncias para o trabalho do pesquisador, a fase exploratória foi concluída com o enquadramento dos documentos relevantes para o trabalho. No quadro a seguir (2) é apresentado, cronologicamente, os títulos dos documentos, uma breve descrição deles, a natureza (tipo) e seu órgão de origem:

Quadro 2: Legislação e documentos oficiais do MEC e UFPE

TÍTULO	DESCRIÇÃO	ANO	TIPO/ORGÃO
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	2007	Legislação/ MEC
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: razões, princípios e programas (PDE)	Apresenta os principais programas do Governo Lula sobre o Ensino Superior, inclusive o REUNI	2007	Documento/ MEC
Projeto REUNI/Ufpe	Documento apresenta diretrizes da operacionalização do REUNI na UFPE	2007	Documento/ UFPE
REUNI- diretrizes gerais	Documento levanta as principais metas do REUNI e a metodologia para a operacionalização	2007	Documento/ MEC
Modelo: Termo do Acordo de Metas do REUNI, assinado pelas IFES	Documento traz as obrigações que as IFES e o MEC deveriam ter durante a aplicação do REUNI, como também as consequências que as IFES sofreriam caso não cumprissem as metas	2008	Documento/ MEC
1º relatório REUNI	Avalia o desenvolvimento do programa no primeiro ano de implementação	2009	Documento/ MEC
Evolução das ofertas de vagas- REUNI/UFPE	Mostra através de dados quantitativos a ampliação das vagas dos cursos de graduação durante o REUNI	2010	Planilha/ UFPE
Relatório de Gestão 2012	Avalia o desempenho da instituição no presente ano	2013	Documento/ UFPE
Relatório de Gestão 2013	Avalia o desempenho da instituição no presente ano	2014	Documento/ UFPE

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2018)

Através dos documentos do quadro 2, se observa a relação da legislação nacional e local (UFPE) sobre o REUNI. Essa relação permite trazer dados qualitativos e quantitativos suficientes para enrijecer as análises da pesquisa. Ao citar o relatório de gestão 2013, por exemplo, percebe-se que ele trouxe os últimos resultados do REUNI na instituição,

permitindo ter uma ótica mais apurada. Para além dos documentos do quadro 2, ainda existe a referência aos documentos norteadores da Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE):

- a) Um dossiê sobre as condições do trabalho docente da instituição (2013);
- b) O jornal da ADUFEPE referido ao REUNI, trazendo opiniões de especialistas e docente;

Foi necessário não se restringir a apenas análises documentais e levantamentos bibliográficos, mas também utilizar-se do campo da prática como forma de aproximação do objeto. Logo, o uso da coleta de dados se fez presente para expressar quem são os indivíduos pesquisados. Nesse sentido, por se tratar de um caso específico (UFPE), o trabalho pautou o estudo de caso, em detrimento das demais percepções de coletar informações de entrevistados.

Gerhardt e Silveira (2009) pontuam que o estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de um elemento bem definido, por exemplo: um programa, instituição ou grupo social. Os autores apontam que o pesquisador não deve intervir no campo analisado, mas sim apresenta-lo através de sua percepção aliada as percepções dos envolvidos no estudo de caso.

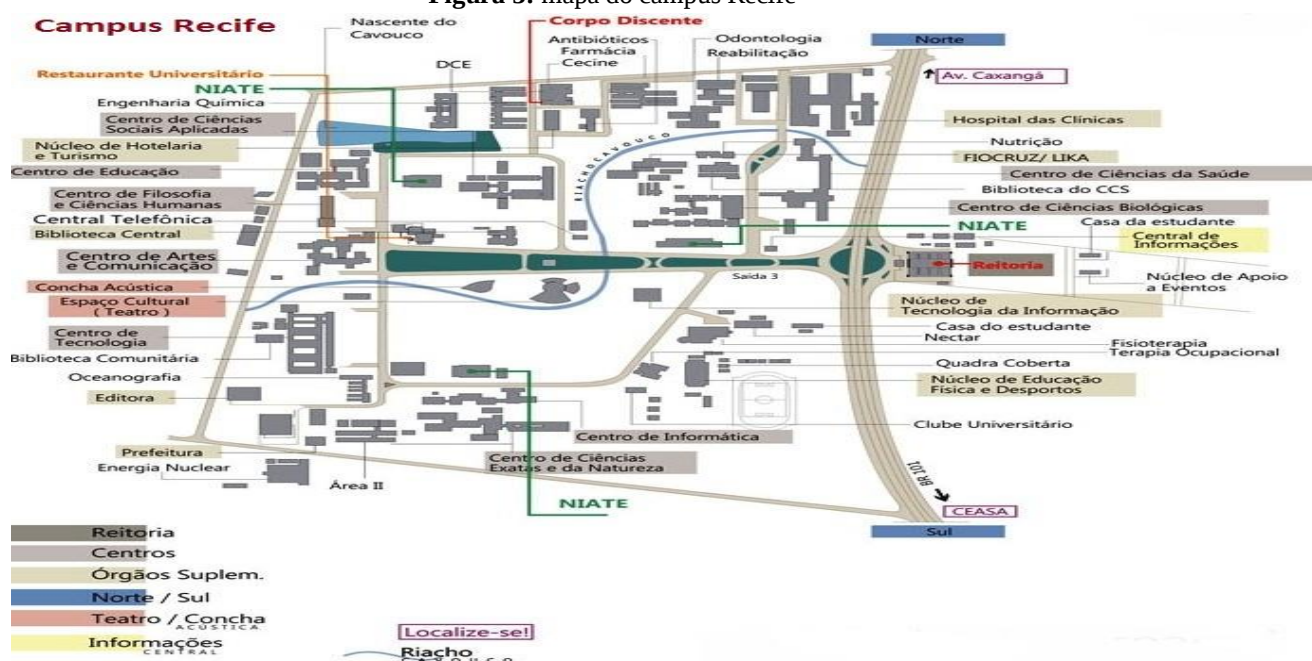
2.3. Recorte e participantes da pesquisa

Quando se fala em recorte, necessita-se estabelecer dois: temporal e espacial. Sobre o temporal, foi selecionado a temporalidade de efeitos diretos do REUNI, ou seja: em 2007 a política é embrionada e 2013, um ano após o seu fim, tem-se as consequências diretas. Em relação a delimitação espacial, existiu a necessidade da escolha de uma Universidade. Dentre as 53 IFES que aceitaram participar do REUNI na primeira chamada, a escolhida para realizar o estudo de caso sobre a precarização do trabalho docente no contexto de expansão foi a Universidade Federal de Pernambuco, como vem sendo descrito ao longo do texto. A escolha da instituição se deu pelo aspecto da estratégia e relevância acadêmica, devido à aproximação do objeto com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - UFPE) e por existir uma lacuna, como já visto antes, sobre a temática na produção acadêmica da Universidade.

A história da instituição remete para o ano de 1946, data referida a fundação da Universidade do Recife (UR). A criação da Universidade se deu pelo Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, Reunindo um conjunto de escolas de nível superior

existentes no Estado de Pernambuco¹³. Em 1948 começou a construção do *campus* Recife e no ano de 1967, a UR integrou um coletivo de Instituições Federais (IF) do novo sistema de educação do Brasil, recebendo uma nova denominação, intitulada Universidade Federal de Pernambuco (autarquia vinculada ao Ministério da Educação). Hoje a UFPE conta com três *campi* (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão), possuindo 12 centros acadêmicos distribuídos entre eles. Em relação à graduação, foco da pesquisa, são 109 cursos de graduação presenciais regulares: 92 cursos de graduação no campus Recife, 11 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão¹⁴. A seguir seguem os mapas dos três *campi* retirados do site da UFPE:

Figura 3: mapa do campus Recife



Fonte: Site da UFPE

¹³ Entre as escolas de nível superior que compuseram a UR, o próprio site da UFPE destaca: Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827), Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), Escola de Farmácia (1903), Escola de Odontologia (1913), Faculdade de Medicina de Recife (1915), Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e Faculdade de Filosofia do Recife (1940). Para ver mais, disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acessado em: 02 nov. de 2018.

¹⁴ Ver mais em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acessado em: 02 nov. de 2018.

Figura 4: mapa do campus Caruaru

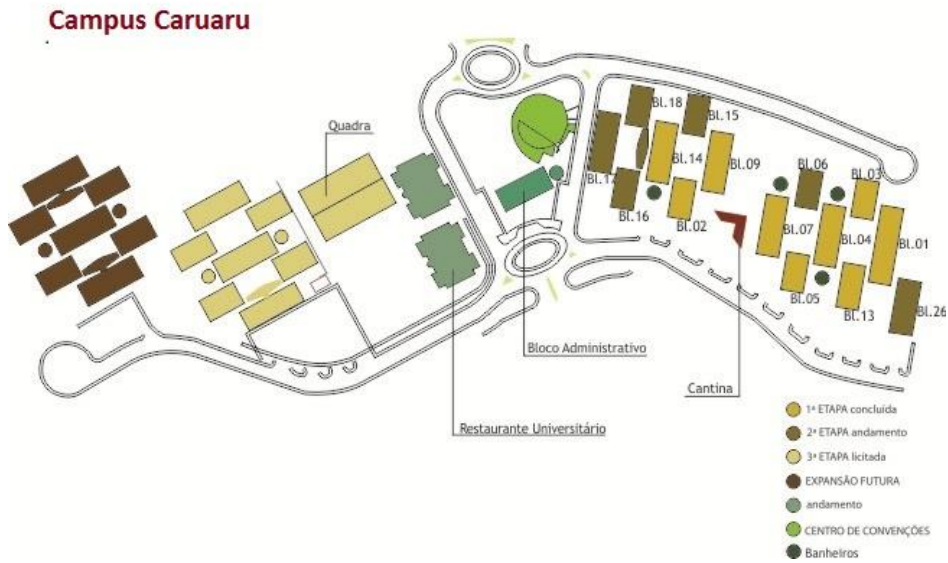
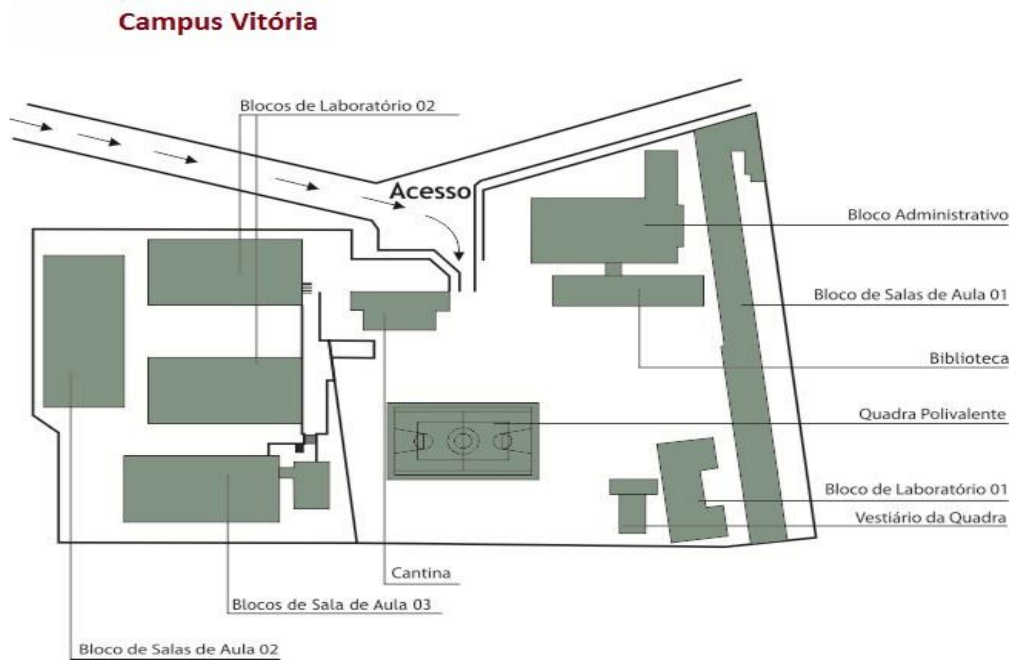


Figura 5: mapa do campus Vitória de Santo Antão



A UFPE ainda passou por uma expansão entre 2005 a 2016, criando mais de 2.500 novas vagas nos cursos de graduação. Ocorreu a implantação de mais de 30 cursos, entre eles: Cinema, Arqueologia, Museologia, Dança, Sistemas de Informação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia e Engenharia Naval. O crescimento teve respaldo, principalmente, através de dois programas do Ministério da Educação: o de Interiorização do Ensino Superior e do REUNI. O processo de interiorização está entrelaçado com o processo de expansão e do REUNI. O ano de 2010 marcou o firmamento e consolidação desse processo de interiorização. Segundo o site do MEC, em dados daquele ano: “A expansão da rede federal permitiu a criação de 214 escolas a partir de 2005. Com o REUNI, surgiram 126 unidades de ensino superior — das 148 existentes até 2002, já estão em funcionamento 274 este ano. Hoje, as universidades federais estão presentes em 230 municípios nas 27 unidades federativas”¹⁵. Após separar os *campi* da UFPE, aprofunda-se mais na organização dela ao apontar os centros e seus respectivos departamentos:

Quadro 3: Todos os centros da UFPE com seus respectivos departamentos, núcleos e cursos da graduação

Centro	Departamentos/ núcleos (cursos de graduação)
Centro Acadêmico do Agreste (CAA)	• Núcleo de gestão (cursos de Administração e Ciências Econômicas) • Núcleo de design e comunicação (cursos de Comunicação Social e Design) • Núcleo de tecnologia (Engenharia Civil e Engenharia de Produção) • Núcleo de formação docente (licenciaturas em Física, Matemática, Pedagogia e Química) • Núcleo de ciências da vida (curso de Medicina)
Centro Acadêmico de Vitória (CAV)	• Ciências Biológicas - Licenciatura • Educação Física - Bacharelado • Educação Física - Licenciatura • Enfermagem - Bacharelado • Nutrição - Bacharelado • Saúde Coletiva - Bacharelado
Centro de Artes e Comunicação (CAC)	• Departamento de Arquitetura e Urbanismo (Arquitetura e Urbanismo) • Departamento de Ciência da Informação (cursos de biblioteconomia e gestão da

¹⁵O Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16099-lula-destaca-politica-de-interiorizacao-do-ensino-superior-e-profissional>. Acessado em: 09 jan. de 2019.

	informação) • Departamento de Comunicação Social (cursos de cinema e audiovisual; jornalismo; publicidade e propaganda; rádio, TV e Internet) • Departamento de Design (curso de design) • Departamento de Expressão Gráfica (curso de expressão gráfica) • Departamento de Letras (curso de letras bacharelado e licenciatura) • Departamento de Música (curso de música bacharelado e licenciatura) • Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística (curso de bacharelado e licenciatura em artes visuais, curso de licenciatura em dança e curso de teatro)
Centro de Biociências (CB)	• Departamento de antibióticos • Departamento de Anatomia humana • Departamento de biofísica e radiobiologia • Departamento de bioquímica • Departamento de botânica • Departamento de fisiologia e farmacologia • Departamento de genética • Departamento de histologia e embriologia • Departamento de micologia • Departamento de zoologia* *(Todos departamentos perpassam pelos cursos de bacharelado em biomedicina, bacharelado em ciências ambientais, bacharelado e licenciatura em ciências biológicas)
Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN)	• Departamento de matemática (curso de matemática bacharelado, licenciatura e EAD) • Departamento de química (bacharelado e licenciatura) • Departamento de física (bacharelado e licenciatura) • Departamento de estatística (bacharelado em estática)
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	• Departamento de Direito Público Geral e Processual • Departamento de Direito Público Especializado • Departamento de Teoria Geral do Direito e Direito Privado*

	*(Todos perpassam pelo curso de Bacharelado em direito)
Centro de ciências da saúde (CCS)	• Departamento de Ciências Farmacêuticas (curso de bacharelado em farmácia) • Departamento de Clínica e Odontologia Preventiva • Departamento de Prótese e Cirurgia Buco-Facial • Departamento de Educação Física (cursos de bacharelado e licenciatura em ed. Física) • Departamento de Enfermagem (curso de bacharelado em enfermagem) • Departamento de Fonoaudiologia (curso de bacharelado em fonoaudiologia) • Departamento de Fisioterapia (curso de bacharelado em fisioterapia) • Departamento de Nutrição (curso de bacharelado em nutrição) • Departamento de Patologia • Departamento de Terapia Ocupacional (curso de bacharelado em terapia ocupacional) *(todos perpassam pelo curso de bacharelado em medicina)
Centro de Ciências Médicas (CCM)	• Departamento de Patologia
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)	• Departamento de ciências administrativas (curso de bacharelado em administração e bacharelado em secretariado) • Departamento de ciências contábeis e autorais (curso de bacharelado em ciências atuariais, curso de bacharelado em ciências contábeis) • Departamento de economia (curso de bacharelado em ciências econômicas) • Departamento de hotelaria e turismo (cursos de bacharelado em hotelaria e turismo) • Departamento de serviço social (curso de bacharelado em serviço social) •
Centro de educação (CE)	• Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional • Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação • Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino • Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais* *(Todos perpassam pelo curso de pedagogia e as disciplinas de licenciatura dos demais cursos de licenciaturas)
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)	• Departamento de Antropologia e Museologia (cursos de Museologia e Ciências Sociais em bacharelado e licenciatura) • Departamento de arqueologia (curso de bacharelado em arqueologia) • Departamento de ciências de geográficas (curso de bacharelado e licenciatura em geografia) • Departamento de filosofia (curso de bacharelado

	e licenciatura em filosofia) • Departamento de história (curso de bacharelado e licenciatura em história) • Departamento de ciência política (curso de bacharelado de ciência política) • Departamento de psicologia (curso de bacharelado em psicologia) • Departamento de sociologia (curso de ciências sociais)
Centro de Informática (CIn)	• Departamento de Eletrônica e Sistemas (cursos de bacharelado em Engenharia da Computação, Bacharelado de Sistemas de Informação e Engenharia da Computação)
Centro de Tecnologia e Geociências (CTG)	• Departamento de Engenharia Biomédica (curso de bacharelado em engenharia biomédica) • Departamento de Engenharia Cartográfica (curso de bacharelado em engenharia cartográfica) • Departamento de engenharia civil (curso de engenharia civil) • Departamento de engenharia elétrica (cursos de bacharelado em engenharia de controle e automação; bacharelado em engenharia elétrica) • Departamento de eletrônica e sistemas (curso de bacharelado em engenharia eletrônica) • Departamento de geologia (curso de bacharelado em geologia) • Departamento de engenharia em minas (curso de engenharia de minas) • Departamento de engenharia mecânica (Cursos de Engenharia Mecânica, de Engenharia de Materiais e de Engenharia Naval) • Departamento de energia nuclear (curso de bacharelado em engenharia de energia) • Departamento de engenharia de produção (curso de bacharelado em engenharia de produção) • Departamento de oceanografia (curso de bacharelado em oceanografia) • Departamento de engenharia química (curso de bacharelado em engenharia de alimentos, curso de bacharelado em engenharia química, curso de bacharelado em química industrial)

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de dados do site da UFPE (2020)

Para poder selecionar quais centros foram pertinentes para a pesquisa, tornou-se necessário observar onde a expansão promovida pelo REUNI teve maior destaque. O texto do projeto REUNI na UFPE (2007) é um indicador nesse sentido, pois através do documento existiu a possibilidade observacional de quais cursos foram criados durante a expansão e reestruturação no período vigente, como também os cursos que tiveram acréscimos nos números de vagas. Foram criadas um total de 900 vagas, entre os cursos criados aponta-se: 1) cinema, gestão da informação e dança (CAC); 2) física, matemática, química, engenharia de produção (CAA); 3) bacharelado e licenciatura em educação física (CAV); 4) arqueologia, ciências políticas/ relações internacionais, museologia (CFCH); 5) ciências atuariais (CCSA); 5) oceanografia, engenharia de materiais, engenharia de energia, engenharia de alimentos (CTG); sistemas de informação (CIn).

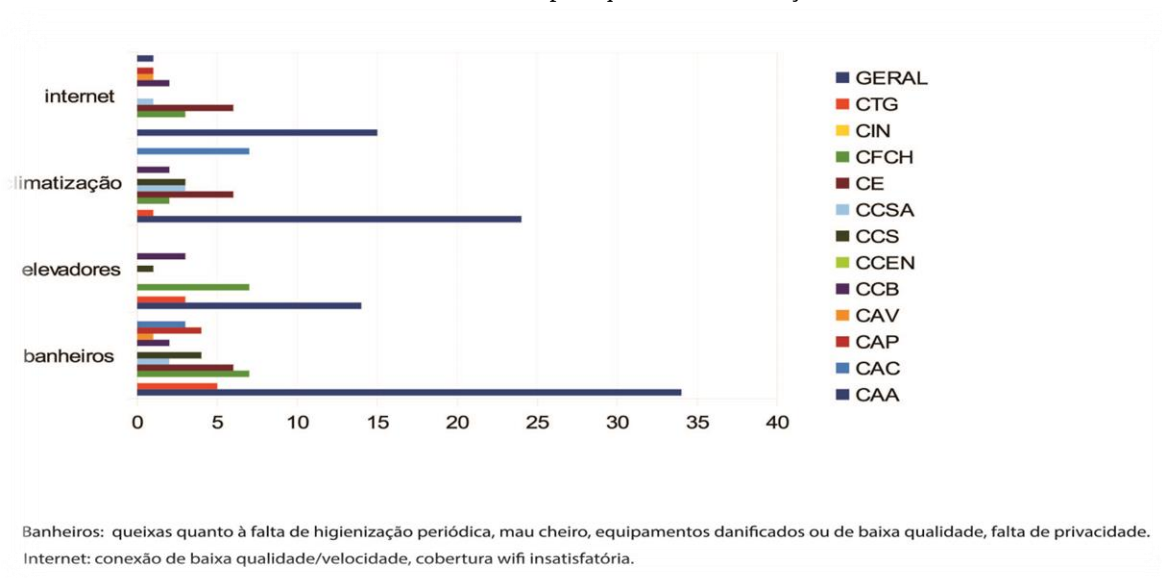
Existiu também um acréscimo, em um total de 439 vagas, nos cursos de bacharelados já estabelecidos, sendo esses cursos: 1) design, biblioteconomia, jornalismo, publicidade, música, turismo (CAC), 2) direito (CCJ); 3) odontologia, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional (CCS); 4) biomedicina, ciências biológicas/ ambientais (CCB); 5) engenharia cartográfica, engenharia mecânica/ mecatrônica (CTG); 6) economia (CCSA); 7) engenharia da computação (CIn). Nos cursos de licenciatura a estimativa foi de acréscimo de 80 vagas, distribuídas entre: ciências biológicas (CCB); artes plásticas, letras e desenho plástico (CAC).

Por isso, a investigação da pesquisa buscou dados empíricos da vivência docente, optando por utilizar o dossiê do sindicato ADUFEPE de 2013, ao qual realizou um levantamento sobre as condições de trabalho docente:

Atendendo a uma demanda da categoria, a ADUFEPE solicitou aos docentes da Universidade Federal de Pernambuco que pontuassem os principais problemas que prejudicam o exercício da docência e a qualidade de ensino em cada um dos campi distribuídas ao longo do estado. Iniciando no dia dos professores (15 de outubro) e se estendendo por dois meses (até o dia 15 de dezembro), o **resultado das consultas é uma compilação das principais dificuldades encontradas pelos professores desta instituição**. As contribuições dão conta desde a dificuldade de manter uma infraestrutura do porte da UFPE funcionando “a todo vapor, como da necessidade de expansão do número de salas para acomodar cada vez mais professores, alunos, técnicos, grupos de pesquisa, projetos de extensão, até dificuldades tão triviais como a distribuição de água nos diversos campi; ou nem tão triviais, como a burocracia envolvida na aquisição de equipamentos e materiais de consumo. (ADUFEPE, 2013, p. 1) (**grifo nosso**).

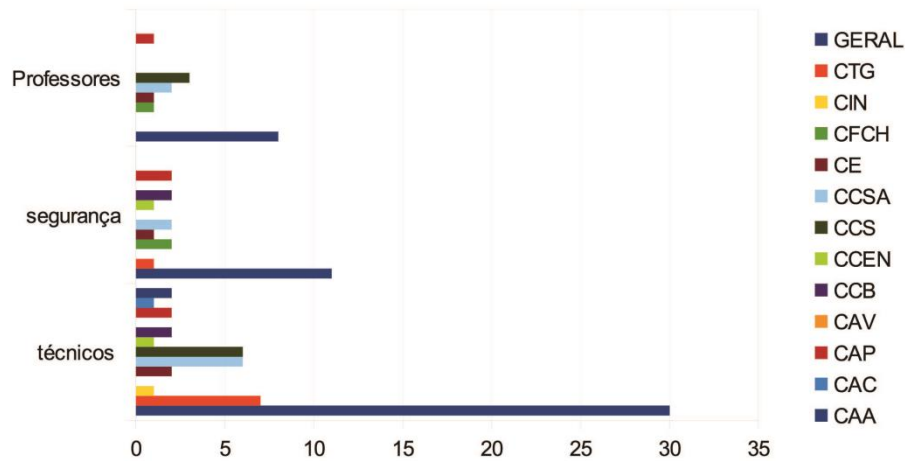
Este dossiê colaborou para demonstrar a existência de um déficit em relação as condições do trabalho docente na instituição pós- REUNI. Buscando verificar quais elementos contemplaram as críticas do trabalho docente, o documento destaca quatro queixas: manutenção, pessoal, reformas e aquisições. No quadro da manutenção foi englobado pontos relacionados a internet, climatização, elevadores e banheiros. Sobre o pessoal, a ADUFEPE averiguou quais grupos de servidores se questionavam mais em cada centro: professores, seguranças ou técnicos. A crítica sobre as reformas pautou-se em reclamações sobre iluminação, salas, laboratórios, instalações elétricas e acessibilidade. Por fim, mobiliária, material de consumo, computadores e equipamentos foram os pontos criticados no quadro de aquisições. Vale observar todos os gráficos (2, 3, 4 e 5), levantados através de quadros com as principais queixas docentes:

Gráfico 2: Principais queixas- manutenção



Fonte: ADUFEPE (2013)

Gráfico 3: Principais queixas-Pessoal



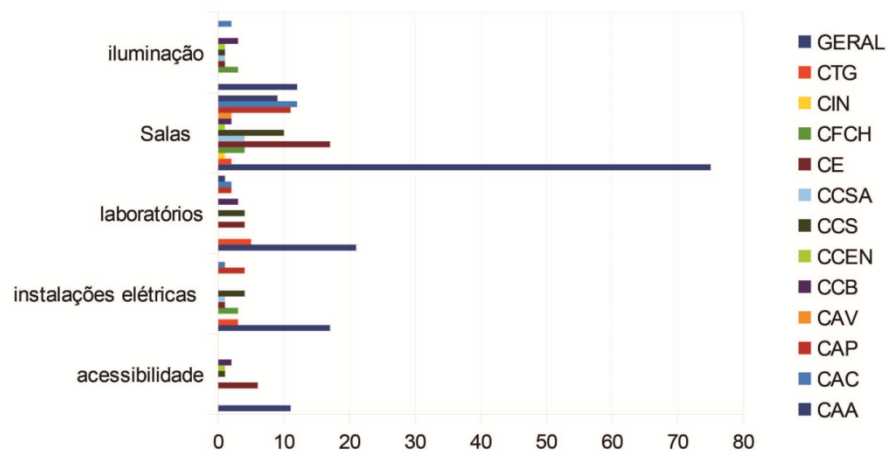
Professores: a carência de professores tem gerado sobrecarga e acúmulo de atividades.

Segurança: identificou-se uma demanda pela instalação de câmeras de vigilância, para potencializar a atuação dos vigilantes, muitas vezes descritos como desatentos ou relapsos.

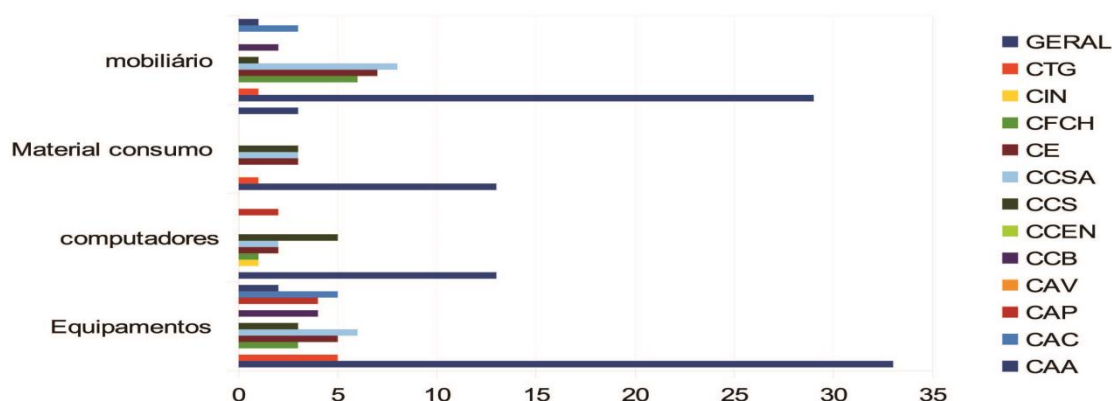
Técnicos: as queixas referem-se tanto à carência de pessoal quanto à constante ausência e/ou desmotivação dos funcionários no exercício da função.

Fonte: ADUFPE (2013)

Gráfico 4: principais queixas – reformas



Fonte: ADUFPE (2013)

Gráfico 5: principais queixas- aquisições

Material de consumo: a reposição dos materiais é demorada, burocrática e muitas vezes leva os professores a adquirirem por conta própria itens como cartuchos de tinta e resmas de papel.

Equipamentos: faltam equipamentos básicos para gabinetes e laboratórios, inclusive impressoras.

Mobiliário: faltam persianas, estantes, birôs, cadeiras, quadros e escaninhos, entre outros.

Fonte: ADUFPE (2013)

Como uma forma de aprofundar a discussão, entrevistou-se um ex-representante da ADUFPE, oriundo do período do REUNI. Ao ser perguntado se na sua percepção de sindicalista, o remanejamento de verba (oriundo do processo de reestruturação e expansão) foi igual para todos os centros da instituição supracitada, ele respondeu:

“Eu acho que houve desigualdade na distribuição de recursos, as áreas de tecnologias e engenharias tiveram mais recursos. As áreas de humanas menos recursos, por decisões políticas do então reitor da época”.

Essa fala entra em conflito com a colocação de uma das representantes da gestão REUNI/UFPE, ao alegar que existiu um estudo amplo para a distribuição de recursos. Essas contradições contribuíram para o maior interesse na investigação, a fim de averiguar os fatos.

Voltando a entrevista com o ex-representante sindical, ele também foi perguntado sobre as condições de trabalho docente. Buscou-se saber se as inquietações dos professores eram iguais em todos os centros ou se existiu algum (alguns) com maior (maiores) queixa (queixas). A sua resposta foi:

Em todos os centros têm alguma inquietações, algumas queixas. Em todos! Mas os que têm mais queixas eram o centro acadêmico de Vitória que tinha uma gestão muito centralizadora, uma gestão muito burocratizada e os professores eles ficam muito assim (sic), até com receio de fazer uma reclamação, uma crítica a direção na época e aceitavam condições de

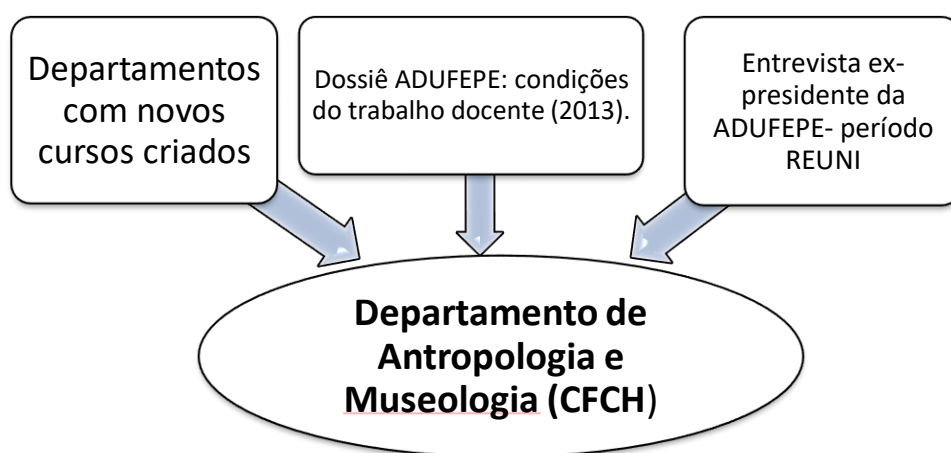
trabalho bem precárias. E na área de humanas, O CE e o CFCH, que até hoje o elevador tem problema para funcionar, certo? Falta água para o estudante beber, bebedouro. E o CAC também, um centro que sempre teve muitas dificuldades ali em termos de infraestrutura, por conta dessa posição política do reitor priorizar investimentos mais nas áreas de tecnologias e exatas.

Ao ter essa resposta, observou-se se era possível dizer que os centros, com novos cursos criados, tiveram maiores problemáticas no que tange as condições de trabalho docente. Sua resposta foi: “É possível, eu acho que quando algum centro tem uma demanda ampliada, ele não consegue atender de maneira satisfatória a sua comunidade”.

Observado que o trabalho tem por analisar os impactos nas condições do trabalho docente que o REUNI, no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, proporcionou/proporciona no caso da UFPE, foi viável visar centros que passaram por esse processo de reestruturação e que contivessem professores com maior carreira acadêmica, pois assim pôde contrastar as condições de trabalho docente antes do período de expansão e após o período de expansão.

Reunindo os indicadores de: Departamentos com novos cursos criados, entrevista do ex-presidente da ADUFEPE, o dossiê com as condições de trabalho docente do mesmo sindicato e pensando na perspectiva de escolher prédios mais antigos, que contem docentes de experiência na carreira (aqueles que estão na instituição durante o pré-REUNI), formou-se a figura 6 a seguir para apresentar o departamento selecionado.

Figura 6: recorte espacial da pesquisa



Fonte: elaborada pelo próprio autor (2019)

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) foi estabelecido em 1974 e em 2018 estava sendo formado por oito departamentos: Antropologia e Museologia; Arqueologia;

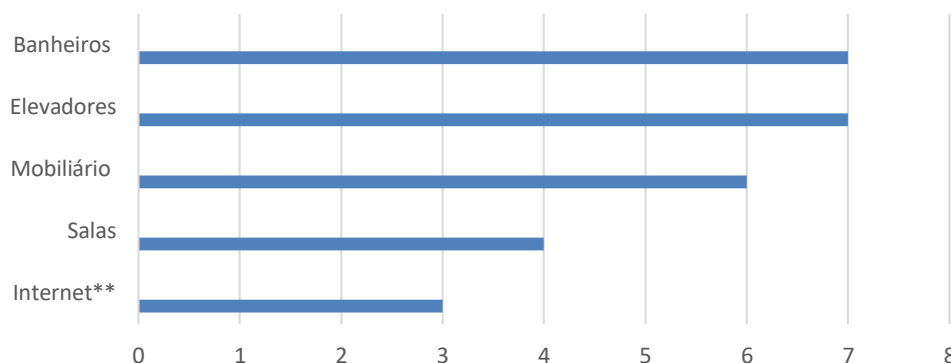
Ciências Geográficas; Sociologia; Ciência Política; Filosofia; História e Psicologia. Dessa forma, recorreu-se ao Centro de Antropologia e Museologia, pensando nos indicadores do dossiê da ADUFEPE (2012), a entrevista com o ex-representante do sindicato e lembrando que o departamento foi criado pelo REUNI (surgindo em 2009, através da expansão, o que necessitou o remanejamento de professores para ele). Localizado no 13º andar do CFCH, o departamento conta com vinte e cinco professores, desse valor total, foram escolhidos oito professores para a entrevista (dos quais, dois não demonstraram disponibilidade). Para alcançar esse valor de oito professores, constitui-se um recorte qualitativo, ou seja, como dito anteriormente, escolheu-se professores que estavam na instituição no pré-REUNI e continuaram no pós-REUNI. Assim, eles seriam mais capacitados para apontar as transformações ocorridas nas condições do trabalho docente. Como uma forma de caracterizá-los melhor, foi construído o quadro a seguir, apontando sexo, formação e tempo de docência na instituição:

Quadro 4: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professor/ nº	Sexo	Formação	Tempo de docência na UFPE
Professor 01	Masculino	Doutorado em Etnologia	Desde 1996
Professor 02	Masculino	Doutorado em antropologia	Desde 1978
Professor 03	Masculino	Doutorado em Etnologia	Desde 2001
Professor 04	Masculino	Mestrado em antropologia	Desde 1980
Professor 05	Feminino	Doutorado em Ciências Sociais	Desde 2004
Professor 06	Feminino	Doutorado em Sociologia	Desde 2005

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2020)

Ainda no dossiê do ADUFEPE (2013), levantou-se os gráficos individuais das queixas dos professores do CFCH, um indicador contributivo na formulação de perguntas para os entrevistados:

Gráfico 7: Cinco principais problemas - CFCH

Fonte: ADUFPE (2013)

Observado que o uso de entrevista foi impar para o desenvolvimento do presente trabalho, é importante salientar o uso do estudo de caso como melhor adequação situacional. O estudo de caso serve quando o fenômeno investigado é amplo e complexo, não podendo ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Esse método é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria. Yin (2005) aponta que o estudo de caso é um método, muito utilizado por pesquisas qualitativas, que significa, ocasionalmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual (exemplo específico). Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

Yin (2005) também observa quando e como utilizar esses estudos de casos respondendo a pergunta: em quais momentos eles seriam mais propícios? Muitos pesquisadores erram ao dizer que o estudo de caso é utilizado apenas na fase exploratória da investigação, quando na verdade o estudo de caso serve também para descrever e testar proposições.

