

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Roberta Müller Scafuto Scoton

**Profissão docente: um estudo de caso das mudanças empreendidas nos últimos dez anos
na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG**

Juiz de Fora

2015

Roberta Müller Scafuto Scoton

Profissão docente: um estudo de caso das mudanças empreendidas nos últimos dez anos na UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais. Área de concentração: Cultura, Democracia e Instituições.

Orientador: Professor Doutor Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2015

ROBERTA MÜLLER SCAFUTO SCOTON

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO DAS MUDANÇAS EMPREENDIDAS
NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS NA UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais. Área de concentração: Cultura, Democracia e Instituições.

Aprovada em 29 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Dr. EDUARDO MAGRONE - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. MARCOS TANURE SANABIO
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. LUIZ FLÁVIO NEUBERT
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. DIOGO TOURINO DE SOUSA
Universidade Federal de Viçosa

Dr. ANA PAULA HEY
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador, professor Doutor Eduardo Magrone por sua competência, orientação e profissionalismo. Aos professores Fernando Tavares, Dmitri Cerboncini Fernandes e Galba Di Mambro pelas contribuições e sugestões à pesquisa. A todos os professores, sem exceção, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. A todos professores e coordenadores dos cursos do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas da UFJF que se dispuseram a colaborar nesta pesquisa, respondendo ao questionário e fornecendo contatos pessoais que nos possibilitaram a realização do preenchimento dos questionários e a realização das entrevistas. A Fundação de Amparo e Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa de apoio. A minha filha Giovanna, minha família e amigos que me apoiaram e compreenderam nesta jornada. Enfim, meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, de alguma forma contribuíram para que este trabalho se finalizasse. Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

O presente estudo busca analisar as mudanças advindas da implantação do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI (a partir de 2008) no sistema de educação superior público federal, especificamente no corpo docente do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. As mudanças mais relevantes a nível macro, dizem respeito às principais políticas públicas acerca da expansão universitária implementadas a partir de meados da década de 2000; a contratação de docentes, as reformas de infraestrutura; as políticas afirmativas, a ampliação das vagas. Estas políticas públicas, além de modificarem a estruturação de vários cursos, foram responsáveis pelo aumento do número de contratação de professores universitários, o que conseqüentemente acarretou uma modificação substancial do perfil deste profissional, bem como uma mudança nas relações de poder da universidade. Para tanto, metodologicamente, optamos por observar quais os traços profissionais e acadêmicos mais marcantes destes professores, suas interações com o ambiente de trabalho, e como estes são afetados pelas mudanças curriculares e de produtividade, além disso, buscamos analisar suas expectativas e os estímulos por eles recebidos no contexto institucional. Analisamos as práticas destes profissionais em relação à tríplice função da educação superior: pesquisa, ensino e extensão e também sua atuação nas atividades burocrático-administrativas da instituição. Dessa forma foram verificados seus currículos *lattes*, aplicados questionários e também realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Consideramos que a análise destes elementos é primordial para compreendermos os limites e alcances das políticas públicas adotadas no interior do sistema de educação superior pública no país. Essa análise tornou possível o mapeamento dos êxitos e dos percalços que o REUNI, do ponto de vista do docente, dentro do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante a sua implementação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Profissão docente, campo acadêmico, Universidade Federal de Juiz de Fora, Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the changes arising from the implementation of REUNI in recent years within the federal public higher education system, specifically on the faculty of the Interdisciplinary Bachelor of Exact Sciences, Federal University of Juiz de Fora. The most significant changes at the macro level, relate to principal public policies on university expansion implemented since the mid-2000s: hiring teachers, the infrastructure reforms; affirmative policies, increase in enrollment. These public policies, in addition to modify the structure of various courses, were responsible for the increase in hiring professors, which in turn led to a substantial modification of the profile of this professional as well as a change in the university's power relations. Therefore, methodologically, we chose to observe what the main professional and academic characteristics of these teachers, their interactions with the work environment, and how these are affected by curricular and productivity changes, in addition, we analyze their expectations and stimuli they received in the institutional context. We have analyzed the practices of these professionals regarding the threefold function of higher education: research, teaching and extension as well as his performance in bureaucratic-administrative activities of the institution. Thus were verified their curriculum lattes , Questionnaires were applied and also conducted semi-structured interviews with teachers. We believe that the analysis of these elements is essential to understand the limits and range of public policies adopted within the public higher education system in the country. This analysis made it possible to map the successes and setbacks of REUNI in the Bachelor in Interdisciplinary Mathematical Sciences, Federal University of Juiz de Fora during its implementation.

Keywords: Higher Education, teaching profession, academic field, Federal University of Juiz de Fora, Interdisciplinary Bachelor of Exact.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução de Matrículas por Dependência Administrativa Brasil 1980-1998	23
Tabela 2	Matrícula , Funções Docentes e Relação Aluno/Docente segundo a Dependência Administrativa	32
Tabela 3	Evolução do Numero de Instituições por Categoria Administrativa – Brasil 1997-2003	39
Tabela 4	Números de Instituições Públicas Privadas na Educação Superior	39
Tabela 5	Distribuição Percentual do Número de Funções Docentes em Exercícios por Grau de Formação, segundo a Categoria Administrativa	40
Tabela 6	Área Geral do Curso e suas Respectives Matrículas 2013	45
Tabela 7	Percentual de Matrículas de Graduação Presencial por Organização Acadêmica, segunda Categoria Administrativa (pública e privada) das IES- Brasil, 2011	48
Tabela 8	Número de Cursos de Graduação , por Categoria Administrativa , segundo a Modalidade de Ensino, Brasil 2011	48
Tabela 9	Distribuição de Matrículas de Graduação Presencial e População da Faixa Etária de 18 a 24 anos, Brasil e Regiões Geográficas, 2011	49
Tabela 10	Total e Percentual de Funções Docentes nas IFES, Brasil. 2009-2011	51
Tabela 11	Funções Docentes em Exercício segundo a Categoria Administrativa, Brasil, 2009-2011	53
Tabela 12	Razão entre Matrículas e Funções Docentes em Exercício segundo a Categoria Administrativa, Brasil, 2013	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrículas no ensino superior do Brasil (1960 a 1970)	21
Quadro 2	Síntese das principais características da “universidade capitalista” segundo Denise Leite	28
Quadro 3	Numero de funções docentes em exercício na educação superior (1994 a 2002)	71
Quadro 4	Informações acerca do número de lattes atualizado em 2014 na UFJF	79
Quadro 5	A UFJF em 2012: corpo docente e matrícula projetada	98
Quadro 6	Graduação por área de conhecimento de 2008 a 2012	99
Quadro 7	Graduação por área de conhecimento de 2008 a 2012	99
Quadro 8	Unidades Acadêmicas dos Bacharelados Interdisciplinares	103
Quadro 9	Curso de Graduação UFJF – números de vagas (2012)	104
Quadro 10	Corpo Docente – Ciências Exatas e Tecnologia	105
Quadro 11	Departamento	112
Quadro 12	Pós-Doutorado	113
Quadro 13	Formação Doutorado	113
Quadro 14	Mestrado	114
Quadro 15	Início e Fim do doutorado Engenharia Mecânica e de Produção	120
Quadro 16	Área Doutorado Engenharia Mecânica e de Produção	120
Quadro 17	Instituição de Formação de doutorado Engenharia Elétrica	122
Quadro 18	Formação Mestrado/ Instituição – Ciência da Computação	123
Quadro 19	Graduação/ Instituição Ciência da Computação	124
Quadro 20	Instituição Mestrado Estatística	125
Quadro 21	Formação doutorado / Instituição Matemática	126
Quadro 22	Área Doutorado Matemática	127
Quadro 23	Formação Doutorado Física	128
Quadro 24	Formação Doutorado/ Instituição Física	129
Quadro 25	Formação Doutorado/ Instituição Química	130
Quadro 26	Formação Doutorado Química	131
Quadro 27	Formação Mestrado Química	131
Quadro 28	Quadro Geral de todos os cursos	132
Quadro 29	O curso possui programa de estágio?	137
Quadro 30	Como você avalia a expansão universitária no que diz respeito à criação e execução de curso a distância ?	137
Quadro 31	Como você avalia a expansão universitária no que diz respeito ao ingresso de alunos através de políticas afirmativas? (COTAS)	138
Quadro 32	Titulação docente na UFJF	149
Quadro 33	Síntese sobre os entrevistados	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Bolsas oferecidas pelo CNPQ	78
Figura 2	Bacharelados Interdisciplinares (UFJF)	102
Gráfico 1	Distribuição do Percentual da Matrícula por Área do Conhecimento	24
Gráfico 2	Evolução do Número de Funções docentes por Natureza- Brasil 1980-1998	30
Gráfico 3	Evolução da Participação Percentual de Números de Matrículas (presencial e a distancia) por Organização Acadêmica- Brasil 2002-	98

	2010	
Gráfico 4	Número de Matrículas por Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico Brasil – 2010	45
Gráfico 5	Evolução da Distribuição de Funções Docentes, por Grau de Formação- Brasil 2003 – 2013	47
Gráfico 6	Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico, Brasil, 2011	50
Gráfico 7	Evolução de Funções Docentes em Exercício segundo o Grau de Formação, Brasil, 2009-2011	51
Gráfico 8	Dados do REUNI – Ingressantes Universidade Federal de Pernambuco	61
Gráfico 9	Evolução do total de funções docentes/ técnico-administrativos e das matrículas de 1995 a 2011	62
Gráfico 10	Metas para a expansão universitária (até 2020)	64
Gráfico 11	Expansão dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (1998-2013)	65
Gráfico 12	Distribuição de Funções docentes na Educação Superior , por Grau de Formação e Região Geográfica Brasil (2003 até 2013)	71
Gráfico 13	Distribuição de docentes no ensino superior público – Brasil (2013)	72
Gráfico 14	Distribuição de bolsa por grande área – 2013	74
Gráfico 15	Números de professores da UFJF que fizeram a atualização do <i>lattes</i> até 2015	79
Gráfico 16	Investimentos no Programa INCTs	85
Gráfico 17	Vagas da graduação na UFJF no período de 2007 até 2011	100
Gráfico 18	Alunos matriculados na UFJF de 2007 até 2011	101
Gráfico 19	Departamento	112
Gráfico 20	Instituição de pós-doutorado	112
Gráfico 21	Ano de doutorado	114
Gráfico 22	Período Mestrado	115
Gráfico 23	Área Mestrado	115
Gráfico 24	Instituição de Graduação	116
Gráfico 25	Data de admissão na UFJF	117
Gráfico 26	Desenvolvimentos de projetos	118
Gráfico 27	Função projetos	118
Gráfico 28	Área Doutorado Engenharia Mecânica e de Produção	121
Gráfico 29	Instituição de Formação de doutorado Engenharia Elétrica	122
Gráfico 30	Instituição de formação Ciência da Computação	124
Gráfico 31	Área Doutorado Ciência da computação	124
Gráfico 32	Instituição de graduação Estatística	126
Gráfico 33	Instituição de Graduação Matemática	127
Gráfico 34	Formação Doutorado/ Instituição Física	129
Gráfico 35	Formação Doutorado/ Instituição Química	130
Gráfico 36	Qual foi a rede em que você cursou o ENSINO MÉDIO?	133
Gráfico 37	Qual o grau de instrução de sua MÃE?	134
Gráfico 38	Qual o grau de instrução de seu PAI?	134
Gráfico 39	Quais são suas ocupações na UFJF? Coordenação de atividades acadêmicas (Projetos)	135
Gráfico 40	Números de disciplinas ministradas na graduação presencial, depois de 2007:	136
Gráfico 41	Número de disciplinas ministradas no MESTRADO?	136
Gráfico 42	Você tem vínculo de pesquisa/projetos/bolsas com órgãos públicos?	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DE 2004.....	16
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	16
1.2 IMPORTÂNCIA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LDB DE 1996....	23
1.3 MUDANÇAS DECORRENTES DA LDB 1996.....	27
1.4 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL.....	32
1.5 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA – O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (PNE)	37
1.5.1 A proposta da reforma educacional.....	41
1.5.2 Principais dados do Censo de 2011.....	47
2 PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES – REUNI.....	55
3 PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NO BRASIL.....	65
3.1 ATIVIDADES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	76
3.2 CAMPOS ACADÊMICOS:.....	83
4 PROFISSÃO ACADÊMICA E DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS.....	90
4.1 A CRIAÇÃO DE UMA PROFISSÃO ACADÊMICA:.....	94
4.1.1 Entrada na universidade.....	95
4.2 REUNI UFJF.....	97
4.3 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFJF.....	101
4.3.1 Departamentos que compõem o BI de Exatas.....	105
4.3.2 Departamento de Matemática.....	106
4.3.3 Departamento de Ciência da Computação.....	107
4.3.4 Departamento de Química.....	108
4.3.5 Departamento de Estatística.....	108
4.3.6 Departamento de Física.....	109
4.3.7 Departamento de Engenharia de produção.....	109
4.3.8 Considerações pontuais acerca dos cursos.....	109
5 ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS.....	111
5.1 UMA ANÁLISE GERAL.....	111
5.2 UMA ANÁLISE DOS DEPARTAMENTOS:.....	119

5.2.1 Departamento de Engenharia Mecânica e de Produção.....	119
5.2.2 Departamento de Engenharia Elétrica.....	121
5.2.4 Departamento de Estatística.....	125
5.2.5 Departamento de Matemática.....	126
5.2.6 Departamento de Física: perfil professores via <i>lattes</i>	128
5.2.7 Departamento de Química: perfil professores via <i>lattes</i>	130
5.2.8 Comparativo departamento: perfil professores via <i>lattes</i>	132
6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS.....	133
7 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES:.....	140
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	158

Abreviaturas

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDES – Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
APES-JF – Associação de Docentes de Ensino Superior de Juiz de Fora
BI – Bacharelado Interdisciplinar
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
EaD – Educação à Distância
Fapemig – Fundação de amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
ICE – Instituto de Ciências Exatas
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INCTs – Instituições Nacionais de Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OMC – Organização Mundial do Comércio
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE – Plano Nacional de Educação
PPA – Plano Plurianual
PROEXT – Programa de apoio à extensão universitária
Prouni – Programa Universidade para Todos
RAP – Relação aluno-professor
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TIC – Tecnologia da Inovação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV – Universidade Federal de Viçosa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar as mudanças ocorridas nos últimos anos no sistema superior público federal brasileiro, mais especificamente no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. As principais mudanças a nível macro dizem respeito às principais políticas públicas implementadas a partir de meados da década de 2000, especialmente o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI. Esta política pública, além de modificar a estruturação de vários cursos, foi responsável pelo aumento do número de contratação de professores universitários, e conseqüentemente acarretou uma modificação substancial do perfil deste profissional, bem como uma mudança nas relações de poder intra-institucionais.

Segundo Elizabeth Balbachevsky e Denilde Holzacker (2007), a análise do perfil do professor do ensino superior, suas atitudes em relação à docência, pesquisa e atividades de extensão, suas expectativas profissionais e os entraves e estímulos por ele percebidos no contexto de sua instituição, constituem um conhecimento chave para a compreensão dos limites e do alcance das políticas adotadas no interior do sistema.

Partindo desse pressuposto, a fim de dar consistência metodológica à nossa pesquisa, opta-se por observar quais os traços profissionais e acadêmicos mais marcantes destes profissionais, as interações entre os mesmos e com o ambiente de trabalho que os acolhe e como estes profissionais recém-chegados à instituição e também os mais antigos veem e são afetados por estas alterações que estão ocorrendo no ambiente de trabalho, oriundas da expansão universitária. Analisamos as práticas destes profissionais em relação à tríplice função da educação superior de pesquisa, ensino e extensão e também sua atuação nas atividades burocrático-administrativas na instituição. Além disso, buscamos analisar as expectativas destes profissionais e os estímulos por eles recebidos no contexto institucional.

Para tanto a estrutura deste trabalho opta por primeiramente traçar um retrato acerca da História do Ensino superior brasileiro, com destaque para o final da década de 90 e meados dos anos 2000, pois de 1996 a 2003 foi um momento de mudança e consolidação do ensino superior a partir dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A partir deste momento, observa-se uma maior diversificação institucional no âmbito da educação superior, aspecto que foi preconizado pela LDB; a partir de 2003, nota-se outro momento histórico que caracteriza a consolidação das políticas públicas sobre educação

superior no Brasil e uma ampliação neste nível de ensino, através de programas como o REUNI¹, o PROUNI², e a Universidade Aberta Brasileira³, entre outros programas que serão mais bem mencionados ao longo do capítulo.

Notoriamente, um dado muito importante a ser analisado na trajetória acadêmica deste professor universitário, com base em pesquisas anteriores, tais como de Glicia Gripp (2010), é o tempo entre o término da graduação e início do mestrado, bem como deste para o doutorado e os pós-doutorados, e suas experiências profissionais nesse período de transição e posteriormente a inserção no ensino superior público. Notamos, ao analisar os currículos *lattes* desses profissionais e a partir de 2007, temos uma ampliação da contratação de professores na UFJF, que ocorre por conta da abertura de vagas através da demanda do REUNI. Isso, certamente explica o grande afluxo de professores com doutorado, recém-formados já tendo a universidade como seu primeiro emprego. Além disso, a exigência da maioria dos editais do curso que os professores contratados deveriam ter doutorado, independente da trajetória de trabalho, estimulou a entrada destes profissionais com esta titulação. Devemos lembrar e relacionar esta maior titulação entre os professores e exigência da universidade por esta formação ao que ocorreu a partir da década de 1980, com o incentivo por parte do governo (e Capes⁴) de auxiliar o professor universitário à formação continuada e posterior abertura de cursos de *latu sensu* e *strictu* no Brasil.

Outro dado relevante para a pesquisa é a ocorrência ou não de experiência de trabalho em outras instituições (educacionais ou não) entre a formação deste profissional e a entrada dele na universidade como professor efetivo. Além disso, sua inserção em grupos de pesquisa ao longo de sua trajetória e relação com universidade atual, através da gerência de cargos administrativos e participação em projetos de iniciação e extensão será um dado interessante de ser analisado.

O trabalho constitui, portanto, um estudo de caso acerca das mudanças, conflitos e reconfigurações da profissão docente universitária a nível federal, tomando como foco de análise os departamentos que compõem o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF:

¹ Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

² Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

³ Decreto n. 5800, de 08 de junho de 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Mais informações ver: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

Todos os alunos que ingressarem no Curso de Ciências Exatas têm a possibilidade de formação tanto em bacharelados como em licenciaturas com objetivo de viabilizar as propostas de mobilidade acadêmica e de não profissionalização precoce. O Bacharelado em Ciências Exatas possibilita o discente a cursar o segundo ciclo de formação, que se constitui através de: a) Bacharelado em Ciências da Computação, Estatística, Física, Matemática, Química, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Computacional; b) Licenciaturas em Física, Matemática e Química.⁵

Um primeiro ponto importante a destacar acerca do objeto de estudo é a justificativa para a escolha do BI em Exatas entre diversas alternativas que teríamos dentro da UFJF e IFES no Brasil. Primeiramente, por se tratar de um Bacharelado recente (criado em 2009), que agrega cursos com perfis diferenciados em relação à antiguidade (alguns recém-criado, como estatística e engenharia de produção; e outros antigos, como engenharia elétrica e matemática) e formação profissional (formam bacharéis, licenciados, alguns focam mais a pesquisa, outros para a atuação nas escolas). Em segundo lugar, os departamentos que compõem o BI foram aqueles que mais receberam a contratação de professores nos últimos anos (o número de professores dobrou após este período), e obteve mudanças curriculares significativas, especialmente a partir de 2009, com a adesão da UFJF ao REUNI, que possibilitou a ampliação dos cursos, número de ingressos e ampliação do espaço físico (investimentos e reformas de infraestrutura).

Utilizamos, portanto, a metodologia de estudo de casos como estratégia para a pesquisa. De acordo com Yin (1994), esta estratégia de pesquisa é adequada quando os pesquisados procuram descrever e analisar um fenômeno em profundidade, apreendendo-o sua dinâmica. De acordo com PONTE (2006), o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse. (Ponte, 2006, p. 2)

Em um estudo de caso, os dados sobre o objeto estudado são recolhidos de diversos meios e em nossa pesquisa utilizamos as seguintes fontes e métodos de recolha de informações: a) análise de documentos diversos, para contextualizar o caso (legislação,

⁵ Disponível em: <http://www.ufjf.br/portal/universidade/graduacao/ciencias-exatas/>. Acesso em 12 de maio de 2015.

informações dos sites dos departamentos, do site do MEC, Capes, etc.), b) análise do currículo *lattes* dos professores (211 no total); c) a confecção de um questionário online (Google doc's) direcionado a todos os professores do BI, d) a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores de curso e diretores de departamentos.

Desse modo, para o aprofundamento do estudo, e a fim de obter respostas para as hipóteses elencadas, utilizamos diversos métodos de coletas de dados para elucidar a questão, que estão analisadas nos capítulos dessa tese. Primeiramente, fizemos um levantamento das políticas públicas relacionadas ao REUNI, através de legislações, sites institucionais e fontes secundárias, ou seja, a bibliografia já produzida sobre o tema expansão do ensino superior no que tange ao setor docente. Neste sentido, buscamos no primeiro capítulo nos aproximar do tema em questão com base na análise da história do ensino superior no país, detendo-nos especialmente nas mudanças que se processaram no ensino superior público federal a partir de meados da década de 1990. Neste período, ocorreram modificações substantivas na educação superior de maneira geral, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996) e políticas públicas implementadas a partir do início do século XXI. Além destas fontes, utilizamos informações que estão disponíveis em sites da UFJF, Capes, INEP e dos departamentos que compõem o BI de Exatas.

Outra fonte de pesquisa que utilizamos foram os currículos *lattes* dos professores da universidade, dos quais foram coletados dados referentes à sua formação, atividades de pesquisa, extensão, ensino, publicações, empregos anteriores, orientações, entre outros. Estas informações foram quantificadas através do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), a partir do qual gerou-se um banco de dados que foi transformado em tabelas gerais, e também específicas por curso, permitindo a comparação entre os mesmos. Com base nessas principais informações dos *lattes*, e objetivando buscar informações que não estão disponíveis nos *lattes*, ou que não eram quantificáveis, tal como por qual motivo havia poucos projetos de iniciação científica/extensão, ou porque se concentravam sempre em professores específicos, criamos um questionário no Google Doc's e enviamos via e-mail a coordenadores e professores a fim de detalhar melhor essa relação de inserção no âmbito universitário justamente nos períodos de crescimento/reforma universitária. Entretanto, estes questionários tiveram pouca taxa de respostas (64 respostas) mas mesmo com estes dados conseguimos compreender questões segmentárias e de produtividade dentro do BI e tais resultados serão apresentados, ainda que não tenhamos alcançado a totalidade dos professores com o *lattes* analisado.

Por fim, recorremos a entrevistas semiestruturadas com sete professores que lecionam no BI de Exatas. Escolhemos esta técnica de entrevista semiestruturada, a fim de termos maior liberdade de fala do entrevistado e coletarmos outras informações pertinentes, pois a entrevista semiestruturada permite a confecção de um roteiro com questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa e que foram emergindo durante a coleta de dados. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, no caso dessa pesquisa, as entrevistas permitiram confirmar e responder hipóteses levantadas durante a análise dos *lattes* e ao mesmo tempo compreender melhor os resultados do questionário *online*. Toda essa pesquisa confirmou uma série de conceitos elencados por outros pesquisadores do assunto, tal como Patrícia Silva (2010) e Ana Paula Hey (2008).

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.

A partir da década de 1990 a educação superior no Brasil cresceu de forma acelerada, notadamente a partir de meados desta década, com as políticas de incentivo ao crescimento da educação de maneira geral, fruto de legislações incentivando seu crescimento, como Constituição Federal de 1988 e Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da educação superior, através das políticas públicas implementadas inicialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas e ampliadas nos governos de Lula e, posteriormente, de Dilma Rousseff.

Entretanto, este crescimento se deu através de formas muito específicas e particulares, muitas das vezes centralizadoras, que se tornou objeto de crítica para muitos estudiosos do tema, administradores e professores universitários. Neste capítulo, buscamos vislumbrar os principais documentos legais e medidas políticas implementadas a partir da década de 1990; levantar o contexto de implantação – tanto a nível nacional como global – destas políticas públicas; apresentar os dados relativos ao crescimento deste nível e, finalmente, fazer uma análise crítica destes dados e apresentar os principais posicionamentos de pesquisadores sobre este tema. Também faremos um rápido histórico da educação superior no Brasil.

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior no Brasil é um acontecimento tardio, já que as primeiras iniciativas aconteceram há dois séculos, quando, em 1808, a corte real portuguesa chegou ao Rio de Janeiro, em decorrência da invasão das tropas napoleônicas na Península Ibérica. Os primeiros estabelecimentos de ensino superior, na ainda colônia, deveriam suprir a necessidade de organização da corte e formação de quadros administrativos. De acordo com Marcos Marques de Oliveira (2004), ao final do período imperial, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando um elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial.

Edson Nunes (2007) elenca três características principais do processo de estruturação do ensino superior neste período, que se mantiveram em seus vários aspectos até o século XX:

- 1) O formato de estruturação da educação superior derivava do governo central, ou seja, as iniciativas particulares deveriam ser equiparadas, por ato de governo, às oficiais;
- 2) O ensino era voltado para a formação e reprodução de elites, em um primeiro momento devido às necessidades da burocracia civil e militar (criação dos cursos de direito, medicina e engenharia). Vale destacar que o caráter elitista da educação superior refletia também os baixos níveis de escolaridade da população brasileira;
- 3) Opção inicial pela estruturação da educação a partir de faculdades e escolas isoladas.

É somente a partir da década de 30 do século XX, que podemos falar efetivamente de um desenvolvimento deste nível de ensino, que se fortaleceu na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a Reforma de 1968. Na década de 1930, iniciou-se mais efetivamente uma regulamentação e controle deste setor, através de uma sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições pelo governo federal. Denise Leite (2006) distingue entre três períodos ou ciclos de reformas e modelos de Educação Superior no Brasil. O primeiro ciclo teria ocorrido em 1931, o segundo em 1968 e o terceiro em 2005/2006.

Analisando a partir do início do século XX as mudanças ocorridas na educação superior, vemos que em 1931 – início do primeiro governo de Getúlio Vargas – é aprovada a Reforma do Ensino Superior (também conhecida como Reforma Francisco Campos), compreendendo um projeto em três partes: uma geral, denominada Estatuto das Universidades Brasileiras; outra contendo a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, e a terceira, em que se cria o Conselho Nacional de Educação.

O sistema de cátedra é mantido e o professor catedrático torna-se o primeiro na hierarquia do corpo docente e inclui a exigência para o provimento no cargo o concurso público de títulos e provas. Há uma exceção à entrada do professor através de concurso, no caso daquele candidato insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor. Entretanto, esta indicação deveria ser proposta por um dos professores catedráticos e efetivada através de aprovação por “uma comissão de cinco membros, devendo possuir os mesmos conhecimentos aprofundados da disciplina em concurso, dos quais dois seriam indicados pela Congregação e três escolhidos

pelo Conselho Técnico Administrativo (CTA), dentre professores de outros institutos de ensino superior”.⁶

Estas diretrizes da reforma de 1931 se mostraram presentes também nas constituições posteriores, também do governo de Vargas (a de 1934 e de 1946), através da consagração de três pressupostos: provimento das cátedras por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino e vitaliciedade. O objetivo da educação superior neste período era bastante explícito e girava em torno da formação de elites “condutoras das massas”, a consolidação de uma consciência cívica e a educação a serviço do Estado. Além disso, o projeto político educacional a partir da década de 1930 se preocupa em incorporar o jovem à estrutura de produção capitalista.

Na década de 1960 vemos outro marco de mudança no que se refere à Educação Superior com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Ela propunha várias medidas para superar as barreiras de acesso à Educação Superior e houve uma primeira abertura ao funcionamento de 54 instituições privadas. A LDB de 1961 completava uma série de medidas parciais com o objetivo de facilitar, direta ou indiretamente, a candidatura ao ensino superior. Inclui-se a possibilidade de acesso ao ensino superior dos concluintes do ensino médio profissionalizante, o que antes era exclusivo daqueles que concluíam o ensino médio regular. No entanto, estes incentivos fizeram a demanda pela educação superior crescer, o que não foi acompanhado pela oferta, gerando a mobilização por mais vagas e mais verbas nas universidades, sobretudo por parte dos estudantes.

Na década de 1960, embora tenha assistido ao início do período de regime militar e cerceamento das liberdades civis, foi palco de movimentos estudantis que reivindicavam uma reforma universitária (sob a bandeira de “mais verbas e mais vagas”), que culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes. Estas reivindicações dos estudantes ocorrem paralelamente ao fortalecimento dos debates sobre a educação superior, os quais apontam a necessidade de reformas neste sistema baseado nas faculdades tradicionais, que estariam inadequadas às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950. (FÁVERO, 2006, p. 19) Neste período, formou-se um grupo de trabalho voltado para a análise da educação superior.

Durante sua gestão, Robert McNamara (1968-1981) afirmou ser a educação uma indústria que necessitava de revolução tecnológica. Reconhecia sua

⁶ Decreto nº 19.851/31, arts. 54 e 56 apud link <http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf> p. 2. Acesso em 11 de maio de 2015.

necessidade básica, mas havia outros problemas. A expansão horizontal da educação como necessidade para todos e essencial para o desenvolvimento econômico, mas qualitativa para uns poucos eleitos, foi um procedimento perverso e constante. Essa política de exclusão sintomática ficou evidente quando o Banco Mundial exteriorizou as estratégias de investimentos no ensino técnico profissional e o desenvolvimento de um sistema de educação tecnológica média superior. Pretendiam, assim, instituir, através da legislação, mecanismos para deter o crescimento da demanda pelo ensino superior. (SILVA, 2002, p. 58)

De acordo com o relatório elaborado por este grupo de trabalho, “a universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação” E acrescenta: “podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica” pois, “(...) mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado”⁷

Como vimos, em termos gerais o projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurava responder a duas demandas contraditórias:

- a) a dos jovens estudantes e futuros estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas, mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade;
- b) a dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

As reivindicações foram atendidas através da proclamação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, da abolição da cátedra que foi substituída pelo departamento, da percepção da instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e da consagração da autonomia universitária. Além disso, atendeu às demandas dos grupos diretamente envolvidos com o regime militar através de medidas como a instituição do regime de créditos, da matrícula por disciplina, dos cursos de curta duração, da organização fundacional e da racionalização da estrutura e funcionamento.

De maneira geral, o que passa a ser concebido como característica do modelo de universidade a partir da reforma de 1968 foi:

⁷Relatório do grupo de trabalho, 1968. APUD: FÁVERO, 2006.

- unidade de patrimônio e administração;
 - estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; o departamento passou a ser a menor fração da estrutura universitária, para fins de administração, didáticos e científicos, distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins;
 - unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
 - organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
 - cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
 - flexibilidade de métodos e critérios, tendo em vista as diferenças individuais, peculiaridades regionais e possibilidade de combinação de conhecimentos para novos cursos.
- (LEITE, 2006, p. 168)

A extinção da cátedra na organização do ensino superior apoia-se na Lei 5.540/68, que determina: “fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior no País” (art.33,§ 3º.). Desta maneira, há o desaparecimento da figura do catedrático, como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passa a existir sob o princípio da corresponsabilidade de todos os membros dele integrantes.

Entretanto, esta nova organização departamental apresentou resistências, que foram observadas na “catedralização do departamento”, “o excesso de departamentos”, “a resistência por parte dos docentes à integração”. Tais mudanças são até certo ponto previsíveis, pelas antigas estruturas, arraigados privilégios que foram atingidos e também pelo modo como se implantou a Reforma Universitária.

É importante salientar que neste período houve grande investimento na criação de um sistema universitário público, com a criação de uma série de institutos de pesquisas e programas de fomento à pós-graduação fora do Brasil, mas que atendia somente uma pequena parte da população habitante dos grandes centros urbanos:

Duas vertentes alimentaram o processo de reforma desde seus passos iniciais, em 1966. Interesses acadêmicos da comunidade universitária, e aqui o destaque é para o corpo docente que aspirava a melhores e mais modernas condições para o desenvolvimento da produção científica e tecnológica, e os

propósitos racionalizadores da administração federal, notadamente após a passagem do centro de decisões do Ministério da Educação e Cultura para o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, fortalecido à época com o poder da definição dos orçamentos públicos. (SOUZA, 1983)⁸

Embora tenha ocorrido um grande crescimento do setor público de educação superior, desde a década de 1970 e, especialmente na década seguinte, houve um crescimento maior das instituições e matrículas no ensino superior público. No final dos anos 1990 e início do século XXI, ocorre um novo período de crescimento do setor privado, passando do patamar de 60% para a faixa dos 70%, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas no ensino superior do Brasil (1960 a 2004):

Ano	Total de	Setor Público		Setor Privado	
	Matrículas	Matrículas	Participação	Matrículas	Participação
1960	226.218	132.250	58,5%	93.968	41,5%
1970	425.475	210.610	49,5%	214.865	50,5%
1980	1.377.286	492.232	35,7%	885.054	64,3%
1985	1.367.609	556.680	40,7%	810.929	59,3%
1990	1.540.080	578.625	37,6%	961.455	62,4%
1995	1.759.703	700.540	39,8%	1.059.163	60,2%
2000	2.694.245	887.026	32,9%	1.807.219	67,1%
2004	4.163.733	1.178.328	28,3%	2.985.405	71,7%

Fonte: Nupes/USP. (SAMPAIO, 2000, p. 52).

As medidas de incentivo à expansão da educação superior se fizeram sentir na década de 1970, quando se registrou uma forte expansão desse nível de ensino, tanto no setor público quanto no setor privado. De 425.475 estudantes em 1970, o país passou a 1.311.199, em 1979. O setor público, que até então era majoritário na oferta do ensino superior, perdeu espaço para o setor privado. Nos anos de 1970, o setor privado passou a responder por 50% das matrículas, percentual este que será cada vez mais ampliado, chegando a 64,8% em 1979. Embora se critique a expansão do setor privado da educação superior em detrimento da ampliação dos investimentos dos governos no setor público, a expansão deste nível de ensino aumentou as possibilidades de ingresso de candidatos das camadas sociais menos privilegiadas. (MELO, 2008. p. 55)

Fávero (2000, p. 12) aponta que a discussão sobre o “departamento”, entendido como unidade de base da universidade, vai se intensificar a partir dos anos 80, quando há uma preocupação para a própria concepção legal do departamento, entendido como “a menor

⁸ Mais informações ver: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm. Acesso em 11 de maio de 2015.

fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal” (Decreto-lei, nº 252/67, §. 1º, art. 2º).

Indagavam-se sobre os critérios utilizados para congregar e organizar disciplinas afins, professores para as atividades de ensino e pesquisa e sobre a afinidade ou complementaridade de disciplinas ou de afinidade de área. No fundo, a preocupação girava em torno de qual seria a função da universidade com este novo formato departamental. Para alguns autores, como Miranda (1988) a organização departamental estimula o trabalho individual, em detrimento do coletivo. Além disso, eles não permitiam a integração das funções ensino, pesquisa e extensão.

Maria de Lourdes Coelho (2012) faz um breve resumo sobre a expansão da educação superior entre as décadas de 70 e 2010, que nos serve de base para as análises que iremos fazer sobre as políticas educacionais sobre educação superior no Brasil nas últimas décadas. Para a pesquisadora, a expansão do ensino superior observada a partir da Reforma da Educação Superior de 1968 insere-se em um contexto político e econômico do Brasil específico, em que havia um grande desenvolvimento industrial e tecnológico do país.

Desta maneira, o caráter humanístico e elitista do ensino superior sede lugar a outros objetivos, como a busca da profissionalização dos estudantes e há a ampliação do caráter democrático do acesso ao ensino superior. Já na década de 1980, teria ocorrido uma estagnação da expansão do sistema de ensino superior brasileiro, apresentando taxas negativas de crescimento no período de 1881-1986, em relação a 1980. Isso refletiu as medidas adotadas pelo Governo Militar que, a partir de 1975, buscou conter o crescimento do ensino superior, ao proibir a abertura de vagas e a criação de novos cursos.

Na década de 80 e 90 temos modificações importantes no que se refere ao tratamento da educação pelo Estado brasileiro. A partir de dois textos legais, temos as novas diretrizes e apontamentos sobre esta esfera pública que se quer expandir e ampliar o acesso, em seus diversos níveis e modalidades: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.560	317.831	190.736	76.784	918.209
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
88/98 (%)	41,4	28,6	44,1	57,8	43,9

Fonte:MEC/INEP/SEE

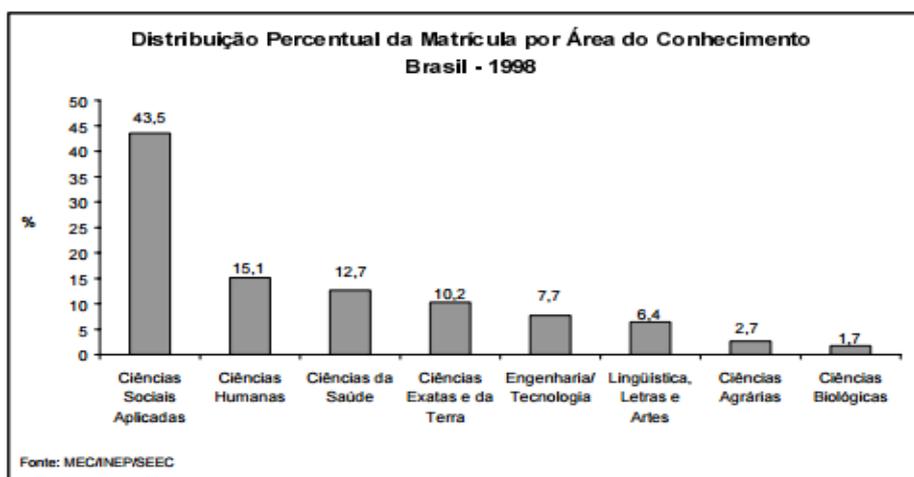
A década de 90 foi marcada pelas reformas educacionais brasileiras em articulação com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e UNESCO. Neste período, há um acentuado crescimento do número de vagas e de cursos das instituições públicas, que é acompanhado por um acelerado crescimento do setor privado no ensino superior. Já na primeira década dos anos 2000, vemos a constituição de modelos alternativos de ensino superior para se efetuar a expansão da educação superior, dos quais se destacam programas como a UAB, PROUNI e o REUNI.

1.2 IMPORTÂNCIA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LDB DE 1996.

No artigo 207 da Constituição de 1988 há a determinação de que as universidades gozariam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e deveriam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207). Na LDB, há uma distinção de formatos institucionais e aponta as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Além disso, deveriam atender a três requisitos: um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; igual percentual enquadrado em regime de tempo integral; produção intelectual institucionalizada (art. 52, incisos I a III).

Com a promulgação da nova e atual Constituição Federal e, pouco depois com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Lei 9394/96), a educação brasileira aparece com uma importância maior nos documentos legais e nas políticas públicas para incentivo de sua expansão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, constitui-se em marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil. Ela foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, a partir do seu primeiro mandato (1995-1998), deu início a uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no país, em todos os seus níveis de ensino. No tocante à educação superior, houve a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968. Promoveu mudanças significativas no campo universitário e na identidade das IES, a partir de mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico.

Gráfico 1 – Distribuição do Percentual da Matrícula por Área do Conhecimento



Fonte: MEC/INEP/SEEC

A Constituição Federal de 1988 sanciona dispositivos legais fundamentais sobre a questão da autonomia universitária e da natureza e organização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A consagração da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a garantia da gratuidade nos estabelecimentos oficiais foram algumas das principais modificações do ensino superior perpetradas na Constituição de 1988, que foram decorrentes de várias das reivindicações relativas ao ensino superior. O artigo 207 parece ter implícito um modelo ideal a ser seguido de universidade, para o conjunto das

instituições de educação superior, embora na LDB apareçam outras formas institucionais e organizacionais para o oferecimento da educação superior. O modelo-ideal apresentado na Constituição, baseado na ideia de que a universidade teria a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, “de confirmar a própria universidade como instituição e ideal de referência para o conjunto das IES”, que é baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CATANI e OLIVEIRA, s/d. p. 3).

A LDB de 1996 é o instrumento legal que expressa de forma mais próxima a lógica e parâmetros da reestruturação da educação superior implementadas a partir do governo FHC. Ela apontava uma nova forma de ação e de relacionamento do Estado com as instituições de ensino superior (IES) e vice-versa, notadamente no caso das públicas, nas quais o Estado passa a ter papel destacado no controle e na gestão de políticas para o setor, principalmente através das formas de financiamento e dos mecanismos de avaliação. Além disso, concebia uma nova maneira de produção do trabalho acadêmico e o atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como norte para o processo de reestruturação.

A LDB dispõe de oito artigos abordando especificamente a educação superior (artigos 43 ao 57). O artigo 43 estabelece as finalidades da educação superior e o art. 44 prevê que, além dos cursos de graduação e de pós-graduação, esse nível de ensino contempla cursos sequenciais e de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Embora sejam cursos de nível superior, os cursos sequenciais não são cursos de graduação.

Como dissemos, o padrão da grande universidade, pautada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão foi aclamado na Constituição de 1988, entretanto, ele não foi o modelo institucional que serviu de base para a expansão da educação superior. Paralelamente ao modelo universitário, apareceram outros modelos institucionais e o sistema passa a ser mais diversificado e diferenciado. Segundo a nova LDB, a educação superior pode ser ministrada em instituições pública e privada, com variados graus de abrangência ou especialização (art.45), por meio de universidades e instituições não-universitárias (art. 48, § 1o).

A LDB define a universidade como instituição pluridisciplinar, com as seguintes características: possuir pelo menos 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral e, também, 1/3 dos docentes com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, as universidades devem apresentar produção intelectual institucionalizada na pesquisa, na docência e na extensão de serviços à comunidade. Prevê-se, ainda, a criação de instituições especializadas de alto nível no interior de um campo determinado do saber (art.

52). Por fim, o artigo 57 obriga os professores a ministrar o mínimo de oito horas semanais de aula, nas instituições públicas de ensino superior. Isso representaria uma especificação no sentido de reforçar a função do ensino, sobretudo na graduação.

Carlos Jamil Cury (2009) afirma que a reforma universitária processada a partir da promulgação da LDB de 1996 foi estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia. A avaliação representa uma espécie de controle de resultados, o que deve implicar em mudanças significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e no aparato governamental, uma vez que é a partir dela que as instituições deverão receber maiores ou menores quantidades de recursos. Já a autonomia está associada à ideia de flexibilidade, fazendo com que as universidades passem a responder por um conjunto de atribuições cada vez maior e praticamente livres de controles dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Cury escreve que esta reforma do ensino superior brasileiro poderia ser caracterizada pela denominação de autonomia universitária avaliada. Restaria saber se estes dispositivos vão conduzir a uma qualidade maior das instituições universitárias ou se os recursos que serão destinados às distintas instituições sofrerão restrições nem sempre adequadas às diferenciações deste conjunto de instituições.

As mudanças efetuadas na organização acadêmica das IES são, no entanto, praticamente as mesmas nos três decretos, ficando estabelecido que as IES classificam-se em:

a) Universidades - caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; têm autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas sem autorização, exceto em cursos da área médica (medicina, odontologia e psicologia) e jurídica.

b) Centros universitários - caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento e, a exemplo das universidades, podem criar e fechar cursos e alterar número de vagas, sem autorização, exceto nos casos já indicados.

c) Faculdades integradas - constituem-se em um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Poder Executivo para criar cursos.

d) Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores - atuam em geral em uma área do conhecimento; dependem da autorização do Poder Executivo para expandir sua área de atuação;

e) Institutos superiores de educação – são instituições voltadas especificamente para a formação de professores da educação básica; podem, no entanto, ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas.

Segundo Edson Nunes (2007, p. 123) a “universidade, no Brasil, é matéria de lei, não de fundamento acadêmico”, já que seria a partir de legislações como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 que definiriam o que é a universidade. Segundo o mesmo autor, a definição apresentada nos textos legais de que a universidade é “uma entidade educacional que faz, indissociadamente, pesquisa, ensino e extensão e que, para isso, ou por isso, precisa ter um terço de docentes com título de mestres e doutores, bem como um terço de docentes em regime de tempo integral” seria uma definição muito precária para se definir uma instituição com tamanha importância para a sociedade.

1.3 MUDANÇAS DECORRENTES DA LDB 1996

Saviani (2010), por outro lado, analisando o decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre universidades e centros universitários, afirma que os centros universitários seriam um eufemismo das universidades de ensino, ou seja, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo. Por outro lado, haveria um pequeno número de centros de excelência, ou seja, as universidades de pesquisa, nas quais concentrariam maior investimento público.

Retomando a classificação apresentada por Denise Leite (2006), acerca dos ciclos de reformas e modificações no Ensino Superior brasileiro, vamos agora centrar-nos no terceiro ciclo, que ela afirma acontecer em 2005/2006 e que vemos como uma continuidade de políticas educacionais e legislações de finais da década de 1980 e início da de 1990, que acabamos de analisar.

Neste sentido, é interessante introduzir este assunto com a análise da educação superior brasileira no final da década de 1990, empreendida por Marilena Chauí (1999). A autora afirma que a mudança para o que vemos hoje neste nível de ensino avançou através de três etapas sucessivas, que acompanharam as mudanças processadas na esfera econômica. Em um primeiro momento, tivemos a Universidade Funcional, característica do período do “milagre econômico” dos anos 70; posteriormente, teríamos a Universidade de Resultados, no

período de abertura político dos anos 80; e a Universidade Operacional, a partir dos anos 90, marcada pelo neoliberalismo. Segundo Chauí, o modelo de universidade operacional que se vê na década de 1990 é:

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a Universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios aos conhecimentos e formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas aulas, a diminuição do tempo pra mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. mirada para seu próprio umbigo mais sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 1999. p. 93)

Denise Leite (1992) ao analisar as mudanças operadas na educação superior no Brasil nos últimos anos, notadamente a partir da última década do século XX, identifica alguns conceitos para se referir a estas instituições, frutos dos caminhos adotados via legislação e redefinição dos propósitos institucionais e inserção/praticidade da educação para a sociedade e economias atuais. Dentre estes conceitos, destaca o de “universidade capitalista”, “universidade global e liberais-híbridas”, “universidade empreendedora ou inovadora” e “universidade empresarial e corporativa”. Todas estas formas de universidade são alinhadas ao neoliberalismo que é destacado pela autora Chauí no artigo ao se referir à universidade operacional do final da década de 1990.

Abaixo se encontra organizada as principais características da “universidade capitalista”, segundo Denise Leite:

Quadro 2 – Síntese das principais características da “universidade capitalista”, segundo Denise Leite:

Avaliações classificatórias	Estabelecem um sistema competitivo entre as IES e empregam classificações e modelos liberais de avaliação; avaliações produzidas por agências externas às universidades – avaliações que fluem de cima para baixo (top down) ou do exterior para o interior das universidades.
Capitalismo acadêmico e professores empreendedores	Docentes e pesquisadores buscam no mercado recursos para a pesquisa, procuram visibilidade nacional e internacional para seus produtos, são empreendedores de si próprios e de sua produção intelectual; os modelos de

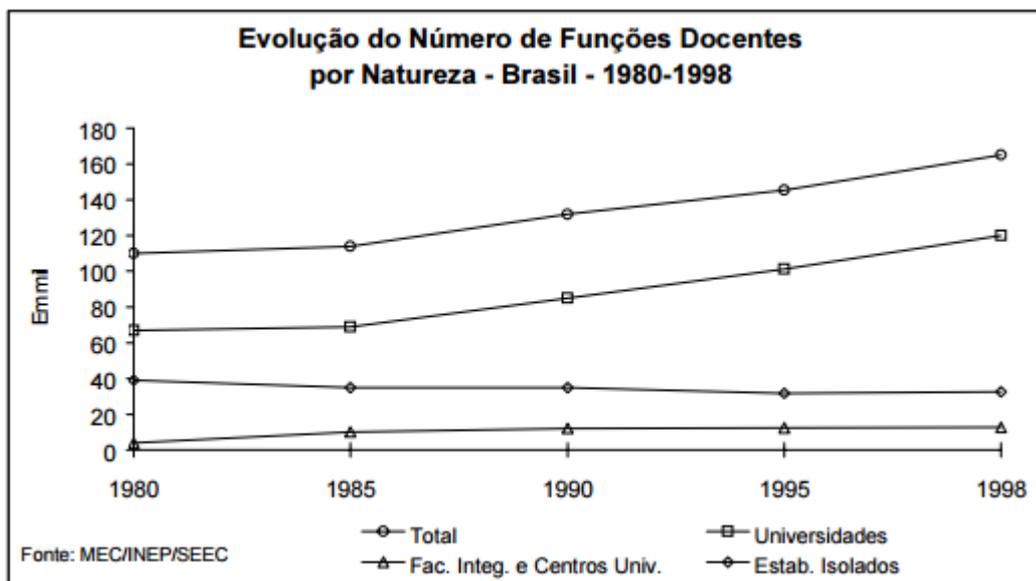
	avaliação que privilegiam a produtividade docente, o quantitativo de livros e artigos publicados consolidam o capitalismo acadêmico; profissionais técnico-administrativos usam a plataforma da universidade com idênticos propósitos.
Gestão de caráter “managerialista” ou “gerencialista”	Decisões centrais induzem medidas de contenção de despesas: cortes nos cargos, nos salários ou nas vagas docentes, e incentivam à aposentadoria precoce de docentes ou técnicos e contratações pro tempore; a avaliação por méritos afeta as decisões.
Gestão “neomanagerialista” ou da “nova administração pública”	Decisões oriundas de planejamentos estratégicos incidem na forma de gestão das universidades e a alteram; fundações das universidades públicas têm ampla atividade financeira e liberdade de ação, por vezes sem terem que prestar contas; celebram-se convênios com apoio de conselhos e colegiados para prestação de serviços remunerados com outras instituições públicas, estatais, não estatais ou privadas, sem controle público amplo; cobram-se matrículas; as realizações e resultados de cada convênio não são divulgados, ficam fora do controle da academia.
Universidades empreendedoras	Papel de certa forma agressivo de algumas IES privadas sobre o mercado do conhecimento; em IES públicas, observam-se parcerias entre docentes e estudantes para formação de incubadoras empresariais, registros nacionais e internacionais de patentes; venda de produtos patenteados; parques tecnológicos, escritórios de negócios no campus.
Mercado no campus	Liberalizam-se os espaços da instituição para a instalação de lojas de serviços de toda espécie, dentre elas, as agências de diferentes bancos privados.
Decisões de fora para dentro das instituições	Decisões até certo ponto autoritárias tomadas em face de políticas públicas ou medidas do governo central, a despeito da autonomia plena (Argentina, Uruguai, Chile) ou parcial (IES públicas do Brasil) das instituições; no interior das universidades, essas decisões, especialmente sobre a avaliação classificatória, sobre acreditação ou, ainda, sobre padrões de remuneração extraordinária por mérito para complementar salários docentes, encontram o “silêncio docente”.
Instalação de campi fora de sede	Busca de maior espaço no terreno – expansão de campi em diferentes locais, municípios ou regiões com clientela potencial; oferta de cursos presenciais e virtuais; educação a distância – na sede, fora da sede ou em convênios com outras instituições (tendência mais forte nas áreas de Administração, Finanças, Informática e Engenharias).

Fonte: Elaborado pela autora

Um aspecto que está presente do quadro e que nos interessa particularmente para esta tese é a forma como caracteriza os professores universitários, no que denomina de “Capitalismo acadêmico e professores empreendedores”. Tais profissionais recorreriam ao mercado acadêmico para buscar recursos para viabilizar suas pesquisas, procurando também visibilidade nacional e internacional para seus produtos. Eles seriam “empreendedores de si próprios e de sua produção intelectual” e estariam adaptados a um modelo de avaliação que privilegia a produtividade docente (volume de livros e artigos publicados) e consolida o que a autora denomina de “capitalismo acadêmico”. Em nossa pesquisa, buscaremos identificar este perfil docente e suas consequências para as relações de equilíbrio e forças no campo acadêmico, a adaptação ou resistências dos profissionais a estes novos parâmetros de financiamento e avaliação de seu trabalho.

É imprescindível analisar o contexto político e econômico da década de 1990 para entendermos as políticas educacionais implementadas neste período. E a década de 1990 é um período particular para o Brasil, pois é nele que se dá sua reabertura política, depois de anos de ditadura e, além disso, o país vivencia um período de mudanças significativo nos paradigmas econômico e político, influenciadas pela economia mundial.

Gráfico 2 – Evolução do Número de Funções Docentes por Natureza – Brasil 1980 -1998



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Na década de 1990, o cenário mundial que se constitui está relacionado diretamente aos reflexos da crise do sistema capitalista, em que um novo modo de pensar a acumulação de capital está posto mundialmente. Suas principais características são a racionalização da

participação do Estado que passa a atuar com políticas assistencialistas mais incisivas, a negociar com os sindicatos com imparcialidade, a estimular o crescimento do setor privado, diminuindo sua responsabilidade com praticamente todos os setores da sociedade civil (MELO, 2011. p. 61). Este novo modo de operação e relação entre Estado e economia denomina-se neoliberalismo e caracteriza-se pela participação mínima do Estado nas atividades econômicas. Ele provoca mudanças nas organizações políticas e afetam as construções de caráter social das políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais que, quando efetivadas, reforçam os interesses do grupo de investidores privados, compondo o caráter hegemônico desse grupo em coadunância à racionalização do Estado e a fragmentação social.

De acordo com Souza (2007), no Brasil a Reforma do Estado neoliberal acarreta um desvio do Estado de suas funções básicas, com base em um discurso justificador que tem como base um diagnóstico que aponta para a ampliação de sua participação no setor econômico. No Brasil, a entrada das políticas neoliberais foram assinaladas já no Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a liberalização comercial e o novo impulso no processo de privatização, reestruturação das políticas sociais, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, e rigidez no gasto público. As políticas neoliberais no Brasil tomam corpo a partir de 1994, no primeiro Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, promovendo as reformas tributárias, fiscal, política, da previdência social e administrativa. Modifica-se também a percepção sobre a educação superior, que passa a ser priorizada enquanto responsável para a preparação para o mercado de trabalho em consonância com o novo sistema econômico neoliberal vigente. Vemos claramente as demandas da nova concepção da política na mudança na postura das universidades pela visão do Estado. De acordo com Souza, o projeto de Reforma do Estado brasileiro:

“[...] fez parte de um projeto mundial do neoliberalismo, que tem sua agenda consolidada pela privatização de instituições públicas-estatais e Reforma da Constituição com o intuito de flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade como também as relações entre capital e trabalho, indo ao encontro das proposições do Consenso de Washington e de seus executores o Banco Mundial, o FMI e BID.” (MELO, 2011. p. 62)

Neste contexto, as instituições de Educação Superior sujeitam-se às políticas destas organizações que representam a hegemonia mundial (que impõe restrições às políticas de cunho liberal) e não priorizam medidas que ampliem a democratização e socialização do

conhecimento. É nesse sentido que a expansão do ensino superior atinge principalmente as IES privadas, vejamos na Tabela 2:

Tabela 2 – Matrícula, Funções Docentes e Relação Aluno/Docente segundo a Dependência Administrativa

Dependência	1988			1998		
	Matrícula (A)	Funções Docentes (B)	A/B	Matrícula (C)	Funções Docentes (D)	C/D
Total	1.503.555	125.412	12,0	2.125.958	165.122	12,9
Federal	317.831	44.548	7,1	408.640	45.611	9,0
Estadual	190.736	21.732	8,8	274.934	30.621	9,0
Municipal	76.784	4.109	18,7	121.155	7.506	16,1
Privada	918.204	55.023	16,7	1.321.229	81.384	16,2

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os organismos internacionais ganham destaque ao participarem diretamente em elaboração das políticas públicas educacionais, estabelecendo regras, recomendações e orientações a serem seguidas pelos países. Tais tendências políticas se articulam a um contexto econômico-financeiro mundial em que as diretrizes visam à abertura comercial, a liberalização financeira, à desregulamentação dos mercados, privatizações de empresas estatais, prevalecem, atendendo a uma visão gerencial de mercado. Os organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, exercem imprescindível influência na definição das políticas para a educação superior nos diferentes países e na disseminação dos pressupostos neoliberais.

1.4 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL

Os principais organismos que se articulam com as políticas nacionais são o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo que o primeiro é o principal agente interlocutor no que se refere às políticas educacionais a partir da década de 1990. Segundo as diretrizes do BM, as reformas no sistema de ensino superior devem agir sobre ele para torná-lo mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos.

Desse modo, são apresentadas diversas medidas de ajustes, claramente vinculadas às diretrizes neoliberais, que são:

- 1- Ajustamento fiscal duradouro;
- 2- Reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem condições para o enfrentamento da competição internacional;
- 3- A reforma da previdência social;
- 4- A inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e
- 5- A reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar, de forma eficiente, políticas públicas.

Em 1994, o Banco Mundial lança um documento intitulado “O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência”, cujo objetivo é “orientar suas ações de apoio e financiamento nos países periféricos, determinando um modelo ideal de ensino superior a partir de experiências que consideram bem sucedidas, como o modelo chileno”. O documento faz um diagnóstico da educação superior nos países periféricos e a identifica como um dos grandes responsáveis pelas crises fiscais nestes países. Portanto, defendiam a racionalização e redução dos recursos por estudante, além de melhorias na qualidade do ensino, através da superação de cinco focos principais:

1. A baixa relação professor-aluno;
2. A subutilização de alguns serviços;
3. A duplicação de programas;
4. As altas taxas de evasão e repetência;
5. Os altos gastos com serviços não educacionais como alojamento, alimentação e outros serviços subvencionados pelo o Estado para os estudantes.

A proposta do BM sobre a educação superior é de separação entre instituições de ensino e pesquisa, e as instituições apenas de ensino. O objetivo é concentrar essas duas atividades apenas em algumas universidades públicas e não em todas devido seu alto custo, criando assim algumas instituições de excelência. Segundo Sguissardi (2000), a influência das agências de financiamento internacionais, no que se refere às medidas empregadas ao ensino superior, objetiva a diminuição dos gastos dos setores públicos com as instituições federais.

O documento do BM propõe reformas para a educação superior, apresentadas, de forma sucinta, em quatro eixos/orientações que podem ser traduzidas da seguinte maneira:

- 1) Promover a maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas;
- 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento;
- 3) Redefinir a função do governo no ensino superior e
- 4) Seguir políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

De acordo com o documento, os objetivos dessas medidas tendem melhorar a equidade, eficiência e qualidade do ensino superior. No entanto, para Sguissardi (2000, p. 15), essas propostas do banco sintetizam as necessidades de “ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas das análises econômicas do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam-se os sinais de mercado e o saber como bem privado”.

Há também um incentivo da criação de institutos profissionais e técnicos e o ensino a distância como forma de acesso de um maior número de alunos, já que seus custos são mais baixos. O modelo de universidade que prioriza os aspectos do ensino, pesquisa e extensão, é considerado um modelo caro e deveria ser evitado nos países em desenvolvimento. Defendem que tais países devem optar por instituições voltadas apenas para o ensino, que priorizem a formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho e recomendam-se que se priorizem as universidades privadas. Portanto, essa diretriz se configura com a possibilidade de criação de diferentes modalidades de instituições de ensino superior, como universidades, centros universitários, faculdades ou instituições isoladas, especializadas em ensino e/ou em pesquisa, que foram substanciadas nas legislações deste período, como a LDB de 1996, como vimos.

Em relação ao primeiro eixo - a diversificação das instituições - o Banco Mundial propõe a ampliação do ensino privado, o que permitiria responder a demanda por vagas, em instituições mais capazes de responder rapidamente às necessidades do mercado. Ao Estado, caberia a regulamentação de incentivos ao setor privado que evite o controle das mensalidades e inclua uma política de acreditação, fiscalização e avaliação das instituições privadas, além

da possibilidade de incentivos financeiros. Portanto, observa-se pouca ênfase na fiscalização e maior incentivo a estas iniciativas.

O segundo eixo refere-se à diversificação do financiamento das instituições públicas, reduzindo, assim, a participação do Estado no seu custeio. As universidades deveriam, a partir desta proposta, mobilizar recursos privados para seu custeio, que deveria ocorrer através de três estratégias. Primeiro, através da cobrança de mensalidades dos alunos, ou seja, o fim da gratuidade e da assistência estudantil, o que, segundo o Banco Mundial, estimularia os estudantes a terminarem seus estudos mais rapidamente e escolherem com mais cuidado seus cursos. Segundo, pelo financiamento de ex-alunos e da indústria privada ou organismos externos. E por último, através de atividades que gerem recursos como: cursos pagos, pesquisas encomendadas por empresas privadas e serviços de consultoria. A meta sugerida inicialmente é de que 30% dos recursos das universidades públicas passem a vir de arrecadação própria. O Banco aponta como fator positivo o crescimento da sensibilidade das instituições públicas aos sinais do mercado.

O terceiro eixo se refere à proposta de que “em lugar de exercer um controle direto, a função do governo passa a ser de proporcionar um ambiente de políticas favorável para as instituições públicas e privadas do nível terciário”. (BANCO MUNDIAL, 1994) Neste sentido, o Estado passaria de executor à regulador, e instituições públicas e privadas, conforme os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC), devem ser igualmente tratadas inclusive no que tange ao financiamento público. É defendida a autonomia das universidades públicas, mas autonomia é interpretada como direito para fixar taxas e mensalidades, contratar e despedir pessoal e utilizar livremente o orçamento que lhe é garantido.

No quarto eixo do documento do Banco Mundial vemos uma preocupação com a questão da qualidade, adaptabilidade e equidade, quesitos que passariam a ser parâmetros de mensuração dos critérios para a distribuição de recursos e benefícios às instituições. Objetiva-se com este eixo ações de melhoria na qualidade do ensino e da pesquisa, a maior adaptação às demandas do mercado de trabalho e maior equidade do acesso. Como vimos anteriormente, Chauí (1999) critica essa nova perspectiva de universidade, que ela denomina de universidade operacional, que se adequa à lógica de “serviço público não-estatal” e passaria de instituição social à organização social, que como tal;

[...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência,

sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe” (CHAUÍ, 1999, p.3).

Como corolário da autonomia teríamos a flexibilização dos contratos com o fim da estabilidade e dos concursos públicos, fim das licitações e das prestações de conta, flexibilização dos currículos adaptando-os as necessidades do capital em cada localidade e separação do ensino e da pesquisa. Já a qualidade, ainda segundo Chauí, passa a ser medida pela produtividade: quanto se produz, em quanto tempo se produz e com que custo se produz, o que irá definir os contratos de gestão.

O documento do Banco Mundial de 1994 analisado anteriormente refere-se ao primeiro período de mudanças no sistema educacional superior no país, que apresentou continuidade nos anos 2000, com uma segunda fase caracterizada pela busca de uma nova organicidade ao novo modelo que vinha sendo implementado, pela definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão mais acelerada do acesso a esse nível de ensino. As reformas do governo Lula se baseiam em outro documento do BM, lançado em 2003 sob o título de “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Nesse documento o Banco Mundial aprofunda questões e aponta outros temas que não estavam presentes no documento de 1994, enfatizando novas tendências como o papel do conhecimento como motor do desenvolvimento, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a internacionalização tanto de provedores da educação terciária como de um mercado global de capital humano avançado, o aumento de demandas de apoio financeiro e técnico ao Banco de países que querem reformar e desenvolver a educação terciária e a necessidade de estabelecer uma visão integrada da educação onde a educação terciária tem papel crucial na criação de capital humano e social. (BANCO MUNDIAL, 2003)

O documento de 2003 afirma a importância de se investir na educação superior, com base nos seguintes elementos que ela contribuiria: o regime institucional e de incentivos macroeconômicos, a infraestrutura das TICs, o sistema de inovação nacional e a qualidade dos recursos humanos do país. Agindo desta maneira, o ensino terciário teria entre seus objetivos a redução da pobreza, através do aumento da produtividade dos países capacitando a força de trabalho local, gerando novos conhecimentos e adaptando conhecimentos globais ao uso local, além de aumentar as oportunidades de emprego e ascensão para estudantes com menos recursos. Destaca como meio importante de expansão do ensino terciário o uso das TIC através do ensino à distância.

As orientações do BM de 1994 e 2003 foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e conflitos específicos, especialmente dos agentes envolvidos na defesa da universidade pública. Vemos que a ampliação da educação superior privada que já era realidade no país antes mesmo das propostas do BM e da promulgação da LDB de 1996 intensifica-se a partir de meados da década de 1990, processo que contemporaneamente mantem-se.

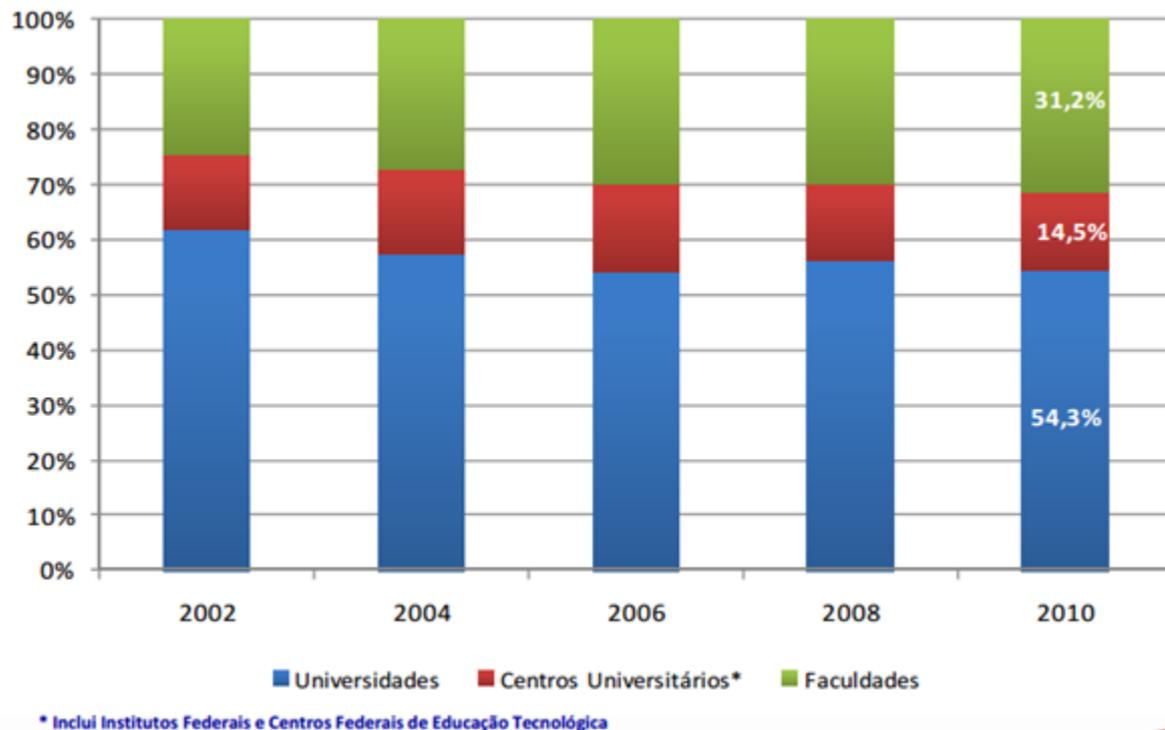
1.5 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA – O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (PNE)

Em 2001 foi publicado o Plano Nacional da Educação (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001), que contempla objetivos e metas diretamente relacionados ao desafio de expandir o ensino superior no país, bem como alguns que indiretamente contribuem para tal finalidade. Dentre eles, cabe mencionar o seguinte:

[...] prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (nº 1); estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (nº 3); estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (nº 4); diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral (nº 10); diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino (nº 13) (BRASIL, 2001).

Todas estas propostas visando a expansão da educação superior no Brasil mantêm o incentivo à iniciativa privada e, comparando-se dados de 2000 e 2006, observamos que a participação do setor público nas matrículas é progressivamente reduzida, passando de 33,0% para 25,9% nesse período. Em 2006, o país possuía um total de 4.676.646 matrículas na graduação presencial, registrando um crescimento de 5,0% em relação ao ano anterior. As instituições públicas tinham 1.209.304 matrículas nessa modalidade de graduação, contra 3.467.342 matrículas nas particulares.

Gráfico 3 – Evolução da Participação Percentual de Número de Matrículas (presencial e a distância) por Organização Acadêmica – Brasil 2002-2010



Fonte: MEC/Inep⁹

Entretanto, as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento percentual (8,8%) de crescimento no número de cursos em relação a 2006. No Governo Lula (2003-2010) houve uma ampliação de recursos financeiros na rede federal já existente e se iniciou a construção e consolidação de novas universidades.

O programa político do Governo Lula (2002) para a educação, intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” propõe para a educação superior 25 propostas, que possuem como ponto comum a expansão da oferta, nos moldes da previsão do Plano Nacional de Educação (2001), a, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da primeira década do século XXI. O programa de governo pretendia garantir a oferta do ensino superior público (determina em 40% o percentual mínimo de participação das IES públicas no total de oferta de vagas) através da criação de novas instituições. É indicada também a necessidade de adoção de novos instrumentos de seleção para ingresso, como medida destinada a garantir o acesso de candidatos oriundos de escola pública e grupos étnicos/raciais normalmente excluídos da educação superior pública, como negros e indígenas. Dá-se destaque à educação a distância neste nível de ensino com a criação de uma rede universitária nacional pública.

⁹ http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf

Já eleito, esse governo, em 2003 instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o intuito de diagnosticar a situação da Educação Superior no país e, a partir daí, apresentar um plano de ação, cujas metas deveriam contemplar a reestruturação, a expansão e a democratização das instituições federais de ensino superior (IFES).

O GTI apresentou, em dezembro de 2003, o relatório dos trabalhos, intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira”, que destacava quatro eixos centrais: execução de ações emergenciais, autonomia universitária, aporte de recursos financeiros e o roteiro para implementação da reforma. O Grupo Interministerial constata a necessidade de expansão da oferta pública do ensino superior, diante da acelerada expansão da iniciativa privada.

Tabela 3 – Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa – Brasil 1997-2003

Ano	Pública	Δ%	Privada	Δ%	Total	Δ%
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,4	1.637	17,7
2003	207	6,2	1.652	14,6	1.859	13,6

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Fonte: Deas/INEP/MEC

Em 2003, período de elaboração do relatório, as instituições públicas ofertaram 1.951.655 vagas, das quais apenas 531.634 foram ofertadas por universidades federais. Na iniciativa privada, esse número alcançou a marca de 2.428.258, distribuídas entre instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Tabela 4 – Números de Instituições Públicas e Privadas na Educação Superior (2003)

Instituições	Número	%
Pública	207	11,1
Privada	1.652	88,9
Total	1.859	100,0

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Fonte: Deas/INEP/MEC

As projeções para se reverter este quadro não foram animadoras, uma vez que, para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo Plano Nacional de Educação, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal. Outro aspecto emergencial apontado pelo GTI era a urgente necessidade de reposição do quadro de professores, já que o sistema de educação superior público aumentou o número de alunos, o que não foi acompanhado pelo aumento do número de professores efetivos. Esta demanda por professores estava sendo suprida através da contratação do professor substituto, que na maioria dos casos não teria formação adequada e contratados em caráter provisório, sem vínculo nem estabilidade.

Tabela 5 - Distribuição Percentual do Número de Funções Docentes em Exercícios por Grau de Formação, segundo a Categoria Administrativa

Ano	Grau de Formação	Total		Pública		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1994	Total	141.482	100,0	75.285	100,0	66.197	100,0
	Até Especialização	86.625	61,2	37.167	49,4	49.458	74,7
	Mestrado	33.531	23,7	21.268	28,2	12.263	18,5
	Doutorado	21.326	15,1	16.850	22,4	4.476	6,8
1998	Total	165.122	100,0	83.738	100,0	81.384	100,0
	Até Especialização	88.567	53,6	35.121	41,9	53.446	65,7
	Mestrado	45.482	27,5	25.073	29,9	20.409	25,1
	Doutorado	31.073	18,9	23.544	28,2	7.529	9,2
2002	Total	227.844	100,0	84.006	100,0	143.838	100,0
	Até Especialização	101.153	44,4	28.894	34,4	72.259	50,2
	Mestrado	77.404	34,0	23.014	27,4	54.390	37,8
	Doutorado	49.287	21,6	32.098	38,2	17.189	12,0
2003	Total	254.153	100,0	88.795	100,0	165.358	100,0
	Até Especialização	110.378	43,4	29.536	33,2	80.842	48,9
	Mestrado	89.288	35,1	24.229	27,3	65.059	39,3
	Doutorado	54.487	21,5	35.030	39,5	19.457	11,8

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Fonte Deaes/INEP/MEC

Segundo Araújo (2011), para corrigir ao mesmo tempo a falta de professores e a substituição dos temporários por professores permanentes, seria preciso contratar 25.785 professores: 8.886 para substituir os atuais contratados como temporários, 9.211 para completar o quadro de 50.426 vagas, e 7.688 novos professores, necessários para atender ao aumento de 600 mil para 1,2 milhão de estudantes. (BRASIL, 2003). No documento do GTI foram apontadas algumas estratégias para ampliação da educação superior, como o aumento de alunos por turma, o ensino à distância e o incentivo à atividade do docente em sala de aula. A meta consistia na ampliação da relação aluno-professor de 11,9, em 2003, para 18, em 2007, o que foi consubstanciado através do REUNI. Outra frente de mudança apontada pelo GTI era a ampliação dos recursos dirigidos a estas instituições. Além disso, destacam a importância da autonomia das universidades, que é compreendida como superação das amarras legais que impedem as instituições de captar e administrar recursos e, dessa forma, planejar e definir prioridades. Assim sendo, seria necessário criar condições para captação de recursos, tanto nas fontes públicas quanto na iniciativa privada.