Essas proposições ainda podem sofrer críticas devido à natureza do estudo de caso, ou seja, por se tratar do estudo de um fenômeno particular, pesquisadores consideram tal estudo como argumento científico irrelevante para a academia, o que não é verdade. Como resposta, muitos pesquisadores do método são claros em dizer que não se trata de generalização, mas sim de expandir e permitir novos olhares do objeto.

Ainda abordando o estudo de caso, o uso de entrevistas semiestruturadas foram relevantes como forma de coletar dados. Richardson (2008) aponta para a existência de três tipos de questionários possíveis para o pesquisador tomar como base: 1) questionários de perguntas fechadas; 2) questionários de perguntas abertas e 3) questionários de perguntas fechadas e abertas ao mesmo tempo. Por perguntas fechadas compreendem-se aquelas que

dão menor espaço de resposta, limitando o entrevistado a dizer “sim” ou “não”. Já as abertas tratam de uma maior necessidade de elaboração textual dos entrevistados, já que versam temas mais amplos. A terceira opção mescla as duas alternativas, construindo uma ideia de semiestruturação, em um primeiro momento se constrói perguntas fechadas (geralmente perguntando nome, sexo, idade, escolaridade) para depois ampliar para perguntas mais amplas.

2.4. Análise e tratamento dos dados

Nessa seção do trabalho, será abordado como os dados acumulados foram tratados e analisados, destacando a ‘análise de conteúdo’ como método de análise. Nesse sentido, explicar o caminho metodológico que levou o pesquisador para a filiação epistemológica pós-estruturalista se torna importante para relacionar as categorias analíticas da pesquisa.

Como destacou Campos (2004, p. 611), a análise de conteúdo é: “Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”. Essa afirmação corrobora com a fala de Minayo (2006) ao ver a análise de conteúdo como técnica de pesquisa. “Ou seja, a análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos. Em comum, as definições ressaltam o processo de interferência” (p. 303).

Minayo ainda aponta que vai ser a partir dos anos 1960 que a análise de conteúdo ganha maior robustez, surgindo várias modalidades de análise de conteúdo: lexical, expressão, relações, temática, avaliação e da enunciação. Dentre essas, a que melhor se aplica a presente pesquisa é a temática. Para Bardin, o tema pode ser definido como:

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. (BARDIN, 1997, p. 105).

Minayo diz que uma análise temática consiste em desvendar os núcleos de sentido que constroem uma comunicação, cuja presença ou frequência contribuam de alguma forma para o objeto da pesquisa. Operacionalmente, Minayo destaca que a análise temática se articula em três etapas: 1) a primeira: pré-análise; 2) segunda etapa: exploração do material; 3) terceira etapa: tratamento e interpretação ou interferência do pesquisador.

Na pré-análise, o pesquisador deverá escolher os documentos corretos para os estudos e retomar a hipótese e os objetivos iniciais. O pesquisador precisa utilizar quatro regras para realizar uma primeira triagem: 1) exaustividade, com a finalidade de acumular vários trabalhos relacionados à temática pesquisada até chegar a um nível de totalidade nos locais de investigação escolhidos; 2) representatividade, após o compilado de trabalhos selecionados o autor foca naqueles que tenham maior correspondência com os objetivos pretendidos; 3) homogeneidade, observar se os trabalhos selecionados contém a mesma natureza e 4) pertinência, quando os trabalhos conseguem dar respostas concretas às inquietações, postuladas através dos objetivos, do pesquisador.

Na segunda fase, exploração do material, o pesquisador precisará alcançar o centro de entendimento do texto, entender quais temas ronda ele. E por fim, na última etapa, o pesquisador irá transformar esses dados brutos em dados analíticos, interpretando-os com a ajuda de um pressuposto teórico.

Partindo das ideias postuladas anteriormente, o texto que segue se propôs a seguir todas as fases da análise temática. Através dessa metodologia existiu uma contribuição para a compreensão do REUNI e do debate em torno das políticas públicas. A partir desse momento, foi possível ir a campo sabendo o que perguntar aos docentes, possibilitando um palpável recolhimento e tratamento dos dados.

Utilizando o primeiro capítulo para compreender o trajeto metodológico da presente pesquisa, nas próximas páginas iniciam-se os capítulos teóricos, com a finalidade de corroborar com a compreensão e problematização do objeto de pesquisa.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA: IMPACTOS DA REFORMA DO ESTADO

Tratar sobre o trabalho docente e condições do trabalho docente nas IFES, refletindo ainda sobre as macro influências na formulação de políticas educacionais (como o REUNI) levanta a necessidade de compreender como as Universidades configuram-se na atualidade. Nesse sentido, torna-se imperativo atinar como a crise do capitalismo (1970) influenciou as transformações do Estado e seus impactos nas políticas.

Quando se fala em crise do capitalismo, associa-se *a priori* um debate sobre “capitalismo x capital”. A respeito desta discussão, a abordagem clássica marxista propõe distinguir o capitalismo do capital. Se o indivíduo capitalista é aquele que ocupa uma posição social na produção, o capital seria: “um produto coletivo e só pode ser posto em movimento pelos esforços combinados de muitos membros da sociedade, em última instância pelos esforços combinados de todos os membros da sociedade” (MARX e ENGELS, 2010, p. 52).

Desde Marx e Engels, no Manifesto Comunista, (*idem*), pode-se apontar que o capital tem uma lógica expansionista incontrolável, partindo de um processo de acumulação, possibilitando uma crise frequente no sistema capitalista. Nishimura (2012) destaca que processos de crises não são originários do sistema capitalista, havia nas sociedades pré-capitalistas crises de subproduções, por exemplo. A novidade na sociedade capitalista está relacionada ao caráter que as crises vão tomar.

Marx e Engels (2010) elucidam que as crises capitalistas, diferentemente de outrora, vão configurar-se em uma crise de superprodução:

Cada crise destrói regulamente não só uma grande massa de produtos fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já criadas. Uma epidemia, que em qualquer lugar outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução” (p. 45).

É necessária a compreensão de que a crise estrutural se diferencie de crise cíclica. Mészáros (2011) aponta que o capital necessita de crises cíclicas para se reestruturar, como uma forma de atualizar seu *modus operandi*, fugindo da estagnação. Para explicar a crise estrutural, assinala três dimensões fundamentais para o capital se desenvolver: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. É importante destacar que a distorção de apenas uma dessas dimensões não pode ser confundida com uma crise estrutural, mas vai ser, como Mészáros denomina, de bloqueio sistemático. Esse mesmo autor vai apontar os elementos característicos de uma crise estrutural a partir do momento que os interesses de cada dimensão para de coincidir com as demais, até mesmo em última análise.

Nessa perspectiva, “as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornarem cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso bloqueio ao complexo mecanismo de deslocamento das contradições” (*Idem*, p. 799 e 800).

Para superar sua crise, o capital expande seu valor, ou seja, busca adentrar em novas áreas até então não exploradas para gerar riqueza. No século XIX, Marx e Engels (2010) já apontavam que a burguesia era movida pela avidez de novos mercados, por isso ela busca invadir todo globo.

Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações (p. 43).

Essa expansão de mercado tem uma relação intrínseca com o próprio Estado capitalista, logo, o mercado surge para suprir falhas da proposição do Estado. Dale (2014) destaca a existência de três problemas, inerentes ao Estado capitalista: o primeiro seria a ajuda infra estrutural para elaboração de acumulação; o segundo, um contexto sólido para que ele possa se expandir de forma prolongada e por fim, o terceiro seria a validação do modo de produção capitalista, o que incluiria uma própria parte do Estado nesse processo. Ele acrescenta:

O capital continua a ter que ser protegido de si mesmo. Tem de ser salvo de si mesmo, porque é intrinsecamente incapaz de controlar a si mesmo, [...] o capital possivelmente reconhece os limites e constrangimentos de precisar do Estado [...], o capital ganhou terreno às custas do Estado e o Estado agora está apoiando e garantindo o capital de maneiras que não precisava antes. [...] Estados têm de prover juntos coesão social porque sentem-se sob ameaça coletiva de forças global e localmente estruturadas e iniciativas ideológicas, além de iniciativas econômicas. Então, isso que mencionei permanece, e certamente a legitimação permanece ainda mais central – a redução da educação a qualificações e, conseqüentemente, empregos que misturam a primeira função de apoiar o acúmulo de capital sem gastar qualquer tempo em coisas bobas, o que se torna ainda mais importante como meio de estratificar populações (DALE, 2014, p. 6-7).

O autor da citação acima salienta que o Estado em meio às crises contemporâneas não desaparece, mas se transforma. A ruptura significativa que Dale (2014) propõe, em comparação aos marxistas, é na teorização da quebra da homogeneidade conceitual de Estado educacional.

Ou seja, existe uma crença acadêmica em homogeneizar a figura do Estado, o autor aponta que essa homogeneização não averigua a pluralidade que os Estados-Nação possam ter, o que infere em uma lógica de reduzir a figura do Estado como “mau” ou achar que ele controla tudo. Pensando, para além dessa análise estrutural, o debate segue buscando conciliar uma análise macro e micro estruturais, trazendo para a luz o debate que cerca a educação.

Pode-se observar que a educação vem acompanhando as transformações da sociedade, sofrendo influências de modelos dominantes da mesma. Moura (2017) ao traçar uma relação dos estudos sociológicos com a educação, observa que no início do século XX, o campo educacional foi influenciado por uma lógica de mercado regulada em um processo de industrialização, historicamente intitulado fordismo.

Apesar de manter o foco na Educação Básica, o debate de Moura (2017) é construtivo para a Educação Superior ao apontar que a produção fordista foi introduzida por uma parcela significativa da administração organizacional, pois, através dela, existia a possibilidade de aplicar às atividades educacionais um modelo pautado na racionalização e padronização, visando redução dos custos e o aumento da produtividade e lucro.

A consolidação dessa lógica de produção terminou por ser incorporada pelos sistemas educacionais. Diante disso, os estudos sociológicos da educação destacavam que o sistema educacional se voltou à formação de uma mão de obra que mais se adequasse aos anseios de qualificação do mercado que a envolvia do que propriamente a uma formação escolar que propiciasse autonomia aos indivíduos. Esses estudos enfatizaram a lógica de padronização e verticalização na gestão das organizações do campo educacional, fazendo-nos perceber que não havia preocupação com o tema ligado à cultura organizacional. (MOURA, *idem*, p. 25).

Essa modelo operante que busca resultado é algo a ser mantido ao longo do século XX. Moura (*ibidem*) defende que, após a década de 80, ganha-se espaço abordagens sociológicas com enfoque na escola globalizada e de massas, em outras palavras, organismos internacionais buscam apontar para todos os países padrões a serem seguidos em vários cenários, para que melhores resultados econômicos sejam alcançados, isso inclui o campo educacional.

Nessa nova conjuntura, emerge as práticas gerencialistas do Estado, nas palavras de Arruda (2013, p. 6) o gerencialismo implica na “introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia”. Esse conceito vai ser difundido

globalmente como a nova gestão pública, cujo Estado precisará focar onde deve agir, já que o mesmo, segundo esse conceito, não tem mais condições de financiar, prover e regular.

As colocações de Arruda (2013) e Moura (2017) vão convergir com a teoria de Ball (2001) sobre globalização e sua relação com políticas locais em educação, pois a essência da globalização para esse terceiro autor diz respeito ao futuro do Estado Nação enquanto entendida política e cultural (recebendo influências transformações econômicas, políticas, culturais e sociais).

As transformações econômicas e políticas podem ser compreendidas através da pergunta: individualmente, os Estados Nação têm a autonomia de gerir as suas economias face ao poder das corporações multinacionais? Isto se remete a outra pergunta: pode-se falar da origem de uma nova elite transnacional? Nesse sentido, existe a possibilidade de falar sobre um novo tipo de cidadania mundial e globalizada, que inclua uma nova elite transnacional, denominada por “analistas simbólicos” (Ball, 2001).

Se existe a possibilidade de falar em uma nova cidadania mundial advinda da globalização, as transformações culturais surgem com indagações da criação de um “Macmundo”. Ou seja, as culturas locais e regionais modificam-se e sofrem interferência da ocidentalização, gerando um consumidor genérico, conduzido pelas necessidades das indústrias culturais globais que o comprem através da mídia global.

O leitor mais atento pode questionar se o debate levantado até o momento não se resume a uma discussão estruturalista, por se aproximar apenas de análises macroestruturais. Pois vai ser na transformação social que Ball (2001) começa a se aproximar das microanálises, por apontar que a globalização não levanta apenas transformações em larga escala, mas também nas minúcias sociais. Essa nova conjuntura mundial tem afetado o dia a dia dos indivíduos, a vida tem se adaptado a nova conjuntura da cultura do Macmundo. Dialogando com Bauman (2016), pode-se compreender o conceito de sociedade líquida quando se refere ao ritmo do dia a dia tornou-se mais efêmero e descartável, a própria mercadoria prioriza o instantâneo.

Tanto empiricamente, quanto conceitualmente, muitos dos princípios básicos da tese da globalização têm sido submetidos a uma crítica severa (por exemplo, Weis, 1997) e, com alguma simplificação exagerada, o resultado do debate em torno da globalização tem sido o desenvolvimento de uma posição relacional. O que se tem é um afastamento de uma lógica determinística (Lingard&Rizvi, 2000), para o reconhecimento de que, tal como afirma Giddens (1996, P. 367-368), **“a globalização invade os contextos locais mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência,**

conectadas ao processo de globalização". (BALL, 2001, p. 102). (**grifos nossos**).

A citação anterior vai estar em consonância com Stuart Hall em "Identidade cultural na pós modernidade" (2015), pois, neste livro, o autor embarca em uma preposição de que a globalização vai influenciar uma identidade global, o que gera uma diáspora e hibridismo. Se existe uma ocidentalização no meio desse processo descrito até o momento, não se pode negar que os indivíduos migram dos seus países em busca dos países globalmente considerados bons. Nesse processo, a diáspora cultural ocorre, como também o hibridismo cultural que vai afetar cada país de uma forma diferente.

Teorizou-se até o momento as transformações do liberalismo para o neoliberalismo e qual a influência advinda com os dois processos. O processo de globalização, adjunto ao neoliberalismo afetou a formação das políticas, como Ball (2001, p. 102) destaca:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, **um processo de "bricolagem"**; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática [...]. (**grifos nossos**).

Para compreender essas influências no contexto brasileiro e na construção de suas políticas educacionais, será necessária uma abordagem histórica mais detalhada sobre o avanço neoliberal no mundo e no Brasil, a fim de compreender a operacionalização do neoliberalismo no final do século XX e início do XXI.

3.1. As bases do neoliberalismo: princípios e institucionalização

Após a Segunda Guerra Mundial, as reestruturações dos Estados Nacionais e das relações internacionais pretendiam evitar o caminho que trouxe a ameaça de um colapso do poder capitalista. Foi preciso tanger uma relação harmoniosa entre o capital e o trabalho. Em *Neoliberalismo: história e implicações* (2008), David Harvey desvela uma teoria da década de 1950 sobre a falência do comunismo e do capitalismo, o que gerou a necessidade de um novo caminho que entrelaçasse Estado, o mercado e as instituições democráticas com finalidade de manter a paz, a diversidade e o bem-estar populacional.

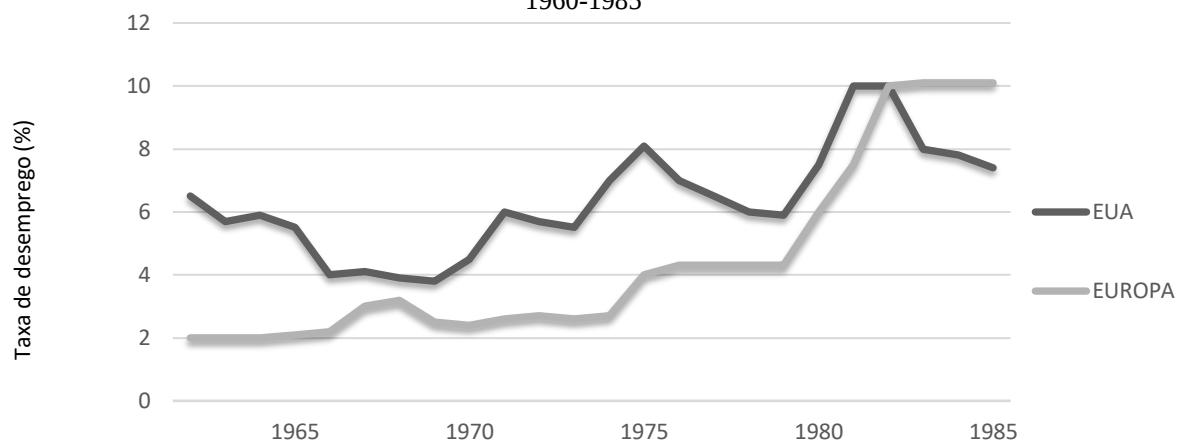
Nesse contexto, surge, após os conflitos da Segunda Guerra, uma nova ordem mundial, construída através do acordo de *Bretton Woods*¹⁶alicerçado por organismos internacionais, como o Fundo Monetário internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial. Vale destacar que os Estados Unidos tomaram o protagonismo de protetor dessa nova economia, o dólar assumiu o papel de moeda de referência, permitindo transações entre os seus aliados. O maior empecilho para a mundialização do novo sistema era bloco soviético.

Uma variedade de Estados social\democratas, democrata-cristãos e dirigistas emergiu na Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Os próprios Estados Unidos passaram a seguir uma forma democrática liberal de Estado, e o Japão, sob a estreita supervisão dos Estados Unidos, construiu um aparato de Estado nominalmente democrático, mas na prática altamente burocrático, ao qual se atribuiu a responsabilidade de administrar a reconstrução do país. O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos - para alcançar esses fins, e **políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como "keynesianas" foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno.** Um "compromisso de classe" entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.) (HARVEY, 2008, p. 19). **(grifos nossos).**

Já na década de 60, o modelo de *Bretton Woods* e, concomitantemente, as políticas *keynesianas* começavam a demonstrar sinais de saturação, afetando de forma significativa o “compromisso de classes”, descrito na citação acima de Harvey. Nos gráficos a seguir, fica visível a saturação, oriunda de uma crise econômica:

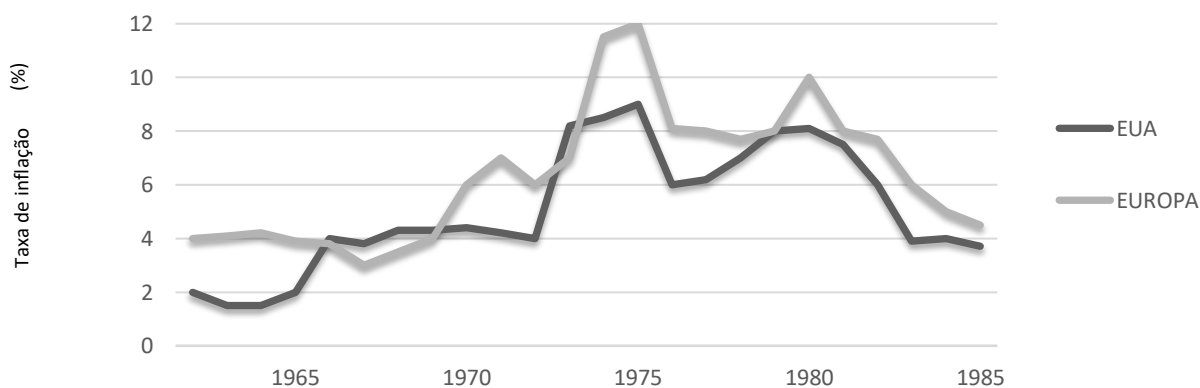
¹⁶Em Julho de 1944aconteceu uma conferência no Hotel Mount Whashington, na cidade de Bretton Woods (Nova Hampshire – EUA), para discutir o gerenciamento econômico internacional. Lá ficou acertada a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com a finalidade de financiar a reconstrução das economias destruídas pela guerra e garantir a estabilidade monetária. Em Bretton Woods também foi estabelecido o dólar como moeda forte do sistema financeiro internacional. Logo, o dólar foi posto como a moeda de troca internacional e que o governo norte-americano garantiria que ele poderia ser convertido em ouro. Para ver mais, ler: HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações* (2008).

Gráfico 8: Crise econômica dos anos 1970: Desemprego nos Estados Unidos e Europa, 1960-1985



Fonte: HARVEY, David. (2008, p. 24).

Gráfico 9: Crise econômica dos anos 1970: Inflação nos Estados Unidos e Europa, 1960-1985



Fonte: HARVEY, David. (2008, p. 24).

Entre as décadas de 1960 até 1980, a inflação e o desemprego nas duas maiores potências ocidentais (EUA e Europa Ocidental) cresceram consideravelmente (gráfico 8), o que se caracterizou também nos demais países capitalistas periféricos. A partir dos gráficos anteriores (8 e 9), autores, como o próprio Harvey (2008), elucidam que a crise fiscal, de acumulação, do desemprego e da inflação nos países capitalistas geraram dependência dos recursos do FMI para se manterem. Tal tensão tendeu a crescer na década de 1970, com o desenvolvimento da crise árabe-israelense trazendo implicações para o recurso natural motor do período: o petróleo.

Para compreender melhor como se processou a crise, torna-se pertinente abordar o processo produtivo que veio a ser modificado. Durante o processo da pré-crise estigmatizada nos anos 70, o processo produtivo que acompanhou os países capitalistas foi o taylorismo/fordismo. Pablo Gentili (1995, p. 231) sintetiza em seis aspectos a crise do fordismo: “1) crise da organização taylorista do trabalho; 2) crise do Estado de Bem-estar corporativista; 3) crise do Estado intervencionista; 4) crise ecológica; 5) crise do “fordismo global”; 6) crise do ‘indivíduo fordista’ ”. A crise do Estado de Bem-estar/ intervencionista deve ser abordada mais a frente, quando se tratar do modelo *keynesiano*; a crise ecológica, aprofundada a partir da crise do petróleo já ganhou destaque; logo, deve-se salientar a seguir a construção do conceito de taylorismo e sua concepção de produção, para, então, traçar um paralelo com o fordismo.

Desenvolvido antes do fordismo, o taylorismo foi um método proposto pelo engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, no ano de 1911, que trouxe inovações a organização de trabalhos, como aponta Bocayunva e Mayrink Veiga (2001). A partir desse método, ocorreu uma fragmentação, hierarquização e sistematização nos trabalhos industriais, pois cada operário passou a ter uma função específica no sistema de produção. Bocayunva e Veiga (2001) também apontam que o fordismo foi uma remodelagem da organização da produção desenvolvida pelo empresário norte-americano Henry Ford em 1914. Utilizando assim mão de obra semiqualiificada para a produção e montagem massiva em sua indústria, com intuito de baratear o custo de produção e aumentar o quadro de compradores.

O consumo fordista se estabeleceu através da produção e do consumo em massa, o que colapsou principalmente após a crise do petróleo, entrelaçada com o que Gentili (1995) chama de crise ecológica. Sem demanda de um mercado consumidor, as empresas não tinham como vender. Os avanços tecnológicos também exigiam maior formação e articulação da força de trabalho, o que não condizia com o modelo hierárquico de produção fordista.

Nessa conjuntura emerge um novo processo produtivo, o chamado *toyotismo*. Gentili (1995, p. 233) classifica esse processo da seguinte forma:

[...] digamos que a organização pós-taylorista de trabalho tem implicado uma mudança radical na estrutura de qualificações das empresas tanto como nas qualificações requeridas para o desempenho dos novos e velhas funções de mercado de trabalho; uma redefinição das formas produtivo-organizacionais vigentes; a modificação substancial dos padrões de disciplinamento da força de trabalho e de reordenamento hierárquico na própria empresa, etc.

Para existir uma redefinição das formas produtivo-organizacionais, implicando em modificações dos padrões de disciplinamento da força de trabalho, o *toyotismo* veio acompanhado com uma reforma de Estado. O modelo *keynesiano*, cujo Estado de bem-estar social tinha uma maior intervenção na organização social, passou a ser mais criticado e modificado. Autores de cunho neoliberal como Hayek, advieram a ter mais espaço no debate público:

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. (ANDERSON, 1995, p. 1).

Após a crise da década de 1970, as especulações neoliberais desses autores foram atendidas, os governos não deveriam mais pensar no modelo *keynesiano*, cuja estabilidade do cidadão era prioridade, mas deveria ser pensando um Estado mínimo, cuja desregulação deveria gerar uma cultura de meritocracia. O novo liberalismo ou neoliberalismo propôs acentuar a competitividade entre os indivíduos, pois apenas dessa forma a economia seria aquecida, gerando crescimento econômico.

A primeira experiência neoliberal relevante ocorreu na Inglaterra sob a orientação da primeira-ministra Margaret Thatcher, no ano de 1979. Após esse evento, outros países desenvolvidos tomaram a mesma guinada, em 1980, por exemplo, emergem nos Estados Unidos o presidente Ronald Regan. Para Perry Anderson (1995), as políticas de Regan ainda limitaram o neoliberalismo, devido uma intervenção estatal em prol da disputa militar com a União Soviética. Anderson destaca o *tatcherismo* como modelo mais puro da experiência neoliberal

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (ANDERSON, 1995, p. 2).

Aproximando os princípios e diretrizes do neoliberalismo da América Latina e do Brasil, pode-se apontar o Consenso de Washington como marco principal das reformas do

Estado. Em 1989, sob a luz do *tatcherismo*, reuniram-se em Washington entidades do setor privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte- americano. O objetivo era apenas um, discutir as reformas políticas nos países da América Latina. O Consenso estabeleceu as seguintes regras universais:

1) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve Limitar seus gastos a arrecadação, eliminando o déficit público; 2) **focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura**; 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) taxa de cambio competitiva; 6) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos a exportação, visando impulsionar a globalização da economia; 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) privatização, com a venda de empresas estatais; 9) **desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas**; e 10) propriedade intelectual. (NEGRÃO, 1996, p. 4). (grifos nossos).

Através da citação acima, pode-se observar dez pontos fundamentais para a operacionalização do Estado Gerencial. Em relação ao debate educacional, através de Negrão (1996) pode-se observar que a Educação começa a assumir novos contornos de mercadoria, pois “focalizar gastos” pode ser traduzida, em uma linguagem empresarial, como gastar menos e ter mais lucro. Já o nono ponto levantado pelo autor, simboliza em como essas empresas educacionais poderiam gerar seu lucro, ao flexibilizar as relações trabalhistas.

Complementando a fala de Negrão, Pedro H. Carinhato (2008) destaca como os neoliberais imaginavam as possibilidades de mudança, propondo, entre outras medidas, o Estado mínimo e a superioridade do capital privado:

Em primeiro lugar, a superioridade econômica, já que o livre jogo da oferta e procura e o sistema de preços a ele ligado permitiria uma alocação ótima dos recursos disponíveis. Dessa forma, cresceria a riqueza geral. Em segundo, a superioridade política e moral, já que a soberania do consumidor, num ambiente de concorrência, possibilitaria o desenvolvimento moral e intelectual dos cidadãos. [...]A terceira é propriamente uma constatação e crítica quanto à ação econômica do Estado: diferentemente do mercado, a ação estatal, seja como produtor de bens e serviços, seja como regulador das relações entre os agentes econômicos, seria danosa. Economicamente, ela deformaria o sistema de preços – o principal indicador das necessidades econômicas da sociedade – criaria monopólios, eliminando a soberania do

consumidor e, desse modo, deixaria de punir a ineficiência. No plano político, a ação econômica do Estado criaria privilégio para alguns e dependência para muitos. Os cidadãos acostumar-se-iam ao paternalismo do Estado, e assim deixariam de desenvolver sua capacidade de iniciativa para resolver seus próprios problemas (2008, p. 38).

O próprio Ludwig Von Mises, colaborador da Escola Austríaca e da construção dos pilares neoliberais, descreve em seu livro “As seis lições” (2009) que em uma sociedade com mais iniciativa privada e menos Estado, o cidadão se torna imperante. Ao citar o exemplo da União Soviética (Estado robusto) e dos Estados Unidos (Estado controlado), Mises aponta que no primeiro o indivíduo trabalhava e produziam em prol de um senhor, enquanto no segundo o “senhor” era o consumidor, sem ele não existiria a lei da oferta e da procura.

Ao longo da seção foram caracterizadas o que pode se compreender pela transformação de Estado liberal para neoliberal. Tais modificações foram ímpares para afetarem o trabalho e as condições de trabalho de diversas profissões (incluindo as dos docentes), como também operacionalizaram novas modificações na área da Educação Superior e na forma de pensar políticas educacionais para a área. A próxima seção deve fugir dessa teorização geral, buscando uma aproximação do debate com a realidade brasileira.

3.2. Contextualizando a inserção neoliberal no Brasil

As influências neoliberais se iniciam no Brasil durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo (Partido Reconstrução Nacional – PRN), no início dos anos 1990. Seguindo a cartilha do Consenso de Washington, o governo Collor abriu a economia brasileira, permitindo maior inserção ao capital estrangeiro, em prol do livre mercado e da livre concorrência. Uma de suas primeiras aplicações foi extinguir o Decreto-Lei nº1.1455/76¹⁷ que inseria automóveis na categoria de mercadorias de importação proibidas no Brasil, permitindo a inserção de carros importados no Brasil, como a citação a seguir demonstra

Vamo-nos valer de uma maior exposição à concorrência internacional como meio de acelerar a modernização de uma economia em que a ineficácia era acobertada pelos cartórios protecionistas, e na qual o consumidor brasileiro era obrigado a arcar com o custo dessa atitude e da prática de margens de lucro abusivas, inteiramente dissociadas dos parâmetros vigentes no mercado externo (COLLOR, 1991, p. 105 e 106).

¹⁷ Para ler mais sobre o decreto, ler: <https://www.flatout.com.br/relembre-os-primeiros-carros-importados-para-o-brasil-nos-anos-1990/> e <https://oglobo.globo.com/economia/ha-20-anos-brasil-reabria-os-portos-aos-carros-importados-comecava-uma-revolucao-3031668>. Acessado em: 05 abr. de 2019.

Em linhas gerais, seu governo promoveu arrochos salariais, buscou a redução do déficit público, tentou estancar a inflação e abaixou as taxas de importação do país. Segundo o *Atlas Histórico do Brasil* (Fundação Getúlio Vargas), a tarifa estava por volta de 30% em 1990, porém, no final de 1992, a tarifa caiu para próximo dos 19%¹⁸. Vale salientar que esse governo, como os dois posteriores (Itamar e Fernando Henrique Cardoso) são englobados naquilo que Perry Anderson (1995) caracterizou de experiências neoliberais não puras, por ainda conter políticas intervencionistas. Para enfrentar uma inflação que crescia e já estava em torno de 80% ao mês, o governo Collor programou o confisco das contas correntes, poupanças e outros investimentos que ultrapassassem o valor de 50 mil cruzeiros. Esse confisco deveria durar 18 meses, sendo devolvido posteriormente a todos, corrigido monetariamente.

O governo Collor teve uma curta duração devido aos escândalos de corrupção que o cercaram, sofrendo *impeachment* em 1992, sendo sucedido pelo seu vice, o Itamar Franco. O Plano Real se tornou símbolo do Governo Itamar, uma tentativa de renegociar as dívidas e a estancar a inflação do país. A ideia foi lançar uma nova moeda que estivesse com paridade em relação ao dólar norte-americano, tal paridade contribuiu para o aumento do poder de consumo da classe média e alta do País, o que aumentou a popularidade de Fernando Henrique Cardoso (ministro da Fazenda).

Seguindo as ideias do liberal Friedrich Hayek (1990), em criticar a intervenção estatal na economia, os desenvolvedores do Plano Real levantaram alguns pontos para tirar o País do vermelho, recuperando as finanças e definindo novas relações com a iniciativa privada. Andrade (2013, p. 21) vai apontar quais foram essas medidas: “a) Corte e maior eficiência de gastos; b) recuperação da receita tributária, c) fim da inadimplência de Estados e municípios em relação as dívidas com a União; d) controle e rígida fiscalização dos bancos estaduais; e) saneamento dos bancos federais; f) privatizações”. A autora (2013, p. 27) ainda aponta:

A implantação do Plano Real fortaleceu os discursos governamentais com torno da sucessão presidencial. Uma forte propaganda oriunda de setores conservadores da mídia deu voz aos pressupostos governamentais defensores de que as ações econômicas do governo Itamar Franco constituíam-se na única alternativa para o crescimento econômico no país. No sentido filosófico da afirmativa, a continuidade do plano dependia da eleição de quem o criou – o então candidato à presidência da república, Fernando Henrique Cardoso.

¹⁸ Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/governo-collor-1990-1992/mapas/evolucao-das-tarifas-de-importacao-para-o-brasil>. Acessado em: 29 nov. de 2018.

Sallum Jr. (2003) vai apontar que as transformações neoliberais mesmo presentes no plano de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC/ Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) não vão ser genuínas, retomando a colocação sobre neoliberalismo puro de Perry Anderson (1995). Transitando entre o neoliberalismo e liberalismo-desenvolvimentista, os fundamentos neoliberais ainda predominaram no primeiro governo FHC.

As características centrais desse ideário podem ser assim resumidas: o Estado deveria transferir quase todas as suas funções empresariais para a iniciativa privada; teria que expandir suas funções reguladoras e suas políticas sociais; as finanças públicas deveriam ser equilibradas e os incentivos diretos às companhias privadas seriam modestos; haveria também restrição aos privilégios existentes entre os servidores públicos; e o país deveria intensificar sua articulação com a economia mundial, embora dando prioridade ao Mercosul e às relações com os demais países sul-americanos. (SALLUM JR, 1999, p. 2003)

Quando o autor menciona “privilégios” dos servidores públicos, a citação de Sallum Jr elucida não apenas para mostrar o crescimento da iniciativa privada e o fortalecimento do discurso da obsolescência estatal, mas também que existia uma real necessidade de modificar a legislação trabalhista, o que retoma a conjuntura de flexibilização, intensificação e precarização das relações trabalhistas.

Em um contexto histórico, o governo FHC representou o auge do reformismo estatal, pois ainda que indicasse interesse em programas sociais, a reforma do Estado emplacada pelos seus antecessores e fortalecida por ele trouxe nova visão para a gestão estatal, o que também vai atingir a educação. Tais reformas neoliberais, como no contexto mundial, buscaram encontrar soluções para crise como vem sendo apresentado no texto.