1.5.1 A proposta da reforma educacional

Em 2004, é divulgado pelo MEC, em agosto de 2004 o documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”, que expressa os princípios orientadores da reforma universitária que, resumidamente, são:

- a) educação é um bem público e direito básico universal de todos os cidadãos;
- b) educação direito subjetivo, elemento de transformação pessoal e participação na cidadania;
- c) a qualidade indispensável para a garantia do papel político e social da educação;
- d) reconhecimento da pluralidade das IES, com a necessária introdução de novos marcos regulatórios de autonomia;
- e) o papel supervisor do Estado em relação à Educação superior;
- f) o fortalecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades;
- g) gratuidade no ensino, nas Instituições do Sistema Público Federal.

Observa-se que a reforma se daria sustentada nos seguintes eixos: a autonomia, o financiamento e a avaliação. Também há a ênfase em aspectos acadêmicos, como a relevância social do ensino superior, a equidade no acesso e na permanência, e a qualidade nos conteúdos e programas; e em aspectos estruturais, como a organização e gestão das instituições. Todos estes documentos originados de discussões e diagnósticos sobre a educação superior brasileira culminaram com o envio, pelo Executivo, ao Congresso Nacional, do Projeto de Lei nº 7200/2006, que trata da Reforma Universitária. Ele tem sido alvo de uma série de críticas no Poder Legislativo, recebendo mais de trezentas propostas de emendas, e está, atualmente, na sua quarta versão.

Estas medidas apresentadas no projeto de lei 7200/06 modificam substancialmente a configuração acadêmica, administrativa e política das IFES e, dentre outros aspectos, consolida o modelo de financiamento condicionado ao cumprimento de metas, essencialmente quantitativas. Neste sentido, o *ethos* que caracteriza a reforma se pautaria em conceitos como de racionalidade, competitividade e eficiência, conformados aos moldes da iniciativa privada – agora também aplicada às instituições públicas –, cuja lógica é a de maior expansão com menor custo.

Segundo Araújo (2001, p. 75), a reforma da educação superior deve ser entendida a partir do seu caráter contraditório, que une, a um só tempo, marcas de permanência e mudança: a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino, principalmente pela descaracterização da educação superior (especialmente da universidade) como espaço de produção de conhecimento técnico-científico; ou seja, a manutenção da educação como um dos distintivos de classe é condição das mudanças a serem introduzidas nos sistemas de ensino no sentido de sua expansão.

Leda (2007, p.3) identifica neste projeto de lei o que denomina de “reforma universitária em doses homeopáticas”, pois ela vai ocorrendo através de medidas que estão sendo aplicadas aos poucos, antes de sua aprovação final, como por exemplo, a Lei nº10.973, aprovada em 02/12/2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica. Ela institui a abertura para transferência de tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas, a incubação de empresas nas instituições públicas, uso comum dos recursos humanos e materiais, a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado.

Sguissardi (2009) dedica muitos estudos sobre a educação superior no Brasil e acerca da relação público-privado neste nível de ensino observando o deslocamento das

universidades públicas para o campo mercantil. Corroboramos com o autor quando afirma que este processo leva a uma ressignificação da universidade pública.

Em 24 de abril de 2007, ainda no governo Lula, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),¹⁰ documento que consolida as proposições desse governo para a educação no país. Segundo Saviani (2009), o PDE teve uma recepção muito positiva pela opinião pública de maneira geral e ele credita esta recepção boa pela ênfase que dá a questão da qualidade do ensino e a seu foco prioritário à educação básica. No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas”, são apresentados os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e as ações administrativas que orientam o plano. Os pilares do PDE estão sustentados sob: “i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização; e vi) mobilização social [...]”. (BRASIL. MEC, 2007).

No que se refere à educação superior, o documento afirma a necessidade de expansão da oferta de vagas, com base na constatação à época de seu lançamento que apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior (público e privado). Portanto, veem como urgente a elevação desse percentual que seria viabilizado através de uma recomposição do financiamento das instituições públicas e o redesenho da sua estrutura acadêmica e institucional. Uma das propostas é viabilizar “uma reestruturação de grande alcance do parque universitário federal” (MEC, 2007a, p.26).

Em relação ao ensino superior, o PDE apresenta os seguintes princípios:

- a) expansão da oferta de vagas;
- b) garantia de qualidade;
- c) promoção da inclusão social;
- d) ordenação territorial; e
- e) desenvolvimento econômico e social através da formação de recursos humanos qualificados e do desenvolvimento científico-tecnológico.

Os programas relativos ao ensino superior são: o REUNI, lançado quase concomitantemente com o PDE; o PROUNI, programa de crédito educativo que substituiu o FIES, já em vigência desde 2005; o SINAES, programa de avaliação vigente desde 2004; a UAB, programa de ensino à distância criado em 2005; o Plano Nacional de Assistência Estudantil, só implementado em 2008; além de outros referentes à extensão, à pesquisa e à

¹⁰ Para mais informações sobre o programa: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp

pós-graduação. No bojo do PDE, também foi criado o banco de professores equivalentes, por meio dos decretos interministeriais nº 22/07 e nº224/07.

O Estado Brasileiro ressalta através do documento a ampliação caótica do setor privado, entretanto, apresenta programas como FIES (Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior), que passa a estar alinhado com o PROUNI, que envolve a promoção da alocação indireta de recursos públicos nas instituições privadas. A Lei nº 11.096, que institui o PROUNI de 13 de janeiro de 2005, e tem “como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”.¹¹ Como se pode observar, há um nítido paradoxo no posicionamento do governo na medida em que consolida uma situação que ele mesmo reconheceu como caótica, através do reforço e aprofundamento das medidas privatizantes para o ensino superior. Para Leher (2010a, p.378-379) o PDE expressa de forma objetiva a aliança formal do governo federal com o empresariado:

A presença empresarial na formação direta de um quarto da população brasileira possui dimensão jamais conhecida na história recente da educação brasileira. A incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano, embora instituído por um decreto, na prática revoga o PNE e institui uma miríade de iniciativas fragmentadas. Na exposição de motivos do PDE, o governo assume explicitamente que a sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

No que se refere à educação superior oferecida nas IFES, o PDE é considerado um marco na regulamentação de políticas de expansão do ensino superior público, no governo de Lula da Silva (2003-2010). Ele elenca as ações que deveriam ser efetivadas para o alcance das metas de expansão do acesso ao ensino de graduação, nas instituições federais.

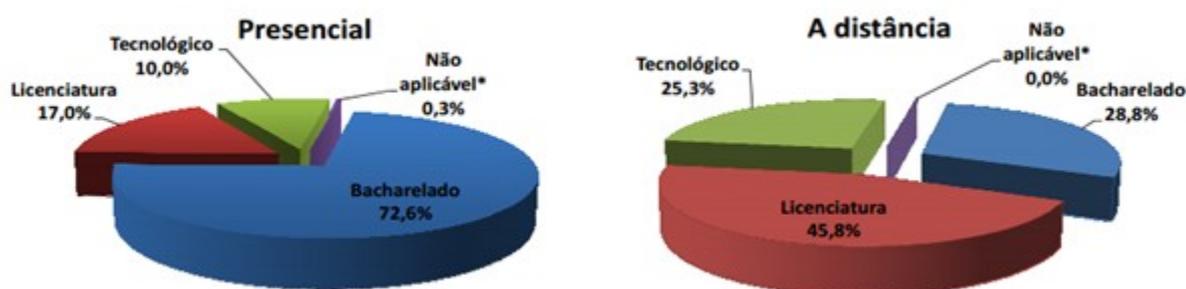
Saviani (2009, p. 10) destaca as ações (30 no total)¹² referentes à educação superior: “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoas

¹¹ Segundo COELHO (2012), desde a sua criação, o PROUNI atendeu a um número significativo de estudantes: no primeiro semestre de 2011, completaram-se cerca de 900 mil beneficiados, 70% deles com bolsas integrais. Apenas 4% dos bolsistas deixaram o ensino superior antes da conclusão do mesmo, e o percentual de evasão chega a 16% nas instituições privadas (PROUNI, 2011).

¹² No link http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp há uma lista com todas as ações implementadas pelo PDE/2007.

qualificadas em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

Gráfico 4 – Número de Matrículas por Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico Brasil - 2010



* Não aplicável: Corresponde a Área Básica de Curso na qual não está definido o grau acadêmico.

Fonte: MEC/INEP

Ele destaca ainda outras ações que foram sendo alavancadas posteriormente em decorrência destas ações iniciais: “Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT”, “Prodocência”, “Nova Capes”, “Iniciação à docência”, “Incentivo à Ciência” e “Formação da Saúde”. Algumas dessas ações refletem no investimento na educação básica, como é o caso do “Prodocência”, que se destina a consolidar os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente; a “Nova Capes”, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a tarefa de atuar na qualificação dos professores da educação básica; e a “Iniciação à Docência”, que cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, destinado a alunos dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública da educação básica.

De acordo com dados apresentados por Coelho (2012), na divulgação dos primeiros resultados do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011) e na análise do Ministro da Educação (ASCOM-MEC, 2011), na década 2001-2010, o Brasil fechou com mais do que o dobro do número de universitários, pois passou de aproximadamente três milhões para 6,5 milhões, e com o triplo do número de pessoas formadas nas universidades, ou seja, de 390 mil em 2001, para 978,8 mil em 2010.

A matrícula nos cursos tecnológicos aumentou 24,1% em média anualmente. A rede privada corresponde a 85,6% das matrículas de grau tecnológico. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação.

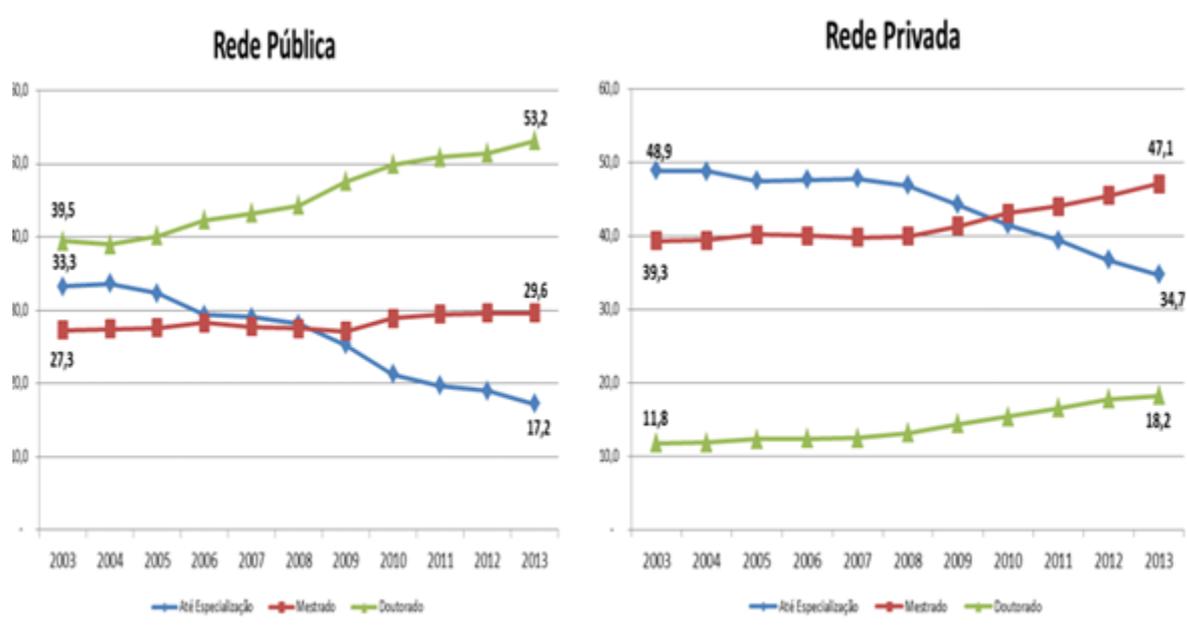
Tabela 6 - Área Geral do Curso e suas Respectivas Matrículas 2013

Área Geral do Curso	Matrículas para cada 10.000 habitantes				
	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2011	Brasil 2012	Brasil 2013
Ciências sociais, negócios e direito	202,5	138,6	143,3	147,1	147,2
Educação	55,3	70,7	69,4	69,2	68,2
Saúde e bem estar social	72,7	46,9	47,7	48,8	49,0
Engenharia, produção e construção	78,5	33,1	38,9	45,0	50,6
Ciências, matemática e computação	47,3	21,8	21,7	21,9	22,0
Agricultura e veterinária	9,5	7,6	8,0	8,4	8,9
Humanidades e artes	63,8	7,7	7,9	8,1	8,1
Serviços	28,3	7,3	7,4	7,8	8,3

Fonte: Mec/Inep; OCDE; IBGE; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Fonte: INEP/DEED

Gráfico 5 – Evolução da Distribuição de Funções Docentes, por Grau de Formação – Brasil 2003 - 2013



Fonte: MEC/INEP

Com base nos dados do Inep sobre a evolução das funções docentes no Brasil de 2003 a 2013, verificamos um aumento substancial da titulação dos professores universitários das redes pública e privada. No caso de nosso interesse, que é a rede pública, observa-se que em 2013 a maioria dos professores universitários já possuía a titulação de doutorado, mas a proporção de doutores aumentou neste período de 39,5% para 53,2%. E vemos também que o número de professores que possuíam até especialização (com especialização e/ou graduação) diminuiu drasticamente neste período (de 33,3% para 17,2%). Creditamos esta ampliação da titulação dos professores às políticas de valorização da titulação (formação continuada em serviço), à ação da Capes (bolsas e incentivo à pesquisa), criação dos cursos de pós-graduação no Brasil e também aos critérios mais elevados de seleção à função de professor universitários, com exigência de titulação mais elevada, como de mestrado ou doutorado.

1.5.2 Principais dados do Censo de 2011

Em resumo, no que se refere à organização acadêmica, predominam as faculdades em número de IES em ambas as categorias administrativas, e as matrículas de graduação

presencial concentram-se, na categoria pública, em universidades e, na categoria privada, em faculdades.

Tabela 7 - Percentual de Matrículas de Graduação Presencial por Organização Acadêmica, segundo Categoria Administrativa (pública e privada) das IES – Brasil, 2011

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets
Total	100,0%	51,1%	13,5%	34,0%	1,4%
Pública	100,0%	86,7%	0,9%	7,2%	5,2%
Privada	100,0%	37,4%	18,3%	44,3%	..

Fonte: MEC/Inep.

Fonte:MEC/INEP

O total de 30.420 cursos de graduação é declarado ao Censo 2011, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância. No total de cursos de graduação não são contabilizadas as áreas básicas de ingresso. A Tabela 7 informa que, em números totais, a categoria privada abriga 67,7% dos cursos de graduação e que, na categoria pública, 18,7% desses cursos estão abrigados em IES federais, 11,0%, em IES estaduais e 2,6%, em IES municipais. De acordo com a mesma tabela, observa-se que, na modalidade presencial, a categoria privada é responsável pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação, seguida pelas categorias federal (18,2%), estadual (11,1%) e municipal (2,6%). Já na modalidade a distância, a oferta de cursos de graduação pelas categorias pública e privada é mais equilibrada: as IES privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as IES públicas, complementarmente, 44,5%. Na modalidade a distância, as IES federais são responsáveis por 32,0% dos cursos de graduação e as IES estaduais e municipais respondem, respectivamente, por 10,6% e 1,9% dos cursos.

Tabela 8 - Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa, segundo a Modalidade de Ensino, Brasil, 2011

Modalidade de Ensino	Total Geral		Categoria Administrativa									
			Pública								Privada	
	Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
Total	30.420	100,0	9.833	32,3	5.691	18,7	3.359	11,0	783	2,6	20.587	67,7
Presencial	29.376	100,0	9.368	31,9	5.357	18,2	3.248	11,1	763	2,6	20.008	68,1
a Distância	1.044	100,0	465	44,5	334	32,0	111	10,6	20	1,9	579	55,5

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Não inclui área básica de ingresso.

Fonte: MEC/INEP

A próxima tabela compara as distribuições, no território nacional, da população com idade de 18 a 24 anos e de matrículas de graduação presencial, segundo as regiões geográficas. A faixa etária de 18 a 24 anos corresponde à faixa esperada para cursar a educação superior. Ressalvada a parcialidade dessa análise que não inclui as matrículas a distância, as informações apresentadas são indicativas das disparidades regionais em termos do atendimento no âmbito da educação superior brasileira. As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam percentuais de matrículas de graduação presencial (total e para a faixa etária de 18 a 24 anos) mais elevados que os respectivos percentuais de jovens desse grupo etário. Nas regiões Nordeste e Norte, essa relação se inverte, isto é, os percentuais de matrícula são inferiores aos respectivos percentuais populacionais da faixa etária em questão.

Tabela 9 - Distribuição de Matrículas de Graduação Presencial e População da Faixa Etária de 18 a 24 anos, Brasil e Regiões Geográficas, 2011

Brasil/Regiões Geográficas	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE)				Censo da Educação Superior (Inep)			
	População (18 a 24 anos)	%	Frequente Curso de Graduação (18 a 24 anos)	%	Matrículas de Graduação Presencial	%	Matrículas de Graduandos Presenciais com Idade de 18 a 24 anos	%
Brasil	22.497.453	100,0	3.283.368	100,0	5.746.762	100,0	3.229.755	100,0
Norte	2.098.423	9,3	217.642	6,6	385.717	6,7	186.370	5,8
Nordeste	6.399.491	28,5	664.870	20,2	1.138.958	19,8	607.682	18,8
Sudeste	9.113.639	40,5	1.471.314	44,8	2.755.635	48,0	1.554.273	48,1
Sul	3.128.684	13,9	582.965	17,8	929.446	16,2	570.293	17,7
Centro-Oeste	1.757.216	7,8	346.577	10,6	537.006	9,3	311.137	9,6

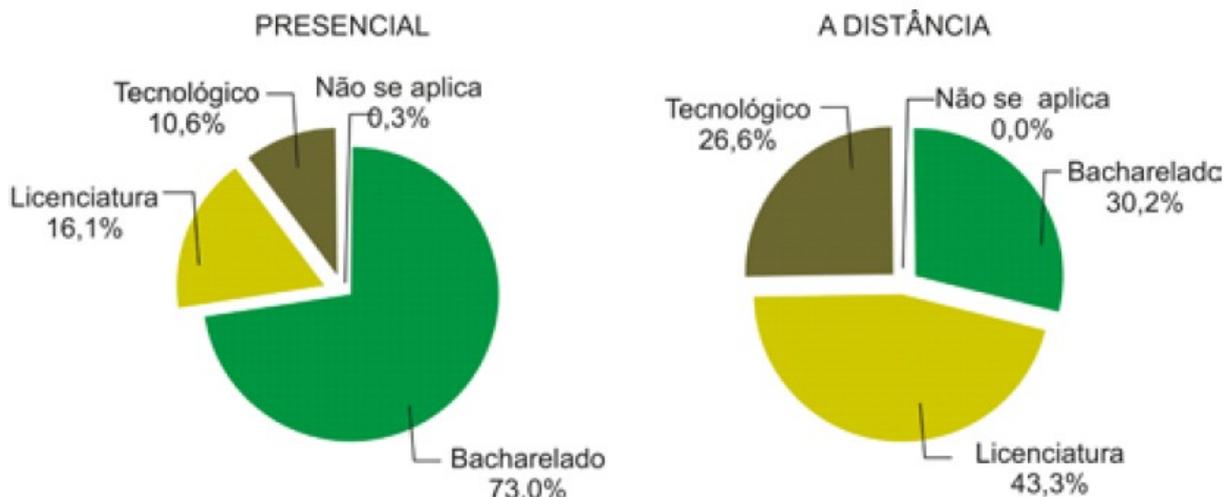
Fonte: MEC/Inep e IBGE – PNAD 2011.

Fonte: MEC/INEP e IBGE – PNAD 2011

As taxas de escolarização são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD. A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação. Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%. Esses dados corroboram o caráter desafiador do salto projetado pela Meta constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), que foi aprovado em 25/06/2014 (lei 13.005). A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

O próximo gráfico compara a distribuição das matrículas de graduação, por grau acadêmico do curso, segundo a modalidade de ensino. A modalidade presencial totaliza 4.196.423 matrículas de bacharelado, 926.780 matrículas de licenciatura e 606.564 matrículas de grau tecnológico. Deve-se registrar que não está definido o grau acadêmico para 16.996 matrículas presenciais, as quais correspondem à área básica de ingresso. A modalidade a distância, por sua vez, soma 429.549 matrículas de licenciatura, 299.408 matrículas de bacharelado e 263.970 matrículas de grau tecnológico.

Gráfico 6 - Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico, Brasil, 2011.



Fonte:MEC/INEP

O Censo 2011 identifica um total de 325.804 docentes, dos quais 310.617 encontram-se em exercício. Considerando que um mesmo indivíduo (docente) pode contabilizar mais de um vínculo institucional, são informadas 378.257 funções docentes, sendo 357.418 em exercício.

No tocante à situação de vínculo do docente na IES, a Tabela 10 apresenta a evolução dos resultados de 2009 a 2011 por categoria administrativa. No ano de 2011, em números totais, 94,5% das funções docentes encontram-se em exercício e 5,5% estão afastados por algum motivo.

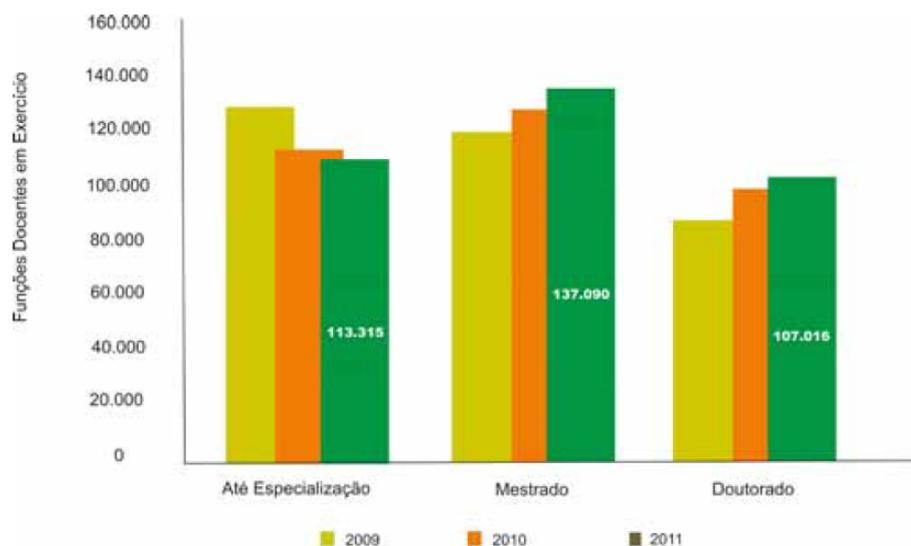
Tabela 10 - Total e Percentual de Funções Docentes nas IFES, Brasil, 2009-2011

Categoria Administrativa/Situação de Vínculo do Docente na Instituição de Educação Superior	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total						
Total	359.089	100,0	366.882	100,0	378.257	100,0
Em exercício	340.817	94,9	345.335	94,1	357.418	94,5
Afastado para qualificação	3.265	0,9	3.583	1,0	3.677	1,0
Outros tipos de afastamento/Falecido	15.007	4,2	17.964	4,9	17.162	4,5
Federal						
Total	77.574	100,0	83.443	100,0	90.388	100,0
Em exercício	72.228	93,1	78.608	94,2	84.408	93,4
Afastado para qualificação	1.318	1,7	1.611	1,9	1.613	1,8
Outros tipos de afastamento/Falecido	4.028	5,2	3.224	3,9	4.367	4,8

Fonte: MEC/INEP

O próximo gráfico ilustra a evolução do grau de formação do total de funções docentes em exercício nas três últimas edições do Censo. Pode-se verificar a manutenção da tendência de diminuição da participação da categoria com menor grau de formação, isto é, “até especialização” e aumento da participação das titulações de mestrado e de doutorado, as quais atingem, respectivamente, os percentuais de 31,7%, 38,4% e 29,9% e somam, conjuntamente, 357.418 funções docentes em exercício na edição de 2011.

Gráfico 7 - Evolução de Funções Docentes em Exercício segundo o Grau de Formação, Brasil, 2009-2011



Fonte: MEC/INEP

A tabela 11 traz informações sobre o grau de formação das funções docentes em exercício nas categorias administrativas pública e privada revela que em 2011, 50,8% das funções docentes em exercício de IES públicas são doutores, ao passo que, nas IES privadas, tal titulação é associada a 16,5% das funções docentes em exercício. Assim como observado na última década, mantém-se a tendência de elevação progressiva do grau de formação das funções docentes. Além disso, de acordo com a mesma tabela, as diferenças entre as categorias administrativas podem também ser verificadas no âmbito das regiões geográficas.

A tabela 12 ilustra a distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho nas categorias pública e privada. Ressalte-se que a informação sobre regime de trabalho é exclusiva das funções docentes em exercício. Na direção dos resultados anteriores, observam-se importantes diferenças entre as categorias administrativas. As IES públicas têm mais funções docentes contratadas em regime de trabalho em tempo integral (81,1%) e as IES privadas contam com prevalência de horistas (43,8%).

Em relação ao ano anterior, mantém-se, nas IES públicas, a tendência de diminuição da participação dos contratos em tempo parcial (de 12,9% para 12,5%) e de horistas (de 6,8% para 6,4%) e, nas IES privadas, de elevação dos contratos em tempo parcial (de 28,0% para 31,2%) e de diminuição dos de horistas (de 48,0% para 43,8%).

No que se refere à relação entre matrículas e funções docentes, a exigência das atividades de pesquisa, a depender da organização acadêmica da IES, torna especialmente relevante a agregação de informações sobre a pós-graduação stricto sensu. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), registra-se, em

2013, um total de 203.717 matrículas da pós-graduação stricto sensu, sendo 115.001 nas redes federais. Observa-se que as funções docentes em exercício são 115.219 na rede federal contrapondo 72.228 em 2009, 78.608 em 2010 e 90.388 em 2011. Ou seja, tivemos a contratação de 32.991 professores na educação pública federal.

Tabela 11 - Funções Docentes em Exercício segundo a Categoria Administrativa, Brasil, 2009 - 2011.

Categoria Administrativa/Situação de Vínculo do Docente na Instituição de Educação Superior	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total						
Total	359.089	100,0	366.882	100,0	378.257	100,0
Em exercício	340.817	94,9	345.335	94,1	357.418	94,5
Federal						
Total	77.574	100,0	83.443	100,0	90.388	100,0
Em exercício	72.228	93,1	78.608	94,2	84.408	93,4

Fonte: MEC/INEP

Tabela 12 - Razão entre Matrículas e Funções Docentes em Exercício segundo a Categoria Administrativa, Brasil, 2013.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scripto Sensu</i>						
Matrículas	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matricula Total	7.526.681	2.105.042	1.252.952	660.819	191.271	5.421.639
Funções Docentes em Exercício ^{1 2}	367.282	155.219	95.194	48.275	11.750	212.063
Docentes em Exercício ^{2 3}	321.700	152.166	94.354	47.823	11.459	181.302

Fonte: MEC/INEP

2 PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES – REUNI

Neste capítulo, esboçaremos as principais características do REUNI, desde sua formulação, suas principais metas e também alguns posicionamentos. Além dos documentos oficiais de implementação e acompanhamento do Reuni, coletamos informações disponíveis em fontes secundárias – notadamente teses e dissertações – que possuem este programa como objeto de análise. O 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.¹³ No artigo 2º., são elencadas as diretrizes do Programa:

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.

Resumidamente, o programa apresenta os seguintes objetivos: elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização

¹³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm, acesso em 20/07/2012.

dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino. O decreto institui que todas estas ações deverão ser realizadas no prazo de cinco anos.

Vários estudiosos, ao analisarem o REUNI, afirmam que o programa apresenta influência direta do Processo de Bolonha e autores como Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 21) afirmam que todos os movimentos de reforma universitária contemporâneos foram influenciado pelo Processo de Bolonha, que 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. Este projeto pan-europeu possui como objetivo principal harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia.

Este modelo unificado nasceu de discussões de Ministros da Educação de alguns países europeus, notadamente, Alemanha, França, Itália e Reino Unido, os quais se preocupavam com a diferenciação e a diversidade dos subsistemas do ensino superior, com regras distintas de acesso, de mobilidade, de arquitetura curricular, de sistema de créditos e certificação, que divergiam do espaço comum, constituído sob o marco da União Europeia. Na tentativa de harmonizar estruturas estatais e políticas dos países signatários e eliminar barreiras de circulação de pessoas, de produtos e serviços, constituiriam um espaço econômico mais competitivo para fazer frente à supremacia norte-americana. Em 1999, vinte nove países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, comprometendo-se a constituir, até 2010, um espaço comum de Educação Superior, compatibilizando sistemas curriculares, sistemas de créditos, avaliação, acesso e certificação, cuja finalidade seria favorecer a mobilidade de estudantes entre os países europeus e, particularmente, revestir de competitividade a oferta de ensino superior no espaço europeu, de modo a torná-lo mais atrativo a estudantes estrangeiros.

Os objetivos delineados na Declaração de Bolonha são:

- 1) adoção de um sistema de graus comparáveis e de fácil equivalência e a implementação do suplemento do diploma;

- 2) adoção de um sistema baseado em dois ciclos. O primeiro ciclo corresponde a graduação, com duração mínima de 03 anos (Programas de formação em licenciatura ou bacharelados, quando ocorre a formação profissional. Este ciclo é condição para continuidade

dos estudos). O segundo ciclo equivale a pós-graduação, visando a formação em nível de mestrado e doutorado;

3) criação de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, como incentivo a mobilidade estudantil. Os créditos podem ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem ao longo da vida, desde que reconhecidas pelas universidades participantes;

4) Incentivo a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo;

5) Incentivo a cooperação europeia para garantia da qualidade do ensino superior, por meio da adoção de critérios e metodologias comparáveis.

Além das similitudes do programa REUNI com o Modelo Unificado Europeu, o programa também se articula com ao “Projeto Universidade Nova” da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que teria como objetivo central a criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI) através de currículos flexíveis, com cursos de formação geral que possam servir de requisito para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmica de pós-graduação. O modelo unificado Europeu e o modelo da Universidade Nova apresentam como um dos aspectos convergentes sua fundamentação conceitual e política, cuja inspiração estaria assentada nas proposições de John Dewey e Anísio Teixeira. A graduação é defendida enquanto etapa de formação humana e cultural e integrada a diferentes áreas de conhecimento, um contraponto à profissionalização precoce e compartimentalizada. A dimensão curricular assume importante centralidade nos dois modelos, mediante a defesa da flexibilidade na organização curricular, a adoção de novas metodologias, que favoreçam a aprendizagem por competências, em sintonia com as novas demandas da sociedade do conhecimento. No projeto Universidade Nova, a dimensão curricular é um dos elementos enfaticamente abordados. A crítica se direciona a currículos estanques, com concepção linear e fragmentada do conhecimento, apartados dos complexos problemas da sociedade, e, à semelhança do Modelo Unificado Europeu, propõe a compatibilidade dos currículos entre as universidades a fim de favorecer a mobilidade estudantil.

O Modelo Unificado Europeu e o Projeto “Universidade Nova” propõem uma convergência curricular nas instituições de ensino superior, com elementos de padronização e compartilhamento de créditos. Além dessa dimensão, a eficiência acadêmica, por meio da adequada organização institucional, repercutindo na gestão racional de recursos humanos e financeiros, bem como o incentivo à mobilidade de alunos e professores se apresentam como

aspectos convergentes do Modelo Unificado Europeu e da Universidade Nova, ao que se associam, ainda, a integração entre graduação e pós-graduação. Em suma, os dois modelos defendem a coordenação das políticas de regulação para o ensino superior, notadamente para universidades, e expressam, na prática, o intento reformista para esse nível de ensino.

No Brasil, a mobilização das universidades federais para adesão ao Projeto Universidade Nova ocorreu por meio de seminários promovidos nas instituições; o professor Naomar Almeida Filho, responsável pela divulgação das propostas, esteve em várias universidades a fim de apresentá-lo. A decisão de implantação de programa que promovesse ampla reestruturação curricular e administrativa, nas universidades, estava sendo arquitetada, no MEC e na ANDIFES, decorrente de diagnósticos, realizados por aquele Ministério, que resultaram na divulgação de documentos oficiais, analisados no capítulo anterior. Dessa forma, as proposições da Universidade Nova corporificaram as intenções do governo federal para reestruturar as universidades federais, culminando no Decreto nº 6.096/2007 que criou oficialmente o REUNI.

Em virtude das críticas oriundas dos reitores das IFES, o governo decidiu modificar alguns aspectos do projeto, todavia o conteúdo norteador permaneceu. Portanto, alguns dos principais elementos da primeira versão que se mantiveram no decreto final foram:

- a) expansão de vagas de ingresso e ocupação de vagas ociosas, sobretudo, no período noturno;
- b) implantação de regimes curriculares flexíveis;
- c) criação de novo sistema de títulos e mobilidade acadêmica interinstitucional;
- d) diversificação das modalidades de graduação; e
- e) o uso de novas tecnologias para expansão da EAD e no ensino presencial (BRASIL, 2006; BRASIL, 2007).

Tais diretrizes se aliam às orientações dos organismos internacionais como, por exemplo, as difundidas pelo Banco Mundial, lembrando as análises que fizemos nos itens anteriores da tese.

A adesão ao REUNI, segundo diversos autores, levaria a precarização na formação profissional e no trabalho docente. A precarização da formação ocorre através do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão” indicadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em

sala de aula da graduação, a dinâmica de contratação de professores nas universidades está pautada no “banco de professores equivalentes”, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente.

Para viabilizar esta política, as Portarias Interministeriais números 22 e 224/07 (BRASIL, MEC/MPOG, 2007) representam as primeiras medidas efetivas de implementação do Decreto presidencial, constituindo, em cada Universidade, “um instrumento de gestão administrativa de pessoal”: o banco de professores-equivalentes. O “banco” está sendo operacionalizado dando-se a cada docente em exercício em 31/12/06 um peso diferenciado, segundo o seu regime de trabalho. Na medida em que o REUNI objetiva a expansão do ensino de graduação, fica evidente que ações do governo estimulam as universidades federais à contratação de professores em regime de trabalho de 20 horas para o trabalho em sala de aula, esvaziando o sentido do regime de trabalho em dedicação exclusiva, base de realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desta maneira, o REUNI e o Banco de professor-equivalente alteram substantivamente o sentido das universidades federais, transfigurando suas funções sociais, reduzidas às atividades de uma “universidade de ensino”, baseada no modelo neoprofissional, heterônomo e competitivo, como foi analisado por Sguissard (2003). Uma “universidade de ensino” ou uma “escola profissional”; heterônoma, no sentido de que suas atividades político-pedagógicas estão cada vez mais subsumidas pela lógica do mercado e do Estado e, competitiva, nos marcos da “produtividade” e do “empreendedorismo” que hoje atravessam e constituem o trabalho docente e a formação profissional nas universidades federais.

Nessa configuração, um professor em dedicação exclusiva equivaleria a três professores no regime de trabalho 20 horas. A flexibilização no regime de contratações de professores expressa o entendimento governamental de que a predominância de docentes em regime de dedicação exclusiva, nas universidades, é dispensável e obstaculiza a ampliação do acesso ao ensino de graduação. O professor horista (20 ou 40 horas) desenvolve, predominantemente, atividades de ensino. A pesquisa e a extensão, que demandam tempo e dedicação, ficam comprometidas, nessa modalidade de regime de trabalho. O modelo de gerenciamento do trabalho docente proposto pelo governo federal se assemelha ao praticado pela iniciativa privada, em que a dedicação exclusiva é inexistente, e os docentes são submetidos a contratos de trabalhos precários, resultando em instabilidade e a irregularidade, na alocação de carga horária, com repercussão direta na remuneração do docente. Além disso, a Portaria MEC nº 582, de 14 de maio de 2008, disciplina a concessão das bolsas de pós-graduação previstas no REUNI. Na prática, o documento estabelece que os beneficiados pelas

bolsas (alunos de pós-graduação) devem assumir a função de docência, no ensino de graduação, conforme descrito no § 3º, do Art. 1º, da Portaria:

Art. 1º [...] § 3º O beneficiado da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino deverá, durante todo o período de recebimento da bolsa, desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas, adicionalmente a atender todos os demais requisitos de bolsistas CAPES. (BRASIL, MEC, 2008).