Se existia uma nova crença de culpabilizar o Estado pelo déficit econômico do sistema capitalista e que o mercado poderia suprir tal necessidade, não seria estranho apontar que o poder estatal deveria ser desmembrado, perdendo sua influência em cenários como o educacional. Logo, o governo FHC teve um papel de flexibilizar a inserção da iniciativa privada permitindo o papel de executor/ prestador de serviço em campos como o da educação, configurando ao Estado, o papel de regulador.

Buscando explicar a nova configuração do Estado, desenvolveu-se o documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), com intuito de apontar as novas diretrizes da reforma da administração pública brasileira:

Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica (BRASIL, 1995, p. 6).

Ao longo da análise do documento supracitado, percebe-se a contextualização para poder explicar a necessidade dessas reformas, explicando a falência dos modelos antigos de Estado. O primeiro modelo foi o da “administração pública patrimonialista”, aqui o Estado funcionou como uma extensão do poder do soberano, enquanto seus auxiliares administrativos contem a alcunha de nobreza. Muito mais caracterizado em períodos absolutistas, esse modelo se mostrou falho por absorver o nepotismo e corrupção dos líderes, logo, após o fortalecimento de regimes democráticos e capitalistas, o documento aponta a radicalização do discurso de não aceitação da administração pública patrimonialista.

Durante o século XIX, ergue-se a “administração pública burocrática”, como resposta ao modelo anterior antidemocrático. Se antes o soberano era inquestionável, podendo escolher amadoramente sua “equipe técnica”, nessa administração burocrática passa a existir uma maior profissionalização dos cargos. Como também a ideia de carreira pública. Existe também a preocupação com o nepotismo e corrupção, o que marca a desconfiança e cobrança popular dos governantes. “Por outro lado, o controle - a garantia do poder do Estado transforma-se na própria razão de ser do funcionário. Em consequência, o Estado volta-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir à sociedade” (BRASIL, 1995, p. 15).

O último modelo de Estado apresentado no documento trata da “administração pública gerencial”, emergente na segunda metade do século XX. Tais mudanças que vão influenciar essa nova formulação do Estado, já foram descritas ao longo do texto, mas se reforça a ideia da globalização, do neoliberalismo e uma crise do capitalismo, influenciadores diretos para “o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente a nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura” (BRASIL, 1995, p. 18).

A colocação anterior vai ser contemplada pela autora Ferraz (2006) ao dizer que um dos principais pontos da reforma do Estado é a redefinição do papel estatal perante as

políticas estatais. A ideia de regulação seria transferir a função de prestação de serviço para a iniciativa privada, como também descentralizar do ente federal as obrigações, exigindo maior responsabilidade dos municípios, a fim de diminuir os gastos federais.

Bresser Pereira (1996) vai fazer alguns apontamentos referidos a nova lógica gerencial, destacando a função contemporânea do Estado. O autor diz que o Estado tem quatro funções: núcleo estratégico (parlamento, tribunais, presidente, ministros e pela cúpula dos servidores civis), atividades exclusivas (forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos — as tradicionais funções do Estado —, e também as agências reguladoras, as agências de financiamento), serviços-não exclusivos (serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica) e por fim, o setor de produção (empresas estatais). No modelo gerencial, o Estado deve se manter nos núcleos estratégicos e atividades exclusivas, pois, o primeiro cria leis e políticas, enquanto o segundo aplica ela na sociedade. Já com os serviços-não exclusivos e o do setor da produção podem existir um hibridismo entre o mercado e Estado, essas duas esferas devem pensar juntas para garantir a existência de taxas de poupança e de investimento adequadas, de uma competente aplicação dos recursos e de uma distribuição de renda mais igualitária.

Fica evidenciado a necessidade de existir uma relação público privado para garantir um novo modelo democrático, através das influências neoliberais. Nesse sentido, existiu durante o final do século XX a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pelo já mencionado Plano Diretor (1995). A partir dos estudos realizados para o plano, levantou-se uma tabela para demonstrar o aumento de despesas públicas entre as décadas de 1970 e 1990:

Tabela1: Evolução dos Gastos da União e dos Estados e Municípios (em % do PIB)

	UNIÃO	MUNICÍPIOS
MÉDIA ANUAL 70/79	3,41	3,87
MÉDIA ANUAL 80/87	2,89	4,18
MÉDIA ANUAL 88/94	3,17	6,53

Fonte: Plano Diretor, a partir de levantamentos feitos pelo IBGE (1995).

Através da tabela 1, o plano observou o crescimento da máquina pública, mesmo em governos anteriores de cunho neoliberal, como o Collor. Logo, a eficiência administrativa deveria ser maior, através focalizando na redução de servidores públicos, como também na maior competitividade dos municípios, com o intuito de otimizar suas atividades.

Realizado tais apontamentos, Ferraz (2006, p. 33) busca salientar:

Contudo, precisamos questionar os reais interesses de determinações advindas com a reforma do Estado brasileiro que, conforme Chauí (1999, p.2111), acabam contribuindo para a instalação de mecanismos de privatização da educação embutidos num discurso de modernização das atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores.

O discurso que cresceu em torno dos serviços-não exclusivos do Estado pode ser considerado como uma transição entre “direito x mercadoria”, em outras palavras, no momento que o governo começa a apontar que tais serviços causam despesas para os cofres públicos, sendo pertinente uma divisão de tarefas com setores privados, a mercantilização da educação ou saúde se torna um ponto para o debate.

Apontado esse ponto de transformar direitos em mercadorias, volta-se a falar sobre o Plano Diretor (1995) e o que ele traz sobre o tema. Nele é possível observar que as instituições privadas inseridas como portadoras de serviços-não exclusivos do Estado, tinham que se caracterizarem como sem fins lucrativos. Através dessa lógica, as entidades privadas não poderiam ser propriedades de indivíduos ou grupos, devendo servir exclusivamente ao interesse da máquina pública.

O governo federal tentou criar mecanismos para controlar essa inserção privada, pois, se a empresa se caracterizava por entidade sem fins lucrativos, ela deveria dar prioridade ao pacto social, garantindo os direitos do cidadão, a proteção ao patrimônio público, cultural, ambiental, como também o desenvolvimento científico-tecnológico oriundo da competição desses entes privados.

Entretanto, um olhar mais atento desse cenário permite uma compreensão mais crítica da realidade, pois a inserção da lógica privada vai ganhando força no meio público, influenciando até a organização das repartições públicas. Ao tomar como base o cenário da educação, Arruda (2013, p. 5) vai se basear em Chauí para escrever:

Percebe-se, pois, a nova feição que as universidades passam a incorporar, isto é, de uma organização social pautada pela lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade (organização prestadora de serviços), diferenciando-se da universidade como instituição social, caracterizada pela produção e circulação de conhecimento, liberdade de discussão e espírito crítico. (CHAUÍ,1999).

Ao se transformar em uma organização administrada, como descreve Chauí (2001), a universidade pública perde suas características de autonomia, porque ela passa a configurar uma ideia de gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o

Estado impõe metas e indicadores de desempenho, que apontam a renovação ou não renovação do contrato.

Esse conceito de contrato de gestão emerge como uma resposta a Constituição Federal de 1988, pois nela está posto que o ensino superior deva ser aplicado por universidades públicas e privadas, com a gratuidade da educação pública oferecida pelas instituições do governo e que deva existir, indivisibilidade, entre o ensino, pesquisa e extensão nas universidades (Ferraz, 2006). Devido a essa burocracia estatal, o contrato de gestão emerge como forma de flexibilizar a lei, ou seja, foi mantido o que se exigia na Constituição, porém, através de um novo modelo para agilizar o retorno econômico.

Nas palavras de Chauí (2001), essas instituições educacionais passam a ser chamadas de universidades operacionais, existindo um fetiche pela gestão de resultados, centrando-se em resultados quantitativos (econômico e administrativo), em detrimento de resultados qualitativos (gestão pedagógica que inclui condições de trabalho docente, o currículo acadêmico, como a qualidade de vida dos estudantes).

Umas das maiores críticas a se construir em torno dessa conjuntura gerencial/neoliberalista está em torno da priorização dos resultados quantitativos, em detrimento dos resultados qualitativos. Comumente se confunde crescimento econômico com desenvolvimento social, o que muitas vezes implica no desenvolvimento do primeiro, não significa o crescimento do segundo.

Uma prova do impacto dessa gestão por resultados vai ser a pequena transição que o governo FHC vai buscar no seu segundo mandato. FHC teve como propostas de políticas sócias, segundo Barbosa (2012): garantir o direito social, resguardar grupos vulneráveis e promover igualdade de oportunidades. Porém, tais medidas deveriam ser alcançadas sem a inserção de programas de impactos sociais. A explicação dessas políticas está atrelada ao fato do crescimento da diferença de renda no período, o que fez o então presidente repensar medidas paliativas de enfrentamento a desigualdade.

Descrito como o neoliberalismo vai se inserido no Estado brasileiro, a seguir será abordada de fato as políticas públicas para a educação superior desse período. O intuito é de compreender como elas foram se formulando ao longo do final do século XX e início do XXI, para então, no próximo capítulo tratar dessas influências perante o Governo Lula.

3.3. Educação Superior brasileira na conjuntura neoliberal

Já foi apontando ao longo do capítulo a influência do Consenso de Washington perante políticas brasileiras, para além deles, Luiz Fernandes Dourado (2002) vai destacar o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU como interlocutores das políticas globais com as do Brasil. No cenário da educação brasileira, pode-se destacar o financiamento do Banco Mundial como a forma de maior interferência na conceptualização do ensino.

Nos anos 1990, Fonseca (1995) já apontava que o Banco Mundial matinha relações com o Governo Federal desde meados da década de 1950, mas vai ser no final da década de 60 que o Banco inseriu a educação, saúde e desenvolvimento agrícola no programa. Durante esse período a intenção do Banco Mundial era colaborar com o desenvolvimento econômico e a inserção civil nesse processo se daria com o ensino tecnicista. Tal modelo se modifica na pós-crise dos anos 70 e com a inserção do neoliberalismo.

Fonseca (1995) aponta que o ensino técnico vai se expandido e alcançando novos espaços, assim o investimento tecnicista vai buscar dar maior ênfase na alfabetização e a educação geral. “A educação primária, que até a metade dos anos 70 participava com apenas 1% dos créditos do Banco, passa a contar com 43% nos anos 80 (BIRD, 1980; BIRD, 1990)” (FONSECA, 1995, p. 172), já a educação geral, segundo a mesma autora, alcançou significativos 60% dos créditos do Banco.

Em 1990 o Brasil participou da “Conferência de Educação para Todos”, organizada pela UNESCO, Banco Mundial e UNICEF, onde se levantou políticas determinantes do Governo FHC, como destacou Gisele Barbosa (2012). A partir desse evento, foi criada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que priorizou a Educação Básica em detrimento das demais fases do ensino e também, como um segundo objetivo, o dever de todos os setores sociais, não apenas do Governo Federal, em assegurar a educação. Dourado (2002) corrobora a argumentação anterior ao apontar que o Banco Mundial trouxe novas diretrizes para a área de educação, priorizando a mercantilização e privatização. Vale salientar que o Banco Mundial recomendou a priorização na Educação Básica, por trazer maior rentabilidade e uma possível igualdade de oportunidades a fim de justificar a meritocracia e competitividade neoliberal.

Conforme apontado anteriormente, o governo FHC não foi considerado do tipo neoliberal puro, até mesmo na área da educação. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ¹⁹foi um exemplo das nuances governamentais. Para Barbosa (2012):

[...] a LDB preconizou a necessidade de ofertas de cursos noturnos de graduação nos mesmos padrões dos diurnos, enfatizando a obrigatoriedade desta disposição para as instituições públicas. Desse modo, houve preocupação em garantir aos alunos que precisam trabalhar durante o dia um ensino superior gratuito e de qualidade. (p. 105)

Pensar em um ensino público de qualidade agrupando nele uma pluralidade de pessoas, para a autora Barbosa (2012) dispõe de diferenciação da retórica crua do neoliberalismo. Para essa mesma autora, a grande problemática do Governo FHC não se deu por um esquema de privatizações da máquina pública do ensino superior, mas o fato do MEC priorizar o investimento qualitativo da Educação Básica em detrimento do nível superior, o que também fez o ministro da educação priorizar as instituições já criadas e em funcionamento. Ao construir um diálogo com Ferraz (2006), é possível problematizar a colocação de Barbosa, superando suas limitações, pois o modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão (denominado de universidade *humboldtiana*, que deverá ser aprofundada mais a frente), passa a sofrer críticas e ser considerado “caro” para o Estado. Nesse sentido, as universidades que seguiam esse modelo não deixam de existir, mas tem o orçamento precarizado:

As universidades públicas, que possuem como característica principal a associação entre ensino, pesquisa e extensão, continuariam funcionando com recursos escassos; e por outro lado, teríamos as universidades de ensino, que seriam IES não universitárias, ou seja, privadas, onde a questão da produção do conhecimento através de pesquisas não seria privilegiada (FERRAZ, 2006, p. 38).

Dialogando com Ferraz, Dourado (2002) também vai problematizar o processo de financiamento do Governo FHC no que tange a Educação Superior. Ele aponta que a LDB, através do art. 87, § 1º, estabeleceu o dever da União em encaminhar para o Congresso

¹⁹A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam. Nesse contexto, é oportuno destacar: a lei que determinou a mudança radical na escolha de dirigentes das universidades federais (Lei nº 9.192/95), alterando a composição do colégio eleitoral e permitindo recondução de reitores e diretores aos respectivos cargos, a ser ocupados por docentes adjuntos ou titulares (DOURADO, 2002, p. 241 e 242)

Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), esse documento deveria conter as metas traçadas para todos os níveis do ensino, desde o ensino básico até o ensino superior, durante os próximos dez anos. Sobre essa afirmação, Dourado (2002) aponta indicativos do porque a sociedade civil criticou o projeto:

[...] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da Educação Superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esferas pública e a privada (p. 242-243).

Ainda apontando as nuances da LDB, é possível averiguar a inserção de empresas privadas no cenário do ensino, criando um comércio de escolas e faculdades.

Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

Dialogando com Sguissardi, Gomes e Moraes (2012) pode-se levantar os seguintes dados:

Os dados da expansão da matrícula no setor privado corroboram a leitura explicitada acima, em dois sentidos: 1) durante o Governo FHC, a matrícula do setor privado teve uma TCM [taxa de crescimento de matrícula] de 129,3%, muito superior ao crescimento da matrícula do setor público (50,1%). O setor privado amplia sua participação no cômputo geral de matrícula de 60,2% para 69,8%, ao passo que o setor público encolhe de 39,8% para 30,2%; 2) em linha de continuidade, o setor privado (38,4%) mantém um ritmo de crescimento superior ao do setor público (12,1%) durante o Governo Lula, que alcança 74,9%, e diminuição relativa da participação do setor público para 25,1%. (p. 183).

Esse debate sobre privatização e educação também é resgatado por Pablo Gentili (1998, p. 75) em três perspectivas: “1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)”. Vale salientar que a inserção dos setores privados dentro do Público não se deu apenas pelo financiamento, mas sim pela própria concepção ideológica que foi inserido

no “organismo” estatal. Para atingir os indivíduos, a cultura se torna instrumento necessário para a atividade. Chauí (2001) aponta que a cultura é “improdutiva” na perspectiva da divisão social do trabalho, logo, na sociedade capitalista, para amenizar a improdutividade, ela deve compensar de algum modo, logo, nessa macro perspectiva, vai existir uma forte cultura instrumentalizada a favor do mercado. Gentili (1995) vai destacar a cultura de mercado como prerrogativa a ser gestada, destacando assim uma cultura individualista e competitiva que preze por um novo tipo de qualidade focada na produtividade, eficiência e excelência.

Dialogando com Gentili, Dias Sobrinho (2005) vai apontar que “Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social” (p. 199). Para o mesmo autor, o conhecimento e a formação passam a adquirir nuances de bem privado e individual, em detrimento de um caráter de bens públicos e direitos de todos.

O conceito qualidade passou a assumir espaços e substituir outras palavras, se antes se falava em “igualdade de oportunidades”, ou a ênfase no comum e coletivo, quando a “qualidade” ganha força, prioriza-se o a diferença e individualismo. Essa retórica individual vai contribuir com a construção da qualidade total a ser inserida nas gestões das instituições de ensino e sua comunidade. Seguindo uma linha de operacionalização do mercado, os alunos inseridos ali competem entre si para alcançarem melhores resultados e dar maior prestígio para a fábrica (instituição de ensino). O mesmo vale para professores em escolas, que disputam por bonificações federais ao atingirem metas na instituição. Caso exista fracasso de algum membro da comunidade escolar, a responsabilidade é individualizada, sendo o aluno o único responsável por seu fracasso, ou o professor, sendo julgado por não alcançar seu objetivo. “Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUITA, p. 1994, p. 107). Uma das principais críticas em torno desse conceito de qualidade é apresentada através da expressão “exclusão includente” (Gentili, 2001, p. 37), pois ocorre a normatização de um sistema educacional diferenciado, onde alguns podem ter acesso a um melhor sistema educacional em detrimento de outros.

Em relação à gestão educacional, Chauí (2001) utiliza o exemplo das Universidades que passam a ser operacionalizadas por essa nova qualidade, destacando que a qualidade se torna produtividade: quanto a instituição produz? Em quanto tempo? Qual a relação custo benefício?

Não apenas na organização das instituições de ensino que a lógica do mercado vai ser implantada, mas na própria organização do Estado. A LDB trouxe a descentralização da

educação em sistemas federativos, caracterizando pela flexibilidade e pelas diferentes relações que se estabelecem entre o Governo Federal e os estados e os municípios. Ao mesmo tempo em que se pode falar de democratização da gestão do ensino, é abordada um repasse de responsabilidade para as unidades subnacionais, como forma de individualizá-las e puni-las caso não atinjam as metas estabelecidas.

Falar em metas também estar relacionado com a questão das avaliações propostas na reformulação do Estado neoliberal, que posteriormente pode-se chamado de gerencialista, devido a inserção da lógica gerencial privada nos domínios públicos. Nessas condições, a utilização de *rankings* e avaliações quantitativas são impares para estimular o desenvolvimento competitivo entre os indivíduos e unidades subnacionais.

Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação de FHC, apontou se importar em criar métodos avaliativos para medir a capacidade das instituições de ensino superior. Em entrevista ao Programa “Roda Viva”²⁰, em 1995, ele foi indagado se a privatização do ensino superior seria a melhor forma de eliminar a “indústria do diploma” brasileiro existente no Brasil. Sua resposta foi:

Bom, na verdade nós não pensamos em nenhum esquema de privatização do ensino superior, não é? Acho que na área da universidade é onde mais claramente aparece um problema que nós enfrentamos hoje no Ministério da Educação e que foi o produto da evolução do sistema educacional e da atuação do governo federal em relação à educação. O ministério tem hoje uma função mais credenciadora do que avaliadora, não é? E nós temos que mudar essa atitude, o ministério e o governo federal têm que ser muito mais avaliadores do que credenciadores. Na medida em que nós formos mais avaliadores do que credenciadores e conseguirmos vincular o funcionamento das universidades, dos cursos superiores ao seu desempenho acadêmico, nós vamos eliminar a questão da indústria dos diplomas, tenho certeza.

E acrescentou posteriormente:

A avaliação da graduação não pode ser feita com os mesmos critérios da pós-graduação. Não é pelo número de publicações. Nós temos que avaliar a qualidade de ensino. Eu diria que é teste em aluno, exame em aluno, porque isso é o que vai mostrar realmente se a faculdade, a universidade está funcionando ou não do ponto de vista do ensino

Entre as falas do ministro Paulo Renato, incorpora-se a preocupação da qualidade do ensino e a questão acadêmica, Barbosa (2012) acrescentou que o Ministro também

²⁰Disponível

http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/387/entrevistados/paulo_renato_de_souza_1995.htm.
em: 01 jan. de 2019.

em:

Acessado

problematizou a questão do acesso. O debate que cerca de tais pontos é fundamental para pensar a expansão das instituições de Educação Superior junto à melhor estruturação delas, como também, a consistência formativa dos seus profissionais. Barbosa (2012) sintetiza que a meta do MEC foi “avaliar em que condições estava a oferta de Educação Superior e como melhorá-la, alterando as estruturas do sistema de ensino” (p.103). Dourado (2002) aponta que, nessa conjuntura neoliberal, as políticas de avaliação educacionais contrariam um processo mais pedagógico, buscando uma padronização e rigidez do processo educativo.

Nesse contexto, é possível afirmara centralização do Governo Federal perante os processos avaliativos no cenário de reforma da educação do país. Tais modificações podem ser percebidas como formas necessárias para modificar a gestão e regulação em prol do modelo gerencial. Na gestão do Ministro Murílio Hingel (Governo Itamar Franco) existiu o Programa Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que “visava conciliar as exigências oficiais de supervisão, regulação e controle e a autoavaliação institucional pelas comunidades universitárias” (SGUISSARDI, 2006, p. 1031). Porém, um dos métodos avaliativos do período FHC que ganhou mais destaque foi o sistema de avaliação do Ministério da Educação, o Exame Nacional de Cursos (Provão) (1996). Realizado anualmente, os resultados do provão eram encaminhados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a Secretaria de Educação Superior, o órgão do MEC responsável pela política de gestão do ensino de graduação. A intenção era uma avaliação do desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão, arranjando dados que refletissem a realidade do ensino.

Como apontou Sguissardi (2006), FHC passou a utilizar um sistema avaliativo composto por dois instrumentos: exame das condições de oferta (infraestrutura, currículo acadêmico, qualificação docente etc.) e o Provão, que para o autor não mediou o aporte do curso para alunos, a forma em que se estruturou através de médias e *rankings* quantitativos foi alvo de contestações pedagógicas. Nesse sentido, SILVA (2015, p. 179) vai apontar:

A partir de uma leitura fundamentada no paradigma emancipatório, Dias Sobrinho (2010) faz severas críticas a política de avaliação do governo FHC, identificando reducionismos conceituais, entre os quais se destacam: a restrição do fenômeno da avaliação a instrumentos de medição; redução da aprendizagem a desempenho e educação a ensino; confusão entre desempenho de estudante com qualidade do curso; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, **além de favorecer a expansão privada e dilaceramento dos sentidos públicos e sociais da educação.** (grifos nossos).

Se o setor público pôde se ver fragilizado através dos novos processos avaliativos, o mercado e sua lógica clientelista avançaram. “Um modelo de avaliação como controle de resultados e informação aos clientes é o contraponto que corresponde à flexibilização dos meios, no desenho do sistema que deve ser expandido” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202). Em outras palavras, o autor aponta a satisfação do mercado em existir uma variedade de produtos (instituições de ensino), cada qual com sua metodologia de operacionalização, permitindo ao cliente escolher qual o melhor. O Estado nessa equação engendra o papel de apenas fiscalizador. O debate proposto por Dias Sobrinho ganha força ao ser destacado os três princípios das políticas de Educação Superior no período: flexibilização, competitividade e avaliação, visando instituir um sistema [...] diversificado e diferenciado que rompesse com o modelo instituído pela reforma universitária de 1968²¹[...]” (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p. 164).

Corroborando com as falas anteriores, Dourado (2002) vai trazer três pressupostos que cercaram o sistema de avaliação do período:

1) o sistema de avaliação constituído vem implementando, pouco a pouco, um **processo de economização** da educação que altera objetivos, valores e processos educativos no campo da educação; 2) o **sistema de avaliação** instituído amplia o poder de controle do Estado e altera significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as instituições de ensino superior; 3) as **políticas de avaliação** estão promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional. Por fim, esses autores (2002, p. 113) chamam a atenção para a avaliação como campo de disputa, ao sinalizarem que esta se constitui em um terreno de contestação importante, porque pode evidenciar os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de sociedade que se quer desenvolver (p. 244). (**grifos nossos**).

Observado os elementos levantados até o momento, retorna-se para a teoria de Chauí (2001) ao apontar o modelo gerencial que a reforma do Estado brasileiro levantou. Nesse aspecto, a Universidade perde seu caráter de direito social para entrar no campo da prestação de serviço. O conceito gerencial, aplicado a outras empresas e setores comerciais, passam a fazer parte da organização universitária.

Tratando sobre a avaliação, a autora Chauí defende que é necessário existir três princípios avaliativos, para a emancipação dos centros universitários: I) orientar políticas para

²¹“[...] fundada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na ideia de universidade como modelo de organização acadêmico institucional para oferta de cursos de nível superior, em contraposição às instituições isoladas”. (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p. 164).

romper bolsões de privilégios e inoperâncias; II) tornar as universidades compreendedoras de si mesmo, a fim de buscar emancipação social e política através de um projeto de futuro; III) exigir a prestação de contas aos colaboradores ou contribuintes, normalmente através de impostos. Porém, com a inserção da lógica gerencial a avaliação toma novo formato, escapando os três elementos supracitados: “ a universidade, em lugar de criar os seus padrões e critérios próprios avaliação, imita, e mal, os padrões da empresa privada e da lógica do mercado[...], cuja lógica é diversa da lógica universitária” (CHAUÍ, 2001, p. 124-125).

O excerto da autora vai dialogar com o que ela chama das principais correntes ideológicas, que vão cercar a concepção da universidade brasileira, no decorrer dos anos 1970 a 1990. Os anos 70 silenciaram um movimento de universidade crítica oriunda da década passada, promovendo um tecnicismo e maior burocratização do ensino. Nos anos 80, pensa-se em uma universidade autônoma que equilibre as exigências do rigor acadêmico e demandas sociais marcadas pela desigualdade. Os anos 90 marcam uma divisão entre professores, alunos e funcionários defendendo interesses da categoria, enquanto do outro lado, tem-se a gestão com um discurso da eficiência, produtividade e competitividade. Sguissardi, em “Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro”(2006), levanta três teses que cercaram o debate sobre a universidade na década de 90, partindo desse paradigma da influência do mercado.

A primeira é a Tese do maior retorno social e individual dos investimentos em Educação Básica que o dos investimentos em Educação Superior. Sguissardi aponta que essa tese é levantada pelo Banco Mundial através do documento *Financing education in developing countries* (1986), sendo explorada por outros documentos posteriormente. Como o nome da tese sugere, os países em desenvolvimento deveriam investir seus recursos públicos em educação primária e, posteriormente em secundária, diminuindo na mesma proporção o investimento no nível superior. O documento também considera o retorno privado como forma de desenvolvimento na área.

A segunda tese é a da universidade de ensino x universidade de pesquisa. Através dessa tese, o Banco Mundial critica o modelo europeu de Universidade ou Universidade de Pesquisa (modelo humboldtiano), defendendo, implicitamente, o modelo de ensino. A crítica centrava-se no déficit público do Estado, logo seria necessário pensar a diversificação das fontes de financiamento, como a participação de alunos com os gastos ou estreitar a relação entre financiamento fiscal e resultados. Igual a tese anterior, o incentivo a iniciativa privada seria ímpar, por dinamizar as atividades do Estado.

A crítica a essa segunda tese vai ser respaldada durante o Governo FHC, representado pelo MARE e MEC que vão alegar que a Educação Superior estaria em crise, pois não conseguem absorver a demanda do crescimento populacional, sendo o modelo humboldtiano mecanizado e caro. Ferraz (2006) aponta a existência de um discurso crítico ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), pois os cofres públicos não conseguiriam mais sustentá-lo, devendo ocorrer uma prioridade na profissionalização dos indivíduos.

A terceira tese é a do ensino superior como bem antes privado que público. Sguissardi aponta que em 1998, o Banco Mundial organizou o documento *The financing and management of higher education* para complementar as duas teses anteriores, especialmente a primeira. Neste documento, realiza-se, antes de qualquer coisa, um balanceamento das reformas no que tange o financiamento e a gestão das instituições de ensino superior. A homogeneização é constatada como forma positiva, mesmo em países com conjunturas diferentes, além disso, e observado os resultados das recomendações de documentos anteriores. Como Sguissardi (2006, p. 1037) apontou, ao mencionar o texto do Banco Mundial (*World Bank*):

[...] expansão de matrículas e de IES, cada vez mais diferenciadas; redução do custo/aluno; orientações e soluções do mercado; diversificação de fontes ou busca de recursos não-estatais. Identifica-se que essas reformas estariam, então, muito mais “orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para a planificação e regulação estatais”, o que se deve, segundo o Banco, à “crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal” (World Bank, 1998, p. 4).

Esse preâmbulo foi importante para o Banco Mundial poder embasar seu argumento da tese do ensino superior como bem antes privado que público. O Banco aponta as condições da competitividade, exclusibilidade e recusa para dizer que o Ensino Superior não deveria ser um “bem” unicamente público. Essa conjuntura que vai influenciar o início do século XXI, no que tange o Ensino Superior no Brasil.

Essas teses parecem estar de fato orientando o trânsito da universidade brasileira – para não dizer latino-americana e mesmo, sob certos aspectos, mundial – do seu funcionamento sob os parâmetros da adaptação ou da superposição dos modelos clássicos de universidade (napoleônico ou humboldtiano) para os dos modelos de ocasião, fundados nessas teses, que podem ser denominados de modelo da “universidade mundial do Banco Mundial” (Aboites, 1996) ou de “modelo anglo-saxão”, por sua implantação primeiro na Inglaterra, de Thatcher, e depois também em outros países da antiga Commonwealth, como Austrália, Nova Zelândia e Canadá (Dias, 2003). (SGUISSARDI, 2006, p. 1039).

Esse debate sobre novas visões para as Universidades vai atravessar o Governo Lula, pois esse alcança a presidência da República no início do século XXI e se mantém nela ao longo de oito anos, sendo sucedido por Dilma Vana Rousseff. Observando que o Governo Lula foi o criador do REUNI, objeto fundamental da presente pesquisa, a discussão seguirá para analisar os dois mandatos dele. Recordando o debate proposto ao longo do presente capítulo, observar as novas influências conjunturais em seu Governo se torna ímpar.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS LULA: DEBATE ACERCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E EXPANSÃO

Dando continuidade ao debate, o presente capítulo visa apresentar alguns aspectos do Governo Lula, perante a ótica da Educação Superior. Sucedido o FHC, Lula em seus dois mandatos visou uma expansão da rede das IFES, o que levanta o interesse da pesquisa em analisar dois pontos desse fato: a expansão e a democratização do acesso, oriundo dessa nova fase das IFES.

O Partido dos Trabalhadores (PT) chegou a presidência no ano de 2003, com a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Lula tinha disputado três eleições, perdendo uma para Fernando Collor e duas para Fernando Henrique Cardoso (FHC), conseguindo em 2002, chegar à presidência com um discurso mais moderado do que nos anos anteriores.

Se nos anos anteriores o candidato tinha um discurso mais duro ao capital e as políticas neoliberais, no pleito de 2002 modificou sua posição. Como destaca Singer (2009), Lula teve um vice-presidente do meio empresarial, participou de uma coligação com partidos de direita e apresentou a Carta ao Povo Brasileiro, comprometendo-se com garantias ao capital e uma coalização nacional, cujo pacto das classes sociais deveria promover o desenvolvimento do país.

Singer (2009) aponta que o governo Lula dividiu opiniões devido às características do governo, no que ele chama combate à desigualdade dentro da ordem. Lula continuou com políticas macroeconômicas similares as de FHC, como uma forma de dialogar com o capital financeiro. Essa foi uma forma de frear a inflação, “o governo preferiu conter a subida dos preços pelo caminho ortodoxo, aprofundando as receitas neoliberais, como foi o caso da combinação de corte no gasto público e aumento de juros em 2003” (p. 97).

Singer, ainda, aponta que o diferencial do início do governo Lula foi, nas entrelinhas da política econômica ortodoxa, “construir uma substantiva política de promoção do mercado interno voltado aos menos favorecidos, a qual, somada à manutenção da estabilidade, corresponde nada mais nada menos que à realização de um completo programa de classe” (*idem*, p. 98). E a partir desse cenário que emergem o fortalecimento ou criação de programas sociais, tornando as políticas para as classes mais pobres robustas. Podendo destacar: o Programa Bolsa Família, Luz para todos, aumento do salário mínimo entre outros aspectos. Essas nuances do governo petista não se rendeu a economia, como também a educação como ver-se-á a seguir.

Oliveira (2009) assinala que os primeiros quatro anos do governo Lula foram brandos nas modificações do governo FHC. Segundo a autora, o primeiro mandato do PT focou-se em políticas para a Educação Básica, ausentando-se de políticas regulares e de ação assente na perspectiva de contrapor-se as reformas iniciadas no governo anterior.

Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009 199 Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF1 –, o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p. 198-199).

Devido ao maior foco na Educação Básica, a Educação Superior, no governo Lula, teve pautas pontuais. A autora Cristina Carvalho (2014) vai destacar que Lula assume a presidência em 2003, com alguns desafios sobre a Educação Superior: “taxa de escolaridade líquida da Educação Superior brasileira era muito baixa e distante da meta de 30% proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010)” (p. 215). Aliado a isso, o desafio estava relacionado na inserção das camadas sociais mais baixas no ensino superior, pois os preços das faculdades particulares eram altos, enquanto a permanência dessas camadas em Universidades Públicas tinha sérios problemas. O maior destaque nesses anos iniciais de Lula, para a Educação Superior, pode ser configurado no Programa Expansão da Fase I, com foco em interiorizar a modalidade educacional.

Aguiar (2016) destaca que mesmo havendo consenso no PT sobre as problemáticas da Educação Superior, os primeiros passos do governo Lula para a área foram “zigzagueantes” tão quanto às alterações no MEC. Foram três ministros no período de 2003 até 2005, o que dificultou a formulação de políticas educacionais robustas *a priori*. Os nomes deles foram: Cristovam Buarque (2003), Tarso Genro (2004-2005) e por fim, Fernando Haddad (2005 – 2010). Foi na figura de Haddad que ganhou corpo, com maior solidez, as estratégias políticas educacionais do Governo. Muito devido “pelo crescimento econômico e pela maior disponibilidade de recursos da União direcionada à recuperação das verbas de custeio, pessoal e investimentos” (CARVALHO, 2014, p. 220).

Nesse âmbito de políticas para a Educação Superior, Sguissardi (2006) vai lembrar que apesar de existir no “Plano de Governo para a Educação (*PGE*) – Uma escola do tamanho do Brasil”(2002)um capítulo para essa modalidade de ensino, vai ser apenas com a Lei da Reforma (através das portarias nº. 1.217, 1.263, 1.264, 2.477 e 3.065) que as ideias do programa vão seguir adiante (com algumas modificações). Ao citar a Constituição Federal, Sguissardi (2006, p. 1040) destaca como eixos centrais do PGE os pontos:

- a) promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (artigo 207 da CF);
- b) consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- c) expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- d) ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não-vinculados constitucionalmente à educação;
- e) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF).