As duas portarias, que regulamentam, respectivamente, o banco de professores-equivalente e a bolsa REUNI de assistência do ensino, expressam formalmente a intenção governamental de ressignificar o trabalho docente, isto é, flexibilizar regimes de trabalho e contratações, destituindo, inclusive, a centralidade do exercício docente, uma vez que alunos da pós-graduação começam assumir tais funções.

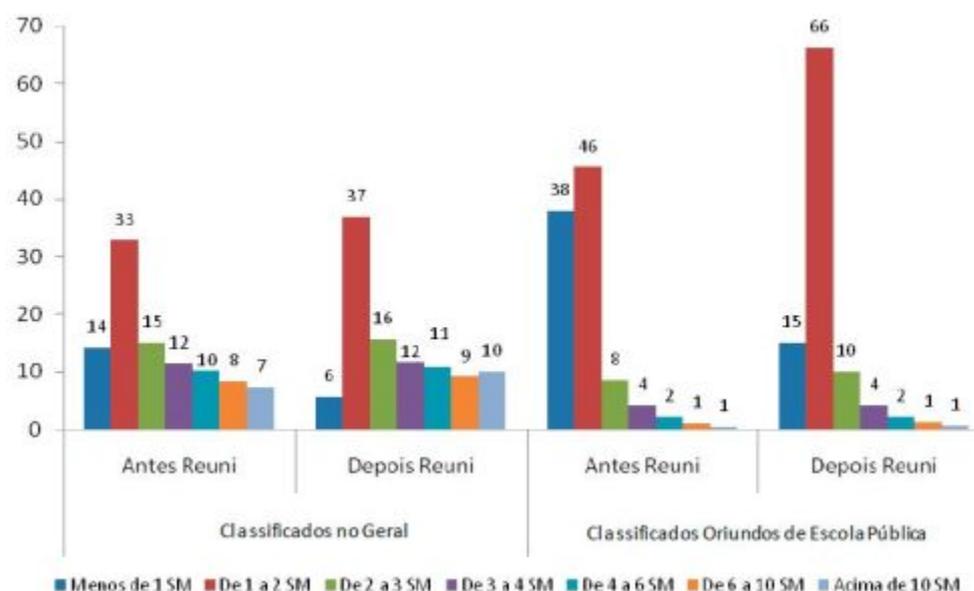
A adesão ao REUNI não se deu sem manifestações contrárias da comunidade acadêmica. Em 25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de conselhos universitários; 14 reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.135). Apesar de manifestações contrárias, inclusive na ANDIFES, no que se refere às metas quantitativas do programa, o REUNI foi mantido em forma e conteúdo.

As polêmicas em torno da implementação do Programa têm sido de toda ordem: os defensores acreditam que os aportes de mais recursos e mais vagas para docentes e técnicos, sinalizados pelo MEC, representam um novo fôlego para as ações da universidade, historicamente sacrificada pela racionalização de gastos. Assim, quem defende o programa acredita que o REUNI, mesmo tendo problemas — que podem perfeitamente ser contornados — permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados campi avançados — cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa. Por outro lado, aqueles que são contrários às propostas do Programa enxergam, nas metas exigidas, a priorização do ensino em detrimento da pesquisa, na medida em que se estabelece como meta principal a elevação na taxa de conclusão da graduação para 90% e o aumento na proporção de alunos por professor, na razão de 18/1. Estes indicadores poderão implicar a desconfiguração do caráter da universidade, enquanto lócus de ensino, pesquisa e extensão,

como também o aligeiramento e a consequente desqualificação da atividade de ensino e precarização da atividade docente.

O Relatório de Acompanhamento do REUNI elaborado pela ANDIFES (2010) traz dados que revelam que a expansão do número de vagas e de novos cursos está sendo realizada de forma abrupta sob um intenso processo de massificação. Os dados mostram a ampliação das vagas ofertadas pelas IFES nos cursos de graduação presenciais que em 2006 ofereciam 122.003 vagas e que em 2010 passaram a oferecer o quantitativo de 199.282 vagas, ou seja, neste período houve um acréscimo de 77.279 vagas que equivale a um aumento de 63%. O Relatório da ANDIFES apresenta os dados da UFPE como base para análise:

Gráfico 8 - Dados do REUNI – Ingressantes Universidade Federal de Pernambuco



Fonte: UFPE¹⁴

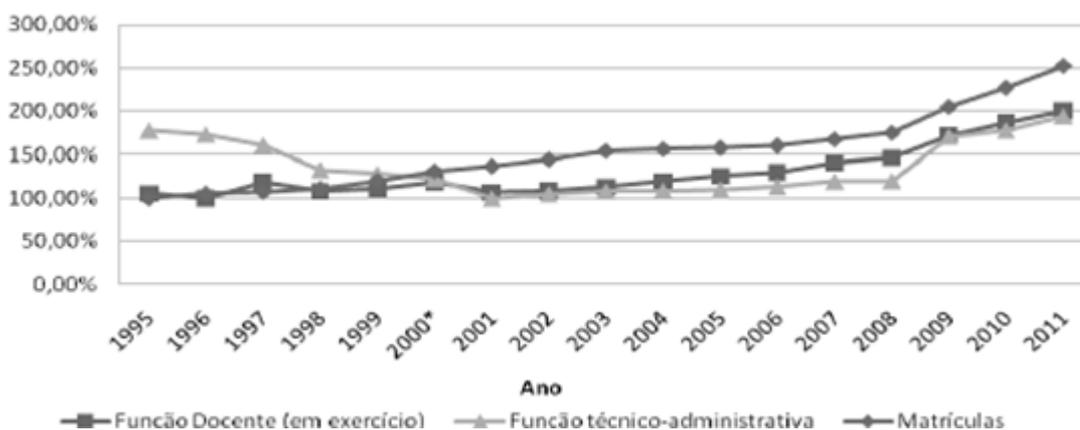
Neste Relatório nota-se ainda que tal expansão foi maior nos cursos tecnológicos que em 2006 ofertavam 378 vagas; em 2007 - 238 vagas; 2008 – 502 vagas; 2009 - 2.020 vagas; e em 2010 - 3.236 vagas, isso significou um crescimento de 756%. Os dados apresentados revelam ainda que além dos cursos tecnológicos, os cursos com maior aumento de vagas no período de 2006-2010 foram: Serviço Social com 116,19%; Ciências da Computação com 106,66%; Nutrição com 102,34%; e Engenharia com 98,91%. Enquanto isso, neste mesmo período o curso de medicina foi o que menos expandiu com um aumento de 19%. Em relação

¹⁴https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=44365:reuni-modifica-composicao-do-perfil-da-populacao-estudantil-da-ufpe&catid=196&Itemid=77

à expansão das IFES, os dados mostram que as três universidades com maior crescimento foram: 1) a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP) em 601%; 2) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 324%; e 3) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em 313%.

É importante ressaltar que outras IFES também apresentaram grande aumento na oferta de vagas, sobretudo as que foram criadas nos últimos anos no contexto de expansão de vagas na educação superior federal pelo governo, bem como aquelas situadas no interior e que ainda não possuem política de pesquisa e pós-graduação consolidadas. O discurso reproduzido em grande parte pelos dirigentes das IFES para adesão ao REUNI tem se pautado no argumento da ampliação democrática da universidade.

Gráfico 9 – Evolução do total de funções docentes/técnico-administrativos e das matrículas de 1995 a 2011.



Fonte: MEC/INEP

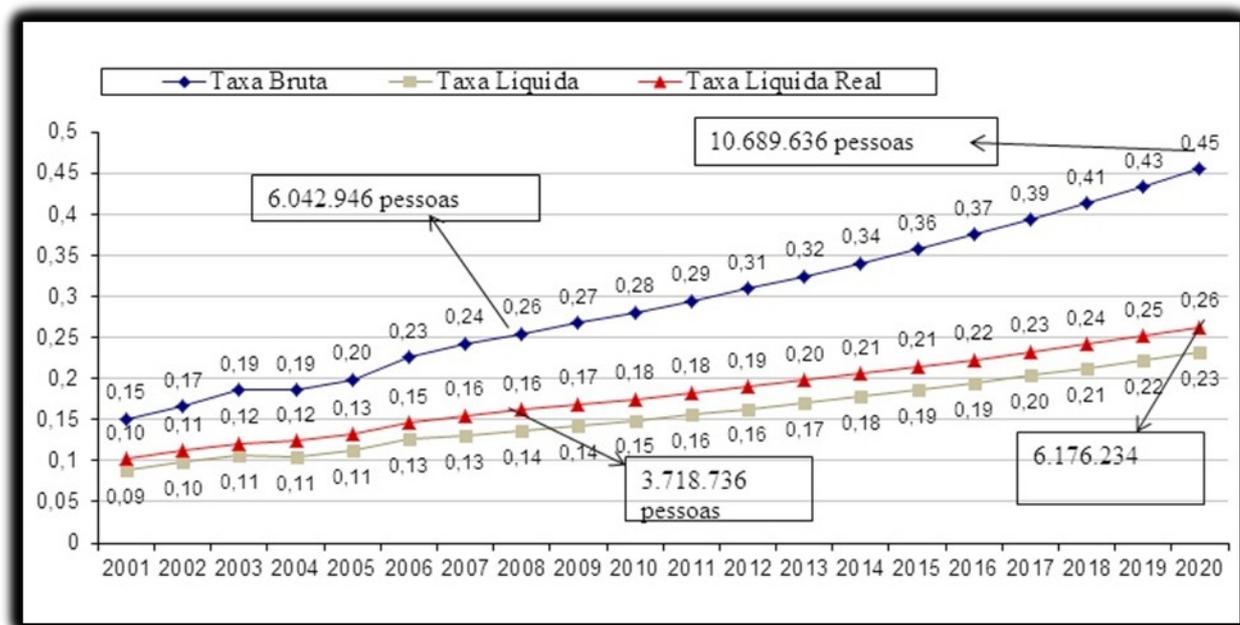
Segundo Lima (2013), em um artigo sobre a expansão da educação superior e seus impactos no trabalho docente, especialmente, no período de implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2006/2010) no curso de Serviço Social, observa a evolução do quadro de pessoal docente da UFF no referido período (1995-2010) e indica o aumento das nomeações de professores no contexto de implantação do REUNI.

Além da expansão das vagas discentes oferecidas pela ESS/UFF na graduação, e do trabalho acadêmico resultante desta ampliação (preparação de aulas; elaboração e correção de trabalhos e provas; orientações de monografias; supervisão acadêmica de estágio; orientação de monitores, de bolsistas de pesquisa e de extensão), outras atividades devem ser consideradas na análise do trabalho docente e da formação profissional realizado na ESS/UFF. Atividades

de pesquisa e de extensão; político-administrativas e de representação em comissões e em cargos na universidade e fora da universidade; participação em eventos científicos e nos dois Programas de Pós-Graduação/PPG da unidade de ensino (PPG em Serviço Social e Desenvolvimento Regional e PPG em Política Social) são constitutivas da carga horária docente. (Idem, p. 262).

Sobre a intensificação do trabalho docente, a média da relação aluno-professor (RAP), em 2007, ano de implantação do Programa, estava em torno de 11,9 alunos por professor. (ARAÚJO, 2011. p. 115-116). A meta global determinada no REUNI é a ampliação desse índice para 18 alunos por professor. As críticas em relação a essa meta foram intensas, particularmente das associações de representação docente, que ressaltam que o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, na medida em que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação de turmas e vagas. A abertura de turmas mais numerosas comprometeria o adequado acompanhamento didático-pedagógico do docente, em particular de cursos, cuja organização curricular prevê aulas práticas, em laboratórios ou hospitais, o que demanda uma orientação mais individualizada. Para além do comprometimento qualitativo do trabalho docente, a meta de duplicação das vagas do ensino superior está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente, na medida em que a previsão de incremento na contratação de professores não ultrapassa 20% de recursos adicionais, no orçamento das universidades. Assim, pretende-se duplicação na oferta de vagas, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes.

Gráfico 10 – Metas para a expansão universitária (até 2020):



Fonte: Adaptado de Maria Dallari Bucci¹⁵

¹⁵ Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/eventos/anexos/MariaPDallari.ppt>

3 PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NO BRASIL

No que se refere às atividades do corpo docente, é importante destacar a importância da atividade de pesquisa, que envolve também a orientação de estudantes em níveis de mestrado e doutorado, além dos programas de iniciação científica voltados aos alunos de graduação. Como foi apontado por V. Sguissardi (2009), a atividade de pesquisa apresenta-se como um dos pilares principais do *ethos* do trabalho do professor universitário e, como defendemos em nossa tese, como atividade carregada de forte atratividade, por agregar vencimentos extras ao salário (via bolsas de produtividade e investimentos em pesquisas) e *status* acadêmico. Iremos agora discorrer acerca da implementação das pós-graduações e centros de pesquisas nas universidades brasileiras, sua importância e a situação atual.

No cenário atual (e, especialmente a partir da década de 1990) vemos muitas políticas públicas implementadas pelo governo federal que têm como objetivo o fomento da ciência, tecnologia e inovação, e entre elas destacam-se aquelas que estão atreladas às agências de pesquisas, que financiam as pesquisas nas universidades, através de bolsas de pesquisas aos professores e pós-graduandos.

Entretanto, devemos destacar que esta tendência de política de investimento em ciência e tecnologia teve seus primeiros momentos na década de 1930, com a intensificação da industrialização, que exigiu maior desenvolvimento da área, originando uma necessidade de pesquisas em instituições de pesquisas e de pós-graduações. Segundo Anísio Teixeira, “A escola pós-graduada de pesquisa e estudos avançados é que teria de preencher a função de preparo dos quadros superiores de cientistas de ciências humanas, físicas e naturais, e das respectivas tecnologias [...]”.¹⁶

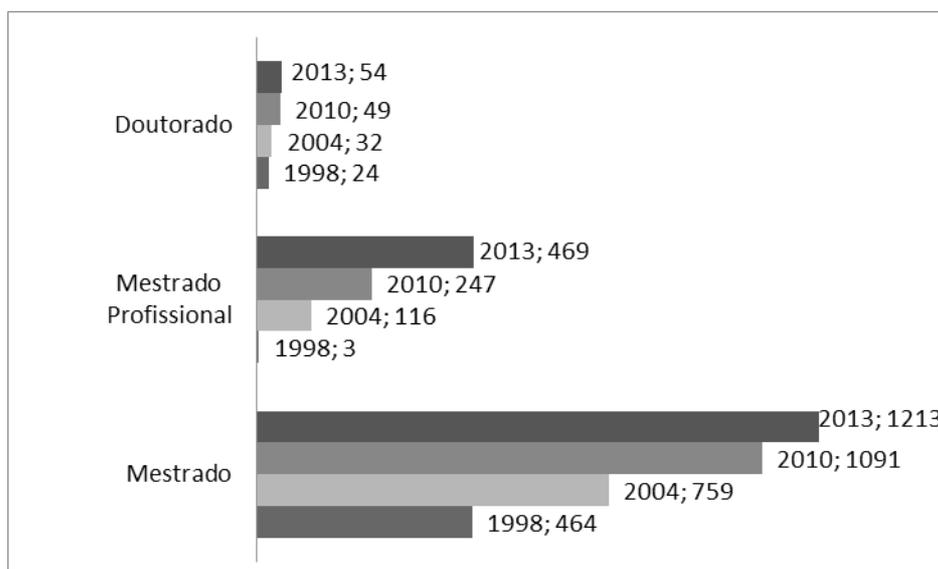
As pós-graduações no país surgiram na mesma época que as primeiras universidades na década de 1930, quando foi promulgada a primeira legislação sobre universidade (1930). Neste período, o número de professores com grau de doutorado era baixo, o que levava a pouca exigência de graus elevados para se dar aulas nas universidades, exigido basicamente a graduação. Era um momento em que essas universidades atraíam um número razoável de professores estrangeiros, alguns deles vindos em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus e outros vieram como asilados, fugindo do contexto turbulento europeu do entre-guerras:

¹⁶ TEIXEIRA, Anísio. (2005, p. 201), apud CABRAL NETO, Antônio. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013, p. 346.

Segundo Balbachevsky (2005), esses professores trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos pós-graduados no Brasil, baseado na relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa. Ao professor, cabia estabelecer os conteúdos e o volume das atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa da tese.

Foi na década de 1960, a partir do Parecer Sucupira¹⁷, aprovado pelo Conselho Federal de Educação que se estabeleceu pela primeira vez o formato institucional diferenciado em dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, além de estabelecer uma linha de continuidade entre os dois (o primeiro como pré-requisito do segundo). Desde a promulgação do Relatório 977, sistema de pós-graduação brasileira tem experimentado um crescimento sustentado. Em 1965, o Conselho Nacional de Educação brasileira credenciada 38 programas de pós-graduação: 27 de mestrado e 11 programas de doutorado de concessão. Dez anos depois, em 1975, o número de mestrado e doutorado já havia aumentado para 429 e 149, respectivamente. Estes números têm mantido um crescimento sustentado e, em 2004, havia 1.837 cursos de mestrado credenciado e 988 programas de doutoramento. Segundo dados recentes disponibilizados no Sistema de Informações Georreferenciadas (Geocapes), em 2013, contabiliza-se 3.430 programas de mestrado (entre estes, 469 mestrados profissionais) e 1804 programas de doutorado. Portanto, houve um aumento de quase 100% dos programas de mestrado e mais de 100% dos programas de doutorado, de 2004 a 2013.

Gráfico 11 – Expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (1998-2013).



¹⁷ <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>, acesso em 12/02/2013.

Fonte: Elaborado pela autora através da Adaptação do GeoCapes.¹⁸

Observamos com o gráfico a expansão dos programas de mestrado/ doutorado e mestrado profissional, principalmente a partir de 2002.

Na década anterior, por meio do Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Neste momento, também são criadas outras agências, como o CNPq, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) nos anos 1960. A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) só veio a ocorrer, no entanto, nos anos 1980, a partir da redemocratização do país, no início do governo José Sarney. Extinto pelo governo Collor de Mello, em março de 1990 o MCT foi novamente recriado em 1992, no governo Itamar Franco. Mas, foi no governo Dilma, iniciado em 2011, que o MCT passou a se chamar Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI), o que concretiza o movimento de afirmação da política de inovação que vinha se institucionalizando desde a criação dos fundos setoriais a partir do final dos anos 1990.

Como vimos, a partir da aprovação do Parecer n.º. 977 (Sucupira) pelo Conselho Federal de Educação a pós-graduação passa a ser um segmento de ensino diferenciado em dois níveis: o mestrado e o doutorado. A importância da pós-graduação, no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), se justificou pela premência do desenvolvimento econômico do país, tendo em vista atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade. Neste contexto de necessidade de atendimento da demanda de desenvolvimento político-econômico que passava o país, as universidades públicas foram as instituições em que se priorizou o investimento na formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento de novas tecnologias para a indústria.

A partir do final da década de 1960, vemos, portanto, um crescimento do número de programas de pós-graduação no país, especialmente as instituições públicas e um pequeno número de universidades católicas. Tais instituições ao criarem os programas de pós-graduação, criaram um ambiente institucional dinâmico que atraiu a nova geração de jovens estudiosos que foi, em seguida, retornando depois de completar os seus estudos de pós-

¹⁸ <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>

graduação no exterior (política incentivada na década de 1960 para formação pós-graduada no país, como vimos anteriormente).

Com um número significativo de doutores e mestres em seus quadros, essas instituições também foram capazes de aproveitar os investimentos públicos mobilizados para a ciência e tecnologia deste período. Segundo Balbachevsky (2005), essas instituições formam o primeiro estrato da educação superior brasileira, apresentando seu traço distintivo na alta proporção de doutores entre o pessoal acadêmico (nenhum com menos de 65% do corpo docente com doutorado). Essas instituições também podem ser distinguidas pelos esforços comprometidos com a educação de pós-graduação: em nenhum deles a menos de 30% dos alunos estão matriculados em programas de pós-graduação. Em alguns, essa proporção é de cerca de 50%. Eles são em número reduzido, não mais de 20 instituições no último censo atende aos critérios de classificação neste estrato, mas eles concedem a maioria dos 9.000 doutorados concedidos anualmente no país.

Por estas razões, Balbachevsky (2005) classifica como universidades de pesquisa. Segundo esta autora, a maioria das outras instituições públicas e universidades católicas poderiam ser colocados em um segundo estrato, caracterizado pelo status de universidade. Entretanto, não teria as mesmas condições para o desenvolvimento acadêmico efetivo, pois não têm sido capazes de estabelecer uma camada de pós-graduação forte e, portanto, têm problemas em atrair e reter doutores na sua faculdade. Normalmente, menos de 15% dos alunos estão matriculados em programas de pós-graduação e matrículas tendem a limitar-se a nível de Mestrado. Apenas alguns programas são capazes de reunir as credenciais necessárias e competências para ser qualificado como programas de concessão de doutoramento. Apesar de suas credenciais acadêmicas frágeis, essas instituições são relevantes tanto regionalmente como uma alternativa local para treinamento avançado para atender às necessidades e problemas regionais, sendo, portanto, classificadas como instituições regionais por estes autores.

O terceiro e mais baixo estrato refletiria as condições da maioria das instituições de ensino superior brasileiras, ou seja, as instituições privadas (incluindo alguns colégios católicos), ou as públicas, de propriedade de pequenos municípios ou estados mais pobres. Segundo dados no último Censo da Educação Superior, as faculdades que se incluem nesta categoria somam aproximadamente 2000 instituições no total de quase 2400 instituições de educação superior no país. A maioria deles são pequenas faculdades ou escolas profissionais, mas também existem alguns com número grande de matrículas de graduação tão elevadas como 40 mil alunos. Entretanto, independentemente do seu tamanho, todas as instituições

deste estrato atendem de forma muito eficaz às demandas do mercado de trabalho para a formação rápida. Por conta destas características, os autores classificam estas instituições como orientadas para o mercado.

Portanto, a partir da década de 1960 vemos um delineamento dos diversos perfis das instituições de ensino superior e suas respectivas pós-graduações, que vão se consolidar na classificação empreendida pela LDB. Como vimos, a mudança decisiva no ambiente institucional que apoiou o crescimento da pós-graduação no Brasil ocorreu no início dos anos 1970, quando o sistema de pós-graduação passou a ser definido como um foco privilegiado para as políticas de Ciência e Tecnologia (C & T) de apoio. A partir deste momento, o governo brasileiro tentou colocar a ciência e tecnologia como um meio para atingir o desenvolvimento econômico, que foi feito através da destinação de recursos diretamente para os programas de pós-graduação, ignorando burocracia universitária. (SCHWARTMAN, 1991)

Na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de influxo de fundos federais para apoiar atividades de pesquisa, em um contexto de crise fiscal. Entretanto, o apoio ao ensino de pós-graduação foi mantido e o número de bolsas acadêmicas inclusive aumentou; e a explicação para este paradoxo encontra-se no processo orçamentário federal brasileiro, pois o financiamento para bolsas de estudo foi concebido como salário e, como tal, pela Constituição, eram proibidos cortes nesta área. Assim, quando a estagnação econômica atingiu a economia brasileira na década de 1980, as burocracias das principais agências de ciência e tecnologia tentou proteger sua participação no orçamento federal, convertendo os seus recursos em bolsas de estudo e fundos de bancada para estudos de pós-graduação. Como consequência, o sistema de pós-graduação um crescimento substancial, mesmo em tempos de estagnação econômica.

Segundo pesquisa realizada por Gunther e Spagnolo (1986) até a década de 1980, mais de doze mil titulados das diversas áreas do conhecimento, os mestres começavam o curso com 30 anos de idade, em média, e os doutores com 35, bastante tempo depois de concluírem a graduação. A maioria dos egressos buscou a pós-graduação com interesse em pesquisa, estava geralmente satisfeita com o seu trabalho e tinha uma avaliação positiva quanto à sua formação. Antes de fazer o curso, menos da metade dos mestres trabalhava em instituições de ensino superior, em geral públicas, porém depois da titulação 70% dos egressos tiveram esse destino profissional. Entre os doutores, antes de começarem curso, cerca de 60% atuavam no ensino superior, também quase sempre público, proporção que crescia para 3/4 após a obtenção do título. Na primeira metade dos anos 80, quando a pós-graduação no país já experimentava expressivas taxas de crescimento, cerca de 40% dos doutores que atuavam no

país haviam se formado no exterior. Já no final da década de 1990, a proporção dos titulados fora do Brasil é bem menor, como sugerem os resultados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e esta tendência foi se consolidando até os dias atuais, com o crescimento dos programas de pós-graduação no país. Segundo pesquisa de Velloso (2003), entre os pesquisadores cadastrados nesse diretório, e que se titularam no período 1986-1995, apenas 30% havia feito sua formação no exterior; o declínio continuou nos anos seguintes, em larga medida como consequência da consolidação da pós-graduação no país: entre os que se formaram na segunda metade dos anos 90, menos de 20% fez o doutorado fora do Brasil.

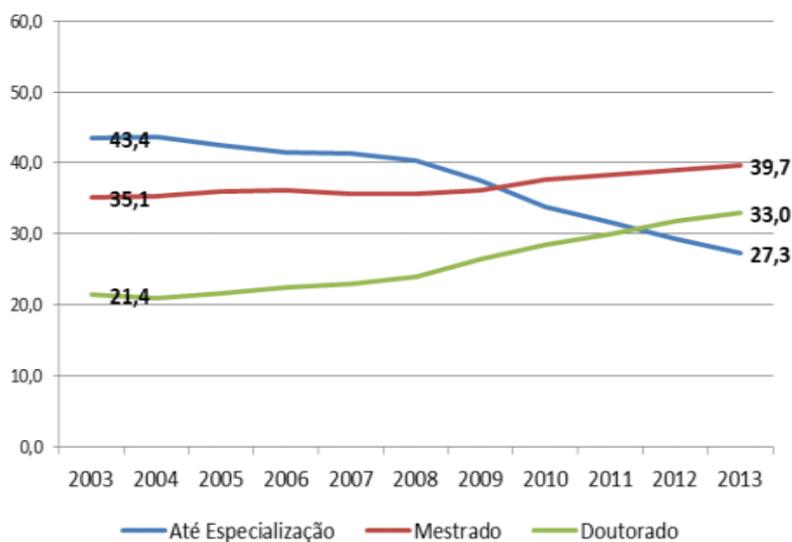
Foi a partir de meados da década de 90, com a promulgação da LDB de 1996 que a formação em mestrado e doutorado passou a ser critério de credenciamento como universidade, a qual deveria ter pelo menos 1/3 de seu corpo docente com mestrado ou graus mais elevados. A LDB fez o doutorado um grau obrigatório para todos os acadêmicos que ocupam posições com grandes responsabilidades administrativas, tais como chefes de departamentos e programas, na faculdade ou instituto diretores, vice-reitores e reitores. Como resultado dessas novas diretrizes, observou-se um aumento no valor das credenciais acadêmicas, inclusive nas instituições privadas, que almejavam ser reconhecidas como universidades e assim acumular a autonomia necessária para responder rapidamente às pressões do mercado de trabalho. A LDB determinou ainda que as universidades, em contraste com as demais instituições de ensino superior, caracterizam-se pela pesquisa institucionalizada.

Quadro 3– Número de funções docentes em exercício na educação superior (1994 a 2002).

Grau de Formação	Categoria Administrativa									
	Total		Pública						Privada	
			Federal		Estadual		Municipal			
	1994	2002	1994	2002	1994	2002	1994	2002	1994	2002
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem Graduação	0,2	0,1	0,3	-	0,1	0,1	0,1	-	0,2	0,1
Graduação	25,5	14,1	21,7	15,8	24,0	10,3	19,1	12,0	29,1	14,4
Especialização	35,6	30,3	22,8	14,5	25,0	25,3	62,0	48,1	45,4	35,7
Mestrado	23,7	34,0	34,2	28,4	21,5	25,5	14,6	30,0	18,5	37,8
Doutorado	15,1	21,6	21,0	41,2	29,5	38,8	4,2	9,9	6,8	12,0

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 12 - Distribuição de Funções Docentes na Educação Superior, por Grau de Formação (2003 até 2013)



Fonte: MEC/INEP

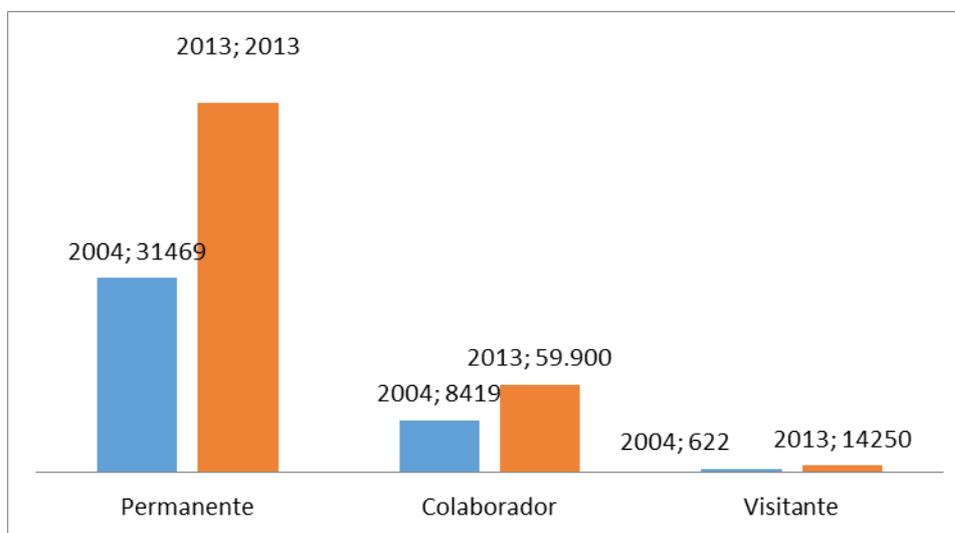
Já no início da primeira década do século XXI, observa-se um grande crescimento da pós-graduação no país. Segundo João Ferreira de Oliveira (2013), o número de publicações no Brasil aumentou 205% entre 2000 e 2009, fazendo com que o país alcançasse o 13º lugar no ranking mundial de produção científica. Passamos de 10.521 artigos em 2000, para 32.100 em 2009, muito acima da produção mundial, da qual passamos a responder por 2,69%, conforme dados da Capes. Já em número de depósitos de patentes, o país ocupava o 24º lugar em 2011, com apenas 572 patentes depositadas.

O crescimento foi, no entanto, de 17,2%, acima do crescimento mundial de 10,7%. Contudo, a expectativa de crescimento é grande nos próximos anos, pois conforme o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), o Brasil fechou 2011 com mais de 150 mil pedidos de marcas e quase 32 mil de patentes. Os dados mostram que há uma movimentação geopolítica global em termos de registro de patentes e de publicação de artigos científicos, considerando, sobretudo, a busca de maior impacto internacional. O Brasil aparece nesse cenário com forte crescimento da pós-graduação, do número de artigos científicos na última década, e do surgimento de um processo de organização e de aumento da demanda por registros de patentes. A Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) está, pois, na ordem do dia da agenda global, assim como das políticas públicas no Brasil. (OLIVEIRA, 2013).

Vale salientar que a tendência observada na década de 1960-70 de investimento na pós-graduação pelo governo se consolidou no país e que no contexto atual também se mostra presente, como os dados anteriores revelam. A importância do investimento na produção e

inovação científica é desde então consolidada em políticas públicas, através da na criação de fundos, planos, programas, ações governamentais e na criação de um novo marco regulatório para a área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e CT&I. De acordo com João Oliveira (2013), tais políticas se articulam, por um lado, com os interesses dos empresários que exigem mais recursos, mais isenção fiscal e mais transferência de tecnologia e inovação das universidades para as empresas; e, por outro, com o empenho das universidades e pesquisadores que demandam mais salários e mais recursos e condições de trabalho para a realização de suas atividades acadêmicas, incluindo, sobretudo, a pesquisa.

Gráfico 13 – Distribuição de docentes no ensino superior público – Brasil (2013).



Fonte: Elaborado pela autora através da Adaptação do GeoCapes.¹⁹

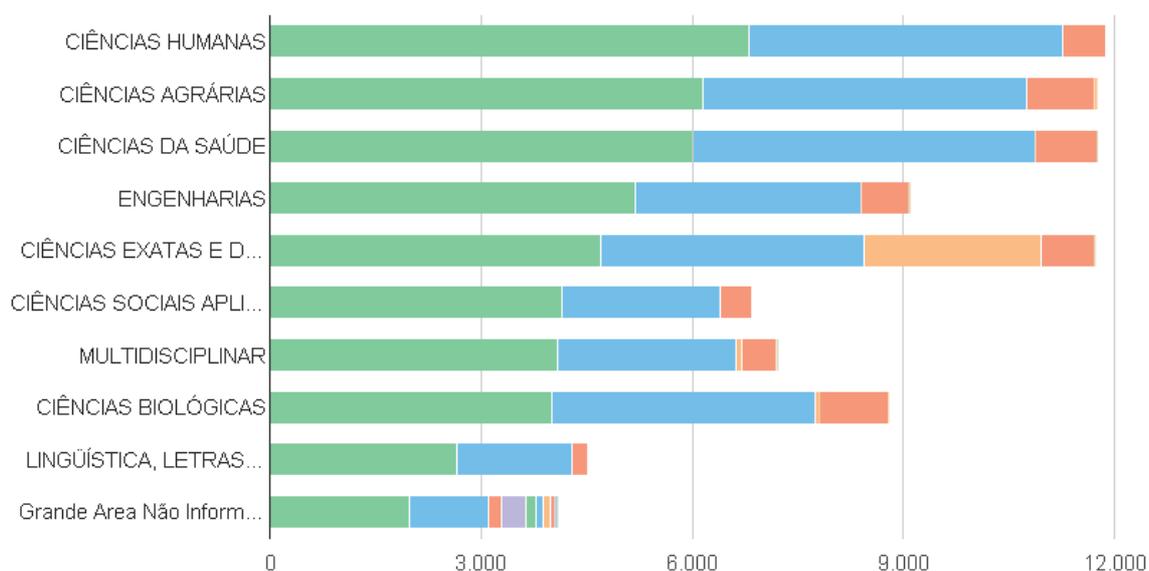
Corroborando com este autor, acredito que essa nova realidade vem trazendo consequências e implicações para o campo científico-universitário, especialmente no que se refere a concepção de que a universidade e o conhecimento por ela produzido devem servir ao mercado e não diretamente à sociedade; a ampliação do processo de subordinação da educação superior e da produção da pesquisa às demandas do mercado e consequente desengajamento social do trabalho acadêmico; e a crescente mudança na mentalidade dos pesquisadores, que podem ser remunerados de modo complementar pelas empresas e, conseqüentemente, adquirem uma mentalidade cada vez mais empreendedora e empresarial. Tais mudanças trazem, entretanto, implicações para a autonomia universitária e também para a natureza última das universidades e do trabalho docente, processo que é duramente criticado por sindicatos dos professores e trabalhos acadêmicos. A crítica principal destes setores

¹⁹ <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>

sindicais e pesquisadores diz respeito à mudança de perspectiva da universidade e produção de conhecimento que deixa de ter como foco a “produção de um conhecimento socialmente referenciado e comprometido com a transformação social, com a resolução dos problemas sociais e melhoria da qualidade da vida da população brasileira” (OLIVEIRA, 2013, p. 333) e também à intensificação do trabalho dos professores universitários.

Tendo como princípio a ideologia de investimento na pesquisa e pós-graduação no país, o governo Dilma (2011-2014) concretizou esse movimento da inovação ao mudar o nome do MCT para MCTI, em 3 de agosto de 2011. Para o governo, o conceito de inovação tem permeado as ações ligadas à área de ciência e tecnologia, especialmente a partir da edição da Lei da Inovação (n. 10.973/2004), que trata de medidas de incentivo à pesquisa científica e tecnológica desenvolvidas no ambiente acadêmico e aplicadas às empresas; e da Lei do Bem (n. 11.196/2005) que prevê a concessão de incentivos fiscais às empresas que inovam.

Gráfico 14 – Distribuição de bolsa por grande área - 2013



Fonte: http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#tab_13

No Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 e no Plano Brasil Maior (2011-2014)²⁰, ambos implementados no governo Dilma, encontram-se alguns elementos que fundamentam essas ações voltadas à ciência e tecnologia e, sobretudo, à inovação. No PPA, entende-se que “as forças de mercado impulsionam e dinamizam o desenvolvimento”, desde que orientadas pela “mão invisível do Estado”, que aponta o futuro desejado. Cabe ao Estado, nessa direção,

²⁰ http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/wp-content/uploads/cartilha_brasilmaior.pdf

conjugar os “diversos meios e recursos de governo, setor privado e sociedade” (BRASIL, PPA 2012-2015).