A partir desse compromisso, decorrem vinte e cinco propostas, formadas por um amplo leque, pensadas para serem aplicadas entre 2003-2006. Vale salientar que tais propostas também vão estar interligadas com o PNE, aprovado em 2001. Como pode ser visto no próprio PGE (2002, p. 29): “As propostas de ação do governo Lula [...] devem estar consonância com as reivindicações da sociedade civil organizada refletidas nos avanços políticos feitos no âmbito do Congresso Nacional quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)”. Sintetizando as vinte e cinco propostas, Sguissardi (2006, p.1041) destaca:

1. ampliar as vagas de forma compatível com a meta de 30% da faixa etária até o ano 2011 e atingir, no médio prazo, uma proporção de 40% das matrículas no setor público;
2. promover a autonomia nos termos constitucionais, incluindo a escolha dos dirigentes;
3. resolver a questão da desigualdade da oferta regional de vagas na graduação e pós-graduação e buscar melhor oferta de cursos e vagas em áreas de conhecimento que melhor respondam às necessidades do projeto nacional de desenvolvimento;
4. modificar o sistema de seleção, com atenção para as minorias raciais e socioeconômicas (cotas);
5. substituir o sistema de avaliação vigente (“Provão”);
6. revisar carreiras e matrizes salariais de docentes e funcionários técnico-administrativos das IFES;
7. ampliar a supervisão, pelo poder público, da oferta e expansão dos serviços públicos de Educação Superior prestados por IES públicas e

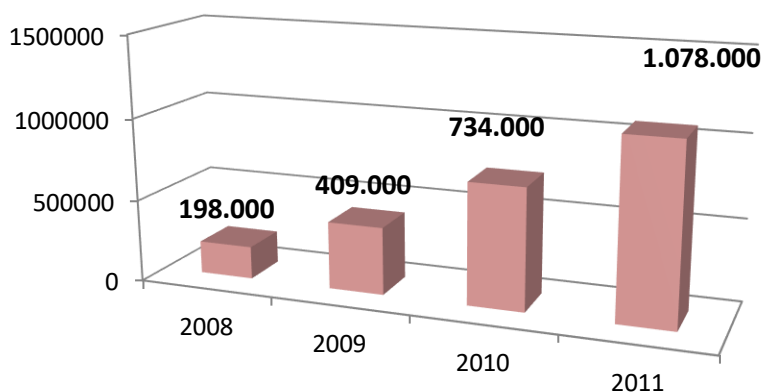
privadas, aperfeiçoar e aplicar a atual legislação sobre reconhecimento ou renovação da condição de universidade atribuída às IES públicas ou privadas, com base em procedimentos definidos pelo sistema nacional de avaliação institucional, e redefinir os critérios para autorização de funcionamento de novos cursos, para reconhecimento dos cursos autorizados e em funcionamento e para credenciamento e credenciamento das IES;

8. estabelecer novo marco legal para as FAIs criadas nas IES públicas, regulamentando suas atribuições na prestação de serviços, de modo a garantir seu estrito controle e o retorno dos recursos financeiros e patrimoniais auferidos em suas atividades à respectiva IES, e impedir sua utilização por interesses de indivíduos ou grupos.

Destacando os pontos um, dois, três e quatro compreende-se o porquê de o Governo Lula focar na expansão e democratização da Educação Superior no final do primeiro mandato e ao longo do segundo mandato. A já mencionada expansão da Fase I surge como consequência da necessidade de expansão e democratização, buscando atingir um novo público, outrora invisíveis.

Vale salientar a existência de programas que serão analisados mais a frente, como por exemplo, o PROUNI e o REUNI, o primeiro como um facilitador da maior inserção privada no setor da Educação Superior; enquanto o segundo contribuiu com a expansão dos *campi* das Universidades Federais de Ensino Superior(UFES), sendo fundamental para a criação de novos cursos noturnos, com vistas ao atendimento aos discentes que não podiam estudar no turno diurno.

Em 2008, por exemplo, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) como forma de apoiar a permanência de discentes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das UFES. O programa tinha o intuito de assistir à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Tais atividades, como também a avaliação do Pnaes, deveriam ser planejadas e acompanhadas pela própria instituição federal. Sobre os benefícios oriundos do Pnaes, vale observar o gráfico a seguir (10):

Gráfico 10: Benefícios atribuídos ao Pnaes de 2008 a 2011

Fonte: CENSO/INEP (2012)

Segundo o relatório construído pelo Ministério da Educação (MEC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), do qual foi extraído o gráfico 10, é possível observar que existiu um aumento de 400% dos recursos destinados ao Pnaes do período de sua criação (2008) até 2012. Essa contribuição financeira foi fundamental para os resultados do gráfico 10, pois os benefícios do programa tiveram um aumento de 544%. Tais benefícios contemplaram os elementos já descritos anteriormente, como a moradia estudantil, a alimentação, o transporte e o apoio pedagógico.

Voltando a mencionar os pontos do PDE, em relação ao ponto cinco, destacado por Sguissardi (2006), o Provão foi substituído através da Lei nº. 10.861 de 2004 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES). O SINAES foi desenvolvido de forma mais complexa que o anterior, visando informar a regulamentação da qualidade do acesso, permanência e êxito.

No mandato do PT, Assis Silva (2015) lembra que a preparação da política de avaliação da Educação Superior foi coordenada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), no ano 2003, contendo apoiadores da autoavaliação institucional do antigo PAUIB. Para o autor supracitado, tal grupo foi responsável por reposicionar a avaliação institucional como um dos pilares do SINAES, dividindo espaço com a Avaliação das Condições de Cursos (ACG) e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

O ENADE é uma prova realizada por estudantes universitários para medir a qualidade do curso de graduação, onde os concluintes dos cursos se submetem a uma prova escrita para

medir suas aptidões. Muito similar aos métodos avaliativos do Governo FHC, o ENADE pode ser apontado como continuação desse modelo não emancipador. “Dessa forma, o SINAES é, como política de avaliação, herdeira das duas principais iniciativas de avaliação que haviam sido postas em práticas no cenário nacional, a primeira no governo Itamar Franco e a segunda, no FHC” (SILVA, A. 2015, p. 182).

Outra lei que adquiriu destaque nessa conjuntura do Lulismo foi a de nº. 10.973, ou intitulada por Lei de Inovação Tecnológica. Datada do ano de 2004 e vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, tal lei incentivou, sob a lógica de mercado, a inovação e a pesquisa científica e tecnológica. “Viabiliza a alocação de recursos públicos para empresas nos projetos ditos de inovação. Prevê a gratificação dos pesquisadores cujos conhecimentos venham a ser utilizados por empresas” (SGUISSARDI, 2006, p. 1042). Sguissardi ainda cita uma crítica desenvolvida por educadores e pesquisadores ao assinalar a possível hierarquização universitária, destacando a subordinação da Universidade Pública pelo setor privado, o que fortaleceria a heteronomia universitária.

Ainda no ano de 2004, pensando nessa perspectiva de aproximação público-privado, foi desenvolvida a Lei nº. 11.079 que organizou através de normas as licitações e contratações de parcerias público-privado (PPP). Aquelas instituições com orçamento reduzido poderiam fechar parcerias com instituições privadas com intuito de solucionar os problemas materiais. “Permite a outorga de recursos públicos à administração de entes privados. Como contrapartida do ente privado, requer-se não mais do que 30% do valor do empreendimento, com todas as salvaguardas oficiais” (SGUISSARDI, 2006, p. 1042). Essa lei pode ser vista como uma influência do pensamento neoliberal no governo Lula, por representar a lógica da ineficiência do investimento estatal e a “superioridade” do gerenciamento privado. Para Barbosa (2012), essa lei representa as contradições do governo do PT, porém não é algo surpreendente, visto que o partido aproximou a ideologia ao mercado no pleito de 2002.

Por outro lado, se for comparado a Educação Profissional para nível superior do Governo Lula e do FHC, podem ser vistas mudanças a respeito da influência do mercado. Segundo Carvalho (2014) nos anos do PSDB essa modalidade de ensino deveria ser suprido pela iniciativa privada, em face das problemáticas dos estabelecimentos públicos em ampliarem vagas, somando ainda problemas de operacionalizar fundos para a implantação e manutenção de cursos. Em detrimento disso, o governo Lula vai buscar devolver o

protagonismo a iniciativa pública, através dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) na oferta dessa modalidade de ensino²².

4.1. A Reestruturação e expansão da Educação Superior nos anos Lula

Para Carvalho (2014), a agenda governamental do PT sobre a Educação Superior teve “duplo intuito: manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior, cujo predomínio esmagador concentrava-se no segmento particular, e, simultaneamente, redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal”. (p. 216). A mesma autora destaca que o Programa Expansão da Fase I trouxe resultados relevantes para essa conjuntura: “O Programa de Expansão Fase I realizou concursos públicos para provimento de 7.668 vagas para docentes e 4.717 para técnicos administrativos” (*idem*, p. 220).

Pensar na expansão da Educação Superior no Governo Lula, também, é tratar sobre a expansão da educação à distância. Em 2005, por exemplo, o governo Lula lançou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o objetivo foi de expandir e interiorizar a oferta de vagas em cursos na Educação Superior do País, através do Ensino a Distância, focando em cursos de Licenciaturas e de formação continuada de professores em serviço da rede pública de Educação Básica.

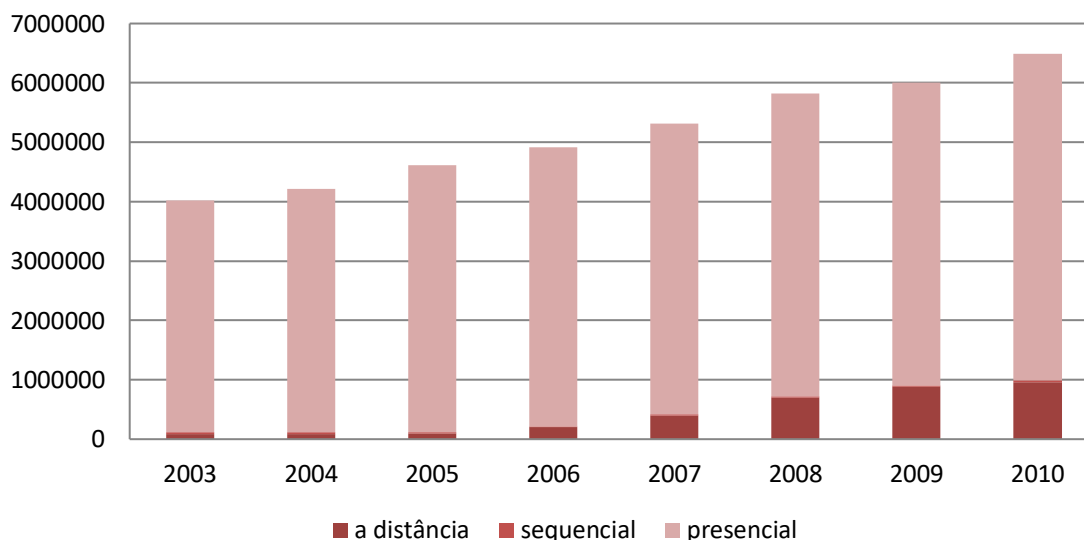
Esses cursos seriam ofertados pela parceria da União com os Estados e Municípios, através de IFES. Carvalho (2014) descreve que existiu um crescimento vertiginoso da modalidade à distância entre 2003 e 2010, se no primeiro ano existiam 52 cursos, no segundo ano foram angariados 930. A autora realça a importância da UAB, pois em 2010 as instituições federais ofertavam 52% dos cursos não presenciais, enquanto 54% eram pelas instituições particulares.

O gráfico 11 ilustra o crescimento do Ensino a Distância nos anos estabelecidos de 2003 e 2010. Nele, pode-se observar mesmo com esse crescimento, a graduação presencial ainda foi o modelo forte nos anos Lula. O gráfico traz um comparativo entre a modalidade presencial, a distância e sequencial, por sequencial compreende-se uma formação técnica de nível superior em um período mínimo de dois anos. Dito isso, é observado pela autora que em oito anos existiam um crescimento de 40% de matrículas na graduação presencial, enquanto a

²²Sobre os CEFETs, Carvalho aponta (2014, p. 217): “Em 2008, houve a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituídos a partir da integração e reorganização dos CEFETs, Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) vinculados às Universidades Federais”.

modalidade sequencial caiu em 43% e os cursos não presenciais tiveram um acréscimo de 1700%.

Gráfico 11: Crescimento de matrículas entre os anos de 2003 e 2010 - modalidade a distância, sequencial e presencial



Fonte: Extraído de Carvalho, Cristina (2014). Baseando-se em dados do MEC/ INEP

Mencionando a UAB, pode-se destacar a colocação de Sousa (2012) em dizer que o Ensino a Distância contribuiu para a democratização da Educação Superior, porém, essa modalidade também converge com a modalidade das reformas do Estado brasileiro oriunda da década de 90, pois contribuiu com a liberalização do comércio da educação. Logo, a autora destaca que é preciso existir um acompanhamento sistemático da Educação a Distância, observando a melhoria do ensino em uma perspectiva qualitativa.

Essa perspectiva qualitativa é observada por Sousa (2012) ao reforçar a necessidade de uma formação cidadã através da Educação a Distância. Para essa autora, essa modalidade de ensino deve seguir os mesmos princípios de um ensino presencial.

De nada adianta afirmar que a EAD/UAB permite a democratização do acesso à Educação Superior, à inclusão social e à melhoria quantitativa do processo educacional se não estiver garantida a qualidade. A qualidade implica que as IPES que oferecem a EAD/UAB se empenhem na formação plena do cidadão. Esse que cuidará para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos socioeconômicos, político e cultural. Para isso, requer criatividade científica alicerçada na pesquisa e soluções práticas para os problemas específicos da sociedade e região que se encontra. Isso é factível se o conhecimento produzido na EAD/UAB visar, concretamente, à formação de

cidadãos/professores que busquem uma sociedade mais justa e igualitária (p. 145).

Outra política que ganha destaque no período de expansão dos anos Lula é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), através da lei 11.096/2005. O Programa foi criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou de 25%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Para conseguir o benefício, o estudante precisava seguir pelo menos um dos seguintes requisitos, ter cursado o Ensino Médio em rede pública ou como bolsista integral de escolas particulares, conter uma renda bruta com até um salário mínimo e meio para obter bolsas integrais, para obter as bolsas parciais o estudante precisa ter até três salários mínimos, ou, em último caso, ser professor da rede pública da Educação Básica que não têm curso de licenciatura, que desejam continuar no magistério. Em qualquer desses casos, a seleção ocorria através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo candidato precisa alcançar uma numeração maior do que 450 pontos e não zerar a redação²³.

Em relação às instituições que aderirem ao PROUNI, elas mantinham um vínculo com o governo durante dez anos, podendo ser renovados posteriormente pela mesma quantidade de anos. Tais instituições ainda tinham prioridade no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e eram isentas nas cobranças de impostos, dentre eles: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL). A contraponto, o Governo Federal desvincula um curso daquela instituição que tiverem, consecutivamente, duas avaliações negativas através do SINAES.

O PROUNI teve dois objetivos principais: ocupar vagas ociosas das instituições privadas e comungar através desse feito, o preenchimento das metas do PNE, como destaca Martins (2011) e Barbosa (2012). Existia um interesse em recuperar o financiamento do mercado educacional, como também buscar alcançar a meta do PNE de, até 2010, ter 30% de jovens entre 18 até 24 anos na modalidade de ensino superior. O PROUNI também resgatou o vigésimo sexto objetivo do PNE, que foi vetado por FHC em 2001 e que objetivava o aumento do programa de crédito educativo com priorização do estudante de renda baixa.

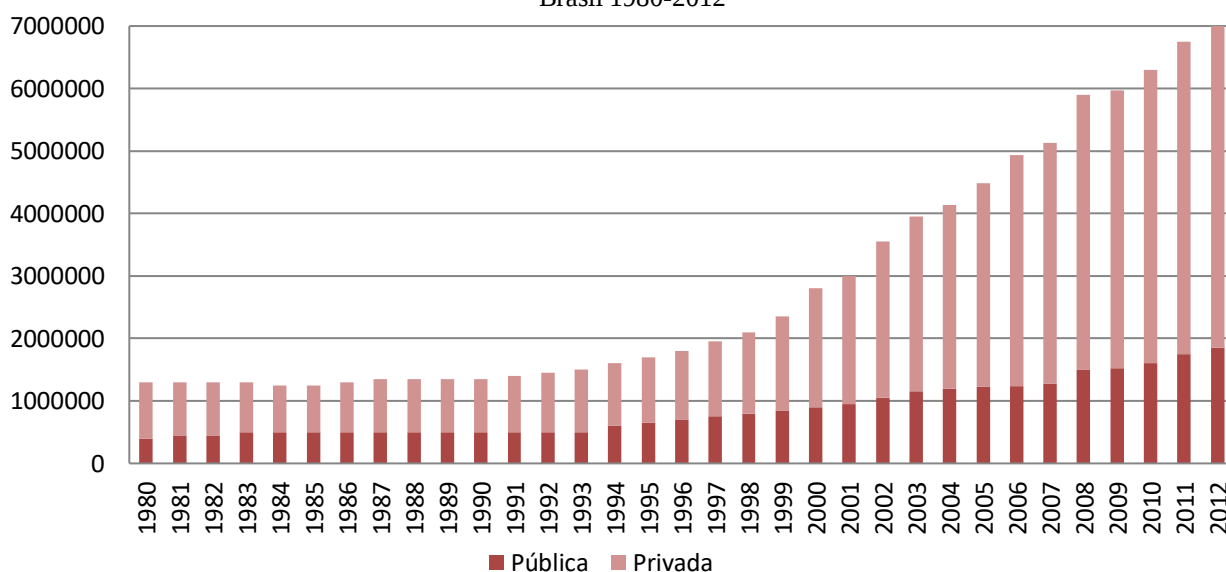
²³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem/qual-a-nota-minima-voce-precisa-tirar-para-passar-no-enem,b9c4b0d88ebdd56b68ac219bb760d5b0fvzbs0cx.html>. Acessado em: 10 jun. de 2019.

Através desse recorte de renda ao qual o programa objetivava, dialogou com o discurso do governo Lula de inclusão de jovens marginalizados da Educação Superior.

Essa política pública foi alvo de diversas críticas, como aponta Martins (2011) ao destacar a renúncia fiscal, que contribuiu para um déficit, já no primeiro ano, nos cofres de 105 milhões de reais. Além disso, ainda se pode problematizar a qualidade do ensino proposto pelas instituições privadas, por existir uma falta de controle, muitos alunos chegaram a perder o ano devido a fechamento de curso.

Se for lembrada a existência da focalização dos gastos públicos em educação, pode-se destacar a colocação de Carvalho (2014), ao relatar que o planejamento do Governo Lula em expandir a Educação Superior encontrou alguns empecilhos, como o próprio Ministério da Fazenda, com o argumento da contenção de gastos. Salienta-se que a fim de remanejar as despesas, o Governo petista manteve uma relação do público e privado, destacando então os incentivos e isenções em prol das empresas privadas. Levantando-se dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do MEC sobre matrículas no Ensino Superior (2003-2011), pode-se averiguar o crescimento dessas empresas. Em 2006, foram 4,94 milhões de matrículas; em 2010, esse número subiu para 6,4 milhões²⁴. O resultado do Censo da Educação Superior (2012) sintetiza o que foi dito anteriormente:

Gráfico 12: Evolução da matrícula na Educação Superior de graduação por categoria administrativa
Brasil 1980-2012

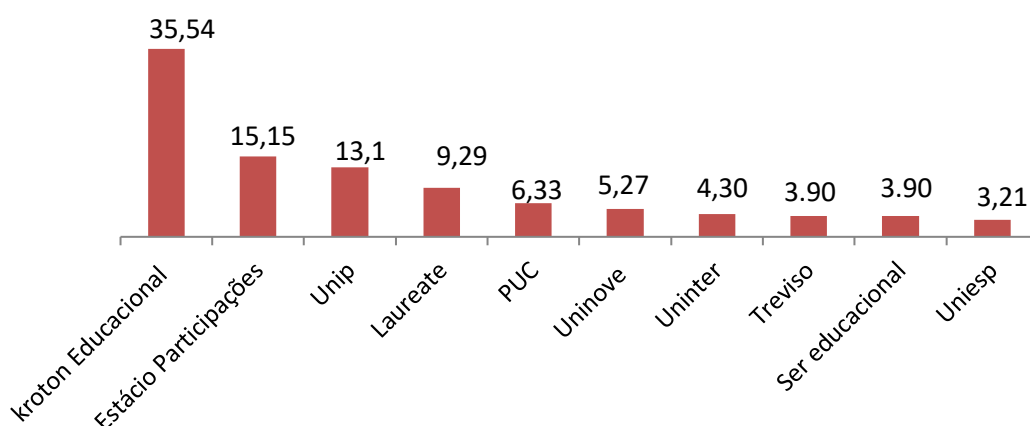


Fonte: MEC/INEP (2012)

²⁴Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/ritmo-de-crescimento-no-numero-de-matriculas-no-ensino-superior-diminui-em>. Acessado em: 10/ 05/ 2018.

Observando o gráfico 12, nos últimos dez anos as matrículas dobraram, os alunos passaram de 3.5 para sete milhões. Ao mesmo tempo em que se pode observar o maior desenvolvimento das matrículas em instituições públicas, também é possível ver o crescimento das instituições privadas. As IES privadas, até o momento da realização do censo (2012), tinham participação de 73, 0% no total de matrículas de graduação. O gráfico 13 pode esclarecer quem são esses grupos privados que continuam crescendo na área educacional:

Gráfico 13: Os 10 maiores grupos do país – participação de mercado das maiores empresas de educação em %



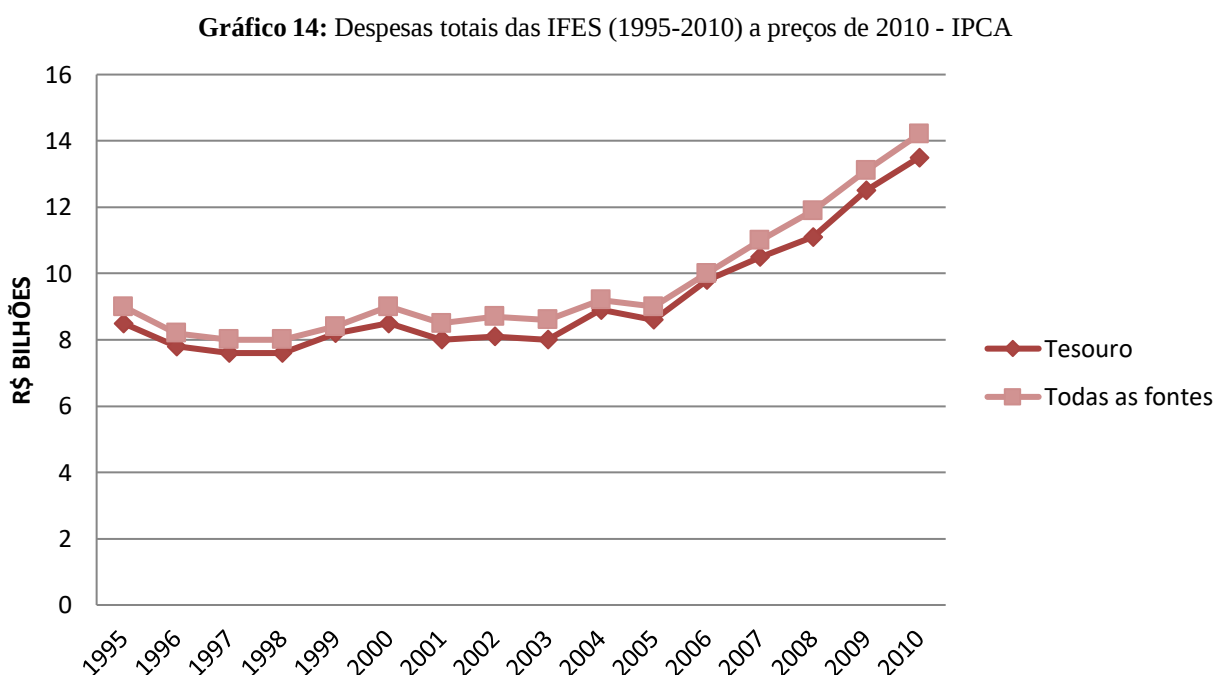
Fonte: Site do G1, baseando-se nos dados do Inep (2014)

No gráfico 13 pôde ser visto os maiores grupos do país na área de educação no ano de 2014, ganhando destaque a *Kroton Educacional*. A *Kroton*, liderando o topo do gráfico 13, conseguiu maior desenvolvimento no governo Lula, como o próprio grupo identifica no seu *site*²⁵. Criada em 1966, essa empresa se manteve no ensino básico até a década de 90, adentrando no ensino superior nos anos 2000. Ao longo da primeira década do século XXI, a o grupo empresarial somou investimentos no ensino básico, fundamental, superior, acumulando o ensino a distância em 2011, através da marca Unopar. Conforme publicado na revista *Época*, o grupo acumulava 250 mil alunos (42 mil no ensino superior) e faturava 300 milhões de reais no período pré- reestruturação, com os incentivos do governo PT ao mercado privado e o fortalecimento do ensino a distância, em 2012, a empresa alcançou 600 mil alunos (320 mil em faculdades) e o faturamento atingiu 1,1 bilhões de reais²⁶.

²⁵ Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>. Acessado em: 31 dez. de 2018.

²⁶ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acessado em: 31 dez. de 2018.

O período de expansão do governo Lula talvez tenha se mostrado o maior exemplo de sua contradição, pois mesmo observando essa conjuntura de fortalecimento de empresas no ramo da educação, não se pode negar o investimento do governo na educação pública. Carvalho (2014) destaca que os dois governos Lula trouxeram um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as instituições federais de ensino superior, enquanto no mandato FHC houve queda de 0,5%. Vale lembrar que uma parcela dessas despesas é oriunda de “recursos próprios das IFES para cobrir outras despesas correntes e de investimentos. De todo modo, o aporte crescente de recursos do Tesouro Nacional associado às receitas de outras fontes criou um movimento de sinergia a favor da recuperação da infraestrutura das IFES” (CARVALHO, 2014, p. 231). O gráfico 14 sintetiza o que foi dito:

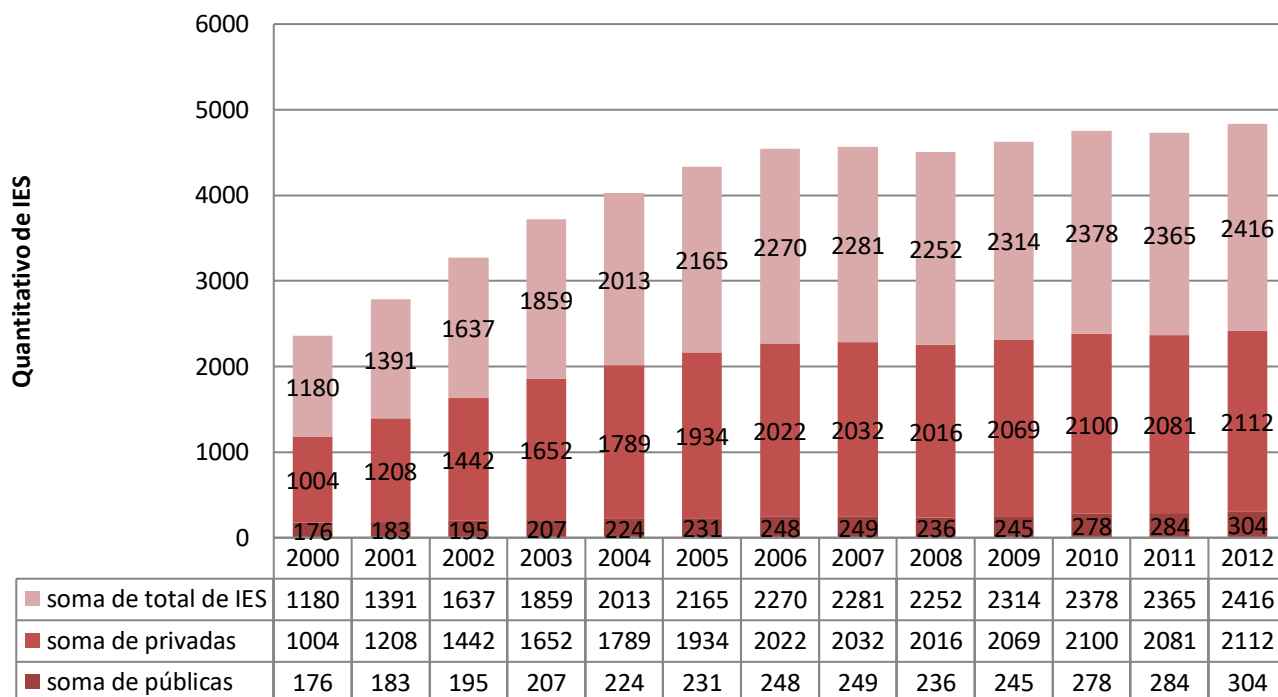


Fonte: CARVALHO, Cristina (2014)

É possível averiguar que no final do governo FHC o investimento nas IFES públicas voltou a crescer, porém, vai ser nos anos de Lula que vai existir uma consolidação de maior investimento na área pública. Silva (2015) aponta que as políticas adotadas por Lula foram decisivas para consolidar o crescimento do setor da Educação Superior, destacando o crescimento de matrículas na Educação Superior (ES) de 3.936.933 para 6.379.299, nesse período.

Assis Silva (2015) ainda levanta um gráfico a fim de apresentar a evolução do número de IES, tomando por referência o final do governo FHC, dois mandatos de Lula e o início da sua sucessora, Dilma Rousseff. Aqui fica visível o que foi levantado até o momento, a expansão e reestruturação da Educação Superior brasileira no decorrer do início do século XXI.

Gráfico 15: Número de Instituições de Educação Superior – Brasil, 2000-2012



Fonte: Silva, Assis (2015) - baseando-se em dados do INEP (2012)

O gráfico 15 solidifica que programas como o PROUNI, o ensino a distância ou EAD foram relevantes para a expansão discutida. Porém, não pode esquecer-se de outras duas leis que o autor do gráfico supracitado levantou, sendo elas as de nº 11.892/2008 (instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁷) e no 6.096/2007 (instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). A seguir, será discutido de forma aprofundada o REUNI.

²⁷ Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acessado em: 31/12/2008.

4.2. REUNI enquanto política de expansão e democratização

Ao longo do trabalho vem se debatendo que existem micro e macro contextos a serem analisados em um estudo sobre políticas públicas, compreendendo que vários contextos são influentes na sua formulação, o que pode diferenciar o efeito da mesma política em dois espaços. Também foi mencionado que o ciclo de políticas era a melhor forma de compreender o REUNI enquanto uma política pública, para isso, o presente tópico irá abordar o REUNI observando suas influências internacionais e nacionais, mostrando como ele foi elaborado e suas consequências a nível nacional.

4.2.1. Influência Internacional no REUNI

Quando se trata sobre influência internacional, concomitantemente se resgata o debate sobre globalização. Como Ball (2001) mencionou, as construções das políticas passam por um processo de “bricolagem”, sofrendo influências de vários contextos internacionais, tendendo seguir aquelas políticas internacionais que vem dando certo.

Ao aprofundar nesse processo de globalização em uma conjuntura neoliberal, a teoria desenvolvida por Dale (2004) se torna pertinente para compreender a relação das políticas educacionais e o contexto global. O autor destaca que a globalização representa a hegemonia do sistema capitalista, porém isso não significa sua experiência seja homogênea em todas as nações, criticando os pesquisadores “institucionalistas” que reduzem suas análises a efeitos únicos da globalização, como por exemplo, a ação do mercado. Nesse sentido, o autor desenvolve alguns pontos para analisar os efeitos da globalização sobre a educação:

(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação. (DALE, 2004, p. 425).

O mesmo autor prossegue apontando duas abordagens que relacionam a educação com a globalização, destacando que ambas contemplam os três pontos anteriores, mesmo que sejam sujeitas as críticas. A primeira, “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) busca analisar a relação educação/globalização através da perspectiva macro, dizendo “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425). Em detrimento dessa perspectiva, surge

a abordagem denominada “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), mostrando como os países interpretam a agenda global, considerada pela CEMC como imposta a eles. Existe a necessidade de pensar o global, nacional e local, pois os países e seus organismos sociais não são apáticos do processo político, pois recebem uma agenda imposta pelo capitalista e disputam reinterpretações dela.

A partir dos argumentos expostos, pode-se reconhecer a existência de organismos internacionais que vão influenciar as políticas dos países, incluindo as educacionais, servindo de exemplo o Banco Mundial. Sua influência já foi debatida no capítulo três, o que faz a discussão avançar para o Processo de Bolonha como política internacional que afetou o REUNI diretamente.

No ano 1999, os ministros de vinte e nove estados europeus se reuniram na cidade de Bolonha (Itália) para assinar processo que veio receber o nome da referida cidade. O documento marca uma mudança em relação às políticas para a Educação Superior dos países envolvidos e estabeleceu um Espaço Europeu de Ensino Superior em comum, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino. Através da leitura do documento (1999), observa-se alguns princípios relacionados existentes nele, como o foco na empregabilidade dos cidadãos advinda da educação, a compatibilidade e comparabilidade. Observado que o documento de Bolonha agregou diversos países distintos, falar em padronização seria complexo, porém todos deveriam estar interligados, o que necessitou criar metodologias compatíveis para se pensar desde um currículo até processos avaliativos.

Os princípios destacados e as respectivas linhas de ação - sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão européia - revelam-se absolutamente indispensáveis não apenas face à ideia de convergência e de sistema europeu, mas também face aos mais centrais objetivos políticos: “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 10).

Um elemento notado na citação anterior trata sobre a expansão prevista no processo de implementação de Bolonha, levantando a pauta de competitividade a nível internacional, o que, ao longo do processo, deveria servir como uma matriz a ser seguida. Arruda (2011) afirma que o processo de Bolonha foi criado em um contexto da necessidade pela globalização, aqui representando a Educação Superior. A mesma autora ainda cita programas

expressivos desse processo de internacionalização no período de Bolonha, sendo eles o Sócrates e Erasmus (facilitadores do fluxo discente entre os países da União Europeia e signatários). Sobre os efeitos expansivos de Bolonha, vale observar o que Robertson (2009, p. 411.) diz:

[...] Os efeitos diretos foram os resultados, tanto dentro quanto fora da Europa, das estratégias explícitas para realizar um espaço e um mercado europeu de educação superior competitivo, tais como o programa Erasmus Mundus, a Política de Vizinhança, as negociações do Acordo Geral sobre Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), a mobilização de antigos laços coloniais para alinhar estes com os interesses de mercado da Europa e assim por diante. Os efeitos indiretos foram as consequências das reações a essa estratégia nas economias-chave nacionais da economia global, onde o Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um **modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China)** ou a base para novos projetos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina). (**grifos nossos**).

A citação embasa a influência que o processo de Bolonha alcançou, conseguindo avançar em diversos continentes, como a América Latina. Alinhado a esse raciocínio, Lima, Azevedo e Catani (2008, p.21) acrescentam:

Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que, conforme foi apresentado anteriormente, é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos.

O processo de Bolonha trouxe então novas perspectivas para que os países pudessem observar e reinterpretar em seus contextos, tomando como norte qual a função das Universidades no tempo presente. O Projeto de Lei nº 7.200/2006²⁸, por exemplo, que veio reformar a Educação Superior, projetado para o ano de 2003-2010, apresentou a aproximação da agenda global que a educação trilhava (ARRUDA, 2011). Como já foi discutida a

²⁸Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Ver mais em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acessado em: 20 ago. de 2019.

reestruturação da Educação Superior, o trabalho avança para essa influência perante o REUNI.

A aproximação do REUNI com a agenda global pode ser observada nos seguintes aspectos:

[...] reconhecimento da relevância da educação superior no desenvolvimento econômico e social do país; adoção do financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho, diversificação de cursos e percursos acadêmicos; expansão do acesso a educação superior de grupos anteriores excluídos (políticas de inclusão com justiça social); incentivo a maior mobilidade estudantil; ampliação da relação aluno/professor, combate a evasão e repetência; fomento de mecanismos de equidade como assistência estudantil[...]. (ARRUDA, 2011, p. 104).

Nesse processo de readequação e criação do REUNI, destaca-se a elaboração da Universidade Nova. Ou seja, uma proposta desenvolvida no ano de 2006, tendo o Professor, e até então Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar de Almeida Filho, o grande divulgador da proposta. Em meados de 2006 foi realizado o I Seminário Universidade Nova na UFBA e no final de março de 2007, o II Seminário Universidade Nova na Universidade de Brasília (Unb).

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária (UFBA, 2007, p. 9).

Ao observar a citação anterior, reflete-se que o Estado brasileiro não absorveu de forma passiva os pontos colocados por Arruda (2011), mas buscou reinterpretar e adequar às condições do país. É observado também conceito de “bicrolagem” apontado por Ball (2001), pois, para além do processo de Bolonha, ainda existiram outras influências para a formação das políticas de Educação Superior no Brasil, como o modelo educacional dos Estados Unidos, criador dos *colleges estadunidenses*²⁹. Nesse sentido, como tentativa de implementar a

²⁹No governo norte-americano, não existe apenas Universidades, mas também há instituições menores com a mesma função chamadas de *colleges*. A maior diferença de ambos é a variedade de cursos, já que as Universidades alcançam até as pós-graduações, enquanto os *colleges* se limitam, geralmente, a algumas graduações. Já os *community colleges* são instituições com outro caráter formativo: elaboram cursos de dois anos (em áreas específicas) para que os discentes acumulem créditos na área desejada e então sejam aprovados em alguma Universidade. Para ler mais sobre o tema: OLIVEN, Arabela Campos. A marca da origem: comparando

Universidade Nova, foi publicado o Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 (REUNI), objetivando “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, Art. 1º). Um maior aprofundamento da Universidade Nova se dará na próxima seção, com finalidade de compreender as influências nacionais perante o REUNI.

4.2.2. Influências Nacionais, elaboração e características do texto REUNI

A partir de 2006, Lula priorizou na campanha um modelo universitário público que contemplasse os princípios da autonomia universitária e da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, ao longo do segundo mandato do petista, o governo federal criou novas Universidades Federais e construiu novos *campi* nas Universidades já existentes.

Em 2010, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) lançou um relatório de acompanhamento da implementação do REUNI, relatando que o Programa foi uma tentativa de acolher as reivindicações e anseios de entidades da sociedade civil, relacionadas a ampliação de vagas das Universidades. Dentre as entidades, destacaram-se: a própria ANDIFES, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em relação à ANDIFES, foi criado em 2003 o documento “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior”, com o intuito de dialogar e apresentar propostas para o Governo Federal. Desses pontos, destacam-se seis, relacionados ao ensino de graduação e a democratização do acesso:

1. promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática;
2. duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000;
4. ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
5. ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
6. formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;

12. buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada Estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais;³⁰

As necessidades do ANDIFES passam a ser de grande relevância para o desenvolvimento do REUNI, pois é observado que o programa visou focar nos pontos 2,4,5,6, 8 e 12 descritos na citação anterior. Como destacou Arruda (2011), já existia uma demanda por reestruturar as UFES por parte da ANDIFES e ANDES, porém, foi com Lula que houve um momento de diálogo e aceitação das pautas. A análise de Arruda vai contribuir como demonstração do ciclo de políticas, pois a ANDIFES vai se mostrar como um elemento importante de influência. Vale salientar que, a partir desse momento, essa mesma associação se tornou uma importante aliada do MEC, a fim de contribuir para o desenvolvimento e implementação do REUNI.

Em relação a UNE, ao acessar o *site* da organização estudantil, percebe-se seu alinhamento com o grupo do ANDIFES e ANDES, pois a entidade estudantil traz a necessidade de expansão da Educação Superior, realçando a necessidade da priorização do tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo a União Nacional dos Estudantes, o movimento estudantil vinha com um discurso bastante pertinente sobre três desafios: “financiamento da educação, democratização do acesso e permanência do estudante na universidade através das políticas de assistência estudantil”³¹.

Outro ponto criticado pela UNE está nas práticas consideradas gerencialistas, oriundas da conjuntura neoliberalista. Dialogando com esses ataques a práticas neoliberais pode-se destacar também o ANDES. Apesar do sindicato nacional de professores ter observado a necessidade da reestruturação da Educação Superior, ele trouxe diversas críticas sobre a elaboração e implementação do REUNI. O primeiro ponto criticado tratou do questionamento sobre a infraestrutura das IFES, pois para emplacar reformas significativas, seria necessário a existência de uma base sólida de estrutura dos campi:

O objetivo traçado nesse decreto é, definitivamente, incompatível com a qualidade da educação superior, pois as precárias condições em que hoje se encontram praticamente todas as universidades públicas brasileiras, tanto em termos de sua infraestrutura quanto de insuficiências em seus quadros docente e de técnico-administrativo, não permitem a ampliação do acesso à

³⁰Para ler mais sobre o documento, ver: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf. Acessado em: 20 jun. de 2019.

³¹Disponível em: <https://une.org.br/2012/11/reforma-universitaria-o-desafio-da-qualidade-do-ensino-superior/>. Acessado em: 20 jun. de 2019.

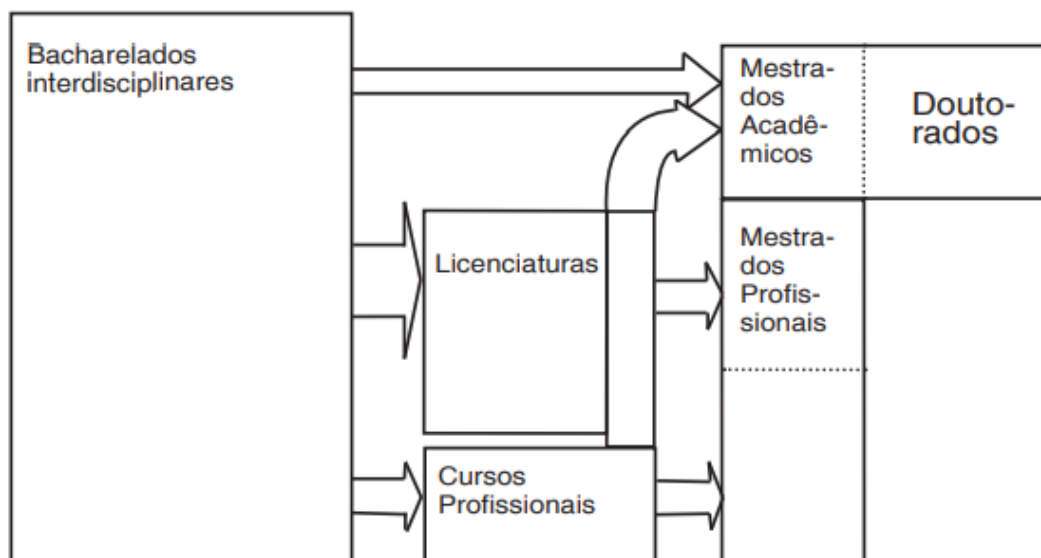
educação superior com garantia de permanência – ainda que esta seja uma luta histórica do Movimento Docente. (ANDES, 2007, p. 21).

Para além dessa preocupação logística, o sindicato ainda apresentou críticas ao primeiro texto do Decreto nº 6.096/07 (REUNI) em 2007, alegando que o Governo Federal tinha um projeto preliminar com metas incoerentes com as pautas do ANDES e ANDIFES. A citação a seguir, para além das críticas do ANDES, contextualiza o campo de discussão e disputa política que cerca a formulação de uma política:

Dando reforço ao que tem sido denunciado em muitas áreas de atuação social do governo, mesmo a versão posteriormente “consensuada” entre MEC e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior -Andifes do Decreto nº 6.096/07 sofreu modificações importantes, introduzidas no caminho entre MEC e Casa Civil: mudou-se, entre outros, a formulação dos incisos I e II do art. 3º, que trata da utilização dos recursos financeiros, todos estritamente vinculados aos objetivos do programa. A menção no item II, quanto à “compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos” abre uma enorme brecha para que parte dos, extremamente poucos, recursos seja desviada para a compra de “pacotes educacionais”, produzidos muitas vezes no exterior, com vista a acelerar a corrida para implantação do programa, gerando conseqüências imprevisíveis a médio e longo prazo. Finalmente, tornando a aceitação por parte da Andifes mais problemática, não foram acatadas duas de suas principais reivindicações, quais sejam, incluir estudantes de pós-graduação na contagem da meta 18/1 e estender ao prazo de implantação das metas para 10 anos. (ANDES, 2007, p. 23).

As críticas do ANDES também atingem a Universidade Nova, esta difundida pelo Naomar Filho. Antes de adentrar nas críticas relacionadas a Universidade Nova, é pertinente compreender as ideias por trás dela e qual sua relevância na construção do REUNI. A proposta da Universidade Nova esteve relacionada com a alteração do processo seletivo de ingresso nas Universidades e a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), ou seja, deveria existir a formação em dois ciclos: o primeiro seria uma formação geral formada pelo BI, seguida então de uma formação profissional mais específica, com durações mais curtas e existindo maior aproximação das práticas profissionais. Em síntese, Filho (2008) destaca que esse novo modelo curricular seria mais flexível e atrativo, o que diminuiria o número de evasões das graduações e contribuiria para aumentar o número de vagas nas Universidades. A arquitetura curricular pode ser observada na figura a seguir:

Figura 7: Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova



Fonte: FILHO, Naomar. A Universidade no século XXI (2008)

Ainda nas palavras de Filho (2008), os BI deveriam ser oferecidos em quatro modalidades: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde; em um total de seis semestres com no mínimo 2.400 horas/aulas. Os BI deveriam desenvolver nos discentes habilidades cognitivas que permitissem autonomia a aprendizagem ao longo da vida, como também a compreensão ampliada de como viver em sociedade.

Após a finalização desse primeiro ciclo, o aluno receberia um diploma de formação geral, possibilitando-o a seguir para o segundo ciclo, formado por: disciplinas específicas dos cursos de licenciaturas (um até dois anos de formação), cursos profissionalizantes (dois até quatro anos de formação) ou, para os alunos mais excepcionais, o ingresso em um mestrado profissional ou acadêmico (duração dois anos). Concluído esses dois ciclos, o aluno estaria apto para ingressar no mercado de trabalho, caso optassem por qualificação, aqueles que terminaram o curso profissional ou a licenciatura poderiam ingressar em um mestrado profissional ou acadêmico. A última etapa desse projeto proposto por Filho (2008) seria o doutorado, apenas passando pelo mestrado poderia ter habilidades acadêmicas e cognitivas para essa etapa.

Observado essa estrutura, o ANDES levantou:

Nesse caldo de cultura, é posta a público a proposta Universidade Nova, tida como originária de uma grande universidade federal e amplamente veiculada como solução contra a obsolescência “diagnosticada” para as universidades do modelo tradicional. Houve um périplo, especialmente do reitor da UFBA, pelas demais IFES, explicando, preferencialmente em Aulas Inaugurais, que a “**formação**” **generalista** de um grande contingente de jovens em Ciclos Básicos de 2 a 3 anos, para posterior guindada de uns poucos, peneirados como “os mais capacitados”, até a profissionalização propriamente dita, seria a panacéia para todos os problemas diagnosticados. O ânimo propagandístico arrefeceu um pouco quando conseguiu ser difundida a contra-argumentação de que, numa situação de contingenciamento de recursos permanente e escassez de vagas na etapa profissionalizante, o Ciclo Básico ranqueador instalado se tornaria, indubitavelmente, um mecanismo adicional de exclusão social. (ANDES, 2007, p.22). (**Grifos nossos**).

Igual a Universidade Nova, o REUNI começou a sofrer críticas de cunho qualitativas, como exemplificada pelo ANDES. Porém, não foi apenas o sindicato que percebeu fraturas no projeto de reestruturação, mas também pesquisadores começaram a lançar estudos questionando o teor qualitativo. Nesse sentido, uma das principais críticas surge em torno do modelo de gestão, agregado ao REUNI, pois as Universidades que aderiram o programa, apenas ganhariam o investimento do Governo Federal caso atingissem as metas quantitativas estabelecidas.

O desempenho das IFES foi acompanhado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), que ainda cuida do financeiro referentes as propostas do Governo Federal no campo da educação. Esse ponto da financeirização do REUNI pode ser visto ao longo do Decreto nº 6.096/07:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, [...]. (BRASIL, 2007, Art. 3º).

A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas (BRASIL, 2007, Art. 6º).

Essa concepção de financeirização, através do gerencialismo foi reforçada caso alguma IFES descumprisse as metas do o Termo de Acordo de Metas, assinado em 2008 por todas as instituições que aderiram ao REUNI na primeira chamada. Ao observar a cláusula sétima do Termo:

Subcláusula Primeira – suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas; Subcláusula Segunda – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo³².

O dado anterior elucida na compreensão de como a cultura gerencialista contribuiu para o desenvolvimento quantitativo na avaliação da política educacional, não considerando, na mesma proporção avaliações qualitativas. Outro exemplo pode ser observado através da meta global já mencionada: elevação gradativa, para 90%, da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais. Pois, mesmo que o Governo Federal e o MEC acreditassem na possibilidade de ocupar vagas ociosas, através da reestruturação acadêmica, existiram receios por parte de algumas entidades, como o ANDES:

O governo, por meio do Plano REUNI, pretende impor uma elevação da ordem de 100% no número de ingressantes, o que significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, no mínimo, sem que haja ampliação da estrutura física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização. (ANDES, 2007, p. 24).

Arruda (2013) destaca que esse fetiche por gestão de resultado, centrando-se no econômico-financeiro e administrativo, em detrimento da gestão pedagógica, faz parte da cultura gerencialista. Aliado a colocação anterior, Pachane e Vitorino (2015, p. 454) apontaram que o REUNI: “não está de todo imune aos interesses econômicos, sobretudo de obter profissionais com títulos especializados para o mercado de trabalho e de incrementar dados estatísticos a respeito do nível de escolaridade dos brasileiros”.

Propositalmente, não foi abordada a relação aluno/professor oriundo do REUNI nas IFES, isso deverá ficar para o próximo capítulo que contextualizará o trabalho docente, o REUNI a nível nacional e a nível da UFPE. Para a próxima seção, será observado o impacto do REUNI enquanto política, levantando dados de seu resultado em torno do país.

4.2.3. Impactos no REUNI a nível nacional

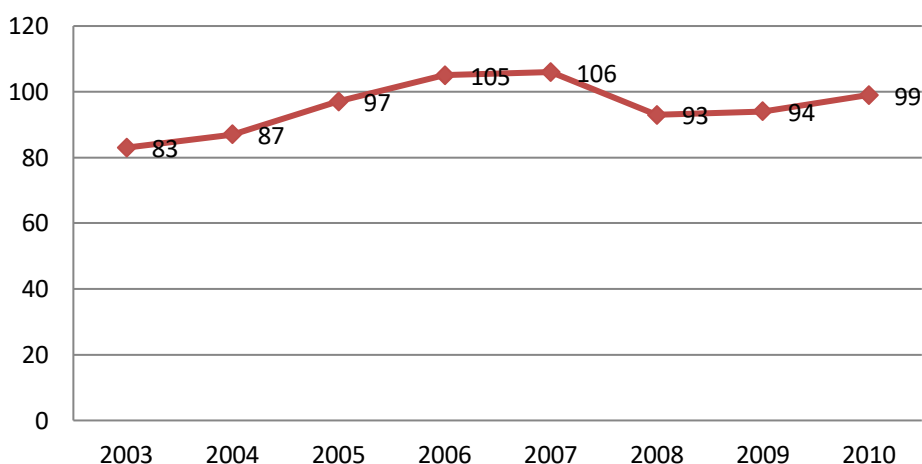
Nessa seção, volta-se a mencionar o quarto contexto do ciclo de políticas: resultados e efeitos. As políticas, para além de resultados, têm efeitos de primeira e segunda ordem, ou

³²A nível de observação, baseou-se no documento disponibilizado pela UFSCAR, o que não fere o recorte da pesquisa ser na UFPE, pois o Termo foi igual para todas as IFES. Para ver o documento completo: <http://www.reuni.ufscar.br/arquivos-adicionados-dia-15-12/acordo-de-metas-reuni>. Acessado em: 27 jun. de 2019.

seja, efeitos estruturais, focando no objetivo central da proposta da política e partindo desse momento, existem desmembramentos de outros resultados que vão vir, por consequências das mudanças estabelecidas. Ao acessar o *site* do MEC é possível averiguar que o REUNI foi um programa impar para a reestruturação da Rede federal de educação, por buscar contribuir, através da sua meta global, elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais, em outras palavras, o foco estava na democratização do acesso e interiorização do ensino (Favato e Ruiz, 2018).

A pesquisa avança a partir daqui por buscar observar esses números de forma mais precisa. Dito isso, vale observar o gráfico a seguir:

Gráfico 16: Evolução do número de instituições de ensino superior federal (2003-2010)



Fonte: FAVATO, Maria; RUIZ, Maria José (2018)

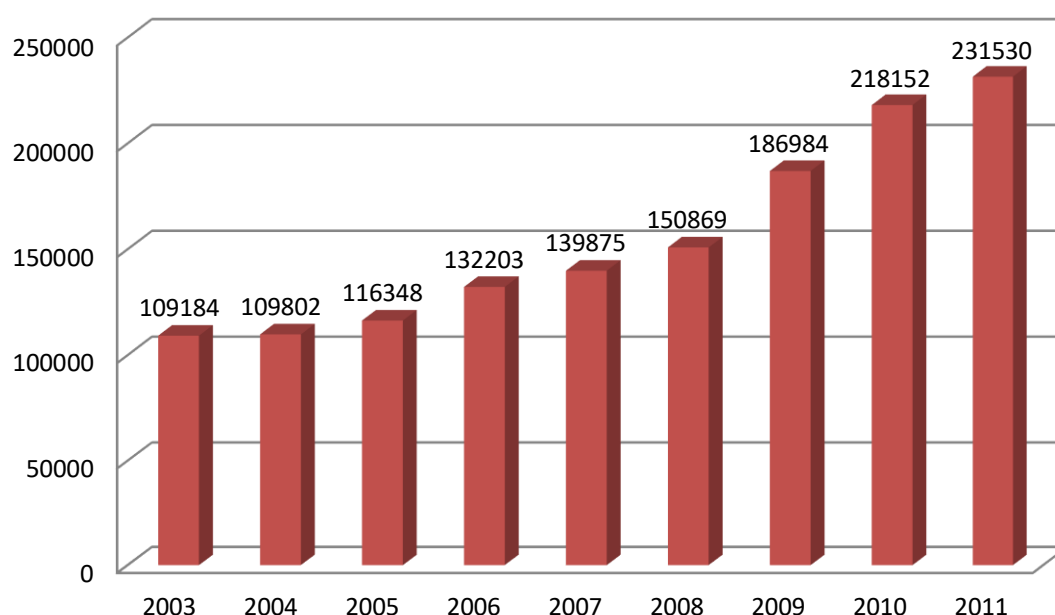
A partir das políticas educacionais de expansão dos anos Lula as IFES começaram a ter um aumento real em seus números, desde a expansão da Fase I, alcançando o período de origem do REUNI. A partir de dados do IBGE, as autoras Favato e Ruiz (2018) conseguiram observar que o Norte e o Nordeste foram os alvos principais dessa expansão, pois essas duas regiões no início do século XXI se mostravam mais carentes na modalidade de ensino estudada.

Ao acessar o *site* do MEC é constatado que os municípios atendidos pela expansão passaram de 114, em 2003, para 237 até meados de 2011. Isolando apenas o quantitativo de Universidades Federais expandidas, o MEC apresenta o seguinte relatório: “Desde o início da

expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”³³.

Ao observar esses dados, salienta-se a existência do aumento do número de vagas ofertadas nas Universidades Federais. Para isso, vale observar o gráfico 17, levantado pela comissão que acompanhou a realização do REUNI, construído pelo MEC, com colaboração da ANDIFES, UNE e ANPG:

Gráfico 17: Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011

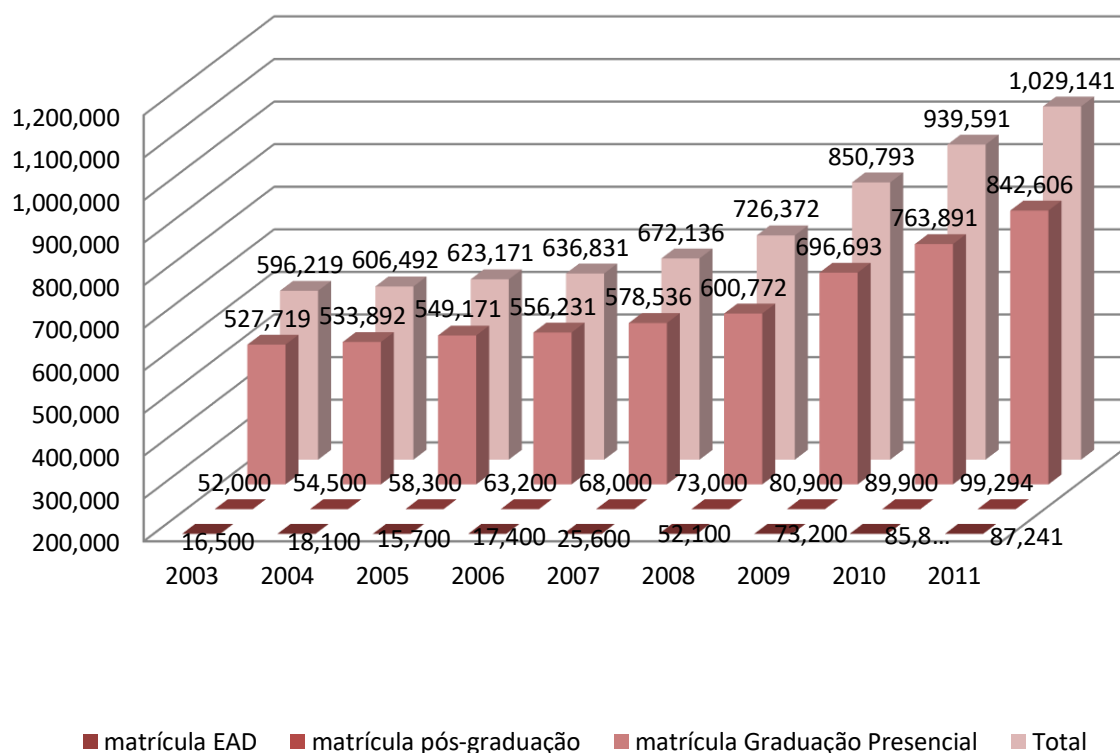


Fonte: CENSO/INEP (2012)

O gráfico 17 revela que após 2003 começou a existir um aumento nas vagas ofertadas nos cursos de graduação, totalizando aproximadamente 111% nas ofertas e vagas entre 2003 e 2011. Entre 2003 e 2007 ocorreu o acréscimo de trinta mil vagas, mas como o gráfico 17 propõe, o aumento exponencial se revelou durante 2007 e 2011, momento de atividade do REUNI. Para averiguar se essas vagas foram ocupadas, no próximo gráfico (18) se observa a questão da matrícula nas graduações e pós-graduações nas Universidades Federais entre 2003 e 2011:

³³ Disponível em:

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acessado em: 26 jun. de 2019.

Gráfico 18: Matrículas na Graduação e Pós-graduação nas Universidades Federais de 2003 a 2011

Fonte: CENSO/INEP (2012)

O gráfico 18 ilustra que entre 2003 e 2011 ocorreu um aumento aproximado de 60% nos cursos presenciais de graduação, como também um aumento significativo das matrículas das pós e da graduação a distância, advinda da, já analisada, UAB. “É importante ressaltar, que o número total de matrículas no ensino superior público federal, na modalidade da graduação presencial e a distância, e nos programas de pós-graduação, praticamente dobrou neste período” (MEC, ANDIFES, UNE e ANPG, 2012, p. 13). Quando se falou em expansão de matrículas e vagas, buscou a focalização em grupos sociais outrora marginalizados, em outras palavras democratizar o acesso. Segundo Arruda (2011), existem três perspectivas sobre a democratização: a primeira, diz respeito apenas ao aumento de vaga, pois o aumento quantitativo de pessoas à Educação Superior é sinônimo de democratização; já a segunda perspectiva relaciona-se com a inserção de pobres e negros/pardos nas Universidades, nesse sentido Arruda (2011) aponta uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2007, para destacar as avaliações públicas de mostrar que afro descendentes e pobres

eram grupos marginalizados na modalidade da Educação Superior. A última perspectiva diz que a democratização do acesso à Universidade Pública ocorre por meio de abri-la a uma população mais pobre, respaldando elas com apoio psicológico e material para que essas pessoas não venham a desistir dos cursos.

Para Favato e Ruiz (2018), a democratização do acesso a Educação Superior se deu não apenas pela contribuição do REUNI, mas também por outras políticas já mencionadas ao longo do trabalho, vale fazer menção aqui a criação da lei de cotas raciais e sociais. Tais fatos serviram para alterar o quadro dos discentes em graduações. Vale observar as tabelas 2 e 3 levantadas a seguir:

Tabela 2: Graduandos segundo Cor ou Raça – 2003 a 2014 nas IFES (números absolutos)

COR OU RAÇA	2003	2010	2014
AMARELA	21.122	20.079	21.977
BRANCA	278.811	353.871	429.149
PARDA	132.834	210.498	354.688
PRETA	27.693	57.218	92.240
INDÍGENA	9.388	6.102	6.014
OUTRA	-	8.399	-
SEM DECLARAÇÃO	-	-	35.536

Fonte: ANDIFES (2016)

Tabela 3: Tipo de escola de ensino médio cursado majoritariamente pelo estudante em 1996-1997, 2003-2004 e 2010

Escola (integralmente ou maior parte)	Pesquisa 1996-1997 (%)	Pesquisa 2003- 2004 (%)	Pesquisa 2010 (%)
Pública	45,04	46,2	50,39
Privada	54,96	52,9	49,61
Não se aplica	-	0,9	-

Fonte: FAVATO, Maria; RUIZ, Maria José (2018).

As tabelas 2 e 3 podem ser interpretadas como elementos da transformação universitária brasileira, apontando a transição de um sistema de elites para um sistema de massa. Como os respectivos nomes apontam, a Universidade deixa de agregar um seletor grupo em detrimento de uma maior variedade estudantil (Gomes e Moraes, 2012).

Nesse sentido, Rocha (2018) resgata uma análise da ANDIFES de 2011 que já constatava:

A Andifes (2011) expõe a queda do mito de que os estudantes das universidades federais são os mais ricos. Em relatório com perfil

socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, expõem-se que, em 2011, 44% dos alunos pertenciam as classes C, D e E. Salienta-se que com a recessão econômica e a crise política dos anos mais recentes, causando perda de arrecadação na esfera federal, houve retração dos investimentos na educação e, assim, cortes orçamentários nos programas, colocando as políticas educacionais em risco (p. 116-117).

A citação de Rocha (2018) se torna pertinente no que tange a financeirização da expansão da Educação Superior. O REUNI foi acompanhado de uma expansão orçamentária como forma de romper com qualquer problema financeiro, porém, o ANDES vem realizar críticas relacionadas a esse aspecto orçamentário:

O Polo Universitário de Rio das Ostras, um dos sete *campi* da Universidade Federal Fluminense (UFF) no interior do estado, é um bom exemplo dessa expansão precarizada. Foi criado em 2004 a partir de uma parceria entre a UFF e a Prefeitura do município, o Polo de Rio das Ostras ganhou um novo ritmo de expansão com a entrada do Ministério da Educação (MEC), em 2006-2007. O problema é que a verba do REUNI acabou em 2010 e, com a falta de conclusão das obras de infraestrutura, os cursos continuaram a ser ministrados em espaços absolutamente inadequados. (ANDES, 2013, p. 9-10).

Outras instituições também são mencionadas ao longo das críticas do sindicato ANDES, os problemas vão imperando desde questões físicas até pedagógicas. A Fundação Universidade do Rio Grande (Furg), por exemplo, durante o ano de 2007-2008 criou diversos cursos superiores fora do campus central, como os de Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte, porém a qualidade do ensino decaiu decorrente a esse processo. As críticas não se resumem ao sindicato ANDES, mas existiram protestos e ocupações ao redor do país contra o REUNI, como também autores que se tornam críticos ao programa, já mencionados ao longo do texto. Rocha (2018, p. 164) ainda aponta como ponto de divergência que gerou críticas ao REUNI: “diferenças de interpretações do projeto e diversos interesses da comunidade acadêmica fizeram com que os debates e embates fossem muito acalorados”.

Em matéria de 2011, a ANDIFES abordou que existiram problemas com os passivos (infraestrutura, equipamentos, pessoal, entre outros) durante o período de expansão, pois esses não conseguiram ser contemplados por completo. A ANDIFES ainda lembra que os dirigentes das IFES compreendiam dos “desafios e limitações e dos riscos com o atraso de algumas

obras e das possibilidades de contingenciamento, ou cortes orçamentários”³⁴. Mas, esse papel precisava ser assumido, buscando guardar uma posição de definidores de políticas públicas, não sobrando dúvidas da Associação e dirigentes entrarem nessa empreitada.

O presente capítulo contribuiu para se aprofundar em elementos importantes do REUNI, como: as influências do programa, o processo de expansão e democratização do acesso a qual o mesmo esteve relacionado. Nesse sentido, as tabelas e gráficos mostraram que esse processo de expansão obteve resultados significativos, mesmo que acompanhado de questionamentos. O próximo capítulo avança nesses questionamentos qualitativos, abordando a condição de trabalho docente pertinente ao REUNI.

³⁴Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-entidade-protagonista-no-cenario-educacional-brasileiro/>. Acessado em: 27 jun. de 2019.

5. O REUNI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Durante o ano de 2007, o debate em torno da implementação do REUNI gerou diversas discussões na sociedade, originando críticas, manifestações e ocupações dos *campi*, como formas de protestos contrárias ao Programa. Se observa que um dos pontos mais problematizados foi o aumento na relação aluno-professor (RAP), de 11,8 para 18. O presente capítulo aborda a relação trabalho docente/REUNI e traz alguns estudos de casos levantados por pesquisadores sobre o tema. Sendo assim, em um primeiro momento, é preciso compreender teoricamente o que é “trabalho docente” e “condições de trabalho docente”. Após esse movimento, será relacionado o programa REUNI e as condições do trabalho docente a nível nacional, aprofundando a discussão.

5.1. Dimensão teórica sobre trabalho docente e condições do trabalho docente

O final do século XX constitui-se em um marco para reestruturar o trabalho docente no Brasil. Se na década de 1960 existiam tentativas de adequar a educação aos padrões de acumulação fordista e concomitantemente ao ideal nacional-desenvolvimentista; a partir da década de 1990 impera-se uma nova realidade: a globalização (Oliveira, 2004).

Oliveira (2004) destaque que a educação, através dessa nova perspectiva globalizada, passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, como uma forma de tentar se adequar a ordem posta. Tais mudanças podem ser interpretadas de forma negativa perante o qualitativo do trabalho docente. Essa análise crítica pode ser vista em diversos trabalhos, independentemente de sua base epistemológica, como Oliveira e Pires (2014), Oliveira (2004), Dal Rosso (2011), Tumolo e Fontana (2008), Maués (2009), Gentili e Suárez (2004), Enguita (1991), Ball (2001, 2005) e Bosi (2007).

As pesquisas que vão tratar sobre a abordagem do trabalho docente, também, vão começar a compreender as transformações do mundo e perceber novas perspectivas analíticas. Como destacam Tumolo e Fontana (2008, p. 159):

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por

estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente (HYPÓLITO, 1994). (grifos nossos).

Apesar de apresentarem essa transição existente nos estudos acadêmicos, os autores supracitados buscam problematizar essas novas análises em concordância a uma perspectiva marxista. Tumolo e Fontana (2008) procuram criticar a abordagem teórica em que muitos autores da geração pós anos 80 utilizam, ao se basearem no conceito de “proletarização” de Enguita (1991). Esse último autor argumentava que a padronização curricular e do ensino influenciaram na forma do docente lecionar, retirando sua autonomia escolar, o que os aproxima dos proletariados. Por outro lado, os professores também se aproximam do grupo dos “profissionais”, pois necessitam de qualificação para exercer suas atividades, como também ainda conseguem conservar o controle sobre o processo de trabalho. Nessa abordagem teórica, o professor é um “semiprofissional”, entre o “profissionalismo” e a “proletarização”.

Tumolo e Fontana (2008, p.169) apontam que essa base teórica, pautada em Enguita (1991), considera “o processo de proletarização do professor como resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, etc”. Porém, nessa análise, não existe aproximação com a mais-valia:

Em nossa compreensão, o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Assim, do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista. Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. Também não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado, etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de classe proletária supera, pois, todos esses aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista. (Tumolo e Fontana, 2008, p 170 e 171).

Em outras palavras, Tumolo e Fontana abalizam que o trabalho docente é muito mais complexo e pode assumir mais de uma forma:

- 1) o lecionar como um processo simples de trabalho, sendo um exemplo um professor que ensina o filho a ler. Aqui se trata da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria, o que caracteriza esse trabalho como não produtivo, pois não gera valor e mais-valia.
- 2) O caso do docente que realiza o ato de ensinar como valor de troca, por exemplo um professor particular. Embora tenha existido a produção do valor, essa situação não traz a mais-valia, já que ele era o dono dos meios de produção, não vendeu sua força de trabalho em troca de um salário, tornando-se um trabalhador improdutivo.
- 3) O docente que trabalha em rede privada de ensino caracteriza-se por um trabalhador produtivo, pois ao vender sua força de trabalho ao proprietário da escola e aos pais dos estudantes, produz o ensino como mercadoria, produzindo mais-valia e, consequentemente, capital.
- 4) Por fim, o professor enquanto servidor público.

Mesmo vendendo sua força ao Estado, o trabalhador produz um valor de uso e não de troca, logo, não produz valor e nem mais-valia. Por não participar de uma atividade completamente capitalista, o professor dessa situação não pode ser considerado como trabalhador produtivo. A partir desses exemplos, quem estará passando por um processo de proletarianização serão aqueles que têm valor produtivo, logo, independentemente de sua função, estará agregando a classe do proletário com outros trabalhadores.

Esse viés marxista se torna impar para compreender falhas nas análises da proletarianização sociológicas, pós anos 1980, o que contribuiu para a pesquisa não se aprofundar na análise de compreender as condições do trabalho docente através da proletarianização nestes *modos operandi*.

Vale destacar que a análise marxista se tornou contribuinte para mostrar possíveis limitações, porém, sua perspectiva macro estruturante também foi vista como limitadora por outros pesquisadores:

A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macro realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem. Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de **flexibilização e precarização** das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128. (**Grifos nossos**)).

Observando esse argumento sobre flexibilização e precarização é possível realizar um paralelo com o que Ball (2001) chama de tecnologias políticas. Para esse autor, políticas tecnológicas significam um conjunto de políticas que propagam novas ideias, ou seja, novas relações e subjetividades nas arenas da prática política. Buscando uma relação entre os macros e micros contextos políticos, Ball sustenta o argumento deque no nível micro, nos Estados Nação, novas tecnologias políticas geram formas variadas de disciplinas perante os indivíduos, o que inclui os professores. Já ao nível macro, essas políticas operacionalizam um pacto entre o Estado e o capital, como também novas modalidades regulatórias da sociedade que operam em instituições públicas e privadas.

Deixem-me tentar clarear a noção de tecnologias de políticas [...] são três: **a forma do mercado, gestão e performatividade. Estes são estabelecidos para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia e claramente opõe-se a elas.** Tal como já salientei, a minha ênfase específica aqui não recai sobre as estruturas, mas sobre os valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplina que elas fundamentam. As tecnologias de políticas envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder. (BALL, 2001, p. 105). **(Grifos nossos).**

Ao longo do trabalho, já foi contextualizado o que se pode compreender como o gerencialismo e como a forma do mercado tem influenciado a gestão pública, a busca pelas metas, resultados quantitativos e a transformação de serviços públicos em mercadoria. Aqui se aborda como essas novas tecnologias desburocratizadoras e flexíveis podem modificar a cultura organizacional das Universidades Públicas, como Gentili e Suárez (2004) denominam, e sua influência sob a performatividade de professores dessas instituições.

Considerando a discussão anterior, Duquia e Rodrigues (2018, p. 191) vão salientar:

[...] os estudos sobre estrutura organizacional são de extrema importância, principalmente em um ambiente como o de uma universidade, pois na busca por maximização dos resultados, os componentes estruturais tendem, na perspectiva de muitos autores, a apresentar altos índices de complexidade, coordenação e centralização, isto é, uma elevada burocratização da estrutura. Ainda, quando o governo financia um programa como o REUNI, são adotados critérios de avaliação para o acompanhamento dos recursos empreendidos e, para atender esses critérios, as universidades sofrem diferentes formas de influência em suas estruturas (RODRIGUES, 2006; SALLES; DELLAGNELO, 2005).

Essas mudanças organizacionais percebidas como ferramentas das políticas tecnológicas irão afetar o docente no que tange o seu profissionalismo, assim referido por Ball (2005). Por profissionalismo, Ball busca exemplificar ao distinguir os profissionais da pré-

reforma e pós-reforma do Estado Liberal, apontando que os da pré-reforma podiam ser considerados com uma maior autenticidade profissional (mesmo que já recebessem influências estruturais e organizacionais, no modelo do Estado de Bem-Estar da época, nos países desenvolvidos), conseguindo organizar as suas práticas e decisões mediante a um espaço com um panorama moral que dá espaço para debates mais plurais.