Já o Plano Brasil Maior, de responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, voltado para a nova política industrial, tecnológica, de serviços e de comércio exterior do país, tem como slogan “Inovar para competir. Competir para crescer” e uma das ações do plano é promover a inovação por meio do financiamento público. Uma das principais medidas nessa área é a concessão de crédito de R\$ 2 bilhões à Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), ligada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, para ampliação da carteira de inovação da instituição.

O Programa de Sustentação do Investimento (PSI), com orçamento de R\$ 75 bilhões, será estendido até dezembro de 2012 e incluirá novos programas para componentes e serviços técnicos especializados, equipamentos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) produzidos no país e ônibus híbridos, entre outros. O BNDES Revitaliza, também de financiamento ao investimento, terá R\$ 6,7 bilhões e incluirá um novo setor: o de autopeças. As taxas de juros para micro e pequenas empresas serão de 6,5% ao ano, e para grandes empresas de 8,7% ao ano.

Tais elementos apresentados são de grande importância para análise do nosso objeto, pois os programas de incentivo à inovação repercutem de forma direta nos cursos analisados, pois são essencialmente das áreas tecnológicas avançadas. Dando continuidade à estas políticas de incentivo à inovação tecnológica, destaca-se o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 e, também, com o Plano Nacional de Educação recém aprovado (2014), que objetivam a expansão da pós-graduação, aumento de cursos/programas, vagas, matrículas, titulação de mestres e doutores, bolsas e fomento à pesquisa, além de estratégias voltadas à avaliação, à interdisciplinaridade e apoio à educação básica. O PNPG 2011-2020 dá continuidade, em grande parte, ao PNPG 2005-2010 que incorporou o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

Com essa visão, o MCT, através do CNPq em parceria com as FAPs e outros parceiros, implementou este que é o maior programa de financiamento de pesquisa no país - os INCTs. Os institutos têm foco temático em uma área de conhecimento. Entre os principais objetivos destacam-se: impulsionar a pesquisa científica básica melhorando sua competitividade internacional, fortalecer a formação de recursos humanos na área e desenvolver pesquisa

tecnológica de ponta associada a aplicações em estreita articulação com empresas (Mário Neto Borges, Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig – 2011, APUD: BORGES, 2011)

Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira. (BRASIL, 2011, p. 15)

3.1 ATIVIDADES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Concordamos com o posicionamento de Glícia Gripp (2010) quando afirma que o trabalho do professor das universidades é multideterminado: pela forma de organização do trabalho, forças internas da instituição, inserção no campo disciplinar, relações entre as disciplinas e forças políticas mais amplas da sociedade. Esta autora observa em sua pesquisa nas universidades públicas que nestas instituições há três tipos principais de professores, classificados a partir do que mais se dedicam: à extensão, à pesquisa; e os que galgam uma carreira administrativa. Em nossa pesquisa, observamos a dificuldade de se classificar os professores segundo estes critérios, já que cada professor participa das diversas funções universitárias (pesquisa, extensão, ensino, atendimento aos estudantes e atividades administrativas), sendo difícil delinear preferências e atuações acadêmicas destes profissionais.

A autora sugere duas maneiras de se pensar sobre a profissão acadêmica: a primeira seria definir o que seria esta profissão e a partir disso, se verificar os traços e características que esta determinada profissão deveria apresentar; a outra maneira seria deixar que os próprios sujeitos analisados construíssem o conceito de sua profissão. No último caso, não somente através da auto identificação, mas também – e principalmente – pela análise sociológica de todo o contexto em que praticam seu *metier*.

Parece-nos mais interessante se pensar no trabalho do professor universitário como resultado de um compromisso dinâmico entre necessidades pessoais dos professores e as exigências do emprego estabelecidas pelas institucionais (universitárias, das faculdades ou institutos e departamentais), e relacionada mais precisamente pela atribuição de recursos,

repartição de tarefas e recompensas o seio da universidade. Portanto, a estruturação de seu trabalho variaria de acordo com o tipo de instituição, o departamento e o ambiente acadêmico.

Portanto, seria mais interessante se falar de diferentes perfis de profissões acadêmicas que seriam definidas pelas peculiaridades da área de estudo, departamento, tipo de pesquisa e outros elementos. Tais elementos comporiam um sistema próprio de representação do que seria universidade e o trabalho do professor por estes profissionais e a consequente valorização de umas atividades em detrimento de outras (exemplo: preferência da pesquisa à extensão).

As condições de trabalho de uma instituição de ensino superior partiriam dos seguinte elementos:

- Infraestrutura
- Recursos materiais
- Compensação justa e adequada para a satisfação das necessidades do trabalhador
- O regime de jornada de trabalho
- Condições trabalhistas, etc.
- À estas, se somam as condições de trabalho mais do ponto de vista subjetivo:
- Saúde ocupacional
- Salubridade
- O uso e desenvolvimento das suas capacidades
- A oportunidade de crescimento, de poder expandir e desenvolver suas capacidades
- O respeito e zelo pelos seus direitos
- A integração social
- O sentido de equilíbrio existente entre trabalho e vida pessoal
- A relevância social do trabalho etc

Até o final do século XIX, o trabalho acadêmico era composto pelo ensino e atividades administrativas diversas, exercido em tempo parcial. Mas, ao longo do tempo, outras tarefas foram incluídas (administrativas, extensão, etc.), devido ao crescimento das instituições, às transformações das funções institucionais, e das transformações das carreiras universitárias e do próprio conhecimento, modificando também o regime de trabalho, especialmente nas instituições públicas. O tempo de dedicação às atividades acadêmicas passa a ser predominantemente integrais (especialmente após as exigências da LDB/96),

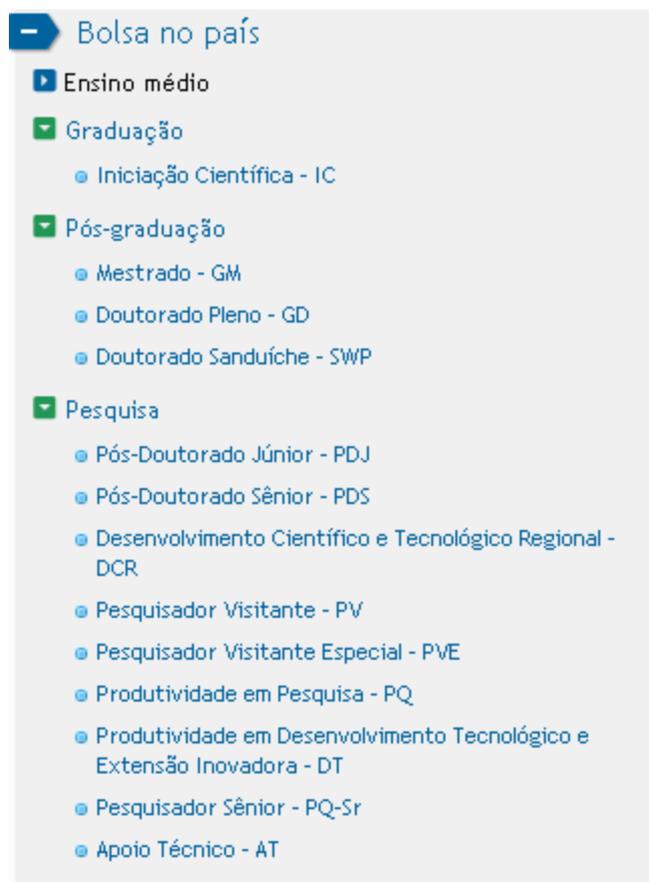
substituindo a predominância da dedicação parcial, característica de uma universidade mais utilitarista dos momentos anteriores.

Em relação à pesquisa, vemos que é uma prática recente entre os profissionais acadêmicos, sendo introduzida a partir da década de 1960, o que é diretamente relacionado à criação da Capes e CNPq nesta mesma década, como o incentivo de formação profissional e investimento em pesquisas. De acordo com Martins (2000), “no final da década de 1960, o sistema contava com 100 cursos, aproximadamente dois mil alunos; em 1998, possuía mais de 77 mil alunos, concentrados nas instituições públicas de ensino superior”. Como vimos, a recente expansão da graduação e da pós-graduação seguiram lógicas diferentes: enquanto a graduação cresceu no setor privado, a pós-graduação cresceu especialmente nas instituições públicas.

A partir dos anos 80, o governo criou programas para aperfeiçoar a graduação e conectá-la à pós-graduação: as bolsas de iniciação científica, o programa de apoio à graduação, entre outros. A partir de 1996, o ENADE (Exame Nacional de Cursos) e a avaliação institucional foram implementadas, com vistas a monitorar a qualidade da educação superior.

Em relação à atividade de pesquisa, corroboramos com Balbachevsky (2005) de que o esforço de se manter um currículo no sistema *lattes* do CNPQ e participar de grupos de pesquisa cadastrados no banco de dados sobre grupos de pesquisa do sistema CNPQ é um indício de que os professores estão buscando legitimidade e suporte para a atividade de pesquisa. Na figura 1 apresentamos as bolsas que são oferecidas pelo CNPQ:

Figura 1 – Bolsas oferecidas pelo CNPQ:



Fonte: www.cnpq.br

Percebemos que alguns professores são mais assíduos e frequentes que outros na atualização do seu *lattes*. Creditamos isso principalmente a existência ou não de programa de pós-graduação *strictu sensu* no departamento deste docente, já que estes programas são exigidos pelos órgãos de avaliação (CAPES, CNPQ) de ter uma determinada qualidade de seus professores e também uma quantidade específica de publicações e orientações por ano, que são levados em conta como critérios para a avaliação do curso.

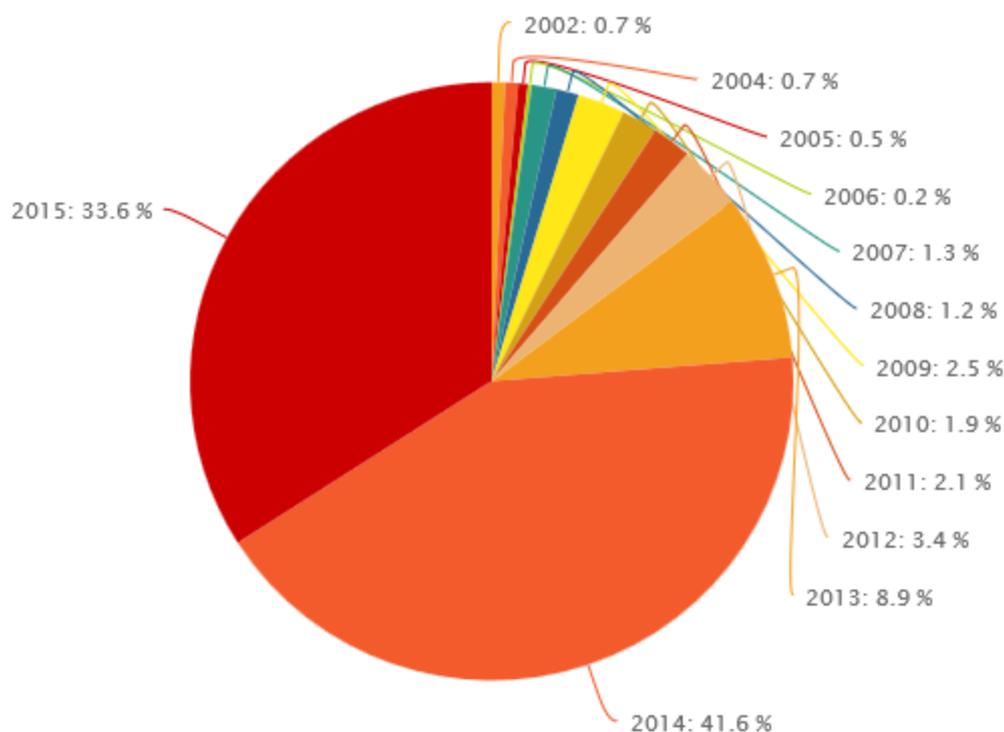
Os dados levantados em relação à UFJF revelam que os professores dos departamentos que não possuem um programa de pós-graduação *strictu sensu* são os que têm os currículos *lattes* mais desatualizados. Em relação à UFJF, observamos o seguinte:

Quadro 4 – Informações acerca do número de *lattes* atualizado em 2014 na UFJF

Número de professores da UFJF	2.412
Número de professores com <i>lattes</i>	1.796
Percentual de docentes com <i>Lattes</i> atualizado	(74,46%)

Fonte: Elaboração própria a partir do site da UFJF

Gráfico 15 – Número de professores da UFJF que fizeram a atualização do *lattes* até 2015:



Fonte: www.ufjf.br

Vemos, portanto, uma grande preocupação com a atualização do *lattes* pelos professores que possuem lattes (33,6% das atualizações ocorreram nos últimos 3 meses e 75,2% nos últimos 15 meses), o que deriva de uma maior preocupação com a constante atualização de dados para a obtenção de recursos financeiros via bolsas de produtividade e concorrência à obtenção de financiamentos a projetos

Com relação à atividade de extensão, na década de 1930 ela tomava a forma de palestras e cursos abertos à comunidade em geral, além de contribuir para o aprimoramento profissional de algumas áreas específicas (formação de professores, formação de mestres de obra, na área da engenharia, etc.). Em 1967, o governo militar criou o Projeto Rondon, planejado na Escola de Comando e Estado Maior do Exército, vinculado ao Ministério da

Defesa, com a finalidade assistencial às comunidades e grupos sociais carentes de regiões isoladas do país. O projeto foi extinto em meados da década de 1980 e relançado, a pedido da União Nacional dos Estudantes, em 2005. A partir de então, a extensão se volta à assistência de comunidades carentes. Nos últimos anos, vemos um esforço dos governos recentes para incluí-la nas atividades da profissão acadêmica. Em 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa de Extensão Universitária (ProExt), um programa de extensão universitária, que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.²¹

Gricia Gripp (2012) ao analisar o currículo *lattes* de professores universitários (de instituições privadas e públicas), conclui que os professores que se dirigem as instituições de maior prestígio e aos cargos de maior prestígio (professores de programas de pós-graduação e bolsistas de produtividade) tem uma carreira mais definida, desde a sua formação: o tempo decorrido entre o fim da graduação e o início do mestrado é menor e se formam em instituições de maior prestígio. A autora lança a hipótese de que podem ter maior capital social e cultural; entretanto, estes são dados que não podem ser obtidos somente a partir da leitura do *lattes* destes professores.

Ainda afirma que, “ao contrário do que se imagina normalmente, são os professores das instituições de pesquisas e bolsistas de produtividade que mais possuem projetos de extensão, atividades administrativas, lecionam maior número de disciplinas e possuem maior produtividade.” (2012, p. 59-60) Portanto, observa-se maior produtividade em todos os aspectos da vida acadêmica deste professor.

Segundo Gripp, a maioria dos professores entrevistados classificam a atividade administrativa como um problema cotidiano. Isso remete à literatura da área que trata esta questão como precarização do trabalho docente ou mercantilizados da educação.²² Não observamos esta tendência nos cursos analisados, já que a maioria dos professores que trabalham ou não com a atividade administrativa possuem alto grau de credenciais acadêmicas, como doutorado ou pós-doutorado.

À revelia dos dados que apontam maior produtividade e credenciamento acadêmico dos professores, algumas pesquisas apontam uma precarização do trabalho acadêmico, devido ao excesso de funções que este professor assume. Com base nos indicadores da Andifes,

²¹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12241&Itemid=487

²² Sobre o tema da precarização do trabalho docente, ver: MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003., BOSI, A. de P. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.16, n.38, p.43-59, jun. 2006.

Burigo (2002, p. 32) aponta que houve aumento da produtividade acadêmica nas IFES entre 1995 e 2002, acompanhada pela abertura de novos cursos e programas de pós-graduação, o que levou a uma perda das condições de vida e de trabalho dos professores.

Partindo da tipologia de Balbachevsky e Holzacker (2005), para analisar as instituições de ensino superior brasileira, elas chegaram a três contextos principais, a partir de duas variáveis (proporção de doutores e proporção de professores que mantém um vínculo estável e permanente com a instituição):

- 1) Contextos empresariais: baixa proporção de doutores e pouca proporção de professores com dedicação exclusiva. Nestas instituições se enquadram a maioria das instituições privadas, elas possuem foco no ensino de graduação e a maioria dos docentes tem contrato de horistas.
- 2) Contextos regionais: baixa proporção de doutores e elevada proporção de professores com dedicação exclusiva. O foco, em sua grande maioria, é na graduação (ensino), entretanto, há algumas subunidades que se destacam na pesquisa, no que Oliveira (1984) denomina de “ilhas de excelência”.
- 3) Contextos acadêmicos: elevada proporção de doutores e elevada proporção de professores com dedicação exclusiva. Nestas instituições, valoriza-se principalmente a pesquisa e o ensino nas pós-graduações.

Estas autoras objetivaram traçar o perfil do ensino superior e da profissão acadêmica a nível geral, analisando instituições de todo o país e contendo dados de instituições diversas, como as públicas e privadas. Poderíamos nos arriscar a enquadrar a universidade estudada no quadro teórico mais amplo sugerido pelas autoras, entretanto, perderíamos a profundidade de análise que pretendemos neste estudo de caso. Primeiramente, por se tratar de um estudo sobre a realidade brasileira de 1995 a 2002. Balbachevsky, Schwartzman e Holzacker, bem como o grupo de pesquisa “Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior” da USP, continuaram os estudos sobre a profissão docente até recentemente, inclusive. Entretanto, as tipologias sobre a profissão acadêmica se manteve, mesmo com a mudança substancial que houve em relação à profissão e ambiente acadêmico brasileiro, com as reformas a partir de meados da década de 2000, notadamente o REUNI.

Além deste aspecto, partimos da análise de uma universidade específica e não estamos realizando uma comparação com outros contextos institucionais, como é objetivo da autora. No nosso caso, trata-se da análise de um curso específico (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas) que é parte da UFJF, uma instituição de ensino superior pública federal do

interior de Minas Gerais. Cabe a nós neste estudo, delinear as especificidades desta instituição e as relações acadêmicas e de forças que são estabelecidas dentro deste contexto, tendo em vista as mudanças processadas na última década sobre a profissão docente e universidade pública de forma geral, especialmente em decorrências das políticas públicas sobre este nível de ensino.

Um estudo também relevante sobre a profissão acadêmica no Brasil foi elaborado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), os quais investigaram a prática universitária e trabalho dos professores nas IFES (Instituições federais de ensino superior), tomando como amostra sete instituições de um universo de quinze IFES analisadas entre 2005 e 2009. Para os autores, o estudo da prática universitária – que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras – é parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária e revela no seu cotidiano as transformações que ocorrem em decorrência das políticas públicas de educação superior. Além de esta prática universitária ser analisada como decorrência das políticas e imposições oficiais, é vista também como produto das relações das instituições e dos professores com estas políticas e imposições:

O conteúdo e a forma da prática universitária foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cogações e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional. (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19)

Portanto, eles analisam a instituição universitária como resultado do próprio processo histórico, incorporando valores, normas, procedimentos socialmente construídos e, por outro lado, criando normal e valores, estabelecendo condutas, costumes, códigos e referências que coletivamente utiliza como critérios para analisar, incorporar, criticar ou negar o que lhe é proposto ou imposto via políticas públicas.

3.2 CAMPO ACADÊMICO

As contribuições teóricas de Pierre Bourdieu são muito válidas neste estudo, especialmente aquelas empreendidas no que denomina de “campo acadêmico universitário”, científico e intelectual, especialmente trabalhadas nas obras “Homo academicus” (1984) e “*La nobresse d’État*” (1989).

Valemo-nos também do conceito que Bourdieu (1980) desenvolve de “capital social”²³, que define que cada membro de um grupo é responsável por resguardar os limites do grupo, já que há a definição de critérios de entrada no grupo quando se inclui um novo ente. Desta maneira, deve-se evitar qualquer forma do que denomina de um “casamento desigual”, que poderia ocorrer através da entrada de um novo membro que não estivesse adequado às exigências internas de perpetuação e identificação do grupo. Estas ideias aplicam-se também ao contexto universitário, especialmente no que se refere à trajetória acadêmica e a inserção no campo (critérios de seleção e avaliação continuada).

Neste aspecto, também mobilizamos o conceito de *habitus* para nossa pesquisa, ferramenta teórica a partir da qual o sociólogo pretendia apreender o social sob sua forma incorporada, o que atacava as bases do mito da liberdade individual. Segundo Bourdieu (1980), o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir.

Em nossa pesquisa, buscamos analisar as características e perfis dos professores recém-contratados pela UFJF (a partir do final da década de 2009, em que se observa aumento de 100% do corpo docente o BI de Exatas) a partir desta perspectiva de integração a um grupo já existente na instituição, constituindo uma agregação de sujeitos com perspectivas e *habitus* diferenciados ou não, já que inseridos em um contexto profissional e social bastante diverso daquele que existia quando da formação dos primeiros quadros de professores da UFJF, ainda em exercício.

Concordamos com Altamirano quando, acerca do campo intelectual, afirma que “nenhuma obra científica ou literária e nenhum escritor se conectam com a sociedade global, nem sequer com sua classe de origem ou de pertencimento, de maneira direta, a não ser através da estrutura do campo intelectual” (ALTAMIRANO, 2002, *apud* CATANI, 2011). Sabemos que há um espaço de luta pela definição da cultura legítima entre agentes que se encontram situados em diferentes posições. Portanto, o poder para definir a cultura legítima está diretamente associado ao capital simbólico de que dispõem os agentes que competem entre si.

Retomamos as ideias de Bourdieu (1980) desenvolvidas a partir dos anos de 1970 sobre campo intelectual, que seria parte da estrutura maior que constitui o campo de poder.

²³ Nas palavras de Bourdieu, o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias Bourdieu. In: CATANI, A, NOGUEIRA, M. A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67.

Neste espaço, os intelectuais lutariam pelo monopólio da produção cultural legítima, de acordo com a posição ocupada no campo por cada ator, individual ou coletivo.

Na obra “*La noblesse d’ Est*” (1989) Bourdieu analisa as diversas formas de instituições de ensino superior na França e as diferencia entre as mais populares (de massa) e as voltadas para a formação de elite. Tal caracterização das instituições, com suas funções sociais específicas, voltam-se à produção de agentes determinados, que exercerão “papeis sociais de acordo com prerrogativas externas ao mundo escolar/universitário, mas que se transfiguram em legitimidade através do título obtido”. (BOURDIEU, 1989, APUD CATANI, 2011).

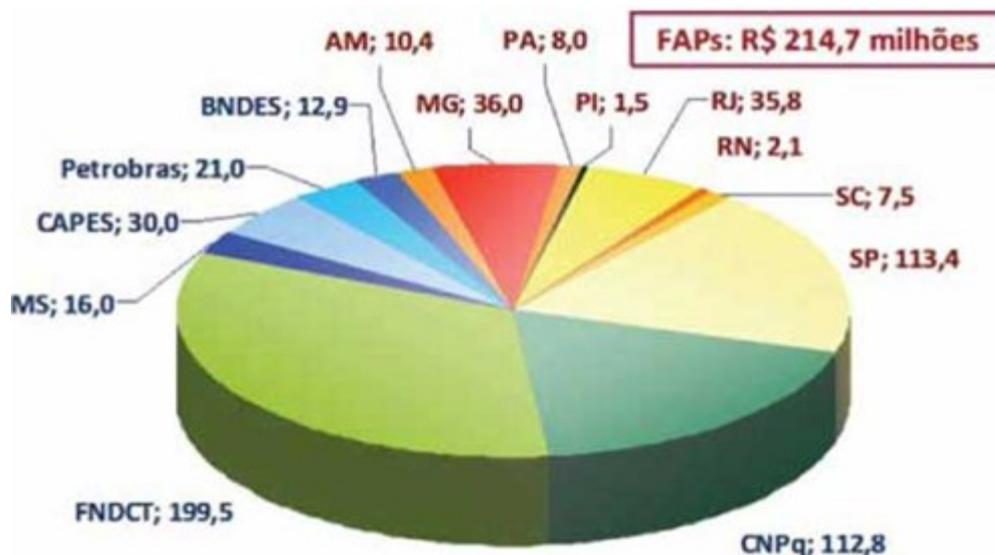
Segundo Bourdieu (2011), como todo universo social, o mundo universitário é um local de luta sobre o mundo social mais amplo e também sobre a sua própria verdade. Entretanto, acrescenta que o mundo universitário possui um veredicto sobre o sentido do mundo bastante poderoso se comparado à maioria, por estar entre um dos mais poderosos socialmente. Para Bourdieu, os agentes que estão se relacionando constroem sua realidade social e entram em lutas para impor sua visão, a partir de seus referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar.

Outros pesquisadores brasileiros já utilizaram estes preceitos teóricos de Bourdieu em sua pesquisa sobre as universidades e profissão acadêmica no Brasil. Carlos Benedito Martins (1998) analisa as modificações deste nível de ensino a partir da noção de campo, enfatizando as hierarquias existentes na ocupação deste espaço social, como os estabelecimentos isolados, as federações de escolas e faculdades integradas, etc. É interessante sua análise do sistema de ensino superior para se entender a grande diferenciação institucional que está intrínseca à estruturação deste campo específico, mas devemos ter cuidado com a transposição conceitual dos conceitos de Bourdieu para a nossa realidade, pois devemos ter em mente que o campo acadêmico/universitário brasileiro abrange instituições de educação superior pública e privadas, com variados níveis, formatos e naturezas.

Outra autora que trabalha com a noção de campo acadêmico é Ana Paula Hey (2008). A autora analisa as condições sociais de produção acadêmica dos estudos sobre a educação superior produzidos pelos acadêmicos brasileiros no período de 1977 e 2002. Ela parte da noção de campo acadêmico, segundo a qual seria “um lócus de relações, tendo como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal.” (HEY, 2008, p. 15) Este campo acadêmico estaria legitimado no Brasil por um aparato institucional estatal que garante a

produção e circulação dos produtos acadêmicos. Isso se evidencia através dos dados apresentados até agora de financiamento de pesquisas e projetos por agências de fomento:

Gráfico 16 – Investimentos no Programa das Instituições Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs)



Fonte: Mário Borges, Presidente da Fapemig, 2011. Adaptado do CNPQ.

A autora parte das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo acadêmico, segundo o qual se deve partir de uma ruptura com a feticização ou o mascaramento do mundo acadêmico como isento de determinações e condicionantes sociais. Bourdieu (1984) em sua obra “*Homo Academicus*”, afirma que o campo universitário – como todo campo social em seu conjunto – é o lugar de uma luta das

classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como poder ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes tem da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2011, p. 40-41)

Nesta obra, Bourdieu toma como base empírica os acontecimentos e posicionamentos ocorridos durante e após o movimento de maio de 1968 para explicar os obstáculos com os quais se confrontam os que pretendem criticar e transcender a ordem dominante e também as

dificuldades para se posicionar numa luta na determinação de sua verdade e seu valor e que também determina a vida e a morte simbólica dos envolvidos.

Neste sentido, os agentes no interior do espaço acadêmico confrontam-se na luta para legitimar determinada concepção de sistema de educação superior (que é também uma forma de visão do mundo social), a partir de seus sistemas de disposições, com competências específicas, diferentes espécies de capital e seus interesses. O sociólogo define o campo acadêmico como:

[...] um estado, num dado momento do tempo, das relações de forças entre os agentes ou, mais ainda exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo por meio das instituições de que fazem parte; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se preferir, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2011, p. 171)

Ana Paula Hey destaca da obra *Homo Academicus*, que Bourdieu aponta dois princípios de legitimação concorrentes no campo universitário por ele analisado. O primeiro é propriamente temporal e político, manifestando-se na lógica do campo universitário, na dependência desse campo em relação aos princípios em vigor no campo do poder, e impõe-se mais fortemente na medida em que se eleva na hierarquia propriamente temporal, que vai das faculdades de ciências às faculdades de Direito e Medicina. O outro, fundado sobre a autonomia da ordem científica e intelectual, impõe-se mais claramente quando se vai do respeito a dois estilos de vida diferentes nos seus fundamentos econômicos e culturais, mas também na ordem ética, religiosa e política, permitindo o entendimento das tomadas de posição do agente no mundo social. (HEY, 2008, p. 167)

Desta maneira, Bourdieu admite que o mundo acadêmico seja “lócus” do debate, do diálogo, mas também de disputas acirradas de poder, no qual as carreiras e reputações são construídas, respeitando-se a lógica do campo e de seus subcampos.

No terceiro capítulo da obra *Homo Academicus*, “Espécies de capital e formas de poder”, Bourdieu analisa as posições ocupadas pelas faculdades e como estas posições concedem poder a cada uma delas. Segundo Bourdieu, esse poder materializa-se, na maioria das vezes, nas atividades e nas funções exercidas. Acerca da delimitação das fronteiras do campo acadêmico, afirma que as lutas pela imposição do princípio de hierarquização legítima em cada área faz com que as fronteiras entre o conhecimento/grupo legítimo sejam constantemente discutidas e disputadas, tornando-a flutuante e movente, em cada momento e sobretudo de acordo com os momentos.

Nesta obra, Bourdieu identifica dois polos do campo universitário: de um lado, os que investem sobretudo no trabalho de acumulação e de gestão do capital universitário; do outro, os que investem sobretudo na produção e secundariamente, no trabalho de representação que contribui para a acumulação de um capital simbólico de notoriedade externa. A oposição entre os professores mais voltados à pesquisa e os professores mais voltados ao ensino reproduz nos limites do campo universitário, sem dúvida sob uma forma atenuada, a oposição estrutural entre os escritores e os professores, entre as liberdades e as audácias da vida de artista e o rigor estrito e um pouco estreito do Homo acadêmicos. De acordo com o sociólogo, toda dominação é temporária, depende de diversos fatores, e quando há inversão “insensível ou brutal” de duas posições, “os antigos dominantes [...] vão sendo pouco a pouco levados, sem o saber e apesar deles, a uma posição dominada” contribuindo para o seu próprio declínio. Esta polarização entre perfis acadêmicos não encontra consonância entre os professores por nós pesquisados, já que aqui encontramos a diferenciação de acordo com as atividades de trabalho, basicamente, a pesquisa, extensão, atividades administrativas e ensino. Não podemos falar de uma polarização entre estas atividades, pois observamos que os professores possuem perfis que passam quase todos por estas atividades.

O quarto capítulo, “Defesa do corpo e ruptura dos equilíbrios”, trata das estruturas do campo universitário como um estado, em um momento determinado do tempo e do resultado das relações de força estabelecidas entre os agentes. É uma análise que nos interessa na medida em que centra na análise de como as transformações globais e externas do campo social afetam o campo universitário. Toma como exemplo de mudança mais pertinente a ampliação do acesso de estudantes que não ocorre de maneira equilibrada com o número de professores, o que desencadeia transformações da relação de forças entre as faculdades e as disciplinas e dentro delas também.

Além disso, aponta como as transformações globais do campo social afetam o campo universitário, através de mudanças morfológicas, das quais teria destaque o afluxo de estudantes. Segundo o sociólogo, o crescimento numérico dos alunos demandaria o crescimento correlato do número de professores, que poderia ameaçar o funcionamento do mercado universitário, além de modificar o equilíbrio das forças no interior do corpo, através da transformação das carreiras. Para analisar este fenômeno, Bourdieu vê a necessidade de observar as variáveis externas e internas: as externas dizem respeito à importância do crescimento, seu contexto, intensidade e duração; as internas relacionam-se aos princípios que regem a admissão e a carreira nas diferentes faculdades e, no interior delas, nas diferentes disciplinas.

Estes últimos aspectos são importantes para análise do nosso objeto, pois levaremos em consideração o afluxo crescente de estudantes ao ensino superior demandado pelo REUNI e seu desdobramento no ambiente universitário, que se deu através da reestruturação de cursos, a abertura de cursos noturnos e à distância, a ampliação de vagas por turma, o aumento da relação professor/aluno etc. Tudo isso conjugado com o acesso ao ensino superior público por conta de programas como a Universidade Aberta do Brasil, com os cursos noturnos e políticas de cotas para estudantes de escolas públicas e para as minorias étnico-raciais. Este movimento e mudanças exige uma reconfiguração também da postura do professor, tanto em termos de acréscimo da função docente – intensificação do trabalho docente, tese difundida por muitos estudiosos e grupos sindicais –, quanto no repensar de sua prática e inserção didática, na relação com o com aluno. Desta maneira, buscaremos identificar as mudanças empreendidas no campo e do equilíbrio das forças no interior do corpo docente de cada departamento estudado.

Ainda analisando as obras que partem dos preceitos teóricos de Bourdieu para analisar a educação superior no país, destaco as reflexões de João F. de Oliveira e Afrânio M. Catani, (2012) sobre o processo de reconfiguração da educação superior no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, com a finalidade de compreender os conceitos, atores, estratégias e ações presentes na estruturação e disposição deste campo. Para estes autores, é indispensável se pensar na estruturação histórica do campo universitário no Brasil para se analisar “as mudanças que se observam no habitus acadêmico científico do campo universitário brasileiro, assim como o papel e a identidade das universidades públicas.” (Idem, p. 150)

Este artigo traz uma perspectiva interessante quando afirma que o campo universitário relaciona-se com o aparato institucional do Estado Brasileiro, o qual garante a produção e circulação dos bens simbólicos, através das agências financiadoras e de fomento da investigação, os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; os setores governamentais dedicados à educação superior; as associações e entidades deste setor (CRB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP, etc.) e as comissões governamentais. Este é um aspecto interessante que incluímos na análise dos dados sobre os professores do Bacharelado Interdisciplinar de Exatas: o impacto das agências financiadoras e as sindicais que permeiam a vida acadêmica destes docentes.

Tais instâncias provocaram uma redefinição do campo universitário na medida em que, por exemplo, os interesses e as estratégias concorrentes no âmbito das universidades públicas antes minimizadas e dissimuladas em razão de certo “estado de cooperação”:

[...] respeito de suas finalidades, e pela própria natureza dessas instituições, parecem explicitar, cada vez mais, sua propensão para investir de maneira aberta, em franca disputa, para obter recursos do fundo público e *status* acadêmico no campo universitário. (...) A alta produtividade intelectual (artigos científicos publicados, patentes registradas, número de titulados com mestrado e doutorado etc.) se torna fundamental para aumentar o reconhecimento e para traçar novas estratégias de investimento. (Idem, p. 154)

Neste sentido, verificaremos se a reconfiguração da educação superior traz consigo uma desarticulação de certo *habitus* de solidariedade e de cooperação até então predominante nas universidades públicas, através de mecanismos que suscitam novas culturas e práticas organizacionais e de produção acadêmica, além de novos valores e finalidades institucionais.

Neste aspecto, tentaremos identificar os principais grupos e indivíduos, com suas diversas percepções e discursos sobre sua profissão. Buscamos entender estes posicionamentos em um ambiente de crescente mudança nas universidades federais, proporcionado pelas políticas públicas educacionais dos últimos anos, e como estas mudanças afetam o fazer acadêmico destes professores e rearticulam discursos e alianças entre eles e sua relação com a instituição.

4 PROFISSÃO ACADÊMICA E DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

S. Schwartzman e E. Balbachevsky, no trabalho “A profissão acadêmica no Brasil”, de 1997, analisam o impacto da Reforma da Educação Superior de 1968 sobre a profissão acadêmica. Este trabalho, bem como os demais destes autores, nos serve de parâmetro para analisar a carreira acadêmica no Brasil diante da Reforma da Educação Superior que se processa na primeira década do século XX. Outro documento interessante para nossa pesquisa é a análise empreendida por E. Balbachevsky, em parceria com Denilde Holzacker, através do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, no texto “A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos”. Neste trabalho, as autoras comparam dados sobre a profissão acadêmica depois de 10 anos de pesquisa, sendo que a primeira foi realizada com dados de 1989.