No profissionalismo da pós-reforma se perde o racionalismo substantivo, em detrimento de um avanço da racionalidade técnica, já que se erradica a capacidade de reflexão e diálogo. “Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo [...]” (BALL, 2005, p. 542). Corroborando com as ideias de Ball, Maués (2009) sintetiza o conceito sobre o Estado avaliador, sinalizando que existem diversos meios de avaliação construídas pelo Estado gerencialista, como forma de averiguar se as metas estão sendo atingidas ou não. Em outras palavras, o docente e a instituição de ensino sofrem uma lógica instrumental, baseada nos critérios da eficácia e sucesso (parâmetros do mercado).

Como Maués (2009) sinaliza, os Estados Nacionais e suas políticas vão adquirindo contornos empresariais. Aqui pode-se resgatar as teorias de Gentili (1995), Dias Sobrinho (2005), Chauí (2001) e dentre outros, para apontar as transformações que o Estado gerencialista operam nos indivíduos, ou seja, através de uma cultura do individualismo e competição por quem é melhor, as engrenagem da sociedade devem ser movimentadas, excluindo aqueles “incopetentes” (os que não alcançam os parâmetros de eficácia e sucesso). O Estado, como destaca Maués (2009), se torna apenas um regulador, onde vai assistir e arbitrar as disputas individuais. “Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos” (MAUÉS, 2009, p. 2).

O desenrolar da discussão textual trouxe uma perspectiva sobre profissionalismo, porém, um debate mais aprofundado sobre isso deve ser encaminhado para outras dependências referentes a um trabalho do campo da formação. Aqui foi apresentado como a vida do docente pode ser influenciada de formas amplas por essa cultura gerencialista. Ao apontar essa influência da pós-reforma do Estado Liberal, é possível apresentar o aporte teórico sobre precarização e intensificação do trabalho docente.

Marin (2010) argumenta que a precarização do trabalho docente é “mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (p. 1). Realizando um levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o tema precarização do trabalho docente, aponta que a categoria precarização do trabalho docente

agrupa dois blocos de análise: um deles se caracteriza em apresentar as consequências da precarização, para um docente universitário, a precarização se dará pelos problemas físicos no ambiente de trabalho (uma sala precarizada, para dar aula, falta de apoio para a elaboração de suas pesquisas, como péssimos computadores, falta de uma sala de pesquisa ou laboratórios, dentre outros exemplos), como também por problemas psicológicos, oriundo do estresse e outras doenças desenvolvidas ao longo da função.

Já o segundo bloco de análise busca identificar significados caracterizadores dessa precarização, podendo-se observar:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; **intensificação**; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, p. 1-2.).(**Grifo nosso**).

Dal Rosso (2011) desenvolve o argumento de que o grau de intensidade existe em qualquer trabalho (assalariado ou não), porém, quando se trata de um não assalariado, o indivíduo que exerce a função, consegue, de um modo geral, operacionalizar o nível da intensificação, enquanto um sujeito assalariado precisa obedecer a alguém. Buscando teorizar um pouco mais sobre intensificação, o mesmo classifica como fundamental esse processo de intensificação para compreender o trabalho na atualidade. Baseando-se em Dal Rosso (2011) e Duarte (2010) é possível classificar intensificação do trabalho como o grau de despesas de energias retiradas do trabalhador na atividade concreta. Essa intensificação pode estar referida tanto para o trabalhador individualizado, como também para o coletivo de trabalhadores.

Sobre o caso específico do docente, Duarte (2010) levanta:

As pesquisas realizadas por Hargreaves (1995) corroboram com os aspectos levantados por Apple (1989), que compreende a intensificação do trabalho docente como a redução de tempo de descanso do professor; a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de os docentes participarem de planejamento em longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho; e, finalmente, a redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou se eliminam atividades, para se ganhar mais tempo (APPLE, 1989, p. 142-161). Para esse autor, trata-se de ocupar objetivamente o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por

questões relacionadas à produtividade e ao controle. Dessa forma, a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho, têm-se utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos docentes (p. 2).

Ao investigar as condições de trabalho docente da Educação Superior entre 1980-2004, Bosi (2007) entra em concordância com as colocações de Duarte (2010), ao observar alguns elementos expostos na citação anterior. Bosi corrobora com a ideia de intensificação das condições de trabalho nas Universidades Públicas ao longo do texto, apontando dados referidos a maior contratação de professores para Universidades Privadas, alcançando 270%. Enquanto as IFES tiveram um acréscimo de apenas oito mil novas contratações. Para além disso, o autor ainda aponta o regime de contratação precarizado (professores temporários) e as próprias instalações pouco adequadas para as atividades.

No âmbito do trabalho docente nas IFES, Bosi (2007) destaca que nos anos FHC, o MEC realizou modificações no que abrange a remuneração dos professores, criando uma gratificação por produção denominada: Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Receberiam a gratificação aqueles professores que conseguissem atingir 120 pontos contabilizados referidos a uma série de atividades/metastas de natureza acadêmica. Para atingir a pontuação máxima, ocorreu o crescimento de horas-aulas semanais, motivando os docentes a aumentarem o número de aulas ministradas. Bosi (2007) ainda aborda o aumento de discentes em relação aos docentes no período da pesquisa, se em 1998 existiam oito alunos por professor (8/1), em 2004 a RAP passou para doze alunos por professor (12/1). Buscando se aproximar do REUNI, a próxima seção leva o presente debate para averiguar os impactos do programa a nível nacional, destacando o debate sobre intensificação das condições de trabalho docente, como também de precarização, abordando um ponto abordado por Marin (2010, p. 1): “novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários”.

5.2. REUNI e condições do trabalho docente: contextualizando o debate a nível nacional

Um dos pontos mais criticados do REUNI foi apresentado na seção anterior, ao tratar do aumento da RAP. Traçando um paralelo com Bosi (2007), se observa um crescimento vertiginoso dessa relação, pois se em 1998 a RAP era de 8/1, alcançando em 2004 12/1, com o advento do REUNI, em 2008, chegou a 18/1.

Acordado pelas diretrizes gerais do REUNI (2007), o RAP deveria se dar através da relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do

corpo docente. Buscando um aprofundamento sobre o RAP, é importante uma análise de como se chega neste indicador, explorando e compreendendo os elementos dessa fórmula.

O cálculo foi elaborado através da fórmula: $RAP = MAT / (DDE - DPG)$. Exemplificando a fórmula, compreende-se MAT como matrícula projetada. Rocha (2018) explica que a matrícula projetada significa o total de alunos matriculados na Universidade, baseando-se na quantidade de vagas de ingressos anuais dos cursos presenciais da graduação, contando a partir da duração padrão do curso, “composto de tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular, e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento” (ROCHA, 2018, p. 193).

Tonegutti e Martinez (2008) complementam que a matrícula projetada não representa, em todos os casos, o quantitativo de discentes matriculados em disciplinas. Sintetizando os elementos anteriores, a matrícula projetada é averiguada por MAT: $\sum$ vagas de ingressos anuais x duração nominal x (1 + fator de retenção), como pode ser visto nas diretrizes gerais do REUNI (2007).

Voltando a mencionar a fórmula $RAP = MAT / (DDE - DPG)$, aborda-se o DDE ou seja: Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva. Tonegutti e Martinez (2008) apontam que se tomou por referência o banco de professores equivalentes, estabelecido pela Portaria interministerial Nº. 224 de 23 de julho de 2007. Assim:

$DDE = \frac{\text{TOTAL DE PROFESSORES EQUIVALENTES}}{1,55}$

Rocha (2018) salienta que o 1,55 é posto pela Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, art. 2º, § 2º. Ao explicar a portaria, o autor destaca que os “docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55 [...]. O Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, mudou este valor para 1,70” (ROCHA, 2018, p. 194).

O último elemento do cálculo $RAP = MAT / (DDE - DPG)$ é o DPG, sigla de: cálculo da dedução do número de professores devida à pós-graduação. Esta dedução possui duas ocasiões para serem utilizados na fórmula do RAP, a primeira quando a IFES estivesse acima da média nacional (1,55) e a segunda quando estivesse abaixo do 1,55. Segundo as diretrizes gerais do REUNI (2007), tomou-se como base:

(a) o número de alunos de mestrado e doutorado matriculados nos programas da universidade, ponderado pelo fator Fav que é função da avaliação CAPES dos programas.

(b) o número de alunos de mestrado e doutorado que a universidade possuiria se tivesse a média nacional atual de 1,5 alunos de pós-graduação por professor; (p. 6).

Tonegutti e Martinez (2008) ressaltam que para as IFES em que a relação de alunos de pós-graduação por professor estivesse acima da média nacional (1,55), a dedução do número de professores devida à pós-graduação se deu pela equação a seguir, garantido um mínimo de 5% de docentes com equivalência de dedicação exclusiva(DDE):

$$DPG_a = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i - 1,5DDE}{6}$$

A partir de 18 de maio de 2011, pelo Decreto nº 7.485 (ROCHA, 2018):

$$DPG = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i - 1,7DDE}{6}$$

Buscando identificar os elementos da equação anterior:

m_i = alunos no curso i de mestrado

d_i = alunos no curso i de doutorado

Fav_i = fatores de avaliação CAPES do curso i

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7

No caso das IFES em que a relação de alunos de pós-graduação por professor estivesse abaixo da média nacional (1,55), a dedução do número de professores devida à pós-graduação se deu pela equação a seguir, garantido um mínimo de 5% de docentes com equivalência de dedicação exclusiva(DDE):

$$DPG = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i}{6}$$

Sendo que:

m_i = alunos no curso i de mestrado;

d_i = alunos no curso i de doutorado;

Fav_i = fatores de avaliação CAPES do curso i , sendo:

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3;

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4;

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5;

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6;

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7;

Ao buscar uma síntese do DPG, o argumento de Arruda (2013,p.8) elucida:

Pode-se dizer, portanto, que as instituições que possuem um maior número de programa de pós-graduação consolidados e com ótima avaliação da Capes serão **beneficiadas com bônus de no mínimo 5% no cálculo da RAP, enquanto, as demais instituições terão limitado esse percentual a 5%** (BRASIL, 2007). (**grifo nosso**).

Esse bônus mencionado por Arruda (2013) corrobora com as problemáticas levantadas até o momento sobre a lógica gerencialista, destacando aqui a apropriação da cultura empresarial competitiva na gestão do setor público. As políticas tecnológicas apresentadas por Ball (2001) emergem representadas pela performatividade, com foco no desempenho dos sujeitos para vencerem a “competição”, culpabilizando aqueles que não alcançam as metas.

Voltando a mencionar a RAP, Rocha (2018) argumenta que para se alcançar o número da fórmula é complexa e não se resume em uma equação simples de divisão, ou seja, dividir a quantidade de matriculados e dividir pela quantidade de professores. Tal complexidade se dará para o número do RAP que vem sendo apresentado desde o início do capítulo: 18 alunos para 1 professor. Esse efeito de aumentar o número de discentes por docente foi temido pela possibilidade reducionista da pesquisa e extensão, em favor da demanda do ensino:

Podemos facilmente imaginar que há significativas diferenças na qualidade do trabalho docente entre classes de 25 ou uma de 50 estudantes. Ou entre uma carga horária semanal de 8 ou uma de 16 horas. O atendimento dos estudantes nas disciplinas não se restringe à sala de aula e, portanto, o número total de estudantes que o professor tem que atender num determinado semestre tem um peso importante, também, na qualidade de

ensino. Por outro lado, disciplinas práticas (laboratórios didáticos, oficinas, clínicas, etc.) não comportam, nem de perto, o tamanho de classe padrão arbitrado pelo MEC, o que reforça a impropriedade desse índice. (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2008, p. 9).

Rocha (2018) complementa a citação anterior:

Ferreira (2011), aborda que muita carga horária de docência foi deixada de fora, desprezadas no cálculo. Assim, ficam sendo computadas como jornadas extras no trabalho do docente: a carga horária relativa aos alunos de pós-graduação *lacto sensu*, podendo, neste caso, a relação ficar maior que 18/1; as participações em grupos de pesquisa e extensão; as orientações de trabalhos de conclusão de cursos (TCC); e as supervisões acadêmicas de estágio. (p. 196).

Silva Filho (2015) discorda das citações de Rocha (2018) e Tonegutti e Martinez (2008) ao apontar que “A relação entre número de professores efetivos, desconsiderando os substitutos e visitantes se manteve estável, apesar da expansão da oferta, o que indica que não houve sobrecarga de trabalho docente em sala de aula de forma geral.” (p. 11). Todavia, na sua análise, Silva Filho (2015) não apresentou os cálculos apresentados anteriormente, desenvolvidos pela RAP. Ele apenas dividiu o número de alunos pelo número de professores ano a ano, alcançando um número estável.

Em detrimento do exposto de Silva Filho (2015), o sindicato ANDES, já em 2007, buscou criticar a intensificação do trabalho docente. Para o sindicato, o processo de intensificação da RAP fortaleceu o conceito produtivista e empresarial nas IFES, o que focalizaria em resultados quantitativos (inserção de mais discentes nos cursos de graduação presenciais ou aumentar o número de concluintes), enquanto o tripé ensino, pesquisa e extensão seriam prejudicadas.

Nesse sentido, corroborando com o ANDES, Pachane e Vitorino (2015) e Guimarães e Lima (2017) também criticam a relação 18/1 da RAP, alegando uma interferência qualitativa no trabalho docente. Complementando as colocações dos críticos a alguns elementos do REUNI, Leda e Mancebo (2009) levantam o argumento de que o REUNI traria maior mecanização na relação aluno/professor, afetando o qualitativo da didática em sala de aula.

As críticas de Leda e Mancebo (2009) também problematizam a já mencionada Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 abril de 2007. As autoras apontam que a portaria criou um banco de professores equivalentes e uma estratégia de contratação de substitutos, pois sabendo que esse banco representa todos os professores efetivos e substitutos das Universidades, criou-se uma possibilidade de reposição rápida dos docentes efetivos por

substitutos em maior número e maior profundidade. Leda e Mancebo (2009) ainda lembram das diferenças entre os dois tipos de docentes, pois o substituto não tinha os direitos e funções adquiridos iguais aos efetivos. Sobre isso, o sindicato ANDES (2007) criticou: “O professor substituto não pode assumir cargos administrativos, desenvolver ou orientar pesquisas, nem submeter ou coordenar projetos. Essas tarefas estão sendo acumuladas por um número cada vez menor de professores efetivos” (p. 25).

Essa problemática de novas formas de contratação de professores é resgatada por Nishimura (2012), ao realizar um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff realizou cortes orçamentários em 50 bilhões de reais, o que atingiu a pasta da educação em 3 bilhões de reais, contingenciando a UFRGS na contratação de 100 docentes efetivos, acordado no Acordo de Metas do REUNI com as IFES. Para suprir o déficit, foram criados processos seletivos para professores temporários, com características semelhantes aos contratos de professores substitutos.

Nishimura (2012) observa que a possibilidade de contratação temporária decorre desde 1993, com a criação da Lei Federal nº 8.745, mas deveria ser dar por caráter temporário a fim de atender eventos públicos excepcionais (catástrofes ambientais, epidemias e etc). Contudo, o Governo Dilma cria a Medida Provisória nº 525/ 2011 com um inciso “X” (dez), somando a lista de eventos públicos excepcionais: “admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitando os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação”³⁵. A problematização levantada por Nishimura remete para as colocações de Marin (2010) sobre as novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários, como forma de representar a precarização e intensificação das condições de trabalho.

Outros estudos de casos também contemplam as problematizações anteriores, por exemplo, o jornal da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (ADUFES, 2011) trouxe colocações de docentes que exigiram sigilo em suas denúncias de trabalho. Os relatos abordavam principalmente o assédio moral, em um dos casos o professor relutou como chefe de departamento em aceitar ministrar disciplinas, por mais de um período, que não se relacionasse com sua área de formação: “Quando relutei em ministrar uma disciplina que não tinha relação com o que eu lecionava, ele dizia que quem está no estágio probatório não tem o direito de escolher disciplinas, dá aulas do que o departamento

³⁵Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Mpv/525.htm. Acessado em: 05 jun. de 2019.

precisar”³⁶. O autoritarismo também pode ser visto em outras ocasiões no jornal, ao expor uma fala de um professor da Universidade Federal do Amazonas: “A reitora da minha universidade chegou a emitir uma medida proibindo os professores de saírem do município sem comunicá-la, o que acabou sendo derrubado pela luta da categoria”³⁷.

Ribeiro, Dantas e Silva (2014) vão escrever que o processo de aumento quantitativo de discentes sem o correspondente aumento efetivo de servidores técnicos e professores; somado com a jornada extra mediante a invasão da vida privada pelo trabalho em casa; acentuado pelas novas tecnologias da informação. Para Ribeiro, Dantas e Silva (2014), o professor vai absorvendo as características de um professor produtivo, o que faz a discussão remeter as políticas tecnológicas expostas por Ball (2001).

Através de entrevistas realizadas com professores, Ribeiro, Leda e Silva (2015) revelaram que a questão da infraestrutura foi um fator que levantou críticas sobre o REUNI. No jornal do ADUFES (2011), também é possível averiguar a problemática da infraestrutura referente as condições de trabalho do docente, como também no dossiê do ANDES (2013) referente a precarização do trabalho docente. O dossiê cita vários casos, um específico trata sobre o caso do Polo Universitário de Rio das Ostras, um dos sete *campi* da Universidade Federal Fluminense (UFF). A verba oriunda do REUNI se extinguiu em 2010, com isso, obras precisaram ser paradas, o que afetou o trabalho e a saúde dos professores:

Temos dificuldade em atender ao projeto pedagógico com as instalações improvisadas. Inexistência de auditório, de laboratórios adequados, etc. Inexistência de espaço para realização da completude da vida universitária, como espaços para reunião de pesquisa e de projeto de extensão. A característica de provisoriedade põe a condição de irresolução crônica, levando até mesmo alguns professores ao adoecimento por não conseguirem realizar as suas atividades laborativas na qualidade esperada”, constata o professor do Departamento Interdisciplinar (RIR), Ramiro Dulcich. (ANDES, 2013, p. 10-11).

Ribeiro, Leda e Silva (2015) corroboram com o ANDES, pois também entrevistaram professores da Universidade Federal Fluminense e observaram problemas referidos nos *campi* de Rio das Ostras e Nova Friburgo. Esses autores identificaram problemas relacionados à saúde, como também o crescimento brusco de discentes em comparação com os docentes. Esses mesmos pesquisadores ainda cobriram outras três Universidades: a Universidade

³⁶

Disponível em:
http://adufes.org.br/~adufe915/portal/sites/default/files/figue_por_dentro/jornal_mensal_mar%C3%A7o_web.pdf. Acessado em: 05 jun. de 2019.

³⁷Idem. Acessado em: 05 jun. de 2019.

Federal do Maranhão (UFMA), a UnB e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os autores apontam que mesmo vários *campi* da UFMA já existissem antes dos anos 1980, a expansão efetiva vai ser perpetuar pós 2007, com o REUNI.

Ribeiro, Leda e Silva (2015) abalizam que um crescimento descontrolado foi observado na instituição, o que gerou um crescimento de 63,8% no número de discentes nos cursos de graduação presenciais, enquanto o aumento do número de professores efetivos foi de 43,3%. Em relação a UnB, os pesquisadores apontam que já existia a proposta de expansão pré-REUNI, assim o programa lançado em 2007 serviu para complementar a proposta.

Seis anos após o pacto UnB/REUNI, observou-se o crescimento físico e um grande aumento de vagas, o que Ribeiro, Leda e Silva (2015) problematizam foi uma maior falta de planejamento e de diálogo com a comunidade acadêmica para desenvolver as metas. Isso gerou problemáticas como obras inacabadas, salas super lotadas e outras esvaziadas. Sobre a UFT, os pesquisadores resgataram o processo pré-REUNI, ao argumentarem que a instituição sofreu um processo transitório entre a herança institucional vinda da Universidade Estadual do Tocantins e a adaptação da Universidade no novo modelo gerencial.

Esses autores salientam que essas transmutações de gestão vem exigindo um esforço a mais dos funcionários em geral, sendo a infraestrutura um elemento considerado precarizado pelo corpo docente. Professores esses que também reclamam da exacerbada demanda de trabalho; exagero de carga horária dos professores e escassez de recursos.

Contemplando os casos anteriores, Ribeiro, Leda e Silva (2015) ainda levantam os dados a seguir:

Os números da expansão das IFES (2007/2012) apontam para aumento de 71,5% de vagas na graduação (139.875 em 2007, para 239.942 em 2012), contraposto ao de 47,5% do número de docentes (45.849 em 2007, para 67.636 em 2012) e 10,7% de técnico-administrativos (88.801 em 2007, para 98.364 em 2012), o que corrobora a tese da intensificação do trabalho (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) identificada nos estudos supracitados sobre o REUNI na UFMA, UnB, UFT e UFF (p. 162).

A intenção do capítulo foi realizar um debate teórico-analítico sobre o tema “condições do trabalho docente” e destacar estudos de casos para problematizar alguns pontos do REUNI. Um estudo de caso se destaca devido às peculiaridades de um campo de estudo para outro campo de estudo, o que pode entrar em sintonia com outras pesquisas ou não.

Vale observar, também, que quando se trata de uma política educacional, vários fatores influenciam seu desenvolvimento: uma má gestão universitária, políticas públicas estaduais/municipais que reverberam na vida da comunidade acadêmica local e etc. Dito isso,

o capítulo buscou apresentar de forma geral a relação trabalho docente/ condições do trabalho docente e o REUNI, apontando que existiram diversas críticas perante essa relação. Porém, compreendendo que essas críticas são flutuantes, podendo variar em cada instituição/contexto da prática, o trabalho avança no estudo de caso da UFPE

6. IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NO CONTEXTO DA UFPE: EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

No presente capítulo serão abordados três aspectos: a) um levantamento sobre as IFES em Pernambuco, mais especificamente as Universidades Federais, contextualizando o processo de expansão da Educação Superior; b) a aproximação do debate com a UFPE e a implementação do REUNI, resgatando também a discussão sobre expansão e democratização do acesso; c) o debate sobre UFPE/REUNI e as condições do trabalho docente.

6.1. Panorama da expansão das IFES em Pernambuco

Através dos dados elaborados pelo Inep/MEC³⁸ se observa que Pernambuco contém seis Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo elas Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão- PE) e, mais recentemente (2018), a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

A UFPE, fruto do processo de federalização da Educação Superior, vai ser criada através do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388 em 1946, como já apontando na introdução. Se ao longo do século XX a Universidade manteve um caráter elitista, o século XXI trouxe novos desafios, o que vai caracterizar a necessidade de se adequar ao processo de expansão proposto nos Governos Lula. Um debate mais aprofundado sobre a UFPE deve ser deixado para o tópico a seguir.

Em relação à UFRPE, seu surgimento demanda do ano de 1912 com a criação da Escola Superior de Agricultura, abrangendo a princípio os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Em 1940, através do decreto Estadual nº 1.741/1947 oficializou-se a criação da UFRPE, unindo as Escolas descritas anteriormente, a Escola Agrotécnica e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural. Mas, vai ser apenas em 1955 que a instituição se federaliza através da Lei Federal nº 2.524. Com o decreto nº 60.731/1967, a instituição ganha o nome UFRPE (Arruda, 2011). No recorte atual, a Universidade tem sua reitoria localizada no campus do Recife (bairro Dois Irmãos), como também tem Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG), de Serra Talhada (UAST) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), além de Educação a Distância³⁹. Vale salientar que as unidades/*campi* UAG e UAST, criadas,

³⁸Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> e <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47381>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

³⁹ Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

respectivamente, em 2005 e 2006, são frutos do projeto de expansão em curso, basta observar a fala da reitora Maria José de Sena, em 2016, sobre a criação UAST:

Quando o plano de expansão universitária nos foi apresentado em 2004, poderíamos expandir a nossa Sede e ficar por lá e isso seria mais fácil. Mas nós não queríamos o fácil e foi por isso que viemos para o sertão. Hoje somos a única Instituição de Ensino Superior Federal com unidades em todas as microrregiões do nosso Estado⁴⁰.

Desde 2008 UFRPE criou onze novos cursos no Campus Dois Irmãos e nas Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada. Essa ampliação vem ocorrendo devido ao Projeto de Reestruturação, Expansão e Verticalização de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, cujos objetivos e metas têm referencial nas diretrizes do REUNI (UFRPE, 2014).

Outro ponto a se destacar na instituição durante o processo de expansão, mais especificamente durante o processo de interiorização, foi o fortalecimento do EAD após 2005. Através do Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação, a UFRPE se posicionou como uma das primeiras instituições Norte/Nordeste na modalidade do ensino a distância. Em 2010, por exemplo, o curso de Bacharelado em Administração Pública (BAP) teve início, abrangendo diversos municípios, dentre eles Afrânio, Carpina, Gravatá, Jaboatão, Limoeiro, Pesqueira, Olinda, Recife, Surubim e Camacari, na Bahia (UFRPE, 2014).

Ao cruzar dados dos relatórios da gestão da UFRPE dos anos 2009, 2013 e 2018 é possível observar a evolução do número de matrículas de cursos Graduação (EAD/presenciais). Em 2009, a instituição tinha 8.646 alunos no 1º semestre e 9.230 no 2º semestre matriculados em cursos presenciais, enquanto angariava na EAD 929 alunos no 1º semestre e 853 no 2º semestre. Totalizando 10. 083 vagas no ano; em 2012, o ano letivo conteve 9.539 matrículas presenciais, enquanto 1.780 na modalidade EAD, com um total de 11.319; 2013 existiram 9.587 alunos nas graduações presenciais e 1.408 na EAD, um total de 10.995 graduandos. Em 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, totalizou-se nas duas modalidades, respectivamente: 10.961, 10. 912, 11. 539, 12. 488 e 13. 237.

Entre os anos de 2012 e 2013 existiram uma queda de 2,9% dos alunos matriculados, o que fez a UFRPE estimular medidas referidas a expansão de programas de assistência estudantil, revisão de projetos pedagógicos e etc. Um exemplo desse processo de democratização e permanência pode ser observado no trabalho de Costa et al. (2013). Ao

⁴⁰ Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-celebra-10-anos-da-unidade-acad%C3%A2mica-de-serra-talhada>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

investigarem e entrevistarem os discentes da UAST, Costa et al. (2013) chegaram ao objetivo de uma maior inserção de segmentos mais pobres da população, sendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) um elemento fundamental na equação.

Vale destacar que a partir da Lei nº 13.651/2018⁴¹, iniciou-se o procedimento que culminou na autonomia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), a partir do desligamento da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE). A reitora Maria José de Sena apontou que mesmo decretado no início de 2018 a separação, o processo se iniciou no dia 24 de maio de 2019.

“Estamos dando início ao processo de tutoria entre a UFRPE e a UFAPE, com a construção de uma agenda de trabalho entre as equipes técnicas, de troca de experiências entre os setores envolvidos. Mas outras questões organizacionais só serão iniciadas a partir da nomeação do reitor pró-tempore da UFAPE, pelo Ministério da Educação, o que esperamos que ocorra em breve”⁴².

O Termo de Compromisso entre a UFRPE e o MEC tem duração de 12 meses, podendo ser prorrogado pelo mesmo tempo no caso de necessidade. Porém, a reitoria acreditou que o processo deve ser finalizado já no primeiro ano de tutoria: “As equipes de trabalho da UAG/UFRPE – agora UFAPE – são muito competentes e já estavam habituadas a muitas rotinas da gestão universitária. Penso que não será necessária uma prorrogação do Termo de Compromisso”⁴³.

Em relação à UNIVASF, sua criação remete ao ano de 2002 como forma de interiorizar a Educação Superior, porém sua implementação efetiva deriva do ano de 2004. Criado através Lei Nº 10.473, a UNIVASF tem sua sede na cidade de Petrolina, mas também tem três outros campi: Juazeiro, na Bahia, e de São Raimundo Nonato, no Piauí. Em 2007 existe a criação do campus Serra da Capivara, porém, vai ser no ano de 2008, com o REUNI que foram criados os campi: Campus Ciências Agrárias (CCA), também em Petrolina, na zona rural da cidade; e Campus Senhor do Bonfim (BA). Durante o período de expansão, existiram um acréscimo de 590 vagas anuais. Entretanto, em 2009, quando estes cursos foram implantados, apenas 240 vagas foram ofertadas uma vez que a autorização só foi feita para o segundo semestre de 2009. No ano seguinte (2010), todas as vagas do REUNI foram ofertadas

⁴¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13651.htm. Acessado em: 08 jun. de 2019.

⁴² Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/encontro-d%C3%A1-in%C3%ADcio-%C3%A0-implanta%C3%A7%C3%A3o-da-universidade-federal-do-agreste-ufape>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

⁴³ Idem.

integralmente na instituição (UNIVASF, 2013). Em 2012 e 2017, foram criados mais dois campi, localizados respectivamente em: Paulo Afonso (BA) e Salgueiro (PE).

Por meio da Lei nº 11.892 de 29/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, em Pernambuco: IF- Sertão- PE e IFPE. O ensino destas instituições busca aliar um viés profissionalizante, voltado a atender às demandas do mundo do trabalho e do arranjo produtivo local, regional e nacional, ao desenvolvimento do saber científico e à uma formação humanística, articulando e verticalizando do ensino médio integrado, técnico, superior nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de pós-graduação. O IFPE contém 16 *campi* que vão do litoral ao sertão do Pajeú de Pernambuco e 16 polos de Educação a Distância, já o IF Sertão –PE tem um total de 7 *campi* (Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Salgueiro, Ouricuri, Serra Talhada e Santa Maria da Boa Vista) e 3 centros de referências (Petrolândia, Sertânia e Afrânio).⁴⁴⁴⁵.

Esse cenário da Educação Superior em Pernambuco é resultado de profundas mudanças que o país vem passando nos últimos 20 anos, caracterizadas pelo projeto político descrito no capítulo anterior, que englobou forte expansão do número de faculdades e universidades públicas e privadas; ofertou graduações nas formas de bacharelado, licenciaturas e tecnológicas; contribuiu com redistribuições geográficas, observando também um processo de interiorização de Universidades públicas; o desenvolvimento da oferta de graduações nas modalidades semipresenciais ou a distância; políticas de acesso e permanência, como: ENEM, SISU, cotas, PROUNI, FIES e o REUNI.

6.2. UFPE no contexto da expansão e democratização do acesso, uma aproximação com o REUNI

Em 2007 a UFPE oferecia 70 cursos⁴⁶ na esfera do ensino de graduação, então distribuídos em 12 centros acadêmicos nos três *campi*: Recife, Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e Vitória de Santo Antão (CAV), abrangendo oito áreas de conhecimento (Ciências Biológicas; Ciências Humanas; Ciências Exatas e da Natureza; Ciências da Saúde; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Agrárias)

⁴⁴ Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/a-instituicao/acesso-a-informacao?id=758>. Acessado em: 08 jun. de 2019.

⁴⁶ Disponível em: UFPE. **Projeto REUNI/ UFPE**. Recife, 2007. Acessado em: 08 jun. de 2019.

(UFPE, 2007). Vale destacar que os *campi* do CAV e CAA são os mais recentes, oriundos da expansão e interiorização pré-REUNI.

O Programa Federal vai ser implementado na UFPE em outubro de 2007, durante a gestão do ex-reitor Amaro Henrique Pessoas Lins. Por meio do REUNI foi legitimada a criação de 18 novos cursos de graduação divididos entre os *campi*. A instituição visou uma pauta considerada pela gestão como histórica, pois viabilizaria um processo de democratização do acesso à Universidade (UFPE, 2007).

Arruda (2011) descreve as problemáticas em torno da implantação do REUNI na UFPE, ao apontar que em outubro de 2007 realizou-se uma reunião extraordinária para deliberar a votação do programa, porém professores, técnicos administrativos e alunos se mostraram contrários, alegando a existência de uma ausência de diálogo por parte da reitoria. A partir dessas inquietações, promoveu-se uma ocupação na reitoria e uma construção de um *blog*⁴⁷ com a finalidade de montar uma oposição mais assídua. Vale destacar que essa urgência de aprovação remete para o recebimento dos recursos oriundos do REUNI, como Silva (2015) aponta: “No ano de 2007, as Universidades poderiam aderir ao REUNI até o mês de dezembro, porém aquelas que não aderissem até a data de 29 de outubro, não receberiam os recursos já no primeiro semestre no ano seguinte” (p. 67).

Ainda em 2007, o movimento estudantil lançou notas criticando a falta de diálogo das reitorias com a comunidade acadêmica e a relevância da participação estudantil para a construção do REUNI, no caso específico da UFPE, a revolta do alunato ocasionou a detenção de um estudante de ciências sociais⁴⁸. Mesmo existindo esse discurso enaltecedor do movimento estudantil, na UFPE, a comissão aprovada pelo conselho universitário não conteve representantes da entidade estudantil (ARRUDA, 2011). A comissão firmada entre representantes das Pró-Reitorias, prefeitura de cidade universitária, coordenação das licenciaturas e de docentes de alguns centros da universidade foi coordenada pelo pró-reitor de planejamento. Esse pró-reitor foi responsável por construir o plano REUNI/UFPE (2007) a partir dos pontos encaminhados para ele, oriundos dos centros acadêmicos e departamentos.

A colocação sobre a construção da comissão corrobora com a entrevista realizada com uma das representantes da gestão REUNI/UFPE:

Em relação ao processo de implementação, eu como sou do Centro de Tecnologias e Geociência (CTG), eu fazia parte do grupo, foram instituídos vários grupos por centros para apresentar ao programa REUNI de cada

⁴⁷Disponível em: <http://ocupaufpe.blogspot.com/>. Acessado em: 22 jun. de 2019

⁴⁸ Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/mobilizacao_ja_44.htm. Acessado em 22 jun. de 2019.

centro. Então nessa ocasião, aí mais ou menos no início de 2007, eu era parte desse grupo pelo CTG (sic). No final de 2007, eu fui convidada pelo professor Amaro Henrique Pessoas Lins para ser a interlocutora do REUNI, então eu era interlocutora do REUNI junto ao MEC, como uma coordenadora. Então eu coordenava o REUNI no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, nas suas mais diversas diretrizes, tanto a questão de infraestrutura, estrutura física, construção de novos prédios, quanto a questão docente, expansão de cursos, [...]. Com relação a implementação, até onde eu sei, todos os centros apresentaram suas propostas para o REUNI, e aí isso tinha um limite porque a gente tinha um limite, inclusive financeiro, eu acho que o REUNI aqui foi mais de 50 milhões de reais e incluindo tudo: questão de infraestrutura, parte de interiorização. E a partir de um estudo, da viabilidade, aí eu não tava nessa época, eu só apresentei do CTG, então tinha todo um grupo que se reunia para definir, sempre em discussão com os diretores dos centros principalmente, os professores e se propôs o REUNI (Representante da Gestão/UFPE)

Através das entrevistas realizadas, Silva (2015) corrobora com a citação anterior ao fazer o apontamento de que o REUNI foi um projeto escrito por muitas mãos. Nesse sentido, remete-se para o ciclo de políticas, teorizado ao longo dos capítulos. Ball (1994) aponta que uma política, no contexto da prática sofrerá a interferência dos agentes locais, sendo rescrita. Remetendo-se aqui na figura dos vários grupos que disputaram o REUNI.

Ainda buscando apropriar-se das hipóteses levantadas ao longo do trabalho – referencial teórico – o REUNI na UFPE, também, funcionou como um contrato de gestão, dialogando com as influências gerencialista na gestão pública. Através do acordo de Metas nº 03/ 2008⁴⁹, assinado entre o reitor da UFPE (Amaro Henrique Pessoa Lins) e o representante do MEC (Ronaldo Mota), configurou-se tal contrato, onde os recursos do MEC foram sendo repassados de forma gradativa, conforme o cumprimento das metas estabelecidas.

Em relação aos avanços quantitativos do programa REUNI na UFPE, pode-se notar resultados expressivos. Ao averiguar o “relatório de gestão de 2012”(2013)da instituição, se observou que o quantitativo de vagas para ingresso através do vestibular aumentou em 29% em relação ao ano de 2007. As 6.812 vagas de 2012 foram alocadas da seguinte maneira: 5.542 em Recife, 900 em Caruaru e 370 em Vitória de Santo. As Tabelas 4 e 5, retiradas do relatório de gestão de 2012 da UFPE, apresentam as ofertas de vagas de 2007 e 2012, respectivamente, considerando todos os *campi*, distribuídas por turno e modalidade:

⁴⁹Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=34&data=19/03/2008>
Acessado em: 22 dez. de 2019.

Tabela 4: Distribuição de cursos e vagas existentes - UFPE, 2007

	Total			Bacharelados			Lic. e Pedagogia		
Variáveis	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total
Número de cursos	62	23	54	54	13	56	12	11	17
Vagas oferecidas	3745	1540	3315	3315	940	4255	645	655	1300
% vagas em relação ao total da UFPE	70,9	29,1	62,7	62,7	17,8	80,5	12,2	12,4	24,6

Fonte: UFPE (2013)

Tabela 5: Distribuição de cursos e vagas existentes - UFPE, 2012

	Total			Bacharelados			Lic. e Pedagogia		
Variáveis	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total
Número de cursos	79	35	97	65	18	72	14	17	25
Vagas oferecidas	4577	2235	6812	3862	1240	5102	715	995	1710
% vagas em relação ao total da UFPE	67,2	32,8	100	56,7	18,2	74,9	10,5	14,6	25,1

Fonte: UFPE (2013)

Ao analisar as tabelas 4 e 5, averigua-se que o percentual de vagas noturnas aumentaram de 29,1% para 32,8%. Outro aumento foi o percentual de vagas destinadas aos cursos de Licenciatura, passou de 24,6% para 25,1%. Em detrimento disso, existiu uma diminuição do percentual de vagas ofertadas no turno diurno, majoritariamente das que são ofertadas pelos cursos de bacharelados, que passou de 62,7% para 56,7% . O aumento de vagas noturnas e a diminuição de vagas diurnas estão associadas ao processo de ampliação de vagas e democratização do acesso da educação superior. Alunos que precisam trabalhar ao longo do dia necessitam estudar a noite, logo, esse aumento de vagas buscou contemplá-los.

A tabela 6 desvela o percentual de incremento de vagas previsto no REUNI e realizado entre 2008 até 2012:

Tabela 6: Percentual de incremento de vagas previsto no REUNI e realizado-2008/2012

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Previsto	160	1039	170	95	- 45
Realizado	- 40	911	361	183	112
% incremento previsto	3, 0 %	19,7 %	3, 2%	1,8%	- 0,9%
%incremento realizado	- 0, 8 %	17, 2%	6, 8%	3,5%	2,1%

Fonte: UFPE (2013)

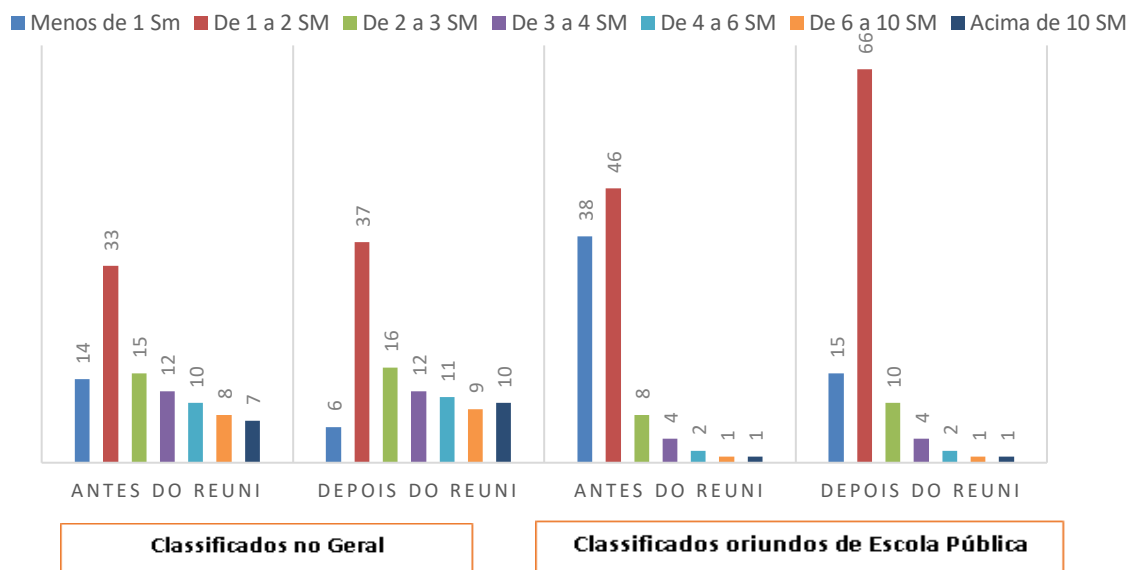
Ao ler os dados da tabela 6, observa-se que em 2009 existiram um aumento do número de vagas, 17,2%, quando comparado ao do total das vagas ofertadas em 2007 (UFPE, 2013). Averiguou-se também que existiu uma queda após 2009, mesmo que essa queda ainda estivesse além do previsto. Esse aspecto da queda pós 2009 alerta para a questão da permanência estudantil, ao mesmo tempo, levanta-se um debate sobre a democratização do acesso e a inserção de discentes com menor poder aquisitivo na Universidade. A tabela 7 e o gráfico 17 são contributivos para esse debate:

Tabela 7: distribuição dos candidatos inscritos nos vestibulares da UFPE, por renda familiar em salários mínimos antes e depois do REUNI(em %) – 2006/2010

Renda familiar em salários mínimos	Inscritos gerais			Inscritos oriundos de escola pública		
	Antes REUNI	Depois REUNI	Total	Antes REUNI	Depois REUNI	Total
Menos de 1 SM	6	3,2	4,2	22,9	10,6	13,6
De 1 a 2 SM	25, 7	29,1	27,9	49,0	65,8	61,6
De 2 a 3 SM	15,5	14,8	15	12,6	10,9	11,3
De 3 a 4 SM	14,1	12, 7	13,2	5,7	5,5	5,5
De 4 a 6 SM	14	12,4	12,9	5,4	3,6	4,1
De 6 a 10 SM	12, 9	12,6	12,7	2,4	2,2	2,2
Acimade 10 SM	11,9	15,2	14,0	2,0	1,5	1,6
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: ARRUDA (2011)

Gráfico 19: Distribuição percentual dos classificados no vestibular, segundo a renda familiar em salários mínimos antes e depois do REUNI -2006 a 2010



Fonte: ARRUDA (2011), a partir de dados levantados pela Covest

Analisando a tabela 7, se observa que, no período de 2006/2010, 27,9% dos candidatos inscritos no contexto geral do vestibular da UFPE são oriundos de uma família com renda de 1 a 2 salários mínimos. No contexto dos alunos vindo de escola pública, a implantação do REUNI representou, para o grupo de 1 a 2 salários mínimos, um acréscimo de 16, 8% em relação ao período pré-REUNI. Ou seja, esse grupo de 1 a 2 salários mínimos passou de 49% para 65,8%.

Sobre os candidatos classificados representados pelo gráfico 19 também é nítido o destaque dos grupos de 1 a 2 salários mínimos. Após a implementação do REUNI, os candidatos que representavam o grupo vindo de escola pública com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos cresceu consideravelmente, de 46% foram para 66%, um crescimento de 20%.

Esses levantamentos de dados sobre a inserção de camadas mais pobres na Educação Superior pública, alerta para dois pontos: a) a fragilidade do mito de que manter uma Universidade Pública vai privilegiar os grupos mais ricos da sociedade. Em entrevista realizada em 2019⁵⁰, os pesquisadores Patrícia Tropia e Leonardo Barbosa buscaram apontar

⁵⁰Tropia e Barbosa, professores da Universidade Federal de Uberlândia, estiveram envolvidos no desenvolvimento da *V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais* (ANDIFES, 2019). Na entrevista concedida por eles, eles buscam apontar alguns resultados e explicar a metodologia da pesquisa. Para saber mais, ver: <https://soundcloud.com/chutandoaescada/balburdia-nas>

que as Universidades Federais não podem ser mais vistas apenas como um tripé ensino, pesquisa e extensão, mas sim como uma ferramenta de inclusão social. Mesmo com esses avanços, não se pode negar que existem conflitos sociais dentro das Universidades, como também, o fato que as camadas mais ricas da sociedade terem maior facilidade em se inserir na Educação Superior.

No âmbito do REUNI, quando se trata de inclusão e permanência é possível lembrar-se da assistência estudantil, já que o Programa Federal possibilitou a viabilização de diversos programas. É importante destacar que a democratização do acesso e permanência são elementos que precisam caminhar juntos, como forma de evitar a evasão estudantil. De acordo com o “relatório de gestão 2012” (2013) da UFPE, a instituição criou a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) que coordena os programas de bolsas e auxílios aos estudantes, buscando atender a demanda discente por moradia, alimentação, transporte, saúde, esporte e apoio acadêmico.

Segundo o mesmo relatório (2013, p. 407), existem editais lançados pela PROAES com a finalidade de auxílio, sendo eles: “a) Programa de Moradia Estudantil; b) Programa de Auxílio Alimentação (Restaurante Universitário); c) Programa de Auxílio a Eventos; d) Programa de Bolsa Permanência (Manutenção Acadêmica); e) Auxílio Transporte e f) Bolsa Atleta”.

O mesmo relatório vai além, apontando que:

As ações vinculadas a **bolsas institucionais implementadas pelo programa Reuni possuem como finalidade a implantação de bolsas de monitoria, manutenção acadêmica (atualmente, denominada bolsa permanência), bolsas de extensão para os alunos dos cursos pré-acadêmicos e para os estudantes bolsistas de desenvolvimento profissional.** As estratégias envolvidas nessa dimensão do Projeto Reuni na UFPE previam apoiar o funcionamento dos cursos pré-acadêmicos, através da concessão de bolsas, objetivo esse que foi atingido, com um total de 50 bolsistas. (2013, p. 408). **(grifos nossos).**

Ao pensar na necessidade financeira para estabelecer tais bolsas institucionais, pode-se levantar a tabela 8, com a finalidade de melhor raciocinar na relação REUNI/ democratização e permanência.

Tabela8: Bolsas Institucionais do Programa REUNI, por tipo- 2008/ 2012

Ano	Item	Tipo de bolsa				Total
		Assistência estudantil	Bolsa extensão (pré-acadêmico)	Desenvolvimento o profissional	monitoria	
2008	Quantidade	111	39	4	48	202
	Valor unitário/ mês	285	258	258	175	
	Total anual	379.620	120. 744	12. 384	84.000	596. 748
2009	Quantidade	212	39	4	48	303
	Valor unitário/ mês	285	258	258	184	
	Total anual	725.040	120. 744	12. 384	88. 320	946. 488
2010	Quantidade	2012	50	4	56	322
	Valor unitário/ mês	300	258	271	184	
	Total anual	763. 200	154. 800	13.008	13.040	1.034. 048
2011	Quantidade	212	50	4	116	382
	Valor unitário/ mês	314	270	284	184	
	Total anual	798.816	162.000	13. 632	213. 440	1.187.888
2012	Quantidade	212	50	4	116	382
	Valor unitário/ mês	332,21	333	300,2	214,32	
	Total anual	845.147,33	199.800	14.409,60	248.611	1.307.768, 10

Fonte: UFPE (2013).

Os dados apresentados na tabela 8 revelam o crescimento do quantitativo de bolsas no período variando de 202 bolsas em 2008 para 382 em 2012. A tabela 8 contribui para mostrar o esforço da UFPE para realizar ações que auxiliassem o discente a se manter na instituição. Nesse sentido, essa foi uma forma da Universidade de viabilizar políticas institucionais de inclusão social. No “relatório de gestão de 2013” (2014), pode-se observar o fomento que o processo de expansão trouxe para a PROAES. Tal relatório contribui para trazer as consequências diretas do processo que o REUNI participou.

Segundo a professora Ana Cabral, pró-reitora para Assuntos Acadêmicos, de onde “emancipou-se” a Proaes, a UFPE está se preparando para o momento em que 50% dos seus alunos sejam cotistas e, portanto, aumentará o número

de discentes em situação de vulnerabilidade financeira. “Essa qualificação da Proaes atende a essa realidade”, atestou (UFPE, 2014, p. 409).

Analisando por outros elementos do REUNI, cita-se aqui a criação da Pró-Reitoria de Gestão Administrativa (PROGEST) em 2008, como forma de contribuir para a expansão da estruturação da instituição. Essa expansão contribuiu para o crescimento das obrigações e atribuições da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), logo, para evitar um assoberbamento, foi criada a PROGEST, modificando a estrutura organizacional da reitoria e dividindo algumas tarefas com a PROPLAN. Em síntese, a PROGEST torna-se responsável pelas seguintes áreas: licitações e contratos, gestão patrimonial, comunicação interna, gestão documental, compras e almoxarifado⁵¹.

Outra influência do REUNI, perante a estrutura organizacional da UFPE, foi a construção dos Núcleos Integrados de Atividades de Ensino (NIATEs). A partir do orçamento do REUNI foi possível elaborar a construção desses núcleos que comportaram salas de aulas, laboratórios e auditórios destinados aos cursos de graduação. Em 2012 foram entregues os NIATEs dos centros de CFCH/CCSA; CTG/CCEN; CCS e CCB (UFPE, 2014).

Sobre o orçamento do REUNI oriundo do MEC, Silva (2015) aponta:

Os recursos financeiros previstos pelo MEC para obras de reformas, recuperação das instalações físicas e novas edificações e equipamentos, foram de R\$ 58.400.000,00; e para despesas de custeio (pessoal, bolsas e manutenção) foram disponibilizados R\$ 163.100.000,00, totalizando R\$ 221.500.000,00 (UFPE, 2010, p. 7). O Plano Diretor de Infraestrutura do REUNI na UFPE havia previsto que na primeira fase, 2008-2009, as obras de reforma e recuperação das instalações físicas, contemplando prioritariamente salas de aula e laboratórios, custariam aproximadamente: R\$ 11.198.142,59. Na segunda fase, 2009-2011, previu-se a conclusão das reformas e de 70% das novas edificações, com um custo de R\$ 35.910.000,00. Na terceira e última fase, 2011-2012, estava prevista a conclusão de todas as novas edificações e recuperações, com um custo aproximado de R\$ 11.291.857,41 (UFPE, 2012). A Universidade solicitou a repactuação aproximadamente de mais \$ 30 milhões para a finalização das obras(ENTREVISTA Nº 03).(p. 72).

Esse debate sobre infraestrutura foi um dos pilares mais problemáticos do REUNI. Conforme foi visto ao longo do capítulo anterior, entidades, docentes e pesquisadores criticaram a péssima infraestrutura refletia nas condições de trabalho (RIBEIRO, LEDA e SILVA, 2015; ANDES, 2013). Ao mencionar o docente, a próxima seção busca uma aproximação com a questão das condições de trabalho deles referidos aos departamentos de antropologia/museologia.

⁵¹ Disponível em: <https://www.ufpe.br/progest/estrutura>. Acessado em: 11 jun. de 2019.

6.3. Uma aproximação com o departamento de antropologia/museologia

Buscando contemplar uma melhor aproximação com o estudo de caso, salienta-se que o departamento de antropologia/museologia(DAM) foi criado no dia 17 de dezembro de 2009 e atende três cursos, graduação em Museologia (bacharelado), graduação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), junto com o Departamento de Sociologia, e a pós-graduação em Antropologia (mestrado e doutorado). Fica localizado no 13º andar do CFCH. Mesmo atendendo aos cursos supracitados, os professores dão aula em outros cursos, como: odontologia, turismo, fisioterapia, educação física e ciências políticas.

Sobre a criação do departamento, existiram algumas discussões internas para a elaboração do DAM. Através do REUNI seria possível a ampliação dos *campi*, o que foi oportuno para os antropólogos e museólogos e cientistas políticos se desvencilhar do departamento que estavam agregados. Como apontou o professor 03:

Antigamente, havia aqui um mega departamento de ciências sociais que agregava três áreas: antropologia, sociologia e ciência política. A predominância da sociologia naquele departamento, provocou a vontade das partes se separar. Quem teve primeiro essa iniciativa foi a ciência política, evidentemente, por entender alguma coisa de política; e depois, houve também uma articulação entre os antropólogos de ver se vamos criar um próprio departamento só de antropologia, né? Porque a insatisfação existia de ser um mero apêndice da sociologia [...], isso motivou os planos de criar um departamento próprio da antropologia. Mas, teria sido necessário criar um curso de antropologia! Isso teria significado sair do curso de ciências sociais compartilhado com a sociologia, para criar um novo curso de antropologia. Porém, em uma votação decisiva, essa ideia não foi acompanhada por unanimidade, pois tinha três colegas que voltaram contra, por lealdade a sociologia. Aí, um colega na época [...], teve a ideia de tentar integrar o curso de museologia, que já tinha a proposta através do REUNI, a um departamento costurado de museologia e antropologia. A museologia como curso e um segundo curso, ciências sociais (bacharelado e licenciatura) dividido pela metade respectivamente com a sociologia

A separação do mega departamento, entretanto, veio através de disputas. Como apontou o professor 01:

O departamento de ciências sociais tinha um curso só, mas dentro tinha 3 câmaras: a câmara de antropologia, a câmara de sociologia e a câmara de política, certo? Então éramos 48 se não me engano. Aí eu saí com a proposta do curso de museologia, eu e alguns professores do nosso departamento. Evidentemente, os meus colegas de ciências sociais não queriam saber, então partimos para dizer: não, nós queremos sair do departamento. [...]Então o protesto vinha dos sociólogos que queriam

continuar da maneira que tava, sem mudanças. Então você pode ver que eles mantiveram o curso até hoje como era antes, não teve ampliação. Nos de museologia construímos um curso novo e demos um novo ânimo para a Universidade com ele; e o pessoal de política teve outro caminho com o curso de relações internacionais.

Para além dessa separação do “mega” departamento, o professor 03 destacou a elaboração de novos concursos:

[...]Então, também havia essa visão de que por muito tempo tivesse pouco concurso, né? De repente uma oferta considerável de vagas, sobretudo para uma área que não tínhamos profissionais qualificados suficientes. Em um primeiro momento, a maioria olhou para essa expansão com otimismo.

Mais uma vez o termo “disputa” surge ao longo da discussão do texto, o que remete mais uma vez ao conceito do ciclo de políticas, mais especificamente ao contexto da produção de textos. Aqui surge a disputa para não escrever a política a nível nacional, mas para reescreve-la a nível local, apontando quais cursos e o porquê deles serem abertos pelos REUNI, o que acarretaria em um planejamento institucional com a nova política. Como destaca Mainardes: “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (2006, p. 56).

Na mesma linha de raciocínio, o professor 06 elucidou que: “esses cursos que abriram, eu não sei se você sabe, mas a gente precisa fazer uma proposta; e essa proposta tem análise de contexto, tem análise para saber se existe mercado de trabalho para aquela área [...]”. Nessa mesma entrevista, o professor frisou que o curso de museologia seguiu o mesmo roteiro, pois tratava-se de um curso socialmente importante (preservação da memória regional e nacional), como também uma demandava de mão de obra.

Apenas dois dos seis professores entrevistados apontaram existir uma falta de diálogo para a criação do novo departamento, alegando, nesse sentido, escasso envolvimento nas reuniões referidas a implementação do REUNI.

Eu pessoalmente, nem fui contra ou nem a favor. No meu departamento chegaram com a notícia: olha pessoal, vai ter esse projeto do governo, o REUNI, a gente vai ter que se adequar a isso, vamos ver o que a gente faz, vai ter que montar curso de licenciatura, o pessoal da reitoria vem ver como ta a situação de sala, quantificar cadeira e coisa e tal. Foi uma coisa muito discutida não [...]. (PROFESSOR, 04)

Corroborando com os pensamentos do professor 04, o professor 05 destacou:

Eu não me envolvi muito nisso não, porque vir uma coisa de cima para baixo não adianta muito. A prova é o curso que nós abrigamos no nosso departamento que não foi pensado coletivamente, houve um convencimento da reitoria daquele curso era bom. Não acho que as coisas sejam assim, não era só dar dinheiro para novos cursos, tinha que ver como precisava da qualidade e reforçar os cursos já existentes.

Passado esse primeiro momento, o que se sucedeu foram às formas de ampliar o quadro docente, visto que o quantitativo do alunado passaria por uma ampliação, o que acarretaria mudanças na RAP. Como apontou o professor 01, através do REUNI existiu um concurso para contratação imediata de oito professores, contratando-se cinco novos professores, destacado pelo professor 05. Esse mesmo professor ainda se lembrou dos conflitos internos para a locação das vagas, se existiria um preenchimento com os professores de antropologia ou museologia. A resposta para esse impasse foi respondida pelo professor 02, ao apontar:

Há controvérsias, mas que, dentro do projeto, a gente tinha a expectativa de contratar oito professores novos; desses cinco vieram e três foram perdidos nas negociações. E esses três eram mais diretamente ligados ao reforço de antropologia, já os cinco que entraram eram relacionados ao conhecimento técnico de museologia. Então a gente achando que ia expandir o número de pessoas formadas em antropologia, [...] resultou na separação de dois campos que ainda tão conseguindo, com a passagem de tempo, dialogar , mas um diálogo que é bastante duro.

Esses conflitos também foram levantados pelo professor 03, pois por receio de se perder as vagas, ele apontou que faltava qualificação nos docentes recém concursados. No seu ponto de vista, foi uma solução mais pragmática do que qualitativa.

O que eu percebi, foi que, muitas vezes, só para preencher as vagas foram contratados candidatos que não [...] tinham o perfil da vaga e isso, inclusive, gerou vários problemas de aderência a área. Ou seja, conflitos internos no departamento com relação aos perfis das vagas e como elas foram preenchidas, de modo que depois houve uma reavaliação por parte dos docentes e eu também do REUNI (professor 03).

A inquietação do professor 03 foi respaldada a partir de um conhecimento empírico dele, ao citar o exemplo da Alemanha:

Sobretudo porque eu conheço esse mesmo fenômeno da antiga Alemanha ocidental, nos anos 70 teve uma expansão considerável do ensino superior naquele país e o resultado foi muito parecido, muitas vagas foram preenchidas por pessoas insuficientemente qualificadas que depois veio um efeito que a gente conhece aqui também, se fechou o mercado de trabalho e de repente a gente tem egressos que tem excelentes qualidades, mas não

encontram trabalho, enquanto outras pessoas medíocres estão ocupando vagas que seriam bem ocupadas por egressos muito bem qualificados.

Através da fala do professor 03, o leitor tende a acreditar que a história alemã tende a se repetir no Brasil, porém, partindo da reflexão do contexto da influência, é imperativo acreditar que esse modelo europeu se tornou um exemplo a modelar políticas como o REUNI. Parafraseando Ball, Mainardes (2006) destaca influências internacionais através do “empréstimo” de políticas ou de ideias internacionais que “viajam” pelo globo, seja por indivíduos que vendem suas ideias no mercado ou por consensos intelectuais dominantes.

Para além dos contextos de influência e da produção de texto, vale seguir a análise buscando o contexto da prática do REUNI na UFPE. Esse Programa Federal se dispersou nas IFES com suas peculiaridades, pois os interesses docentes não podem ser enquadrados em um quadro homogêneo. Como afirmou Paulo Rizzo (presidente do ANDES/ 2008), em entrevista para o jornal da ADUFEPE (2008), os efeitos do REUNI tenderiam a diferir muito entre as instituições, pois a elaboração do Programa em cada uma foi heterogênea.

6.3.1. Departamento de museologia/antropologia e as condições do trabalho docente

Buscando dialogar com os professores sobre suas condições de trabalho, levantaram-se perguntas de como os próprios enxergavam seus trabalhos. Todos os entrevistados enxergam o ofício deles baseados no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esperando tal resposta, foi construído um quadro referente as mudanças trazidas pelo REUNI. Para montar os elementos do quadro, tornou-se necessário recordar o dossiê da ADUFEPE (2013) e suas problematizações, ou seja, os gráficos 2, 3, 4, 5 levantados no capítulo dois serviram para apontar que existiam inquietações dos professores perante a infraestrutura (salas, equipamentos, computadores e etc) e a carências de professores que geraram acúmulos de atividades. Aliado a esse dossiê, o artigo “Condições de trabalho e saúde do profissional da Educação” de autoria de Aguiar *et al.* (2016) contribui para mostrar que as principais queixas dos docentes brasileiros advinham da compilação das problemáticas apresentadas pelo dossiê supracitado, o que reforçou a necessidade de prestar atenção nele.

Partindo dos pressupostos anteriores, o quadro construído para a entrevista abordou os seguintes pontos: I) a infraestrutura física, II) corpo docente, III) corpo discente, IV) pessoal técnico administrativo, V) autonomia do professor enquanto educador e pesquisador, VI) saúde do professor universitário. Os pontos I e II seguiram à risca as “recomendações” do dossiê da ADUFEPE, enquanto os III, IV e V e VI seguiram o debate proposto ao longo dos

capítulos sobre condições de trabalho, visto que ao ter alguns desses elementos negativados, compreende-se a fragilização qualitativa do trabalho docente.

Justificado o percurso adotado, o trabalho segue para os resultados das entrevistas. Em relação a infraestrutura, a maior parte dos professores observaram melhorias parciais. Um alegou que não observou nenhuma diferença e outro disse que houve uma pequena piora. A melhora, vale salientar adveio da criação de novos prédios, modernização do material de auxílio pedagógico, dentre outros fatores. Uma das críticas que surge sobre a questão de infraestrutura advém não do REUNI em específico, mas da forma que burocracia da instituição maneja os recursos financeiros. Sobre isso, o professor 01 falou:

A tendência era com o REUNI, porque nós tínhamos recursos para o REUNI para fazer essa melhoria, e todos os projetos foram bem feitos. E nós tínhamos dinheiro para fazer isso aí. Mas aí, o que acontece? O dinheiro tá lá, mas você tem que usar o dinheiro com [...] uma legislação própria para isso, é um dinheiro público. E para você realizar dinheiro público tem que fazer uma licitação, porque você tem que entrar em um banco de dados de licitação para poder fazer. Eu fiz o projeto, eu acho que fiz um laboratório de multimídia para o curso de museologia que era fantástico. Se você olhar o projeto, você vai ver que legal, dentro dos recursos que eu tinha para fazer. Aconteceu? Não. Por quê? Ineficiência das pessoas que fazem as licitações e as compras.

Outra melhoria que foi vista como parcial designa-se sobre o corpo docente. Nas páginas anteriores observou-se uma crítica qualitativa a esse aspecto, porém os professores entrevistados não negam que, no geral, o aumento do quadro foi bem visto. Nesse sentido, apenas dois professores destoaram da opinião da maioria, um destacou que o REUNI não trouxe mudanças significativas para o quadro docente e outro respondeu que existiu uma piora significativa através do programa.

Sobre a situação do quadro docente, o professor 05 apontou:

Eu acho que melhorou parcial porque a gente precisava ainda de um aumento do número de professores, né? E de uma maior, como eu posso dizer, de um apoio mais sistemático para o apoio da formação já que a gente contratou pessoas com mestrado apenas. E quando a gente liberou eles para fazer o doutorado nem sempre temos o apoio que precisa.

Sobre o corpo docente, o professor 06 também aponta existir melhoras parciais, mesmo fazendo o destacamento a seguir: “Você tem uma sobrecarga do professor, apesar de terem abertos muitos concursos ainda tem alguma sobrecarga do professor em relação a: dar mais aula ou ter mais alunos nas salas. Mas não é tanto quanto a gente pensou que ia ser, certo?”. Essa fala coincide com o documento da ADUPEFE (2013, p.4), ao levantar as

principais queixas dos docentes: “a carência de professores tem gerado sobrecarga e acúmulo de atividades”.

Ainda sobre o mesmo tema, o professor 02 apresentou:

Em termos de corpo docente, a gente melhorou parcialmente. Porque eu acredito que poderia ter crescido ainda mais a quantidade de docentes disponíveis devido à expansão da universidade. Ele melhorou? Sim! Isso poderia ficar como uma ideia de que ele piorou parcialmente, se eu fosse dizer que a gente tivesse menos professores para a quantidade de pessoas envolvidas. Mas eu acho que melhorou porque ficou bem mais professores, mesmo que tenham tido um aumento da relação alunos e professores.

Mesmo existindo alguma sobrecarga, o discurso dos professores traz uma construção de algo esperado, o que opõe-se à piora qualitativa levantada por Nishimura (2012), Filardi (2014), Rocha (2018) e dentre outros. Para esses autores, a intensificação e precarização das condições do trabalho do professor se deu devido ao aumento da RAP, como também ao aumento da contratação de docentes sem ser por concursos. Porém, as colocações dos professores da UFPE vêm reafirmar que não se pode enquadrar todos os casos no mesmo aporte de análise.

Voltando a abordar os resultados das entrevistas, se as opiniões sobre infraestrutura e corpo docente tiveram uma minoria que fugiu de uma mesma opinião, em relação ao quadro de docentes, a pluralidade de opiniões foi maior. Ou seja, dois professores apontaram existir uma melhora parcial, enquanto outros dois destacaram uma grande melhora, um professor destacou não ver diferenças e outro salientou uma piora parcial do quadro docente. O professor que apontou a piora do quadro, entretanto, não mencionou o aumento quantitativo, mas referiu-se à qualidade do alunado. Em outras palavras, a capacidade técnica e científica dos mesmos. Em detrimento disso, os professores que teceram comentários positivos sobre o quadro docente, respaldaram-se na diversidade e inclusão social como argumentação, o aumento da RAP não se mostrou como grande empecilho.

Sobre o pessoal técnico administrativo, por uma maioria de três, entende-se que as mudanças do REUNI não trouxeram muitas modificações. Vale salientar que alguns professores apontaram a falta que o déficit contínuo de técnicos administrativos (atravessando décadas) corrobora para a intensificação do trabalho do professor, visto que o docente acaba acumulando mais atribuições. Nisso, o professor 03 falou:

Tivemos algumas surpresas positivas no secretariado, sobretudo. Outros aspectos menos, mas nossos problemas que existiam com o pessoal técnico

administrativo, em partes, continuam as mesmas, mas, felizmente, algumas experiências muito positivas no secretariado.

O professor 05 foi o que aprofundou nas críticas ao corpo técnico administrativo:

[O REUNI] Não afetou foi em nada. Não afetou porque a gente continua com os funcionários em pequena quantidade, continua sem ter uma divisão adequada de responsabilidade e atribuições e de atividades que o funcionário tem que fazer. E continua não se tendo o menor rigor em relação às faltas deles que são constantes, deixando a gente tudo na mão. E também não se pensou em nenhum momento em criar uma gestão específica ou chefe específico para os funcionários, professor não é pra chefiar funcionário! A gente na atividade de coordenação é pra trabalhar com as questões pedagógicas e não com as atividades administrativas.

O professor 04, todavia, chega a uma conclusão similar aos professores 05 e 02, mas traz uma abordagem mais positiva:

O pessoal técnico administrativo também acho que [o REUNI] não tenha afetado em nada. É o mesmo pessoal que vem levando a Universidade nas costas e que vem trabalhando como louco. Claro que tem sempre aquele pessoal que trabalha menos, a chefia não tem o mesmo controle sobre o funcionário ou que são funcionários que praticamente não trabalham porque tem atividades sindicais. Mas isso sempre acontece, é uma estrutura pesada, mas a maioria é tudo gente muito boa e que a Universidade devem muito a eles. Não vejo que o REUNI tenha modificado nada com relação a isso não.

Sobre a autonomia do docente enquanto pesquisador e educador, a maioria dos docentes apontaram que o REUNI não trouxe muitas modificações. Os pesquisadores 02, 03 e 04 concordaram que o REUNI não afetou a autonomia de suas atividades, destacando que planejavam tranquilamente suas atividades de pesquisa e seu material pedagógico/ didático. Já os professores 06 e 05, respectivamente, falaram que a autonomia piorou um pouco e piorou bastante. Porém, vale destacar algo que o professor 06 apontou: “Não é o REUNI, tá entendendo? É você ter mais exigência de todos os lados: do CNPq, da Capes, da Universidade por causa do REUNI! É o período de expansão no geral, com as políticas que estão em voga”.

Os professores ainda foram questionados sobre a saúde deles, o que revelou uma aproximação: três professores não observaram mudanças advindas com o REUNI, enquanto dois apontaram existir pioras consideradas, advindas das cobranças do período. O professor 05 não respondeu a pergunta, pois não se recordava com exatidão a experiência vivenciada.

Após essas falas, torna-se necessário retomar o debate sobre condições de trabalho/precarização do trabalho docente levantados por Marin (2010). A partir dessa base

teórica, pode-se compreender que condições do trabalho docente é o conjunto do exercício das funções do professor, já a precarização significa mudanças marcadas negativamente no conjunto de exercício das funções. Resgatar essa definição e contrapor com as falas dos professores, contribuiu em desvelar que o REUNI não pode ser culpabilizado em precarizar as condições de trabalho. O professor 01 apontou que existiam recursos suficientes dentro do projeto do REUNI/UFPE para a compra de novos materiais, porém, devido a uma possível administração problemática, existiram entraves. O objeto a ser problematizado nesse caso, passa a ser a cultura organizacional, não o REUNI.

Outra caracterização da precarização que foi debatida ao longo dos capítulos, refere-se a questão da intensificação. Ou seja, baseando-se em Dal Roso (2011), Marin (2010) e Duarte (2010) é averiguável que intensificação significa o acréscimo no nível de despesas de energias gastas do trabalhador na atividade laboral. O debate se aproxima do REUNI quando se remete ao número da RAP, pois com o Programa Federal, ela aumentaria de 12/1 para 18/1. Isso gerou a inquietação de diversos autores, como: Rocha (2018), Pachane e Vitorino (2015), Guimarães e Lima (2017). Eles apontaram a intensificação e consecutivamente a precarização advinda dessa nova relação de contrato de gestão. Abordar esse caminho é pertinente para cruzar com as falas dos docentes de museologia/antropologia, pois ficou nítido que a RAP não se tornou um empecilho, pois existiram concursos públicos para a contratação de novos funcionários, a problemática se refere a qualidade dos novos professores concursados.

Esses conflitos entre a literatura nacional e o estudo de caso da UFPE, remete-se, mais uma vez, para a construção do ciclo de políticas. Mesmo existindo uma macro conjuntura neoliberal que contribua para um cenário de precarização das condições do trabalho docente, não se pode negligenciar as micro influências. Essas micro influências representadas pelas falas dos docentes de museologia/antropologia mostraram que os possíveis danos trazidos pelo projeto REUNI/UFPE foram mais contidos, o que possibilitou menos onerações perante os docentes. Salienta-se que existiram problemáticas, mas ficaram nas margens esperadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação visou compreender os impactos nas condições do trabalho docente que o REUNI, no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior, proporcionou/proporciona no caso da UFPE. Para alcançar esse macro objetivo, foi necessário fragmentar a análise, através de uma forma que fosse possível analisar essa Política Federal, desde sua criação até sua implementação na UFPE, não se esquecendo de aproximá-la dos sujeitos alvos (professores).

A *priori* foi apresentada as influências neoliberais que começaram a afetar o mundo no final do século XX. Para isso, foi apresentado um aparato histórico da crise do Estado liberal(década de 80) e suas modificações para o Estado neoliberal. Vale destacar que o aparato histórico não moldou a pesquisa em uma perspectiva estruturalista, pois o debate sobre a forma do Estado também esteve presente na discussão, buscando sempre reforçar a necessidade de análises macro e micro estruturantes. Com esse debate preliminar, apontou-se o cenário que a Educação Superior estava se encaminhando no século XX e início do XXI. Isso significou a necessidade de realizar uma breve análise dos governos pós-ditadura militar, como: Itamar Franco, Collor e FHC.