Segundo Schwartzman e Balbachevsky (1997), a ideia de profissão acadêmica “é relativamente nova e decorre do surgimento das modernas universidades de massa, com seus milhares de professores, que fazem do trabalho universitário sua identidade mais central.” (p. 4) Os dois autores partem da premissa que no final do século XX e início do XXI houve uma massificação do ensino superior, em decorrência direta da ampliação do número de instituições e alunos. Com isso, afirmam que o professor das escolas tradicionais deixara de ser a referência principal no que se refere ao tipo de profissional de educação superior, surgindo mais dois tipos em paralelo ao tradicional. O primeiro grupo seria minoritário, entretanto, é encarado como o ideal de uma universidade reformada e progressista, era o professor pesquisador e cientista, “intelectualmente bem formado, gerador de conhecimentos novos, e capacitado para transmitir aos estudantes o segredo do conhecimento criativo, independente e crítico”. (Idem, p. 4) Neste grupo, a identidade profissional se define por suas áreas de competência e especialização, e, principalmente, pela identificação com uma ética de trabalho baseada na competência individual e na liberdade de escolha de seus temas de ensino, pesquisa e reflexão, um estilo que é identificado como “acadêmico”. Mesmo que ele trabalhe em grandes e reconhecidas instituições universitárias (e dependendo de recursos públicos para suas atividades) o acadêmico “é um individualista empedernido, só reconhece as hierarquias do saber, e procura criar um espaço em que esta liberdade e individualidade se preservem”. Neste aspecto, ele quase nunca assume uma postura de “intelectual orgânico”, disciplinado e dominado pela inércia das instituições e organizações das quais participa.

No outro extremo, temos professores que são pouco valorizados e motivados, com uma carga de trabalho elevada e que ocupa a “periferia” do ensino superior em expansão, as escolas isoladas e privadas, na maioria noturna, sobretudo nas áreas de administração e ciências sociais aplicadas, e muitas delas resultado de transformações e expansões de antigas escolas secundárias. Os autores observam que para este grupo “não existem padrões profissionais definidos, identidades sociais construídas para dentro e para fora, conhecimentos específicos e estilos de trabalho próprios”. (Idem, p. 5)

O terceiro grupo é composto pelos professores universitários que possuem estabilidade e dedicam-se integralmente às instituições as quais se vincularam, mas que não tem as condições de formação e desempenho profissional do primeiro grupo, de professores propriamente “acadêmicos”. Sua identidade profissional, diferentemente do professor da primeira categoria analisada, atrela-se mais à sua vinculação enquanto membro da instituição ou categoria a que pertence, do grupo de iguais com quem convive no dia a dia, e com os quais compartilha os problemas, os sucessos e, sobretudo, a rotina de cada dia. Sendo importante destacar que “é neste grupo intermediário que se coloca, de maneira mais clara, os dilemas e problemas centrais dos processos de profissionalização: as tensões entre os ideais do sindicato de ofício e das profissões liberais, a busca da autonomia como afirmação de valores e o entrincheiramento, e, sobretudo, os espaços abertos ou fechados para o crescimento intelectual, o desenvolvimento da competência e o fortalecimento do sentido de missão.” (Idem, p. 6)

Glícia Gripp (2010, p. 48) resume esta classificação proposta no trabalho de Balbachevsky e Schwartzman da seguinte maneira:

- a) Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado.
- b) Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena.
- c) Professor mais qualificado, envolvido em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior.

Dez anos mais tarde, Balbachevsky (em parceria com Denilde Holzacker) (2005, p. 2) retoma seus estudos sobre a profissão docente no Brasil, agregando dados referentes ao final do século XX e início do XXI (2005). Nesta pesquisa, o objetivo foi analisar os efeitos das mudanças observadas no sistema de ensino superior brasileiro, entre 1995 e 2002, a partir

da análise do perfil do professor universitário. Concentrou-se na caracterização deste grupo ocupacional, sua interação com o ambiente institucional que o acolhe e sua percepção sobre as mudanças que vem ocorrendo no sistema de ensino superior, tanto no ambiente micro, da instituição em que trabalha, como no ambiente macro, do sistema como um todo. Além disso, buscou analisar as atitudes e opiniões destes atores sobre as novas orientações políticas implementadas no início do primeiro governo Lula.

Segundo as autoras, a análise do perfil do professor do ensino superior, suas atitudes em relação à docência, pesquisa e atividades de extensão, suas expectativas profissionais e os entraves e estímulos por ele percebidos no contexto de sua instituição, constituem um conhecimento chave para a compreensão dos limites e do alcance das políticas adotadas no interior do sistema. Todos estes aspectos serão também relevantes para o nosso estudo sobre o perfil dos professores da UFJF no contexto de implementação do REUNI.

Ademais, as autoras assinalam a importância de se estudar como as políticas (macro) adotadas no interior de um ambiente micro, que são cada instituição de ensino, repercutem na reconfiguração da estrutura institucional, de relações entre seus agentes e sistema de recompensas e identidades. Neste sentido, “a mediação dessa instância micro determina o padrão de respostas do indivíduo à nova realidade vivida pelo sistema” (Idem, p. 3), entendendo que é decisivo para dimensionar o impacto das políticas públicas no cotidiano institucional o reconhecimento das pressões por eles recebidas e suas respostas às novas demandas. Desta forma, o acesso a informações desta natureza, enfocando as atitudes e opiniões destes profissionais, permite avaliar em que medida (e como) as mudanças na orientação das políticas estão sendo incorporadas no ambiente das instituições.

É importante destacar que a pesquisa realizada por estas pesquisadoras tem como objetivo traçar o perfil do profissional acadêmico nas diversas formas institucionais que compõem a educação superior brasileira, que, como sabemos possui uma variedade de formatos institucionais, respaldados pela legislação educacional vigente (LDB/1996). Elas partem de uma tipologia de contextos institucionais para caracterizar as instituições de ensino superior, baseada em duas variáveis:

- 1) Proporção de doutores no corpo docente: alta proporção de docente seria acima de 60% de doutores; e as demais instituições seriam aquelas com menos de 60% de docentes;
- 2) Proporção de professores que mantém vínculo estável e permanente com a instituição (dedicação integral ou exclusiva): instituições com elevada proporção são as que tem mais de 75% de professores nesta situação.

A partir desta classificação, as autoras estabelecem a tipologia dos três grandes tipos de instituições, que foi abordada na página 70 da tese (contextos empresariais, regionais e acadêmicos).

Estas classificações nos serão úteis para tomarmos de base para refletirmos sobre a instituição objeto de análise e, temos como hipótese que a UFJF apresenta os três tipos de profissionais apresentados na classificação. Além disso, no que se refere à classificação da instituição, também vemos uma dificuldade de enquadramento da UFJF em um dos três contextos, pois a instituição apresenta elementos dos três.

Outra pesquisa interessante é de Glícia Gripp (2012), sobre as trajetórias acadêmicas dos docentes no Estado de MG. Esta pesquisadora parte da ideia de polos de tipos ideais de professores e carreiras acadêmicas, que vão do professorado altamente qualificado, com dedicação exclusiva e com forte envolvimento da pesquisa ao polo de professores menos qualificados, horistas e que normalmente estão trabalhando em instituições privadas. Sua tipificação não foge muito da categorização proposta por Balbachevsky em seus estudos sobre a profissão acadêmica no Brasil. Esta pesquisa busca analisar esta diversidade da carreira acadêmica e traçar os tipos ideais que deem conta desta carreira, que se caracteriza pelo ensino e pela pesquisa acadêmica, basicamente e em graus diversos.

Gripp acrescenta a suas preocupações teóricas alguns insights presentes na sociologia das profissões, especialmente nos trabalhos de Freidson (1986), o qual afirma que pesquisa e erudição não caracterizam acuradamente as atividades dos membros da ciência e da arte acadêmica, constituindo apenas um de seus papéis. Em suas pesquisas, Freidson observou que a maioria dos membros da academia não traz qualquer contribuição à literatura depois de terem escritos suas dissertações e teses e que o ensino teria papel primordial em sua profissão. Entre os profissionais destas instituições acadêmicas, haveria uma “elite” com encargos mais leves de ensino. Embora consideremos estes dados de Freidson importantes, devemos destacar a importância de critérios propriamente acadêmicos (como índices e números de produções e envolvimento direto com pesquisa) no Brasil, principalmente nos últimos anos, devido ao incentivo e obrigatoriedade de envolvimento em grupos e crescente especialização acadêmica para angariar investimentos em pesquisas pelas instituições de financiamento, como a CAPES, CNPQ e outras.

Um estudo também relevante sobre a profissão acadêmica no Brasil foi elaborado por Valdemar Sguissardi e João do Reis Silva Júnior, disponibilizado na obra “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” (2009). Nesta obra, os

autores apresentam uma investigação sobre a prática universitária e trabalho dos professores nas IFES (Instituições federais de ensino superior), tomando como amostra sete instituições de um universo de quinze IFES analisadas entre 2005 e 2009. Para os autores, o estudo da prática universitária – que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras – é parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária e revela no seu cotidiano as transformações que ocorrem em decorrência das políticas públicas de educação superior. Além de esta prática universitária ser analisada como decorrência das políticas e imposições oficiais, é vista também como produto das relações das instituições e dos professores com estas políticas e imposições:

O conteúdo e a forma da prática universitária foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cognições e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional. (Idem, p. 19)

Portanto, eles analisam a instituição universitária como resultado do próprio processo histórico, incorporando valores, normas, procedimentos socialmente construídos e, por outro lado, criando normas e valores, estabelecendo condutas, costumes, códigos e referências que coletivamente utiliza como critérios para analisar, incorporar, criticar ou negar o que lhe é proposto ou imposto via políticas públicas. Dialogaremos com os resultados desta pesquisa, já que tomam como objeto a prática universitária e apresenta como foco as mudanças no trabalho docente em decorrência do que identificam como a “intensificação do trabalho docente nas universidades”.

4.1 A CRIAÇÃO DE UMA PROFISSÃO ACADÊMICA:

No final da década de 1960 e início da de 1970, o governo federal tomou duas iniciativas para mudar o panorama da educação superior no país: criou uma carreira de serviço público para o ensino superior e adotou o modelo norte-americano de ensino de pós-graduação. Uma das principais medidas foi à concessão de bolsas de estudos para os alunos irem para fora do país para concluir suas pós-graduações, com vistas a voltarem mais qualificados e aptos a ocuparem as vagas de professores universitários.

Além disso, o MEC criou a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal), que assumiu a responsabilidade de melhorar a qualidade dos professores do ensino superior do país, a Capes tomou a tarefa de estabelecer um sistema de revisão por pares para avaliar a qualidade dos recém-criados programas de pós-graduação, com base no quantitativo das produções acadêmicas de seus membros e no número de graus concedidos.

Neste período também se deu a criação do CNPQ, especificamente através da Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951. A lei de criação do Conselho estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras.²⁴

Entretanto, como afirmam Schwartzman e Balabachevsky (2009, p. 7) para a maioria dos acadêmicos estes requisitos (ser doutor e científica e academicamente produtivo) é visto como uma restrição e demanda externa e as quais devem se adaptar e não como questões imprescindíveis para suas atividades diárias, especialmente do ensino.

Na universidade ideal “humboldtiana” – que valoriza acima de tudo a atividade de pesquisa –, os acadêmicos são pesquisadores em tempo integral em suas instituições e consideram o ensino como derivado de pesquisa, em vez de sua principal prioridade. Mas, no Brasil a distância entre o ideal de universidade de pesquisa e a realidade é tão grande que nas pesquisas de 1992 e 2007, Balbachevsky decidiu estratificar a amostra de acadêmicos de acordo com as características de suas instituições, ou seja, em termos de menos ou mais proximidade com o modelo humboldtiano.

4.1.1 Entrada na universidade

O direito de entrada no campo acadêmico é regido por normas estabelecidas por políticas públicas para o ensino superior. Essas normas gerais podem ser modificadas pela instituição, desde que essas modificações sejam justificadas. Em algumas áreas não se exige o título de doutor por não existirem doutores suficientes por causa da área em questão (este é o caso, por exemplo, da área artística, música, artes cênicas, etc., e das ciências contábeis) ou por questões regionais (em algumas instituições, distantes dos grandes centros urbanos, não há candidatos titulados).

Em instituições privadas, muitas vezes as condições de trabalho oferecidas não interessam a candidatos com titulação mais elevada. Então, essas normas da legislação se

²⁴<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>

modificam de acordo com a oferta de títulos disponíveis e com os interesses dos estabelecimentos.

De acordo com o artigo 52 da LDB/1996, “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:”

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

Portanto, a exigência de titulação em mestrado e doutorado é exigida às instituições que são classificadas como universidades a partir de então.

Atualmente, a lei que regula a entrada dos professores nas IFES é a lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Em seu artigo 8º define-se que:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

§ 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso. (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

§ 2º O concurso público referido no caput poderá ser organizado em etapas, conforme dispuser o edital de abertura do certame, que estabelecerá as características de cada etapa e os critérios eliminatórios e classificatórios.

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior. (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

Portanto, a partir da redação dada a esta lei em 2013, há a exigência da titulação de doutor para a área pleiteada, prevendo exceção no caso de áreas e localidades com grave carência desta titulação.

4.2 REUNI UFJF

A adesão ao REUNI pela UFJF ocorreu juntamente com outras 54 Instituições de Ensino Superior existentes no Brasil (MEC, 2010) e da mesma maneira que ocorreu em diversas outras instituições, também foi um processo tenso, que teve algumas discordâncias, especialmente dos estudantes em alguns pontos. Entretanto, em 19 de outubro de 2007 foi elaborada por uma Comissão de Planejamento da Expansão da Universidade Federal de Juiz de Fora a “Proposta para apreciação do Conselho Superior da UFJF”²⁵. Este documento explica a proposta e todas as modificações que serão implementadas a partir da aprovação pelo Conselho Superior de Graduação para entrada no Reuni. Este documento coloca-se como produto de uma construção coletiva e que visa à inovação. Apresenta um diagnóstico da UFJF até o momento e apresenta as propostas de mudanças, bem como as medidas de acompanhamento e avaliação delas. De maneira específica, faz um apontamento das modificações que serão empreendidas nos cursos de graduação e pós-graduação strictu sensu da UFJF, dividindo a análise por áreas de conhecimento.

O plano previa o investimento e expansão entre 2008 e 2012, com as seguintes metas:

- Projeta um aumento de 7923 matrículas em seus cursos de graduação, com a elevação progressiva da oferta dos atuais 2.115 para 3.790 ingressos anuais, patamar a ser alcançado em 2012.
- A expansão prevista para a pós-graduação no mesmo período elevará a matrícula nos cursos de mestrado e doutorado de aproximadamente 600 para cerca de 1400 estudantes.
- O investimento total na construção de salas de aula, bibliotecas e laboratórios e a aquisição de equipamentos será de aproximadamente R\$ 48.000.000,00, a se realizar no período 2008-2011.
- A expansão projetada para o período 2008-2012 aumentará o custeio anual da universidade em R\$ 33.959.958,00, mediante a admissão de 241 professores em regime de dedicação exclusiva, 250 técnico-administrativos em educação e a concessão de bolsas de mestrado e doutorado e de assistência ao estudante de graduação.

O “Plano de expansão e reestruturação da UFJF” foi elaborado segundo as quatro grandes áreas de conhecimento: ciências exatas e tecnologias, ciências humanas, letras e sociais aplicadas, ciências da vida e artes.

²⁵ <http://www.ufjf.br/arquivos/planoUfjf.pdf>

A distribuição das vagas de ingresso e do corpo docente da Universidade segundo as grandes áreas do conhecimento exibe um importante desequilíbrio, especialmente visível no pequeno espaço dedicado às artes e no subdimensionamento das ciências exatas e tecnologia (ver Quadro 7). O Plano de Expansão e Reestruturação da UFJF buscará corrigir esta distorção da estrutura universitária, com a alocação de significativos recursos nas duas áreas mencionadas. A ampliação da oferta de cursos de graduação encontra-se detalhada nas quatro seções dedicadas às áreas do conhecimento:

Quadro 5 – A UFJF em 2012: corpo docente e matrícula projetada

Área	Matrícula Projetada		Corpo Docente	
	2007	2012	2007	2012
Ciências e Tecnologia (*)	2544	5939	194	292
Ciências da Vida	3039	3896	309	347
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (**)	4435	6522	272	324
Artes	134	1338	16	51

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

Buscou-se a ampliação do quadro de professores e também o aumento da oferta de vagas nas áreas de ciências exatas e tecnologias e também em artes para equilibrar a relação de docentes entre as diversas áreas de conhecimento. Este, inclusive, foi um dos motivos de escolha do BI enquanto objeto de análise, já que houve uma contratação maior de professores para este curso e, portanto, torna-se mais interessante a análise das mudanças empreendidas na profissão acadêmica e relação de poder entre os professores antigos e os recém-contratados. Nestes cursos também se pode analisar as mudanças na profissão docente diante de um aumento substancial de alunos, que é quase de 100% a mais.

Como podemos observar no quadro 5, a área de ciências exatas e tecnologias foi a área que teve maior ampliação de vagas para novos ingressos em seus cursos de graduação entre 2008 e 2012. Além disso, esta área foi a que mais obteve investimentos, como pode ser observado no quadro 7:

Quadro 6 – Vagas nos cursos de graduação na UFJF por área de conhecimento de 2008 a 2012.

Graduação	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Ciências e Tecnologia	0	200	200	200	165	765
Ciências Humanas	0	0	200	200	60	460
Artes	0	50	50	100	70	270
Ciências da Vida	0	50	50	0	80	180
Aumento das Vagas Anuais de Ingresso	0	300	500	500	375	1675

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

Quadro 7 – Financiamento por área de conhecimento de 2008 a 2012 na UFJF

Graduação	Total
Ciências e Tecnologia	R\$ 15.000.000,00
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	R\$ 10.000.000,00
Ciências da Vida	R\$ 5.000.000,00
Artes	R\$ 5.000.000,00
Infra-Estrutura, Áreas de Uso Comum e Administração	R\$ 13.660.026,07

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

O Plano de Expansão da UFJF apoiou-se em medidas de reestruturação acadêmica que têm por objetivo assegurar

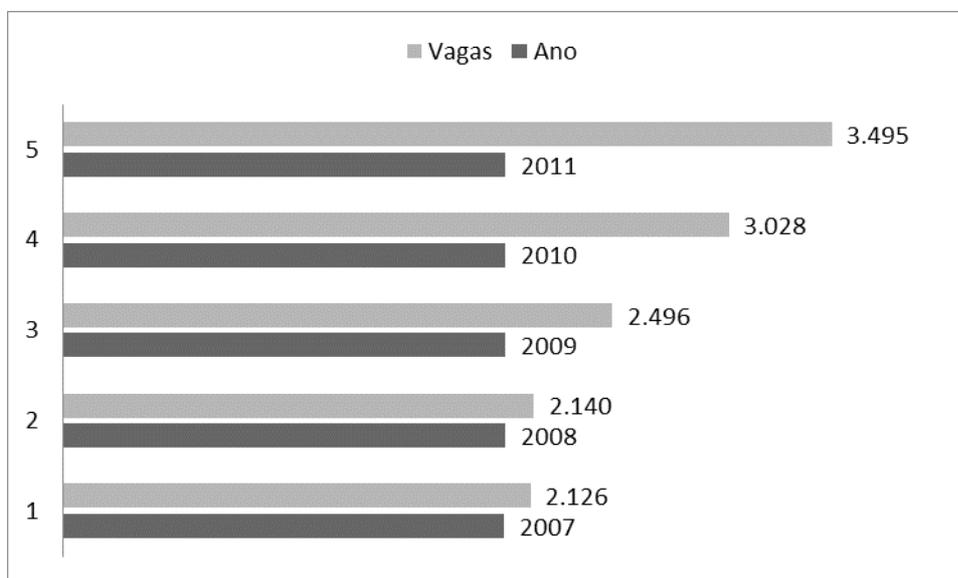
- (i) maior mobilidade estudantil intrauniversitária,
- (ii) liberdade de escolha para o estudante construir itinerários formativos conforme os seus interesses e possibilidades,
- (iii) menores taxas de evasão e de retenção,
- (iv) diversificação das modalidades de graduação,
- (v) renovação pedagógica, por meio da atualização de metodologias e implantação de novas tecnologias,
- (vi) expansão da pós-graduação e sua integração com a graduação.

Todos estes objetivos implicaram na produção de novas normas – e também de um novo Regimento Acadêmico (RAG), que foi aprovado em 06/02/2014 pelo Conselho Setorial de Graduação (Congrad).²⁶ Para que estes objetivos sejam alcançados, propõem a diversificação das práticas pedagógicas, que será apoiada em investimentos em infraestrutura física e programas especiais de apoio ao uso de novas tecnologias educacionais.

²⁶ http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/RES_13.2014_RAG-aprovado-pelo-CONGRAD-em-06.02.2014.pdf

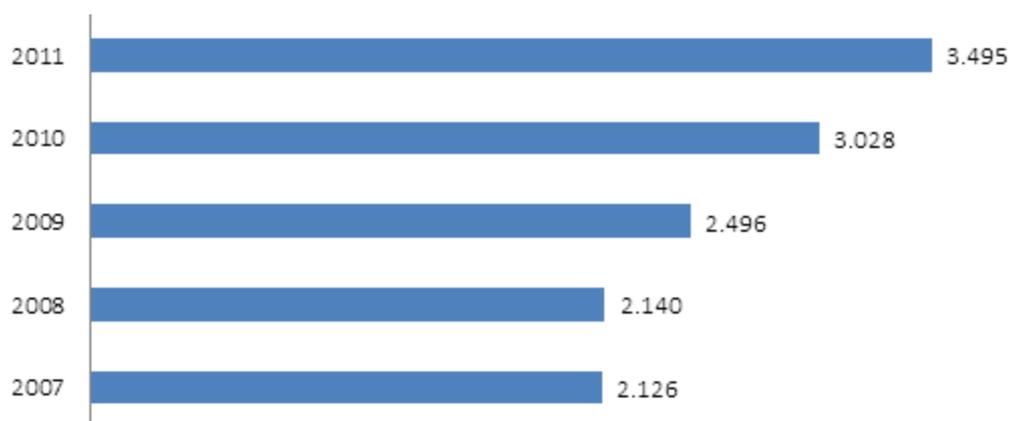
Segundo o relatório de contas de 2011 da UFJF, apresentados na dissertação de Patrícia Aparecida da Silva, no período de 2008 a 2010, os investimentos executados na UFJF foram maiores que os pactuados em seu plano de adesão, refletindo na ampliação e reforma dos espaços acadêmicos (construção de novas unidades acadêmicas, salas de aulas, laboratórios, etc.) e na compra de equipamentos e móveis. Além disso, ocorreu um aumento no número de vagas na graduação, no período de 2007 a 2011 (Gráfico 17), sendo que em 2011 foram mais de três mil vagas e mais de 14.800 alunos matriculados (Gráfico 18) na UFJF (UFJF/RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012).

Gráfico 17 - Vagas da graduação na UFJF no período de 2007 até 2011:



Fonte: Elaborado pela autora com base na UFJF/ Relatório de Autoavaliação Institucional, 2012.

Gráfico 18 – Alunos matriculados na UFJF de 2007 até 2011:



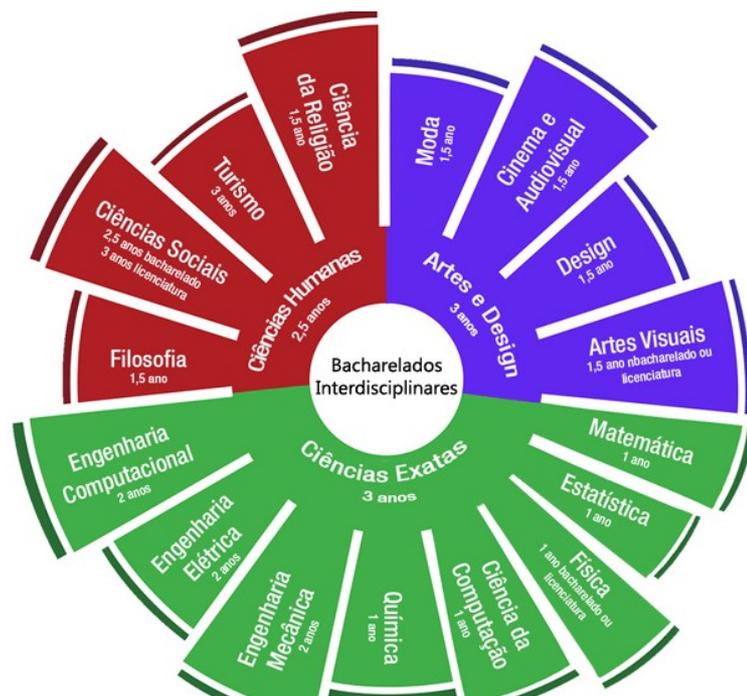
Fonte: Elaborado pela autora com base na UFJF/ Relatório de Autoavaliação Institucional, 2012.

4.3 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) oferece, desde 2009, a opção de ingresso na instituição por meio dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Segundo informações obtidas do site oficial da UFJF, os BIs representam uma alternativa de renovação da arquitetura curricular das universidades brasileiras, seguindo tendências internacionais, e orientam melhor o estudante na escolha de sua profissão. Ao todo, a UFJF disponibiliza quase 900 vagas para essa modalidade, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism). Pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), são 284 para Ciências Exatas, 178 para Artes e Design e 155 para Ciências Humanas. Já pelo Pism, são 78 para Artes e Design, 108 para Ciências Humanas e 75 para Ciências Exatas.²⁷ Na imagem abaixo, estão apresentados todos os cursos, os BIs de que fazem parte e seus respectivos tempos de conclusão.

Figura 2 – Bacharelados Interdisciplinares (UFJF)

²⁷<http://www.ufjf.br/secom/2013/01/10/entenda-como-funcionam-os-bacharelados-interdisciplinares-da-ufjf/>



Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

A reforma da arquitetura acadêmica da UFJF, conforme as propostas aprovadas por suas unidades de ensino e pesquisa, combina o formato tradicional dos cursos de graduação profissionais com a implantação de três bacharelados interdisciplinares, concebidos como um ciclo inicial de estudos universitários. Os três bacharelados foram desenhados para assegurar aos jovens que ingressam na UFJF uma formação sólida e abrangente na área de especialidade de sua preferência e a oportunidade de uma verdadeira experiência universitária. O desenvolvimento dos bacharelados interdisciplinares encontra-se sob a responsabilidade dos institutos de artes, ciências humanas e ciências exatas.²⁸ Após terminarem o ciclo básico de formação no Bacharelado Interdisciplinar, os alunos podem optar por um dos cursos vinculados ao BI, cuja seleção se dá através do rendimento acadêmico do estudante, caso não haja vagas suficientes para todos os alunos interessados em determinado curso.

²⁸ Plano de Reestruturação e Expansão da UFJF (2007)

Quadro 8 – Unidades Acadêmicas dos Bacharelados Interdisciplinares

Bacharelados Interdisciplinares	Unidades Acadêmicas
Ciências	Instituto de Ciências Exatas
Artes	Instituto de Artes e Design
Humanidades	Instituto de Ciências Humanas

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

Os bacharelados interdisciplinares são uma importante peça do projeto de ampliação da mobilidade estudantil intra-universitária, diminuição das taxas de evasão e concessão de maior liberdade para o estudante construir o seu próprio itinerário formativo. Integra este conjunto de reformas, a organização de novos serviços universitários dedicados à gestão acadêmica e o apoio ao estudante de graduação.

Compõem, portanto, o Plano de Expansão e Reestruturação da UFJF, a instituição dos três bacharelados interdisciplinares mencionados, a criação de novos cursos de graduação acadêmicos e programas de pós-graduação, bem como a proposição de abertura de cursos de doutorado nos programas que estão em processo de consolidação.

No que se refere à expansão dos cursos da área de Ciências Exatas e tecnologias, houve um aumento significativo do número de matriculados e professores, além do investimento. Passou de 505 vagas de ingresso oferecidas pelo Instituto de Ciências Exatas e a Faculdade de Engenharia em 2008 para 1270 vagas em 2012, incluindo-se neste cômputo os cursos superiores de tecnologia do Colégio Técnico-Universitário da UFJF. Os quadros seguintes apresentam o número de vagas oferecidas por curso de graduação, os programas de pós-graduação com início previsto até 2012, a arquitetura acadêmica projetada e a alocação de novos professores por unidade.

Quadro 9 – Curso de Graduação UFJF – número de vagas (2012)

Cursos de Graduação	2012		
	vagas 1o ciclo ou ciclo único	vagas 2o ciclo	Matricula Projetada Total
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS (*)			
Bacharelado em Ciências	714	0	2426
Física (licenciatura e bacharelados)	0	120	125
Química (licenciatura e bacharelados)	0	120	136
Matemática (licenciatura e bacharelados)	0	100	125
Ciência da Computação (licenciatura e bacharelado)	0	120	136
Estatística	0	40	45
	714	500	2992
FACULDADE DE ENGENHARIA (**)			
Engenharia Elétrica (***) ver especialidades)	160	20	909
Engenharia de Energia, Petróleo e Gás	70	20	422
Engenharia Computacional	0	40	87
Engenharia Sanitária e Ambiental	46	24	301
Engenharia Civil	30	70	314
Engenharia Mecânica	30	20	206
Engenharia de Produção	30	20	206
Arquitetura e Urbanismo	90	0	504
	456	214	2947
COLÉGIO TÉCNICO-UNIVERSITÁRIO (****)			
Mecatrônica Industrial	100	0	379
	1270	714	6318

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

No quadro abaixo está à previsão de contratação de professores para a área de Ciências Exatas e Tecnologias. Observamos, portanto, um aumento de cerca de 50% do total de professores.

Quadro 10 – Corpo Docente – Ciências Exatas e Tecnologia

	Professores Novos	Professores Atuais	Professores Final
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS	50	95	145
FACULDADE DE ENGENHARIA	48	99	147
COLÉGIO TÉCNICO UNIVERSITÁRIO	8	(*)	8
TOTAL	106	194	300

Fonte: <http://www.somos.ufjf.edu.br/>

Este dado foi importante para a escolha do BI de Ciências Exatas como objeto de análise em nosso estudo de caso. Além de um aumento significativo do número de professores e ampliação de vagas, foi o setor que mais recebeu recursos financeiros em infraestruturas, como vimos anteriormente. O aumento de cerca de 50% dos professores nos permitirá verificar o perfil dos professores ingressantes com aqueles que já eram efetivos anteriormente.

4.3.1 Departamentos que compõem o BI de Exatas

Os departamentos dos cursos que compõem o BI de Exatas foram fundados em épocas diferentes e, abaixo, encontra-se uma descrição do contexto de fundação destes departamentos. Inicialmente, os cursos que compunham o segundo ciclo do bacharelado interdisciplinar eram: Ciências da Computação, Estatística, Física, Matemática, Química, Engenharia Computacional e Engenharia Elétrica.²⁹

4.3.1.1. Engenharia elétrica

A Escola de Engenharia de Juiz de Fora foi fundada em 17 de agosto de 1914 e, inicialmente, formava Engenheiros Civis e Geógrafos e, posteriormente, passou a formar Engenheiros Agrimensores, Civis e Eletrotécnicos. Seus primeiros tempos foram ligados à Academia de Comércio passando depois para um prédio situado na Avenida Barão do Rio Branco número 2040. Em 1960, passou a funcionar na Rua Visconde de Mauá, onde hoje situa-se o Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Naquele mesmo ano, a partir da Lei 3858 de 23 de dezembro de 1960, a escola passou a integrar a recém-criada Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a denominação de Faculdade de Engenharia da UFJF. Em

²⁹ Resolução 22/2010: <http://www.ufjf.br/prograd/files/2010/11/RES222010.pdf>, artigo 11º B.

1963 se iniciou a divisão dos Cursos em Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, sendo que a primeira turma de engenheiros eletricitas se formou em 1968.

Desde a sua implantação, o Curso de Engenharia Elétrica da Faculdade de Engenharia da UFJF sofreu algumas reformulações no seu currículo e projeto de curso. A primeira delas implantada no primeiro período letivo de 1978, em atendimento à Resolução de 27/04/1976 do Conselho Federal de Educação (CFE) que fixou os mínimos de conteúdo e duração dos Cursos de Graduação em Engenharia e, também, definiu as áreas e habilitações. Outra reestruturação profunda no currículo foi implementada em dezembro de 1984 após três anos e meio de estudos através da Resolução 44/1984 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFJF. Uma terceira modificação importante foi implementada em 1996 após amplo debate com outras instituições de ensino e com empresas significativas do cenário nacional. No ano de 2000, o Curso de Engenharia ampliou o número de vagas disponíveis de 60 (30 para o primeiro semestre e 30 para o segundo semestre) para 90 vagas anuais (30 para o primeiro semestre diurno, 30 para o segundo semestre diurno e 30 para o primeiro semestre noturno).

A partir de 2008, o Governo Federal iniciou a implantação do programa REUNI e comisso houve a ampliação do número de vagas disponíveis de 90 vagas anuais para 270 vagas anuais, distribuídas da seguinte maneira:

- 90 novas vagas para o Curso de Graduação em Engenharia Elétrica
- 90 novas vagas para um novo Curso de Graduação em Energia

Com a criação do BI em Exatas em 2010, os alunos que optarem por Engenharia Elétrica no segundo ciclo devem escolher entre as seguintes habilitações: energia, robótica e automação industrial, sistema de potência, sistema eletrônico ou telecomunicações.

4.3.2 Departamento de Matemática³⁰

O Departamento de Matemática (DM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi criado em decorrência da Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária. O Departamento foi o produto da integração dos Departamentos de Matemática

³⁰<http://www.ufjf.br/mat/institucional/>

das Faculdades de Economia, Engenharia e FAFILE (antiga Faculdade de Filosofia e Letras). O objetivo inicial departamento era ministrar as disciplinas de conteúdos matemático para outros cursos.

Em 1975, a licenciatura do Curso de Matemática foi criada (decreto nº 75512 de 19/03/1975) e em 1987, foram criados o Curso de Bacharelado em Matemática e a modalidade informática, dentro deste curso. No ano de 1995, o antigo Departamento de Matemática se desmembrou em dois: Departamento de Matemática e Departamento de Ciência da Computação; ficando, no Departamento de Matemática, apenas os professores ligados ao ensino de disciplinas com conteúdo matemático.

No ano de 1998, em virtude de várias aposentadorias, o Departamento de Matemática da UFJF teve uma renovação no seu quadro docente e passou a ser formado por 17 (dezesete) professores efetivos, sendo: 1 (um) Doutor, 12 (doze) Mestres e 4 (quatro) Especialistas. Diante deste novo perfil, o Departamento decidiu investir na capacitação de seus professores e, de 2000 a 2008, 11 (onze) professores obtiveram o título de Doutor, encerrando assim um ciclo de capacitação. Além disso, desde 2002, todos os concursos para a contratação de professores foram realizados na classe de Adjunto em nível de Doutorado.

4.3.3 Departamento de Ciência da Computação

O Departamento de Ciência da Computação (DCC) foi constituído em 1995; oriundo do Departamento de Matemática, que desde 1987, oferecia o curso de Bacharelado em Matemática (ênfase em Informática). Em 2001, reestruturado, passou a ser o atual Curso de Bacharelado em Ciência da Computação; com duração de quatro anos, oferecido no período diurno e desde o segundo semestre de 2003, também no noturno; complementado por mais dois períodos.

O DCC oferece várias disciplinas obrigatórias e eletivas para outros cursos de graduação da UFJF, na modalidade presencial e à distância. Destacando-se o Projeto Universalização da Informática, que ministra à distância, cursos básicos de Informática para todos os cursos de graduação da UFJF, totalizando cerca de 500 vagas, por semestre letivo. Vem atuando também em cursos de graduação à distância, tais como: Administração, Matemática, Física e Química.

Desde 2006, oferece o Mestrado Multidisciplinar em Modelagem Computacional, pós-graduação Stricto Sensu, em parceria com a Faculdade de Engenharia da UFJF. O DCC

também abriga quatro Núcleos de Pesquisa e Desenvolvimento: FISIOCOMP, GCG, LApIC e NPQS, sendo reconhecido como referencia em pesquisas científicas em âmbito nacional.³¹

4.3.4 Departamento de Química³²

Criado em 1969, o Departamento de Química, conta hoje com 32 professores efetivos (todos doutores), 4 professores substitutos, 1 professor visitante, 10 técnicos de laboratório e 1 assistente em administração. Suas instalações contam com salas de aula equipadas com data show, 4 laboratórios de graduação e 13 salas de equipamento/laboratórios de pesquisas.

Além de oferecer os cursos presenciais de bacharelado em química e licenciatura em química, licenciatura em química à distância e pós-graduação (mestrado e doutorado), o Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora também ministra aulas para diversos cursos da UFJF (Bacharelado de Ciências Exatas, Farmácia e Bioquímica, Engenharias etc). Simultaneamente os núcleos de pesquisa ligados à pós-graduação em química desenvolvem diversas pesquisas na área produzindo vasto material de publicação.

4.3.5 Departamento de Estatística

O Curso de Bacharelado em Estatística, coordenado pelo Departamento de Estatística (DE) do Instituto de Ciências Exatas (ICE), foi criado em 2007, ofertando 25 vagas com entrada anual, com período de integralização de 8 semestres.

Com a implantação do REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras) na UFJF, a partir de 2009, foi criada uma nova estrutura acadêmica, com a instalação de um *ciclo básico* comum a todos os alunos ingressantes (denominado Ciências Exatas, com duração média de 6 semestres) e um *ciclo profissionalizante*. Quando o discente tiver sido aprovado nas disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Ciências Exatas presentes no primeiro, segundo e terceiro períodos, em função de seu rendimento acadêmico, o aluno tem a opção de escolher a área de formação (Ciência da Computação, Engenharia Computacional, Estatística, Física, Matemática, Química ou Engenharia Elétrica). Ou seja, o ingresso dos alunos do curso de Estatística será feito através do Curso de Ciências Exatas,

³¹<http://www.ufjf.br/deptocomputacao/institucional/>

³²<http://www.ufjf.br/quimica/institucional/>

por meio de vagas não declaradas (sem escolha prévia do curso) e através das vagas declaradas nos processos de seleção (PISM ou Sisu/Mec).

4.3.6 Departamento de Física

O Departamento de Física faz parte do Instituto de Ciências Exatas (ICE), que também inclui os Departamentos de Ciência da Computação, Estatística, Matemática e Química. O Departamento de Física foi fundado no final da década de 1960. Além dos espaços normalmente alocados para atividades didáticas, incluindo laboratórios de física elementar, o Departamento possui três laboratórios de pesquisa, uma oficina mecânica de apoio e uma boa infraestrutura física.

O Departamento tem dois cursos de graduação: Licenciatura em Física e Bacharelado em Física. O Curso de Licenciatura em Física começou a funcionar em 1970. Em 1982 foi aberta a primeira turma de Bacharelado em Física, curso no qual vários professores do Departamento obtiveram sua formação inicial. O número total de formados pelo Departamento é expressivo face ao total de graduados em física no estado de Minas Gerais.

Além dos cursos de graduação, o DF também oferece um curso de pós-graduação em física no nível de Mestrado, que é reconhecido pela Capes, e conta com bolsas da Capes e do CNPq para a maior parte dos alunos ingressos.

4.3.7 Departamento de Engenharia de produção

O Curso da UFJF foi criado através da Resolução N° 14/2000 do Conselho Superior que a provou o “Projeto de Implantação do Curso de Engenharia de Produção”, tendo-se em vista o que consta do Processo 23.071.005334/2000-40 e o que foi deliberado, por a maioria, em sua reunião do dia 12 de junho de 2002.

A proposta de “Projeto de Implantação” foi desenvolvida por uma Comissão de Professores da Faculdade de Engenharia e do ICE (Instituto de Ciências Exatas), em um curto prazo de cerca de um mês e meio (março a maio de 2000) devido à necessidade de se iniciarem as atividades do curso ainda no segundo semestre do mesmo ano. E em 23 de janeiro de 2002 foi criado, na Faculdade de Engenharia o Departamento de Engenharia de Produção.

4.3.8 Considerações pontuais acerca dos cursos

Observa-se que os cursos que compõem o segundo ciclo do BI de Exatas agregam departamentos de diferentes perfis e criados em épocas diversas. Além disso, vale destacar que alguns departamentos dividem a formação em bacharelado e licenciatura, como o curso de matemática, física, química e ciência da computação, o que não ocorre nos demais departamentos que possuem somente a formação no bacharelado, já que não há formação para a atividade didática. Outro ponto que se destaca é a antiguidade de alguns cursos, como matemática e engenharia elétrica, criado com a fundação da UFJF, na década de 1960 e outros cursos, como estatística e engenharia de produção e mecânica, criados recentemente mais recentemente. Nota-se que os departamentos mais antigos possuem pós-graduações consolidadas e que os mais recentes não possuem, mas vinculam-se com as pós-graduações já existentes, como é o caso do curso de Estatística e Engenharia de Produção, em que os professores atuam como orientadores e pesquisadores dos núcleos de pesquisa e pós-graduação de cursos já consolidados.

5 ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS

O presente capítulo almeja analisar os dados coletados dos currículos *lattes* do professores integrantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas a fim de apontar as transformações que ocorrem em decorrência das políticas públicas de educação superior, tais como adveio após o REUNI. Identifica, assim, o perfil dos professores universitários da UFJF (origem social, interesses acadêmicos e profissionais, formação acadêmica e didática, envolvimento com pesquisa, extensão, ensino, etc.).

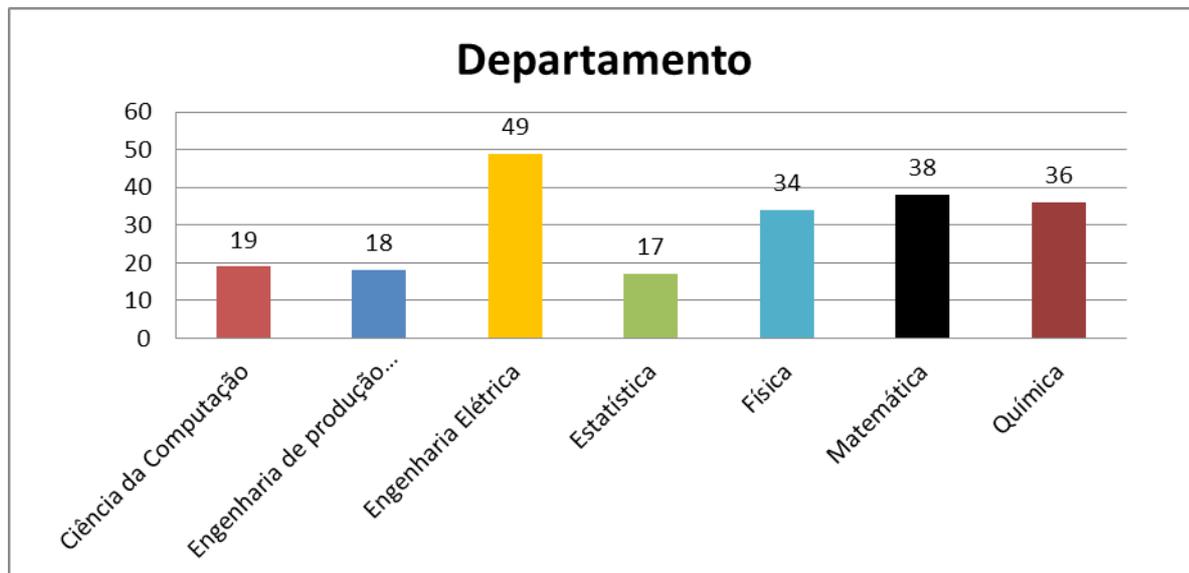
Vale destacar que mais de 90% dos professores do Bacharelado Interdisciplinar possui *lattes*, enquanto que na UFJF, somente 74,46% (1796 de 2412) dos professores possuem currículo *lattes* cadastrado. Portanto, os professores dos departamentos que compõem o BI de Ciências Exatas estão acima da média geral da UFJF em relação ao cadastro do *lattes*, o que nos indica a importância que atribuem a esta ferramenta como potencializadora de promoção da pesquisa e do recebimento de bolsas de pesquisa, já que ter o *lattes* cadastrado é pré-requisito mínimo para concorrer a elas.

Vimos que inúmeras pesquisas sobre a educação superior, desde Bourdieu em “*Homo academicus*”, a Schwartzman e Balbachevsky (1997), passando por Elizabeth Balbachevsky e Denilde Holzacker (2007), até Glicia Gripp (2010), e o recente estudo de Patrícia Silva (2010), enfatizam a análise do perfil do professor do ensino superior, suas atitudes em relação à docência, pesquisa e atividades de extensão, suas expectativas profissionais e os entraves e estímulos por ele percebidos no contexto de sua instituição, constituem um conhecimento chave para a compreensão dos limites e do alcance das políticas adotadas no interior do sistema. É a partir dessa literatura que e com base nos métodos desses autores que empreendemos nossa análise.

5.1 UMA ANÁLISE GERAL

Foram analisados duzentos e onze currículos, e boa parte das informações coletadas nos mesmos foram quantificadas no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), a partir do qual gerou-se assim um banco de dados que foi transformado em tabelas gerais, e também específicas por curso, permitindo a comparação entre os mesmos como demonstra o quadro abaixo:

Gráfico 19 – Número de professores por Departamento



Fonte: Elaborado pela autora

Notamos que o departamento de engenharia elétrica possui o maior número de professores, e que o número de professores no departamento das Ciências Exatas (Física, Matemática e Química) é bem maior que os demais departamentos (Estatística, Ciência da Computação, Engenharia de Produção e Mecânica). Observa-se que mais da metade dos professores não possuem pós- doutorado.

Quadro 12 – Número de professores com Pós- doutorado

	Frequência
Sim	87
Não	123
Não consta	1
Total	211

Fonte: Elaborado pela autora

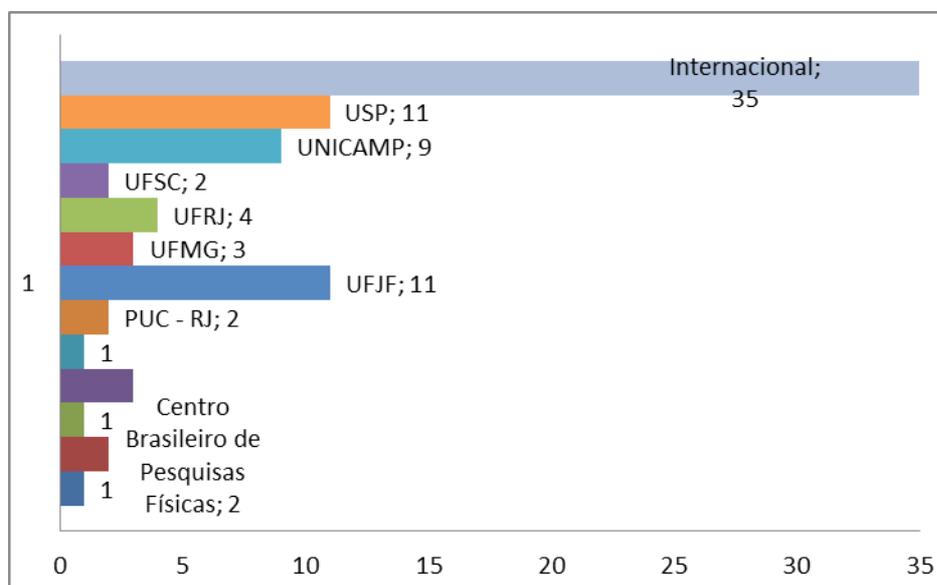
Para aqueles que fizeram pós-doutorado verificou que a maioria fez em universidades internacionais (36 professores), seguido de 11 professores que fizeram na UFJF e USP. Mas foi somente a partir de 2005 que boa parte dos professores passou a fazer o pós-doutorado.

Quadro 13- Número de professores com Doutorado

	Frequência
Sim	198
Não	12
Não consta	1
Total	211

Fonte: Elaborado pela autora

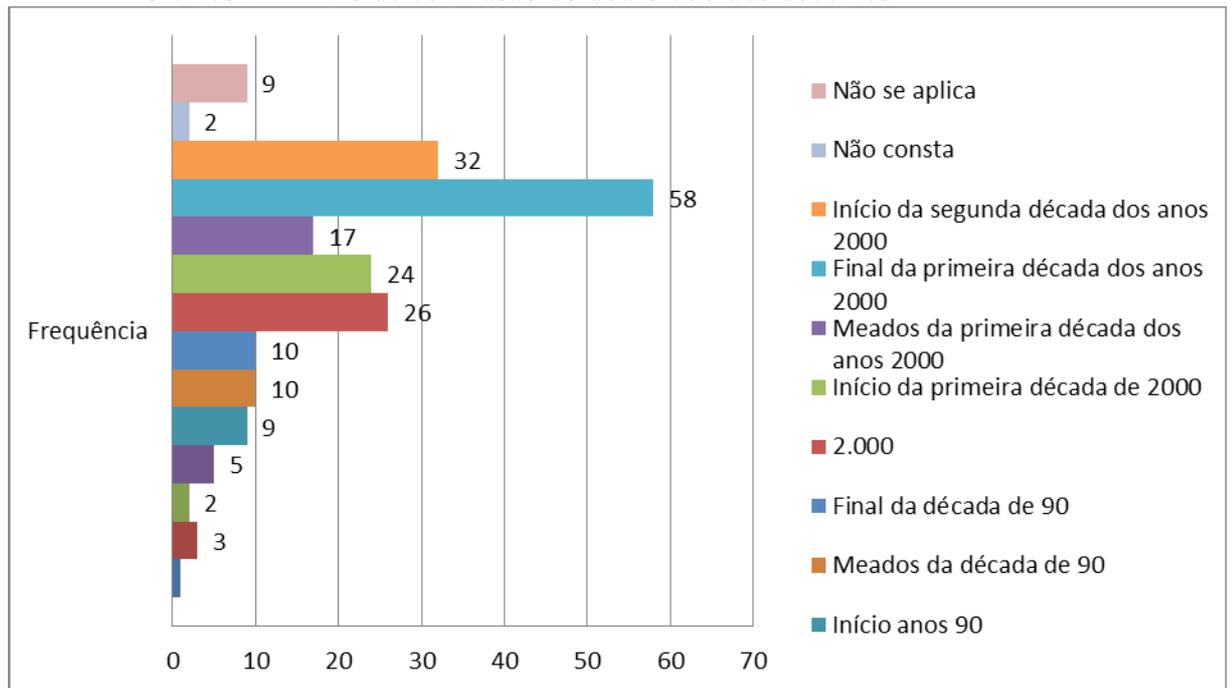
Gráfico 20 – Instituição de pós-doutorado:



Fonte: Elaborado pela autora

Constatamos que mais de 90% dos professores já concluíram o doutorado e que foi nos anos de 2005, 2007 e 2009 que se deu sua conclusão. Logo, verifica-se que foi somente entre o início e o final da primeira década do ano 2000 que houve maior conclusão do doutorado por parte destes professores. Destacamos aqui as seguintes instituições que os professores pesquisados concluíram o doutorado; Internacional (21 professores), PUC-RIO (22 professores), UFRJ (41 professores) e UNICAMP (29 professores).

Gráfico 21 – Ano de conclusão do doutorado dos docentes:



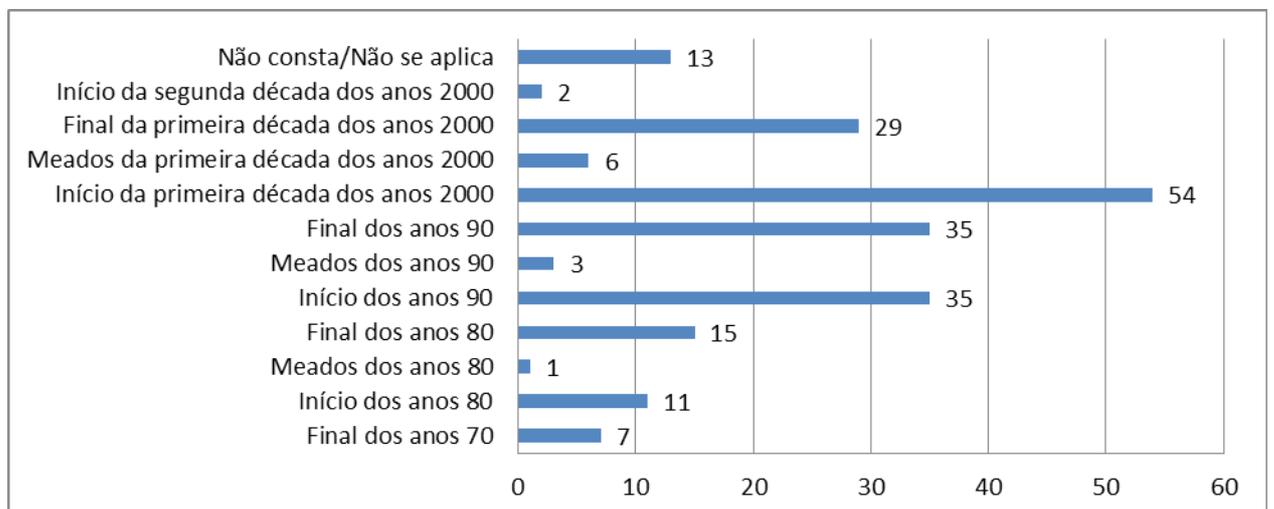
Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 14 – Número de docentes com Mestrado

	Frequência	Porcentagem
Sim	197	93,4 %
Não	13	6,2 %
Não consta	1	0,5 %
Total	211	100,0 %

Fonte: Elaborado pela autora

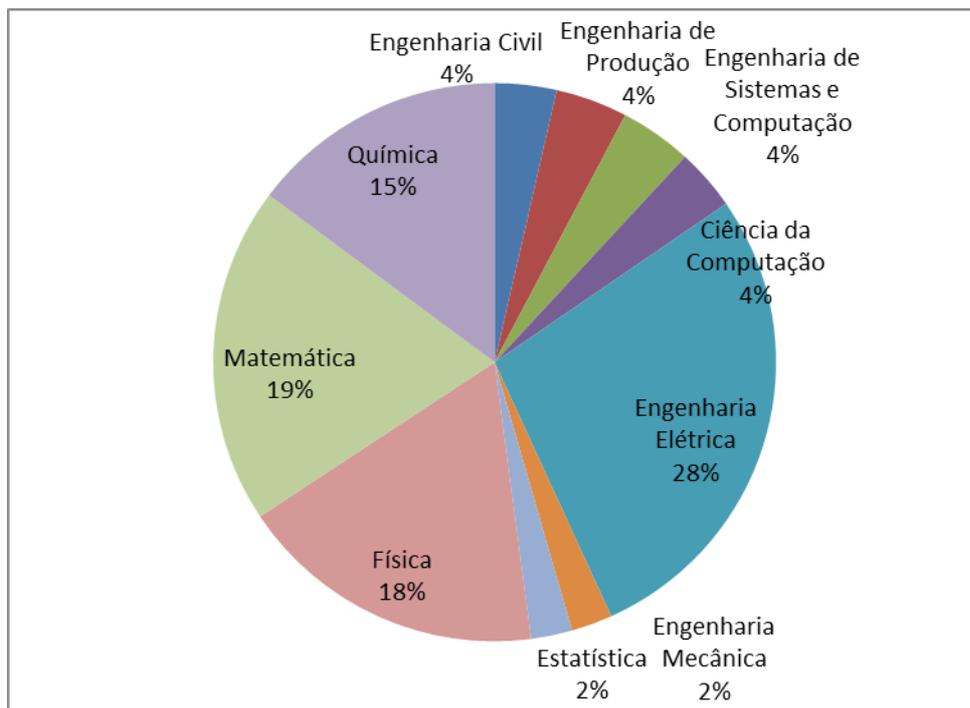
Gráfico 22 – Ano de conclusão do mestrado pelos docentes:



Fonte: Elaborado pela autora

Mais de 90 % dos professores concluíram o mestrado. Sendo que a maioria dos professores concluiu o mestrado em meados da década de 90. Já no que diz respeito as principais instituições em que cursaram o mestrado, foram respectivamente; PUC-RIO (8,3%); UFJF (9,3%), UFMG (8,8%), UFRJ (18,1%); UNICAMP (7,4%) e USP (7,9%).

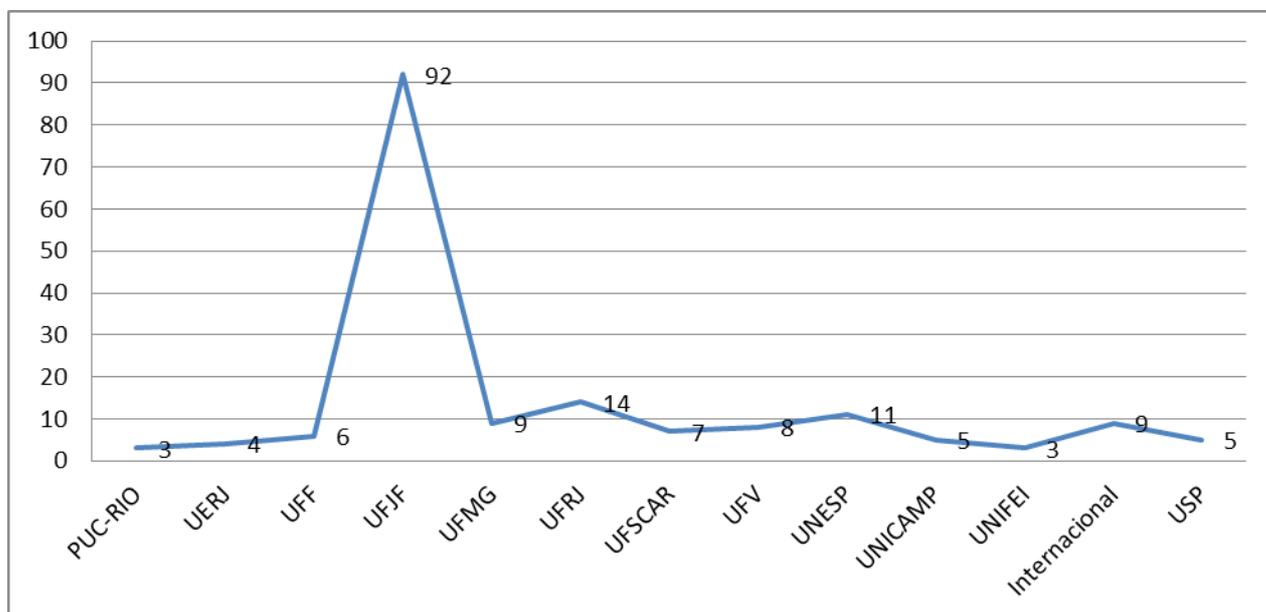
Gráfico 23 – Área mestrado



Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado, no que se refere à graduação, observa-se um percentual elevado de professores que a cursaram na UFJF (43 %), geralmente na década de 80 e 90, reafirmando assim a importância dessa faculdade, desde esse período na formação de educadores e engenheiros para a comunidade local. Os demais professores estudaram sua graduação em universidades cariocas, seguidas de algumas universidades paulistas e institutos de pesquisa. Este dado nos remete à função da universidade até a década de 1990 como formadora de seus próprios quadros, devido à dificuldade de contratação de professores de outros locais e falta de atratividade da instituição até este momento, já que as atividades de pós-graduação e pesquisa eram ainda muito incipientes.

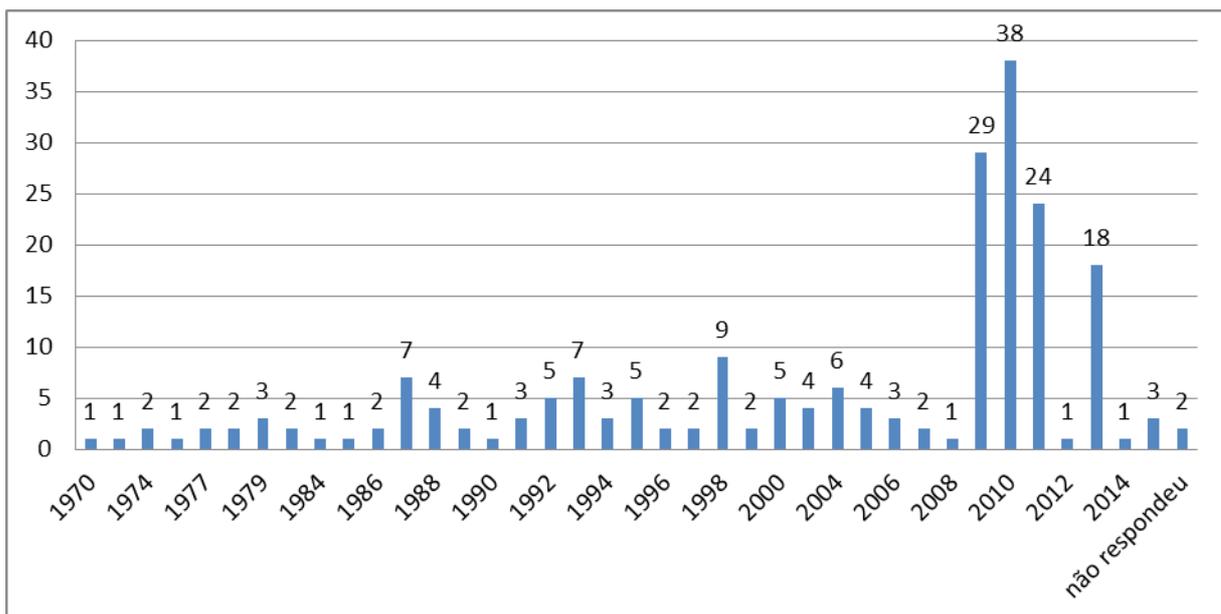
Gráfico 24 – Instituição de Graduação dos docentes dos Departamentos que compõem o BI de ciências Exatas



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, gostaríamos de destacar aqui as principais datas de admissão desses profissionais, os anos de 2009 (29 professores ou 13,4%); 2010 (38 professores, ou 17,6%) e 2011 (24 professores ou 11,1%) e 2013 (18 professores ou 8,3%), ou seja, mais de 50% dos 211 currículos analisados demonstram que metade dos professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas foram contratados no final dos anos 2000 e no início da década seguinte. Ainda acerca do vínculo com a UFJF, mais de 50% dos professores são adjuntos e mais 90% dedicam-se a carga horária de 40 horas semanais.

Gráfico 25 – Data de admissão na UFJF dos docentes do BI de Ciências Exatas

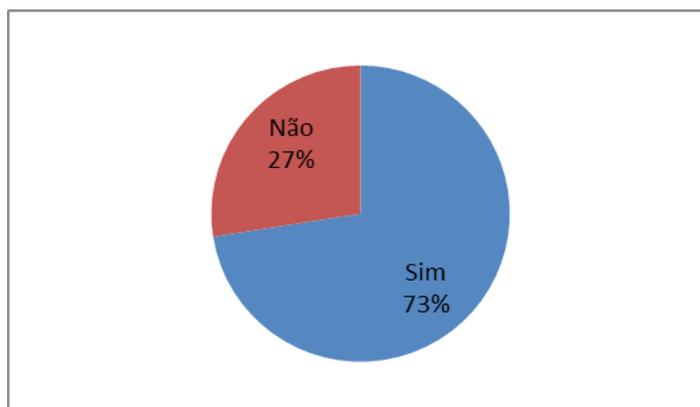


Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às produções acadêmicas, aproximadamente 32,4% possuem ao menos um capítulo de livro, sendo que 10% dessas produções são do departamento de Engenharia Elétrica e da 6% da Física. Já no que diz respeito à publicação de artigos, 15% possuem de 1 a 2 artigos publicados e 5% tem de 5 a 7 artigos publicados. E somente 10% dos professores do departamento possuem algum livro publicado, assim como a participação em eventos se concentram, em sua maioria em torno de 10 eventos. Por outro lado, quando verificado a ocupação com cargos administrativos, verifica-se metade dos professores já tiveram/tem alguma ocupação do tipo. Notamos muitas publicações em revistas e jornais e muitos registros de patentes, o que significa grande notoriedade científica e produção de tecnologias.

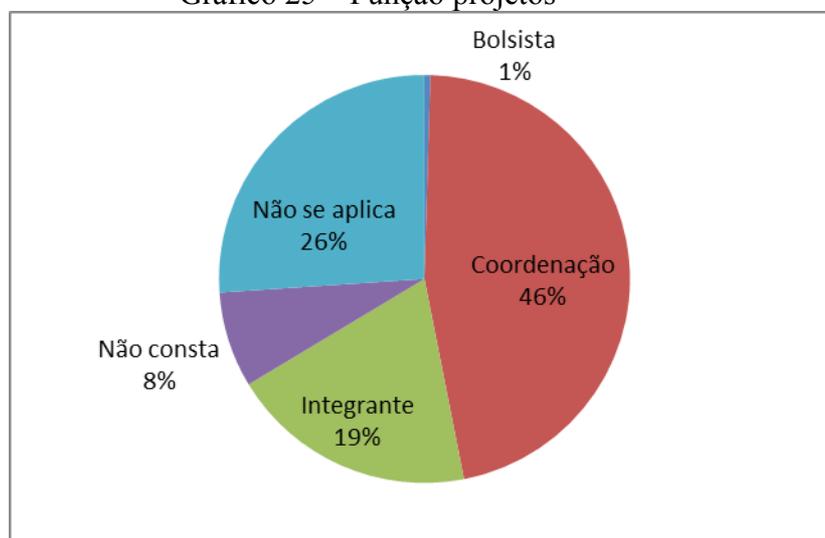
Apenas 25% dos professores têm atualmente alguma atividade de extensão. Por outro lado mais de 70% possuem projetos de pesquisa em curso a serem desenvolvidos. Sendo 50% coordenadores desses projetos e 20% integrantes. Há apenas 10% dos docentes que se dedicam à orientação de atividade de pós-doutorado, e 20% de doutorado e especializações, mas, por outro lado, mais de 48% de orientações em mestrado e TCC (monografias de curso), e por volta de 30% de atividades orientadas de iniciação científica.

Gráfico 26 – Desenvolvimentos de projetos



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 25 – Função projetos



Fonte: Elaborado pela autora

No que tange às instituições de ensino que os professores trabalhavam antes do ingresso na UFJF, mais de 90% deles afirmam não ter trabalhado em nenhuma e os demais responderam ter trabalhado na rede estadual dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Já no que se refere às instituições de ensino superior que trabalharam antes da UFJF, 33 % dos professores nunca lecionaram nestas instituições, por outro lado aparecem uma série de Faculdade Particular e Fundações e Centros Universitários, na experiência docente destes professores, estendendo para o âmbito internacional. Neste aspecto, vale lembrar-se da pesquisa empreendida por G. Glipp (2010) ao analisar os currículos lattes dos professores de instituições de ensino superior no Brasil afirma que eles possuem basicamente uma trajetória que é a seguinte: instituições de educação básica – faculdades e universidades privadas – universidades públicas. Vemos esta mesma tendência em diversos currículos

analisados, especialmente daqueles professores que ingressaram até o final da década de 1990, pois os que ingressaram a partir desta época tendem a ter na UFJF seu primeiro emprego, pois são contratados logo após a conclusão do doutorado.

Notamos que as universidades públicas que esses professores já trabalharam são, em sua maioria, as próprias que formaram, em boa parte deles atuaram como bolsista de doutorado ou como professor substituto. Aparece assim a PUC-Rio (10 professores); a UFRJ (13 professores), a UFMG (7 professores), UFV (6 professores), a UNICAMP (6 professores) entre outros. No que diz respeito às instituições não educacionais, 63% nunca trabalharam neste setor, mas aparece a Fundação Centro Tecnológico de Juiz de Fora, o INMETRO, a Petrobrás e a Prefeitura de Juiz de Fora na experiência desses professores e demais institutos públicos como IPEA, INEP, MEC, Eletrobrás, Embraer, Embratel.

5.2 UMA ANÁLISE DOS DEPARTAMENTOS:

Ao analisar os dados de cada departamento observamos alguns pontos em comuns no que diz respeito à área de formação e produção acadêmica e outras contrastantes, é o que iremos pontuar adiante.

5.2.1 Departamento de Engenharia Mecânica e de Produção

No departamento de Engenharia Mecânica e de Produção, um dos departamentos mais novos analisados, haja vista que o curso de Engenharia Mecânica foi criado há poucos anos (2008). Dezesesseis dos dezoitos professores possuem doutorado, verifica-se que boa parte desses professores concluiu o doutorado do ano 2000 em diante, como conta no quadro abaixo:

Quadro 15 – Início e Fim do doutorado Engenharia Mecânica e de Produção

Departamento de Engenharia Mecânica e de Produção			
Início – Doutorado		Fim - Doutorado	
1996	1	2000	1
1997	1	2001	1
1998	1	2002	1
1999	2	2003	1
2000	2	2004	3
2001	1	2005	1

2002	2	2006	1
2004	1	2009	3
2007	2	2012	1
2008	1	2013	1
2013	1	Atual	1

Fonte: Elaborado pela autora

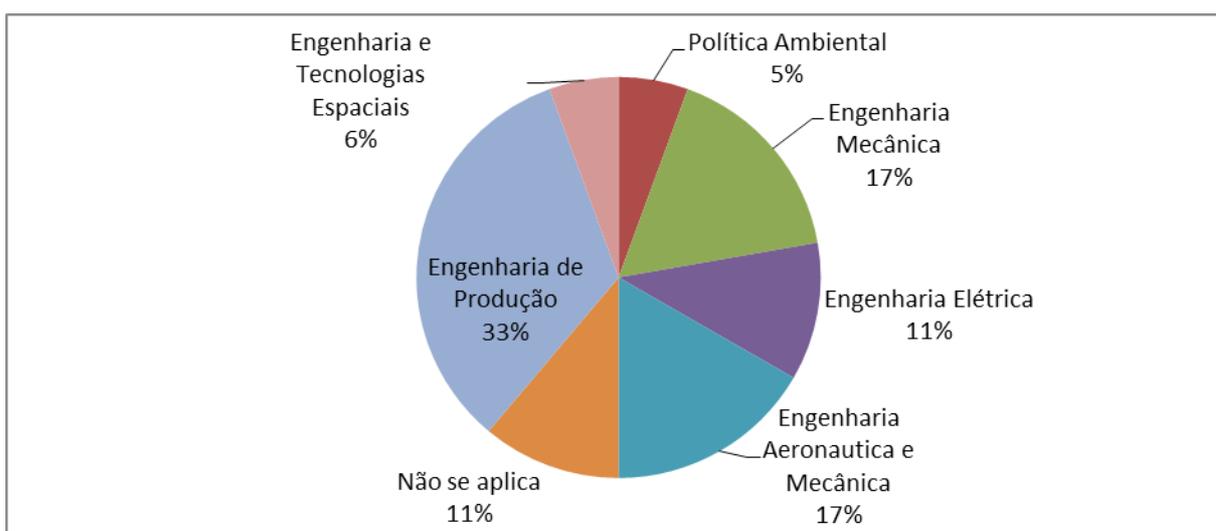
Verifica-se que cada professor fez seu doutorado em universidades diversificadas, tanto do Estado do Rio de Janeiro, quando de São Paulo e até mesmo internacional. Quanto a área do doutorado, observa-se as mesmas no quadro 16, sendo a maioria na área de Engenharia de Produção:

Quadro 16 – Área Doutorado Engenharia Mecânica e de Produção

Área Doutorado	
Política Ambiental	1
Engenharia Mecânica	3
Engenharia Elétrica	2
Engenharia Aeronáutica e Mecânica	3
Não se aplica	2
Engenharia de Produção	6
Engenharia e Tecnologias Espaciais	1

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 28 – Área Doutorado Engenharia Mecânica e de Produção



Fonte: Elaborado pela autora

Já no que se refere ao mestrado, todos os dezoito professores concluíram o mesmo e a maioria o concluiu entre o final da década de 90 e o início dos anos 2000, sendo que oito

desses professores o fizeram em universidades de São Paulo (estado) e dez fizeram mestrado nas áreas de engenharia de produção, mecânica e elétrica. Já a graduação foi cursada nas universidades do Estado do Rio de Janeiro como a UFRJ (3) e UFF, (3), e na UFJF (3), também em universidades paulistas e diversas. No que diz respeito à contratação de professores, nos anos de 2010, 2011 e 2013 foram contratados 61,1% dos professores do departamento. 39% dos professores já publicaram de 1 a 2 resumos em anais de eventos, oito deles já publicaram mais de um capítulo de livro, e a maioria mais de dois artigos em periódicos, sendo que 90% deles já fizeram vários relatórios técnicos. Metade deles possui alguma atividade de extensão ou cargo administrativo e 84 % desenvolvem atividades com projetos, 40% tem alguma orientação de mestrado, e 60% mais de cinco orientações em monografias.