Com maior destaque nesse processo, o governo FHC trouxe mudanças significativas com o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (1995). Ao apresentar que a forma de administração pública brasileira estava obsoleta, seria necessário trazer novas modificações estruturais. Porém, esse plano modernizante, como apontaram alguns autores (Chauí, 2001; Ferraz, 2006), contribuiu para a instalação da lógica empresarial na máquina pública. Esse fenômeno recebeu o nome de gerencialismo, ou seja, se instaurou uma lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade.

A partir desses pressupostos, os Governos Lula também precisaram se adaptar ao quadro neoliberal, o que vai levantar algumas críticas referentes ao fortalecimento das instituições privadas no Ensino Superior. Iniciado em 2003, o seu mandato teve alguns desafios para a Educação Superior, sendo o principal, alcançar os objetivos propostos no PNE 2001/2010 com a finalidade de ampliar a oferta de vagas neste nível de ensino (ampliar as vagas de forma compatível com a meta de 30% da faixa etária até o ano 2011 e atingir, no médio prazo, uma proporção de 40% das matrículas no setor público).

Para reconhecer o REUNI no contexto de reestruturação e expansão da Educação Superior foi preciso relatar como os Governos Lula trabalharam com as políticas de expansão, resgatando brevemente debates referentes ao PROUNI, Expansão da Fase I, o EAD e políticas

de interiorização. Mesmo o REUNI ganhando protagonismo na presente dissertação, tentar isolá-lo seria um erro analítico. Nos anos dos Governos Lula, o investimento nas IFES teve um maior aumento, caso comparado aos governos anteriores (os anos Lula trouxeram um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as IFES, enquanto no mandato FHC houve queda de 0,5%), como também o número de matrículas. Porém, como mencionado anteriormente, as instituições privadas também tiveram um crescimento exorbitante. Acompanhando o senso do MEC/ INEP(2012), pode-se observar que as IES privadas contemplavam 73% das matrículas no período.

Uma avaliação sobre essa relação público-privado pode desencadear a seguinte resposta: uma estratégia governamental para poder alcançar os resultados do PNE. Ou seja, foi averiguado que a financeirização da expansão sofreu alguns empecilhos, como o Ministério da Fazenda elucidando que seria pertinente a contenção de gastos. Para passar por esses empecilhos e alcançar tais resultados, a relação público-privado se tornou oportuna. Esse foi um exemplo da influência gerencialista adentrando o século XXI no Brasil. Observando as entre linhas do discurso do Ministério da Fazenda e a resposta do Governo, mais uma vez retorna-se para o discurso da produtividade, flexibilidade e eficácia para alcançar resultados.

Em relação ao REUNI de forma específica, vale destacar algumas diretrizes que o Programa seguiu, como: reduzir a taxa de evasão, ocupando vagas ociosas e aumentando o número de ingressos, principalmente no período noturno; contribuir para implementar regimes curriculares e sistemas de títulos, oportunos para a construção de itinerários formativos; modificações qualitativas nas metodologias de ensino-aprendizagem; maior articulação entre graduação, pós-graduação e Educação Básica e aperfeiçoamento de políticas de inclusão e assistência estudantil. Na prática, as IFES buscaram criar novos cursos e departamentos de graduação, aumentar a relação aluno-professor (RAP) para 18/1, modificar a cultura organizacional das instituições, dentre outras estratégias.

A necessidade de atingir metas e resultados, característico do gerencialismo, marca a formulação das políticas expansionistas do período, mas não apenas isso, a necessidade de eficiência do Estado é norteadora do REUNI, ao ser construído como um contrato de gestão (salientada pela literatura ao longo do texto). Tal contrato levantou críticas tanto de professores, quanto de entidades educacionais e sindicais, ao alegarem que traria uma precarização para as Universidades e sua comunidade.

Buscando avançar perante esta macro análise, o trabalho foi afinando a discussão, com a finalidade de enriquece-la e complexifica-la. Através desse meio, construiu-se o

cenário de expansão das IFES em Pernambuco. Para esse fim, tornou-se impar trazer dados das IFES da região, sendo elas: UFPE, UFRPE, UNIVASF, IFPE, IFPE-Sertão e UFAPE.

Para além dessas IFES, a dissertação abordou a expansão da UFPE, conseguindo caracterizar o processo de implementação do REUNI na Universidade. Para encontrar tais resultados, tornou-se ímpar aliar as entrevistas realizadas com o referencial teórico, buscando, em um primeiro momento, construir a história do Programa Federal na UFPE. Nesse primeiro momento, foi apresentada algumas contradições de sua implementação, dialogando opiniões do corpo discente, técnico e docente.

Após esse primeiro momento, a pesquisa trouxe resultados quali/quantitativos da expansão e democratização do acesso na instituição. Para ter acesso a esses dados, triangularam-se os relatórios de gestão, aliados aos documentos do REUNI e ao referencial teórico. Foi possível levantar que entre 2007-2012 teve um aumento quantitativo em 29% de vagas para ingresso através do vestibular, como também houve a criação de novos cursos e a inserção de alunos de baixa renda na instituição. Entre 2006/2010 averiguou-se a existência do crescimento exponencial de discentes oriundos das famílias de 1 a 2 salários mínimos, o que pôde representar um fortalecimento do processo de democratização do acesso.

Mesmo com esse avanço, não se nega as contradições da comunidade universitária, o que levantou a necessidade da UFPE em produzir programas de permanência universitária. Através dos relatórios de gestão, a pesquisa mostrou um esforço administrativo de aumentar a verba para essa área.

Em relação às condições do trabalho docente/ REUNI, o documento da ADUFEPE (2013) foi relevante na indicação de qual departamento escolher, como também como as perguntas deveriam ser direcionadas para se ter respostas significativas. Os professores de museologia/antropologia não apenas apontaram como o departamento foi criado, enriquecendo a pesquisa com detalhes minuciosos, como também descreveram como sentiram as transformações oriundas do período em suas condições de trabalho. Assim, foram entrevistados um total de seis professores (todos aqueles do departamento que ingressaram no período pré- REUNI), que levantaram questões referentes a autonomia, saúde, infraestrutura, relação aluno/professor (RAP), dentre outros aspectos.

As respostas dos professores serviram para validar o pressuposto da pesquisa. Ou seja, a construção teórico-metodológica da pesquisa, ao utilizar-se do ciclo de políticas foi possível averiguar que não existe homogeneidade na implantação de uma política, pois desde sua criação até a implementação e resultados, a política passa por diversos elementos específicos. No exemplo do REUNI, sua implementação na UFPE trouxe peculiaridades que não

existiriam em outras IFES. Mesmo que a literatura sobre o tema, a nível nacional, mostrasse a precarização existente das condições de trabalho docente, não se pode esquecer o contexto local que a política educacional foi efetivada, pois sofre interferências únicas do mesmo.

Partindo do pressuposto do ciclo de políticas, foi possível dizer que não existiu uma precarização das condições de trabalho dos docentes do departamento de museologia/antropologia. Sabendo que precarização das condições de trabalho docente significa uma fragilização no meio de trabalho (seja por meio da intensificação –RAP, horas de atividades e exigências extraclasse – ou , por falta de recursos materiais), ficou evidenciado que os entrevistados sabiam dos riscos que o REUNI levantaria, mas através do planejamento do departamento, eles foram diminuídos. Logo, falar sobre uma precarização das condições de trabalho, não cabe nesse contexto. Os efeitos negativos, não entrelaçados a política em si, mas talvez a burocracia institucional que atrapalhou, por exemplo, a manutenção da infraestrutura física ou repasse de verbas.

Através do parágrafo anterior, duas colocações se tornam pertinentes: a primeira, os professores apontaram existir uma maior problemática relacionada as condições de trabalho docente nos últimos quatro anos (2017-2020), relatando a existência de um ataque as Universidades Públicas e a autonomia dos docentes. Nesse sentido, o programa Future-se (2019) apareceu como o eixo central das críticas. Apenas um professor apresentou indiferença ao novo Programa Federal. Nesse sentido, acredita-se que a espera de uma maior maturação dele será relevante para os pesquisadores começarem a se debruçar perante o Future-se. Pois, após o REUNI, ele se caracteriza como o único programa que pretende mexer de forma sistemática nas Universidades.

O outro ponto a ser destacado, refere-se à ampliação do campo de estudos que o REUNI ainda permite. Mesmo existindo uma relativa produção acadêmica sobre condições de trabalho docente e REUNI, a presente dissertação foi a primeira a tratar sobre o tema na UFPE. Mas as limitações dela podem ser vistas ao não abordar de forma enfática a cultura organizacional que o REUNI modificou na instituição. Isso significa que os próximos pesquisadores podem e devem se debruçar perante esses aspectos, buscando analisar a mencionada burocracia institucional de forma profunda.

Para além do espectro das limitações da UFPE, a pesquisa amplia a necessidade de novos estudos de casos sobre condições do trabalho docente/ REUNI. Através dessas novas pesquisas, existirá a possibilidade de observar se o Programa Federal foi estritamente negativo ou não, nesse aspecto das condições do trabalho. Sabendo da importância do REUNI, quanto

mais estudos se debruçarem sobre o objeto, será possível ter avaliações mais detalhadas e pertinentes para o avanço das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

Associação dos docentes da UFPE (ADUFEPE). **Condições do trabalho docente**. Recife, 2013.

_____. **Jornal ADUFEPE**. Recife, 2008.

Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santos (ADUFES). **Novos professores destacam problemas enfrentados nas Universidades**. Vitória, 2011.

AGUIAR, M. A. da S.; Oliveira, J.F. de; DOURADO, L. F; AZEVEDO, J.M.L. de; AMARAL, N. C. Condições de trabalho e saúde do profissional da Educação. **Série Cadernos Anpae**, v. 33, 2016, pp. 7-46.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, vol.24, n.57, mar. 2016, pp.113-126.

AMARO, Júlio César dos S. REUNI –**Programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das Universidades Públicas Federais: o caso da UFS**. 2015, 123 f. Dissertação (mestrado em economia) - Universidade Federal de Sergipe, 2015.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In: BORÓN, Atilio; SADER, Emir, GENTILI, Pablo. Pós-Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático. Paz & Terra, 1995.

Sindicato Nacional dos docentes das instituições de Ensino Superior (ANDES). **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior**. Brasília, 2007.

_____. **Dossiê Nacional: Precarização do Trabalho docente**. Brasília, 2013.

_____. **PDE - o plano de desestruturação da Educação Superior**. Brasília, 2007.

Associação Nacional dos dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). **Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior**. Brasília, 2003.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **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**. 2011.228 f.Tese(Doutorado em educação) - UFPE,Recife, 2011.

_____. **OREUNI e a Gestão das Universidades Públicas Federais**: em debate as 'novas' formas de administração. In: III Conferência do Forges - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013, Recife. Política e Gestão da Educação Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013. p. 1-11.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp.99-116.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, pp. 539-564.

_____; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, nº 2, 1992.

BARBOSA, Gisele Heloise. **Democracia Participativa no Brasil**: A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (1997-2007). 2012. 230 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LTDA. 1997.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013, 141 f. Dissertação (mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BASTIDA, Ana Carolina Pessoa Brandão. **Condições de trabalho docente na Universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. 2013. 113 f. Dissertação (mestrado em educação) – UFV, Viçosa, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOCAYUVA, Pedro C. C.; VEIGA, Sandra M. (orgs.). **Afinal, que país é esse?**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007, pp. 1503-1523.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acessado em: 10 jan. 2019.

_____. **Lei Nº 8.745, de 9 de Dez. de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. 1993. Disponível em:

http://www.infoconsult.com.br/legislacao/lei/1993/lei_8745_1993.htm. Acessado em 10 jan. 2019.

_____. **Plano de Governo para a Educação (PGE)** – Uma escola do tamanho do Brasil, 2002. 31 p.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasil: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86 p.

_____. **REUNI**: Diretrizes gerais, 2007. 45 p.

BRITO, Maria Ivoneide de Lima. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão**. 2013, 254 f. Dissertação (mestrado em educação) – DF, 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**. V. 120, nº 1, jan-abr/ 1996 – pp. 7-40.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev.Bras.Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.

CARVALHO, Cristina. Política para a Educação Superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, Evandicleia Ferreira de. **A expansão da Educação Superior na UFMA (2010-2014) no contexto do REUNI**. 2016, 182 f. Dissertação (mestrado em educação) – Maranhão, 2016.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo e reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **AURORA ano II**, n. 3, dez/2008, pp. 27-46.

CHAUÍ. Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: EdUNESP, 2001.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. 2010, 190 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – RJ, 2010.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processo de Constituição da docência universitária**: o REUNI na UFMG. 2012. 268 f. Tese (doutorado em educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2012.

COLLOR, Fernando. **O fortalecimento da economia e a sociedade brasileira** (discursos presidenciais). — Brasília, Presidência da República, 1991.

COSTA, Ana Paula D. de. **O REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora**: uma análise dos bacharelados interdisciplinares. 2014, 117 f. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação) – Juiz de Fora, 2014.

COSTA, V. A. S. F.; Guedes, M. G. M.; de Oliveira, A. M. A.; de Sousa, K. M. O.; Brito, A. M. S. S. O Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior e a Importância do PIBID no Contexto dos Alunos do Curso de Licenciatura em Química da UFRPE em Serra Talhada – Pernambuco. **Revista Virtual de Química**, v. 5, n. 2, mar./abr. 2013, pp. 137-148.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, Maio/Ago 2014, pp. 5-16. (entrevista).

_____. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, pp. 423-460.

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de Intensificação do labor e crise. **Perspectivas**, São Paulo, v. 39, jan./jun. 2011, pp.133-154.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, mar. 2010, pp. 195-224.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 234-252.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUQUIA, Andressa Andrade; RODRIGUES, Marcio Silva. O REUNI e seus reflexos na estrutura organizacional das instituições de ensino: uma análise da Universidade Federal de Pelotas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 3, set. 2018, pp. 188-210.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação “Dossiê: interpretando o trabalho docente”**, Porto Alegre, n.4, 1991, pp.41-61.

_____. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. RJ: Vozes, 1994.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os Métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 198, maio/ago. 2000, pp. 229-243.

FAVATO, Maria; RUIZ, Maria José. REUNI: política para a democratização da educação superior?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, maio/ago. 2018, pp. 448-463.

FERRAZ, Bruna Tarcília. **Políticas de avaliação para a Educação Superior: um estudo de analítico sobre as práticas discursivas nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva**. 2006. 150 f. Dissertação (mestrado em educação) – UFPE, Recife, 2006.

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. **A contrareforma 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. 2011, 285 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Juiz de Fora, 2011.

FILARDI, André Moura Blundi. **As Contradições do Programa REUNI: o Caso das Ciências Sociais na UFSCar**. 2014. 173 f. Dissertação (mestrado em educação) - UFSCAR, São Carlos, 2014.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. PP. 107-257.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. RJ: Vozes, 1995.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____; SUÁREZ, Daniel (orgs.). **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Alfredo Mancebo; MORAES, Karine Nunes de. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012, pp. 171-190.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas de Educação Superior no Brasil: mudanças e continuidades**. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de Paula; LAMARRA, Norberto Fernández. (orgs.). **Reformas e Democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. SP: Idéias e Letras, 2011.

GUERRA, Agercicleiton Coelho. **A implementação do REUNI na Universidade Federal do Ceará no Contexto da Contrarreforma da Educação Superior**. 2017, 136 f. Dissertação (mestrado em educação) – Fortaleza, 2017.

GUIMARÃES, M. C. R.; LIMA, D. F. de. Notas sobre a implantação do REUNI no sertão paraibano: dez anos depois. **5º Encontro Internacional de Política Social. 12º Encontro Nacional de Política Social**. Tema: “Restauração Conservadora e Novas Resistências”. Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HENRIQUES, Franciele L. **Políticas públicas de expansão universitária: uma análise do Programa REUNI na UFSCar no período de 2007 a 2014**. 2016, 111 f. Dissertação (mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – SP, 2016.

KLEIN, Karla Barbosa. **Qualidade de vida no trabalho docente: um olhar sobre os professores da Universidade Federal do Tocantins**. 2013, 152 f. Dissertação (mestrado em desenvolvimento regional) – UFT, Palmas, 2013.

KOGLIN, João Carlos de Oliveira. **Os contextos político-administrativos que nortearam os processos decisórios para a implantação do Programa REUNI na UFPEL**. 2018, 245 f. Tese (doutorado em Políticas sociais e direitos humanos) – Pelotas, 2018.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Denise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e realidade**, Rio Grande do Sul: UFRGS; Porto Alegre: editora UFRGS. v. 34, n. 1, jan/abr 2009, pp. 49-64.

LIMA, Licínio; Azevedo, Mário; CATANI, Afrânio. O processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008, pp. 7-36.

LUGÃO, Ricardo Gandini. **Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa REUNI em IFES de MG: um estudo multicaso**. 2011, 85 f. Dissertação (mestrado em administração) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

_____; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. PP. 143-172.

_____ ; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009, pp. 303-318.

MACHADO, Darinni Moreira. **Expansão do ensino superior público**: algumas vozes do processo de implementação do REUNI na UFPEL. 2015, 98 f. Dissertação (mestrado em política social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINS, Raisia Maria de Arruda. **A implementação do REUNI no centro de ciências agrárias da UFES**: trabalho , gestão e ideologia visto pelos professores. 2017. 151 f. Tese (doutorado em educação) – UFSCAR, São Carlos, 2017.

_____. **PROUNI**: Uma política de democratização do Ensino Superior? 2011. 112f. Dissertação (mestrado em educação) - UFSCAR, São Carlos, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente: a nova regulação educacional. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, set. 2009, pp. 473-492.

MEC, ANDIFES, UNE e ANPG. Relatório **da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012.

MESQUITA, Margareth de Figueiredo Nogueira. **Avaliação do impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**, no Sistema de Bibliotecas Universitárias da Universidade Federal do Ceará. 2016, 117 f. Dissertação (mestrado em políticas públicas) – UFC, Fortaleza, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. SP: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** investigação qualitativa em saúde. 9ª Ed. SP: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Modelo:** Termo do Acordo de Metas do REUNI, assinado pelas IFES. Brasília, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano). Brasília, 2009.

MISES, Ludwig Von. **As seis lições.** 7ª edição – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2009.

MORAES, Karine Nunes de. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010.** 2013, 222 f. Tese (doutorado em educação) – UFPE, Recife, 2013.

MOURA, Jamerson Kemps. **Cultura organizacional e políticas públicas:** processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da educação e figurações escolares. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – UFPE, Recife, 2017.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo: PUC, n. 1, 1996. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809> > Acessado em: 08 jun. 2018.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital:** Um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2012.

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI** – um programa de expansão das Universidades Federais : o caso da UFMT. 2012, 180 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, pp.1127-1144.

_____. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, mai./ago. 2009, pp. 197-209.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: _____; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. 1ed.Belo Horizonte: Fino traço Editora, 2011, v. 1, p. 71-90.

OLIVEIRA, Lígia Batista de. Políticas **de expansão da Educação Superior**: impactos para a democratização na Região Nordeste. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em educação) – UFPE, Recife, 2016.

OLIVEIRA, Lourival José; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**. Londrina, 2014, v9, n1, pp. 73-100.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. In:**Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005.

PACHANE, Graziela Giusti; VITORINO, Bruna de Melo. A expansão do Ensino Superior no Brasil pelo programaREUNI: democratização da formação universitária ou apenas umaambivalência legal ?.**Poiésis**, Santa Catarina, Unisul, Tubarão: Editora Unisul, v.9, n.16, Jul/Dez 2015, pp. 438 – 456.

PAULA, Cristiana Maria de. **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. 2009. 246 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RIBEIRO, C. V. dos S.; DANTAS, R. de O.; SILVA, S. C. da. A expansão da educação superior nas IFES: repercussões no trabalho docente. **Revista Cocar**. v. 8, n. 16, p. 81-93. Belém/PA, 2014.

RIBEIRO, C. V. dos S.; LEDA, D. B.; SILVA, E. P. e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2015, pp. 147-174.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº. 42, set./dez. 2009, pp. 407- 600.

ROCHA, Bárbara Aparecida. **Os impactos do programa REUNI na gestão administrativa da Escola de Belas Artes – UFMG**. 2018, 364 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri , Diamantina, 2018.

ROCHA, Cláudio Martin. **Aexpansão da Educação Superior por meio do Programa REUNI: um estudo de caso na UFPR**. 2018. 257 p. Tese (doutorado em educação) – UFPR, Curitiba, 2018.

_____. O REUNI e a precarização do trabalho docente. **Revista Administração Educacional**, v.9, nº. 1, jan./jun.2018, pp. 190-205.

SALLUM JR., Brasílio. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **RBCS**, Vol. 18, nº. 52, junho/2003, pp. 35-54.

SANTANA, Kátia de Cássia. **As condições de expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente.** 2018. 180 p. Tese (doutorado em educação) – UFSCAR, São Carlos, 2018.

SANTOS, Andersson Fernandes Anauso dos. **Estudo da percepção dos princípios de governança aplicado ao setor público na gestão do Plano de Desenvolvimento da Educação Superior brasileira REUNI, na Universidade Federal de Pernambuco.** 2010. 117 f. Dissertação (mestrado em ciências contábeis) - UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Ciência e senso comum. Ruptura: a primeira ruptura epistemológica. Reencontro: a segunda ruptura epistemológica. In: **Introdução à Ciência Pós-moderna.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **Reforma universitária e a flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.** 2016, 150 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, Leidimar Cândida. **O REUNI e a democratização do acesso à Universidade Federal da Bahia:** estudo a Partir das dimensões operacional e reestruturação curricular-pedagógica. 2013, 291 f. Tese (doutorado em administração) – UFBA, Salvador, 2013.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade.** Belém: Ed. Ufpa, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.** , Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, pp.1021-1056.

SILVA, Assis Leão. **Avaliação Institucional no sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** 375 f. Tese (doutorado em educação) – UFPE, Recife, 2015.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação:** uma abordagem da dimensão acadêmico- curricular. 2014, 183 f. Dissertação (mestrado em educação) – USP, 2014.

SILVA, Chrystiane Campelo da. **O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e o seu reflexo na Política de Extensão da Universidade Federal do Maranhão : o caso do Campus Pinheiro.** 2017, 127 f. Dissertação (mestrado em Avaliação de Política Pública) – Universidade Federal do Ceará, 2017.

SILVA, SUELY MARIA DA. **A expansão dos cursos de graduação: uma análise do Programa REUNI no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.** 2015. 173 f. Dissertação (mestrado em gestão pública) - UFPE, Recife, 2015.

SILVA FILHO, P. **A expansão da educação superior federal e os modelos curriculares inovadores a partir do REUNI.** XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina. 2-4 dez. 2015.

SINGER, André. Raízes sociais e Ideológicas do lulismo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>. Acessado em: 31/12/2018.

SOUSA, Andréia. UAB como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012, pp. 119-148.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública. 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, jan./abr. 2008, pp. 159-180.

Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Documento Preliminar.** Campinas, Mimeo, 2007.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Evolução das ofertas de vagas-REUNI/UFPE.** Recife, 2010.

_____. **Projeto REUNI/ UFPE.** Recife, 2007.

_____. **Relatório de Gestão 2012.** Recife, 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2013.** Recife, 2014.

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). **Relatório de gestão 2009.** Recife, 2010.

_____. **Relatório de gestão 2013.** Recife, 2014.

_____. **Relatório de gestão 2018.** Recife, 2019.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). **Relatório de gestão 2012.** Recife, 2013.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo A - 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de Educação Superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de 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.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

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.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Anexo B – Matéria sobre a elaboração do Dossiê da ADUFPE (condições de trabalho docente)

de junho de 2013 | terça-feira

155

Dossiê critica a UFPE

ORIO Professores reclamam da falta de salas e laboratórios e da iluminação e segurança precária



Hélio Scheppa/JC Imagem

Pesquisa realizada pela Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pernambuco (Adufepe) mapeou as principais queixas dos professores da instituição. As críticas vão da falta de salas para acomodar alunos e professores até a insegurança e falta de iluminação no câmpus, passando pela carência de manutenção dos prédios e equipamentos. O material, entregue ao reitor da UFPE, Anísio Brasileiro, também contou com a colaboração dos professores do câmpus de Vitória de Santo Antão, na Zona da Mata, e Caruaru, no Agreste.

O levantamento aponta os cinco principais problemas de cada centro de ensino. "Apresentamos o documento ao reitor dia 28 de fevereiro e pedimos que o tema fosse pautado na reunião do Conselho Universitário. Então, a Adufepe pede, exige, que a reitoria reúna imediatamente o conselho para discutir o assunto e apresentar um plano de ação emergencial para solucionar os transtornos da nossa universidade, que são muitos. Atuamos em defesa de uma universidade pública de qualidade, mas, para isso, precisamos de condições dignas de trabalho", afirma o presidente da Associação dos Docentes da UFPE (Adufepe), José Luiz Simões.

Segundo ele, foram relatadas queixas em todos os centros. "Nos Centros de Vitória e Caruaru, por exemplo, falta internet. Também tem o problema de abastecimento de água e o fornecimento de energia, sem falar na falta de segurança. Eu mesmo já tive um notebook roubado dentro da sala de aula, num intervalo de 10 minutos que saí da sala para ir ao banheiro", conta. Outra questão relatada trata da falta de sala de trabalho para os docentes. "Temos salas com 10 metros quadrados para 25 profes-

Levantamento aponta os 5 principais problemas de cada centro

você não conta com espaços adequados", pontua Simões.

A pesquisa foi realizada de forma espontânea, ou seja, os professores entraram no site da Adufepe para registrar a situação vivenciada por cada um. Segundo o sindicato, 10% dos docentes responderam a entrevista. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem, aproximadamente, 2.500 professores.

O reitor da UFPE, Anísio Brasileiro, destacou a importância do documento e afirmou que o levantamento vai ao encontro dos esforços feitos pela administração da universidade para resolver os problemas de infraestrutura. "Estamos instalando geradores nas várias unidades do câmpus e preparando licitação para construir uma subestação com o intuito de estabilizar a rede de energia. Esperamos que até o próximo ano o problema do fornecimento de energia esteja resolvido", diz.

Outra crítica dos docentes – a falta de salas para orientação – também foi respondida pelo reitor. "Temos a previsão de inaugurar 20 obras, resultado do projeto Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), este ano, e com isso mais espaços serão criados", explica.

O dossiê elaborado pelos professores foi encaminhado à Secretaria de Infraestrutura e à prefeitura do câmpus. "Estamos

Saiba

Principais problemas relatados pelos professores de

Centro de Arte e Comunicação

1. Falta de salas de estudo, de reunião de professores
2. Climatização
3. Equipamentos
4. Insegurança
5. Falta de mobiliário

Centro de Ciências Biológicas (CCB)

1. Falta de equipamentos
2. Laboratórios
3. Iluminação

Centro de Ciências e da Natureza

1. Insegurança
2. Falta de salas
3. Iluminação

Centro de Ciências da Saúde (CCS)

1. Falta de salas
2. Técnicos
3. Falta de equipamentos

Centro de Ciências Aplicadas (CCA)

1. Mobiliário insuficiente
2. Falta de equipamentos
3. Técnicos desmotivados

Centro de Educação

1. Número insuficiente de aulas
2. Mobiliário insuficiente
3. Falta de acesso

Centro de Filas

1. Precariedade de condições
2. Elevadores
3. Mobiliário

Centro de Física

1. Computadores
2. Técnicos desmotivados
3. Número insuficiente de estudo em grupo para atendimento

Centro de Informática

1. Computadores
2. Técnicos desmotivados
3. Número insuficiente de estudo em grupo para atendimento

Centro de Tecnologia

1. Técnicos desmotivados
2. Laboratórios
3. Equipamentos

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista prévia com a interlocutora do REUNI da UFPE e com ex-representante da força sindical (ex- presidente da ADUFPE)

Interlocutora

Categorias	Questões
Introdução	Início da vida profissional: Por que ser professor(a)? Como se tornou professor(a)? Quanto tempo está na UFPE?
Educação Superior e expansão	Políticas governo Lula: Como você avalia as políticas para a Educação Superior dos anos Lula, principalmente a política de expansão para as IFES (REUNI)? Debate qualitativo x quantitativo: Muitos pesquisadores apontaram a prioridade de resultados quantitativos dessas políticas de expansão (sendo o REUNI um exemplo), em detrimento de melhores resultados qualitativos. Você concorda com essa afirmação? Justifique. Relevância da instituição: Como avalia a UFPE como instituição de Educação Superior? Na sua opinião, qual a relevância dela para o fortalecimento do tripé pesquisa ensino e extensão existente nas IFES?
REUNI na UFPE	Papel do entrevistado: Qual sua relação com o programa REUNI na instituição? Trajetória implementação: Como foi a implementação do REUNI na UFPE? Existiu diálogo da reitoria com a comunidade da instituição (alunos, professores, demais servidores)? Criação dos novos cursos: Você saberia dizer como foi definido a criação dos novos cursos oriundos da expansão? Professores dos novos cursos: Como foi preenchido o quadro de professores dos novos cursos criados, houve remanejamento? Vínculos por contratos? Novos concursos? Avanços e limitações: Quais foram os principais avanços que REUNI obteve na UFPE? Onde o programa não conseguiu alcançar?
Condições do Trabalho docente e REUNI	Definição: O que você entende por condições de trabalho docente? Trabalho docente Pré e REUNI: Pode abordar o que você achava das condições do trabalho

	docente no período pré-expansão e reestruturação? Trabalho docente pós- REUNI: A partir da implementação do REUNI, e da conjuntura de expansão e reestruturação, há uma diferença notável nas condições do trabalho docente? Centros acadêmicos: O ADUFPE lançou um dossiê trazendo as principais queixas dos docentes no quesito de condições do trabalho docente em 2013. Você consegue mensurar se existiu algum(s) centro(s) mais afetado(s) pela expansão? Se sim, por quê? Queixas dos docentes: Ainda se pautando no documento da ADUFPE, quais as principais queixas da condição de trabalho dos docentes que você observou? Tais problemas repercutem de alguma forma na atualidade? Políticas pós-REUNI: Após o REUNI, existiu/existiram outra/s política/s que afetou/afetaram o trabalho docente nas IFES (incluindo a UFPE)? Sugestões: Caso o cenário eleitoral de 2018 fosse diferente, provavelmente existiria o REUNI 2. Em sua opinião, algo deveria ser melhorado para se pensar as condições de trabalho docente em um novo programa? Se sim, quais seriam as diretrizes? Finalização: gostaria de acrescentar mais alguma coisa ?
--	---

Sindicalista

Categorias	Questões
Introdução	Início da vida profissional: Por que ser professor(a)? Como se tornou professor(a)? Quanto tempo está na UFPE? Qual cargo você exercia na ADUFPE?
Educação Superior e expansão	Políticas governo Lula: Como você avalia as políticas para a Educação Superior dos anos Lula, principalmente a política de expansão para as IFES (REUNI)? Debate qualitativo x quantitativo: Muitos pesquisadores (Mancebo, 2009; Nishimura, 2012; Lima, 2012) apontaram a prioridade de resultados quantitativos dessas políticas de expansão (sendo o REUNI um exemplo), em detrimento de melhores resultados qualitativos. Você concorda com essa afirmação? Justifique. Relevância da instituição: Como o sindicato nacional (Andes) observou e discutiu a implementação e o desenvolvimento do REUNI

	nacionalmente?
REUNI na UFPE	Trajetória implementação: Como foi a implementação do REUNI na UFPE? Existiu diálogo da reitoria com a comunidade da instituição (alunos, professores, demais servidores)? Decorrer do programa: Existiu interesse da ADUFPE em acompanhar o desencadeamento do REUNI na UFPE? Se sim: 1º. Você saberia dizer como foi definido a criação dos novos cursos oriundos da expansão? 2º Como foi preenchido o quadro de professores dos novos cursos criados, houve remanejamento? Vínculos por contratos? Novos concursos? 3º O remanejamento de verbas foi equivalente para todos os centros? Todos conseguiram suprir suas necessidades no processo de expansão e reestruturação? Avanços e limitações: Quais foram os principais avanços que REUNI obteve na UFPE? Onde o programa não conseguiu alcançar?
Condições do Trabalho docente e REUNI	Definição: O que você entende por condições de trabalho docente? Trabalho docente Pré - REUNI: Pode abordar o que você achava das condições do trabalho docente no período pré-expansão e reestruturação? Trabalho docente pós- REUNI: A partir da implementação do REUNI, e da conjuntura de expansão e reestruturação, há uma diferença nas condições do trabalho docente? Aponte quais aspectos. Queixas do trabalho docente: O ADUFPE lançou um dossiê trazendo as principais queixas dos docentes no quesito de condições do trabalho docente em 2013. Você poderia contextualizar a história da elaboração desse documento? Existiu alguma relação com a implementação do REUNI? Centros acadêmicos: Você consegue mensurar se as queixas eram equivalentes ou algum centro trazia mais inquietações que outros? Se sim: 1º É possível dizer que os centros com novos cursos criados tiveram maiores problemáticas no que tange as condições de trabalho docente? Justifique. 2º Em relação à infraestrutura, você sabe dizer se existiu equidade de reestruturação em todos os centros? Se não, poderia apontar em qual (s) você observou com maior déficit? Queixas dos docentes na atualidade: Em sua

	perspectiva enquanto docente, tais problemáticas repercutem de alguma forma na atualidade? Políticas pós-REUNI: Após o REUNI, existiu/existiram outra/s política/s governamentais que afetou/afetaram o trabalho docente nas IFES (incluindo a UFPE)? Sugestões: Caso o cenário eleitoral de 2018 fosse diferente, provavelmente existiria o REUNI 2. Em sua opinião, algo deveria ser melhorado para se pensar as condições de trabalho docente em um novo REUNI? Se sim, quais seriam as diretrizes? Finalização: gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
--	---

Apêndice B– Entrevista semiestruturada sobre o REUNI que serão realizadas com os professores do CFCH: tema, roteiro e perguntas.

Tema: Tema da entrevista: Repercussão da implementação do programa REUNI na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e problematização das condições do trabalho docente.

Roteiro:

O professor será perguntando sobre:

- breve relato sobre história de vida;
- relato sobre formação e trajetória acadêmica;
- trajetória na UFPE;
- Perguntas sobre as políticas de expansão da Educação Superior no Governo Lula
- perguntas sobre o projeto REUNI e como ele afetou as condições do trabalho do docente.

Perguntas:

1. Conte um pouco da sua trajetória, suas influências, o porquê de se tornar professor e como se tornou professor (a) da UFPE.
2. Como você define o trabalho do docente universitário? O que você entende por condições do trabalho docente?
3. Fale um pouco de sua condição de trabalho docente entre anos 1990 e 2007: Existiram diferenças com as transições de Governos? Como definiria a relação aluno professor (RAP)? Como avalia a autonomia do docente naquele período? A estrutura física do prédio que trabalhava supria suas necessidades de docente pesquisador?
4. Em 2007 a UFPE aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. Esse programa previa que ao longo de cinco anos (2008-2012) a UFPE aumentasse o número de vagas, criasse novos cursos, investisse em infraestrutura. Observa-se que naquele momento existiram protestos por parte dos professores

ao alegarem a intensificação e precarização do trabalho docente. Você concordou/concorda com essa avaliação?

5. Você leciona em um departamento criado com recursos do REUNI. Como funcionou a criação do departamento? Como você foi remanejado para ele? Como ocorreu a contratação de novos professores?
6. Como avalia as condições de trabalho pós REUNI, nesse novo departamento? Fale um pouco sobre a relação aluno professor (RAP), se a estrutura física supriu as suas necessidades profissionais e sua avaliação em relação à autonomia do docente pesquisador.
7. Como você percebe as mudanças trazidas pelo programa REUNI nas seguintes áreas? Justifique sua resposta.

	Não afetou	Piorou parcialmente	Piorou muito	Melhorou parcialmente	Melhorou muito
Infraestrutura Física					
Corpo Docente					
Corpo Discente					
Pessoal Técnico administrativo					
Autonomia do professor enquanto educador e pesquisador					
Saúde do professor universitário					

8. Após o REUNI, você consegue mensurar se existiu alguma política pública significativa que reestruturou as Universidades Federais e a organização da comunidade acadêmica?

9. Qual sua opinião sobre a conjuntura atual das Universidades Públicas? Quais novos desafios e avanços estão postos para os docentes?