5.2.2 Departamento de Engenharia Elétrica

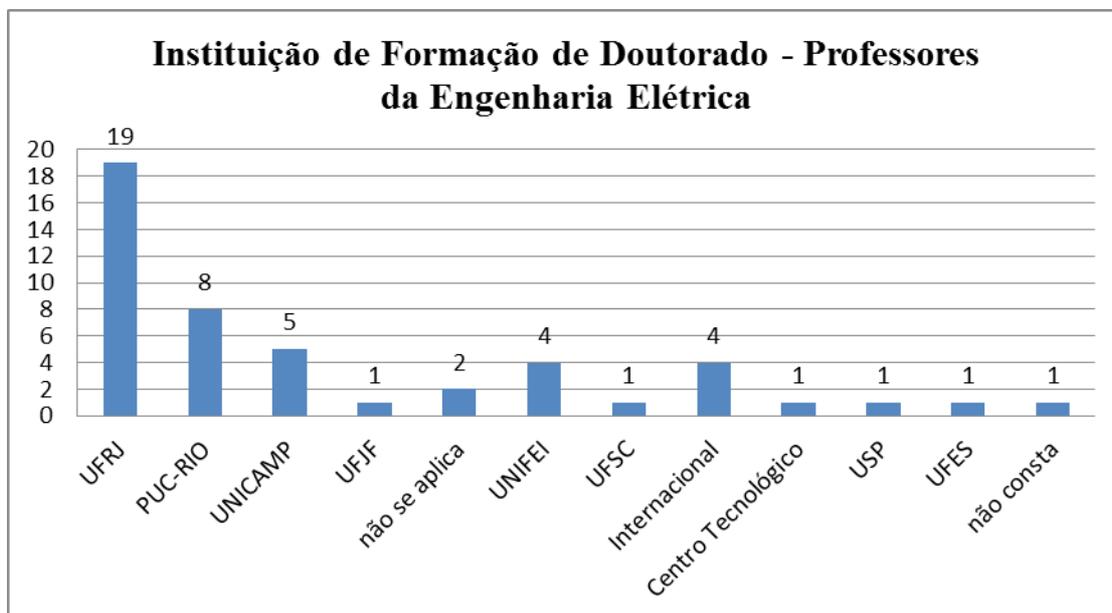
No departamento de Engenharia Elétrica foram analisados 48 currículos, e 90% desses professores possuem doutorado, sendo que todos começaram a concluir o mesmo a partir da década de 90, tendo maior número de conclusão em meados dos anos 2000. Cabe chamar atenção para o número de concluintes que cursaram o mesmo na UFRJ, 19 dos 48 e 8 na PUC-RIO, como consta o quadro 17:

Quadro 17 – Instituição de Formação do doutorado Engenharia Elétrica

Formação doutorado - Instituição	Engenharia Elétrica
UFRJ	19
PUC-RIO	8
UNICAMP	5
UFJF	1
Não se aplica	2
UNIFEI	4
UFSC	1
Internacional	4
Centro Tecnológico	1
USP	1
UFES	1
Não consta	1
Total	48

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 29 - Instituição de Formação do doutorado Engenharia Elétrica Engenharia Elétrica



Fonte: Elaborado pela autora

Sendo que 40 deles cursaram o doutorado dentro da área de Engenharia Elétrica. Ainda no que diz respeito à atividade acadêmica, 46 cursaram o mestrado, desde meados da década de 80 até os meados dos anos 2000. Prevaleceu a formação nas universidades cariocas; PUC-RIO (7), UFRJ (10) e a UFJF (8), por outro lado 11 cursaram em universidades paulistas; UNIFEI (6), UNICAMP (4) e USP (1). Já a graduação 34 dos 48 cursou na própria UFJF.

Observamos que 55,1% dos professores foram contratados entre o ano de 2009 e 2013. E mais da metade desses professores já publicaram algum capítulo de livro ou resumo, por outro lado quase todos já publicaram textos completos em anais, bem como artigo em periódico. Apenas 24 % tem atividades de extensão, mas 78% trabalham com projetos, há um percentual significativo de orientações em doutorado (cerca de 15%), mais de 50% desses professores já orientaram no mestrado, e 70% já orientaram mais de duas monografias.

5.2.3 Departamento de Ciência da Computação

No departamento de Ciência da Computação foram analisados 19 currículos, sendo que 90% realizaram o doutorado a partir dos anos 2000. Cabe considerar que esse início tardio na pós-graduação diz respeito ao advento mais recente da expansão da cibercultura em nossa sociedade brasileira, sendo que a maioria fez o doutorado na UFRJ (6) ou em outras

universidades como a de Santa Catarina (3). Ainda assim, apenas 10 desses professores fizeram o doutorado na área de Ciência da Computação, os demais fizeram em outras áreas como Engenharia Civil (4). Já o mestrado, todos o possui, e o mesmo já teve início em meados da década de 90, mas a maioria o fez por volta dos anos iniciais da primeira década do século XXI. Quanto às instituições de mestrado, podemos notar no quadro 18 que a maioria também cursou na UFRJ:

Quadro 18 – Formação Mestrado /Instituição – Ciência da Computação

Formação Mestrado - Instituição	Frequência
UFF	1
UFJF	2
UFMG	1
UFRJ	8
UFSC	2
UFSCAR	2
UNICAMP	1
UNIRIO	1

Fonte: Elaborado pela autora

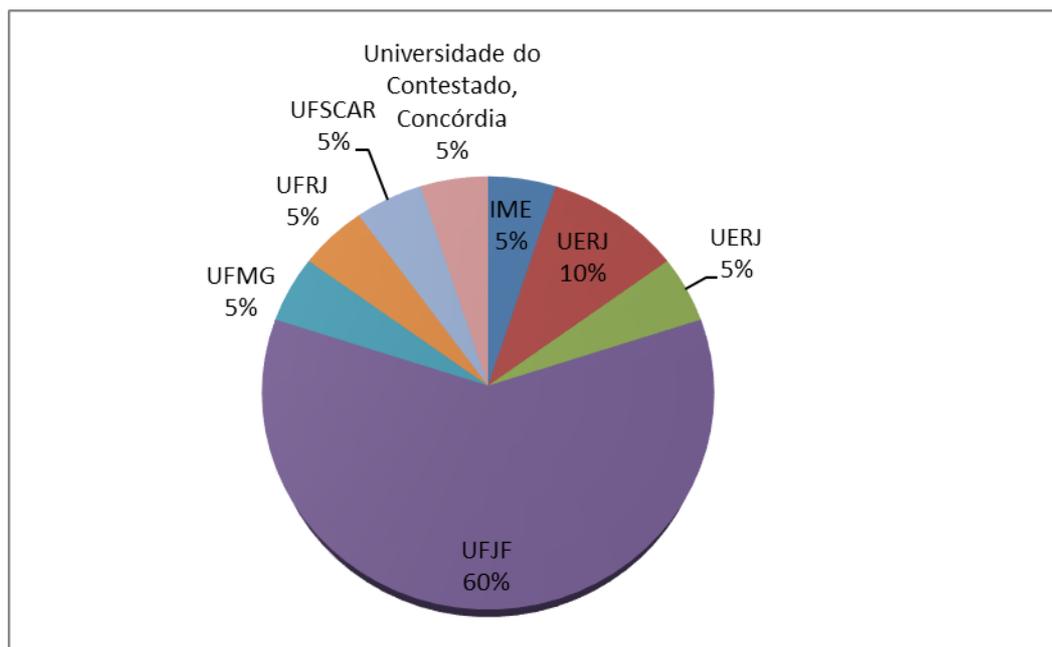
Já a graduação a maioria cursou na UFJF, como visualizamos no quadro 19:

Quadro 19 – Graduação/ Instituição Ciência da Computação

Graduação - Instituição	Frequência
IME	1
UERJ	2
UERJ	1
UFJF	12
UFMG	1
UFRJ	1
UFSCAR	1
Universidade do Contestado, Concórdia	1

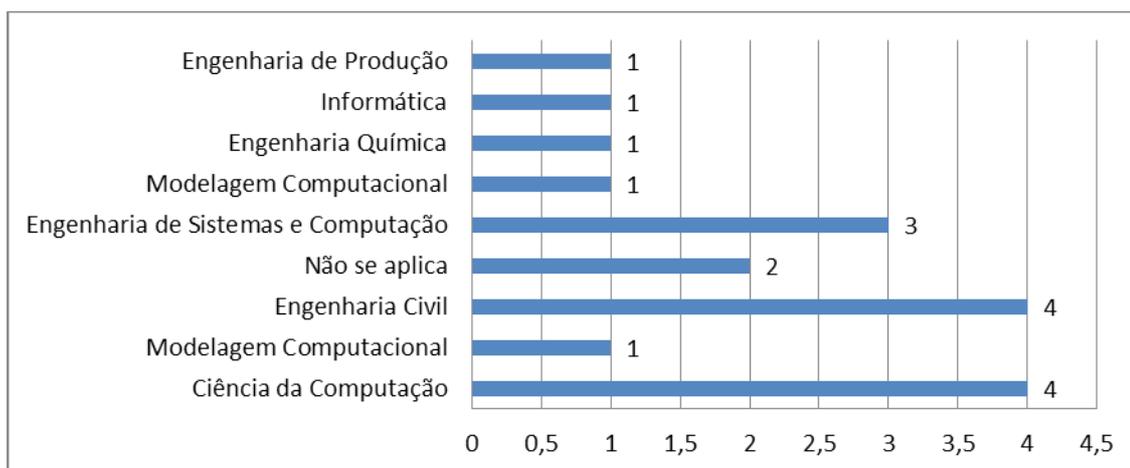
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 30 - Instituição de formação Ciência da Computação



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 31 – Área Doutorado Ciência da Computação



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 19 professores analisados, 14 ingressaram na UFJF entre 2009 e 2012. Portanto, verificamos que é um departamento com composição de professores novos. No que diz respeito às atividades acadêmicas, mais de 90% já publicaram textos/resumos em anais de eventos ou artigos, 43% já escreveram algum capítulo de livro. 47% exercem cargo administrativo na universidade, e apenas 21% realiza alguma atividade de extensão. Por outro lado mais de 63% tem atividade em projetos. Mais de 40% já fizeram realizaram alguma orientação no mestrado, assim como em atividades de iniciação científica, mas prevalece às orientações de monografias; 60%.

5.2.4 Departamento de Estatística

No departamento de Estatística também foram analisados 19 currículos, sendo que metade concluiu o doutorado em 2005 e outra metade depois de 2005, onde a UFMG, PUC-RIO e instituições internacionais formaram cada uma 3 professores, em que a Estatística (5 professores) e a Engenharia Elétrica (4 professores) foram às principais áreas de formação. Já no que tange ao mestrado a maioria concluiu o mesmo antes de 2006 (90%). Havendo uma diversidade nas instituições que formaram esses professores:

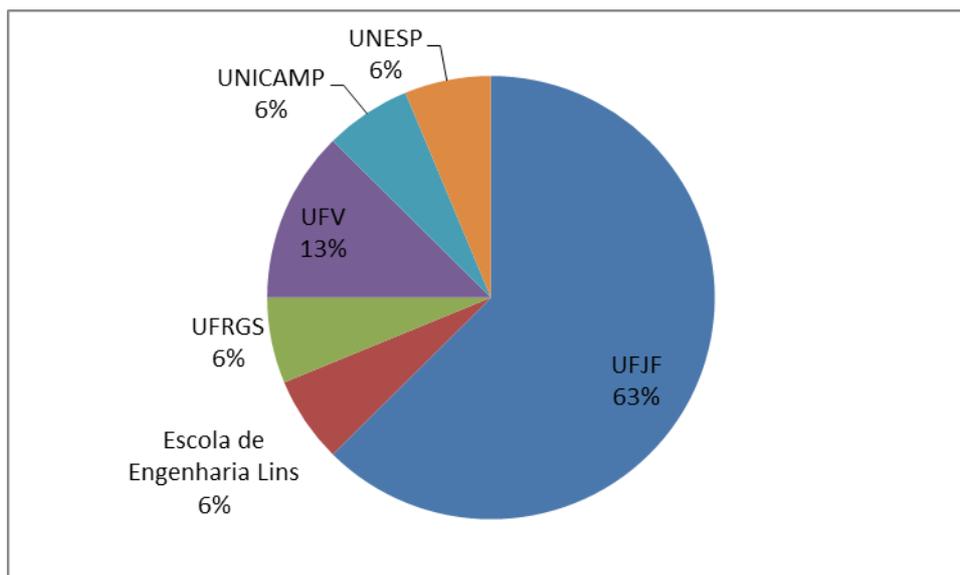
Quadro 20 – Instituição Mestrado Estatística

Instituição Mestrado	Número
PUC-RIO	6
Escola Nacional de Ciências Estatísticas	1
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	1
UFJF	1
UFMG	1
UFRGS	1
UFRJ	3
UFV	1
UNICAMP	2

Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado predominou na graduação na UFJF (10 professores). Ao contrário dos outros departamentos analisados até o momento, o departamento de estatística foi o que mais obteve contratações ao longo dos últimos quinze anos, mas o número de contratados após 2009 foi maior, 7 professores. Mais de 90% dos professores já publicaram algum tipo de artigo em periódico, por outro lado há poucas publicações de livros ou capítulos de livros. No que diz respeito às instituições de graduação podemos observar que:

Gráfico 32 – Instituições de graduação Estatística



Fonte: Elaborado pela autora

5.2.5 Departamento de Matemática

Foram analisados 37 currículos, sendo que 36 possuem formação em doutorado, formação que teve início principalmente a partir de 2003 (mais de 30 professores). Ao contrário dos cursos analisados até então, observa-se o predomínio das universidades paulistas (17) na formação desses professores, mas há também a presença das universidades cariocas (12) e neste caso da UFMG (6), como consta no quadro abaixo:

Quadro 21 – Formação doutorado/ Instituição Matemática

Formação doutorado – Instituição	Número/Professores
Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	1
Tomsk Polytechnical University, Russia	1
PUC-RIO	3
PUC-SP	1
UNESP	1
UFF	1
UFMG	6
UFRJ	8
UNB	1
UNESP	3
UNICAMP	10
USP	2

Fonte: Elaborado pela autora

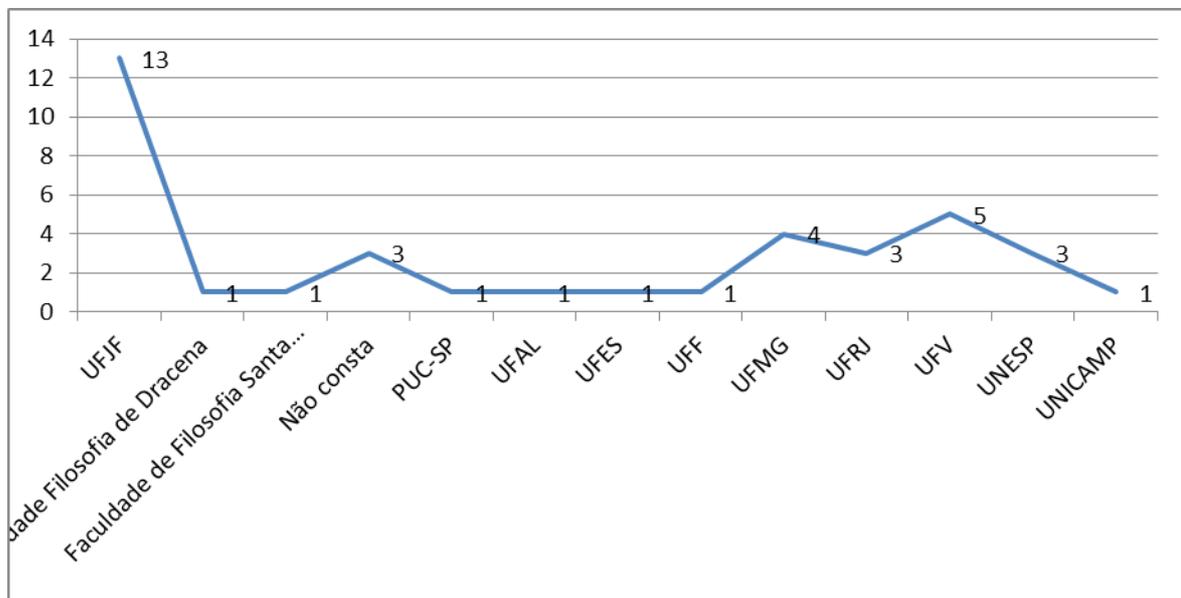
E na área de formação prevaleceu à própria Ciência Matemática:

Quadro 22 – Área Doutorado Matemática

Área Doutorado	Número/Professores
Educação Matemática	4
Teoria Geral de Partículas e Campos	1
Matemática Aplicada	2
Engenharia de Sistemas e Computação	1
Engenharia Mecânica	1
Matemática	28

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 33 – Instituição de Graduação Matemática



Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao mestrado, observa-se que foi dois grandes períodos de formação, primeiro entre 1996 e 1999 (concluíram 14 professores) e posteriormente entre 2004 e 2009 (concluíram 13 professores). Destaque para a formação na UFRJ (12 professores) e na UFMG (8 professores). Já a instituição de graduação aparece a UFJF (13 professores), seguida da UFV (5 professores) e das UFMG (4 professores) e UFRJ (3 professores). Em entrevista com o professor do departamento de matemática e diretor do ICE ele menciona que na década de 1990 houve uma política interna de incentivo da formação em serviço para aumento da titulação dos seus pares, e este fato, a nosso ver, explica o aumento do número de doutores entre 1996 e 99.

Quanto à data de admissão na UFJF, destaque para o ano de 1998 que foram admitidos 7 professores e a partir do ano de 2009, mais de 20 professores (49% do corpo docente atual).

Notamos que há pouca produção de textos/artigos/ resumos e participação em congressos na faculdade de matemática. E apenas 14 dos 38 professores analisados já possuíram ou possui algum cargo administrativo na universidade. Somente seis professores desenvolvem/desenvolveram atividade de extensão, e por volta de 45% realizam atividades com projetos de iniciação científica ou já orientaram alguma monografia de conclusão de curso. Por outro lado, mais de 60% dos professores já realizaram orientação de mestrado.

5.2.6 Departamento de Física

No que diz respeito ao departamento de Física, foram analisados 34 currículos, sendo que 33 dos professores possuem doutorado. A maioria cursou o doutorado em universidades paulistas (10), seguido por universidades cariocas, PUC-RIO (7) e UFRJ (2) e universidades internacionais (7),

Quadro 23 – Formação Doutorado Física

Física	Formação Doutorado
Sim	33
Não	1
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora

Já no período de conclusão aparecem índices significativos, entre os anos de 1995 e 1998, 10 professores concluíram o doutorado e entre 2006 e 2008, foram 8. Já em relação ao mestrado, vale destacar a formação na USP (5) e Unicamp (5), além das tradicionais universidades cariocas, em especial a PUC-RIO (5) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (5), sendo o período entre 1986 a 1991 com maior número de professores formados (14). No que diz respeito à graduação a UFJF se sobressai com 6 professores formados, seguida da UFRJ (5) e da UFSCAR (4), juntamente com a UNICAMP (2) e UNESP (2). Entretanto, como podemos verificar no quadro abaixo, o departamento de física não seguiu a tendência verificada nos demais departamentos de ter formado seu docentes na graduação da UFJF, apresentando perfis diversos de formação.

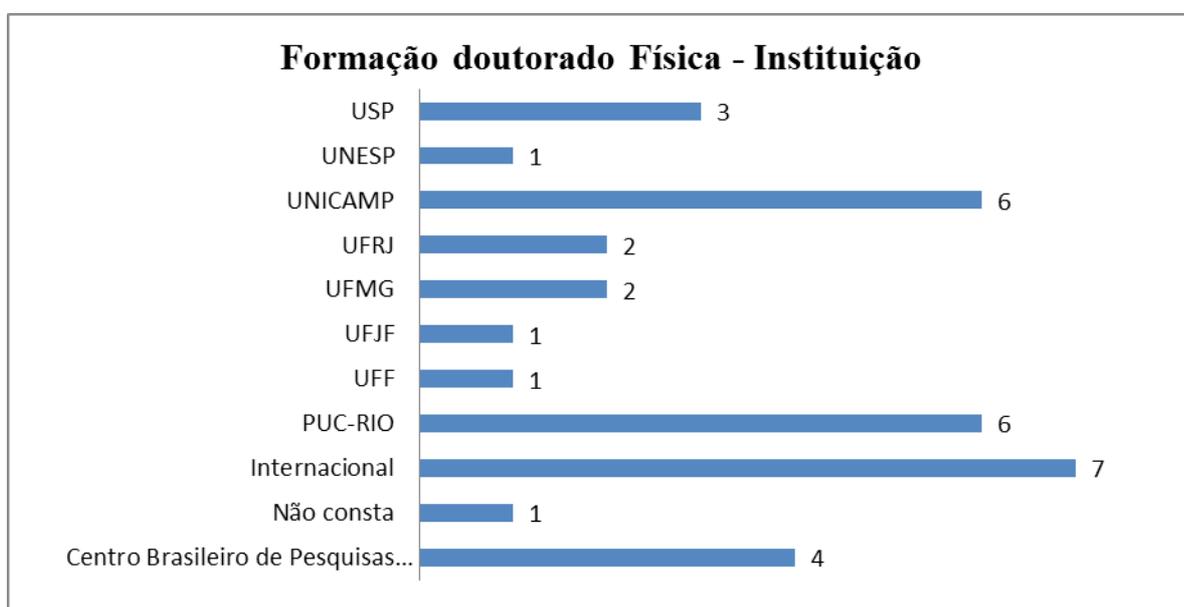
Quadro 24 – Formação Doutorado/Instituição Física

Formação doutorado – Instituição	Frequência
Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas	4
Não consta	1

Internacional	7
PUC-RIO	6
UFF	1
UFJF	1
UFMG	2
UFRJ	2
UNICAMP	6
UNESP	1
USP	3

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 34 – Formação Doutorado/Instituição Física



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à data de admissão na UFJF, há uma concentração de contratação nos anos de 2009 (3 professores) e 2010 (6 professores), nos demais anos, desde a década de 80, tem sido contratado por volta de um professor por ano. Nota-se que é um curso que apresenta muitos trabalhos em anais de eventos, resumo, artigo em periódico, mas quase nada de capítulo de livro ou propriamente a produção de livros.

Apenas 25% dos professores oferecem atividades em extensão, mas 73% têm projetos em curso e orientações em mestrado. 34% já realizaram orientações de doutorado e somente 53% dos professores fizeram orientações de monografias.

5.2.7 Departamento de Química

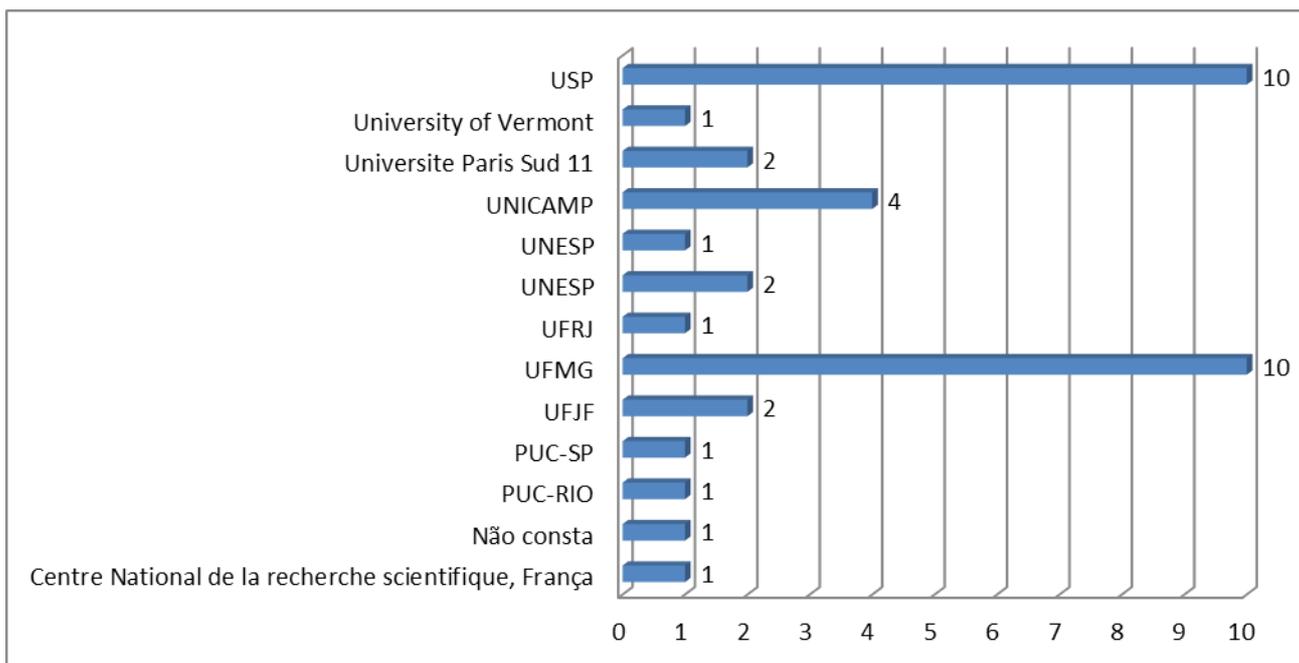
Com relação ao departamento de Química, dos 36 professores averiguados, 35 deles possuem doutorado, destaque para os anos de 1993 a 1996, onde houve 7 conclusões de doutorado e de 2003 a 2007, com 15 conclusões. Diferente dos departamentos analisados até então, a maioria dos professores concluíram o doutorado na UFMG (10) e na USP (10), seguido da UNICAMP (4):

Quadro 25 – Formação Doutorado/Instituição Química

Formação doutorado – Instituição	Número de Professores
<i>Centre National de la Recherche Scientifique, França</i>	1
Não consta	1
PUC-RIO	1
PUC-SP	1
UFJF	2
UFMG	10
UFRJ	1
UNESP	3
UNICAMP	4
Universite Paris Sud 11	2
University of Vermont	1
USP	10

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 35 – Formação Doutorado/Instituição Química



Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado, verifica-se a ausência do mestrado em 9 dos professores analisados, isso gera a hipótese de ter ocorrido doutorado direto.

Quadro 26 – Formação Doutorado Química

	Formação Mestrado
Sim	26
Não	9
Total	36

Fonte: Elaborado pela autora

Verifica-se que os anos de 1991 e 1992 houve 4 conclusões de mestrado e de 2001 a 2003 9 conclusões. E mais uma vez a USP (com 7 professores) se sobressai na formação dos mesmos, seguidos da UFMG (6) e da própria UFJF (4 professores):

Quadro 27 – Formação Mestrado Química

Formação Mestrado – Instituição	
PUC-SP	1
UFBA	1
UFJF	4
UFMG	6
UFRJ	1
UFSCAR	1
UNESP	3

UNICAMP	1
Université Paris-Sud 11	1
USP	7

Fonte: Elaborado pela autora

Já na graduação, prevaleceu a UFJF (14 graduados), seguidas da UFMG (4) e da USP (4).

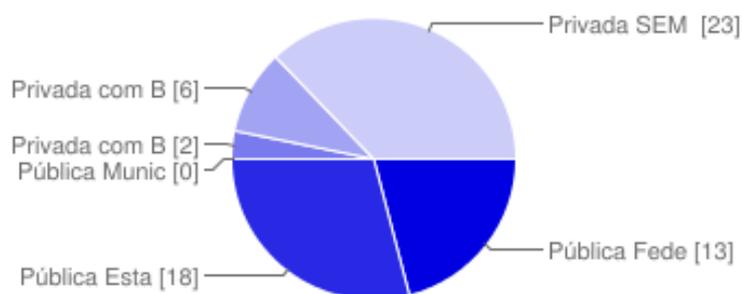
No que diz respeito ao vínculo com a UFJF, ingressaram nos anos de 2009 e 2010, 15 professores. Há muitos resumos publicados em anais de congressos e participações em eventos, mais de 90% dos professores já realizaram alguma publicação como artigo científico, por outro lado há publicações pontuais de capítulos de livros e mesmo livros. Observa-se que mais de 65% dos professores já realizaram uma produção significativa de relatórios técnicos, o que não aparece nos demais cursos analisados até então. Metade dos professores já ocupou cargos administrativos e uma parcela muito menor já desenvolveu atividades de extensão (25%), enquanto que a maioria está envolvida com projetos (75%). Apenas 26% dos professores já orientaram no mestrado, e ao contrário do departamento de Matemática e de Física, há mais de 70% dos professores com orientações em monografias.

6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS

O presente capítulo pretende apresentar as respostas obtidas através de um questionário desenhado pela pesquisadora e respondido por 64 professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas. Tal iniciativa de construir esse questionário e solicitar via *e-mail* aos professores que o respondessem visava delimitar melhor os perfis, as práticas de produção acadêmica, as frentes de projetos, a percepção dos mesmos acerca das políticas de expansão universitária e as fontes de financiamentos de seus trabalhos de pesquisadores. Os dados obtidos neste questionário possibilitou ainda uma terceira pesquisa, com o intuito de entender algumas mudanças como número de disciplinas lecionadas, baixa produtividade de projetos de extensão e de monitoria, entre outros fatores que iremos vislumbrar melhor após a apresentação dessa análise.³³

Observa-se que a maioria dos professores que responderam o questionários (um total de 64) do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas cursaram o ensino médio em escola privada sem bolsa (37,1%), enquanto que, se somados 50% deles estudaram em escola pública (federal foram 21 % e estadual 29%).

Gráfico 36 - Qual foi à rede em que você cursou o ENSINO MÉDIO?



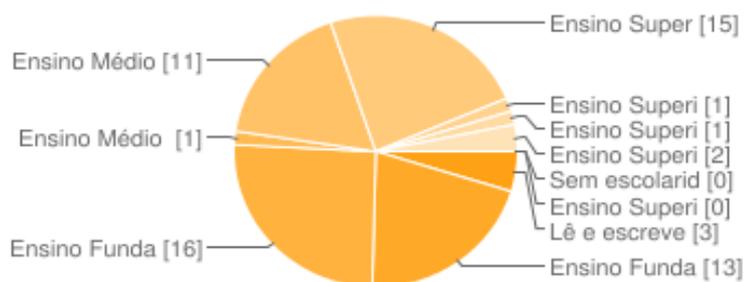
Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Nota-se que a maioria dos questionados (62,9%, 39 pessoas) tem filhos. Verifica-se que casados ou que apresentam uma união estável são a maioria entre os questionados, 68,3% e 14,3% respectivamente (43 e 9 das pessoas questionadas), totalizando 82,6% dos

³³ Para visualizar o questionário aplicado acessar o link: https://docs.google.com/forms/d/1f77MYgLgjVHrODNaDnW-v4bzLdf_Ej29Pqvx2qPTu8A/viewform?c=0&w=1

entrevistados. O restante se divide em separados 3,2%, solteiros 12,7% ou outro tipo 1,6%. No que diz respeito ao grau de instrução familiar, a maioria dos entrevistados respondeu que o grau de instrução da mãe é Ensino Fundamental completo (25,4%), mas aparece também o ensino superior (23,8%) dentre os quais 6,4% apresentam especialização, mestrado ou doutorado.

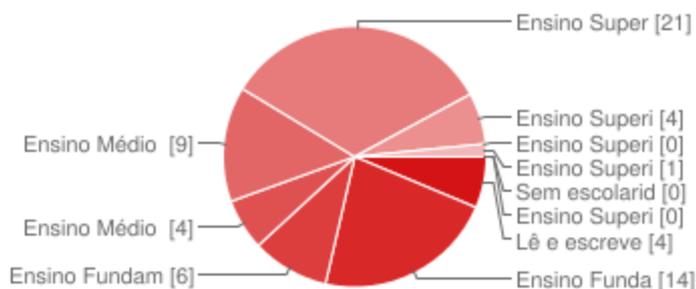
Gráfico 37 - Qual o grau de instrução de sua MÃE?



Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Em relação ao grau de instrução do pai, a maioria dos questionados responderam que era Ensino Superior (33,3%), mas por outro lado houve um percentual significativo que possuíam Fundamental Incompleto (22,2%) e a minoria 7,9% apresentam especialização, doutorado. Nenhum entrevistado apresenta pai ou mãe com pós-doutorado ou mestrado.

Gráfico 38 - Qual o grau de instrução de seu PAI?



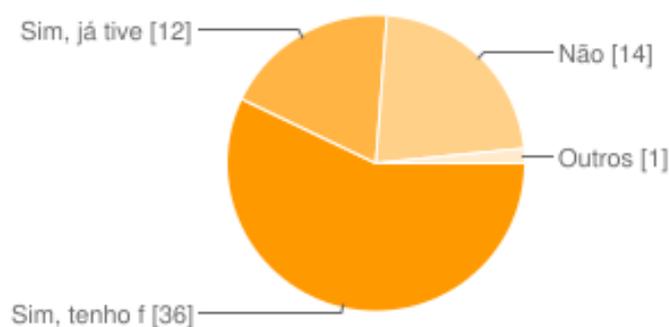
Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Boa parte dos professores (mais de 30% são naturais de Minas Gerais, das proximidades de Juiz de Fora). Nota-se que 100% dos entrevistados possuem cargo de professor na graduação. Verifica-se também que 72,6% (total de 45) ocupam cargo de professor também na pós-graduação (Mestrado). E que 48,4% (30 no total) se ocupam

também ministrando aulas, como professor da pós-graduação (Doutorado). A maioria dos docentes que responderam ao questionário não se ocupa com a Educação a Distância (67,7%), 42 em um total de 64 respondentes.

Nota-se que a maioria tem função de coordenação de atividades acadêmicas atualmente (57,1%), mas 22,2% que não tem nenhuma função e 19% que já tiveram função de coordenação em atividades acadêmicas.

Gráfico 39 - Quais são suas ocupações na UFJF? Coordenação de atividades acadêmicas (Projetos)



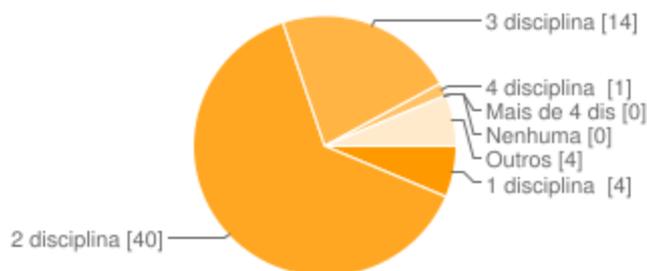
Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Com relação à educação a distância, verifica-se que em sua maioria os entrevistados não exercem ou nunca exerceram nenhuma atividade antes de serem contratados na UFJF (82,5%), 52 dos 64 entrevistados. Das ocupações na UFJF, a maioria leciona disciplina na graduação (96,8%), 61 de um total de 64. Observa-se que dentre os entrevistados a maioria não leciona disciplina na pós-graduação (especialização), total de 44 entrevistados (69,8%). Logo, a maioria (35 no total, 55,6%) leciona atualmente alguma disciplina na Pós-Graduação (Mestrado), a minoria (8, 12,7%) leciona somente na Pós-Graduação (Doutorado).

Quando questionados sobre o tempo médio dedicado ao ensino por semana (além da aula, inclui período dedicado à preparação das aulas, acompanhamento da literatura e trabalho de campo ou de laboratório), verifica-se que boa parte dedicam mais de 30 horas, e chegam até a ultrapassar às 40 horas de dedicação exclusiva, mas há aqueles que se dedicam menos, por volta de 20 horas semanais. Acerca do número de disciplinas ministradas na graduação antes de 2007, 44,4% dos entrevistados responderam de 1 a 4 disciplinas ministradas por semestres, 31,7% responderam 2 disciplinas por semestre, mas a maioria (50,8%) não se encaixa em nenhuma das alternativas de 1 a 4 ou mais de 4 disciplinas, optando assim pela resposta outro. Cabe lembrar que muito professores que responderam ao questionário ocupam

cargos administrativos, ou atuam apenas na pós-graduação. Após 2007 observa-se que a maioria dos questionados (40 no total ou 63,5%) ministram 2 disciplinas por semestre, nenhum ministra mais de 4 disciplinas por semestre ou não ministram disciplina alguma, 22,2% ministram até 3 disciplinas por semestre.

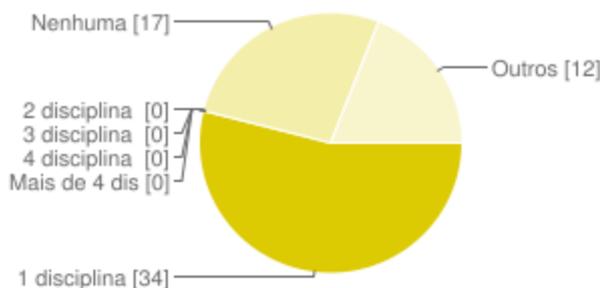
Gráfico 40 - Número de disciplinas ministradas na graduação presencial, depois de 2007:



Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Dos entrevistados 14 (22,2%) ministram uma disciplina por semestre na graduação a distância e 44 entrevistados (69,8%) não ministram na graduação a distância. No mestrado verifica-se que a maioria (34 entrevistados, 54%) ministram 1 disciplina por semestre e 17 (27%) não lecionam no mestrado.

Gráfico 41 - Número de disciplinas ministradas no MESTRADO?



Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Nota-se que a maioria dos entrevistados (33, 52,4%) não leciona nenhuma disciplina no doutorado, e 19 (30,2%) ministram 1 disciplina. Quando questionados acerca dos projetos desenvolvidos, os projetos de monitoria e de extensão são pouco contemplados pelos professores, mas os de iniciação científica já apresentam um número bem mais alto, contudo concentrado em alguns professores específicos, que afirmam já terem desenvolvidos mais de

10. Sobre o turno de trabalho a maioria afirma ter rotatividade entre o período diurno e noturno (41 entrevistados, 65,1%), ficando mais no período diurno, seguido de 17,5% que ficam apenas no diurno. Nenhum dos entrevistados tem turno de trabalho exclusivamente noturno.

Verifica-se que a maioria dos cursos não possuem programas de estágio (41,3%), mas 33,3% dos entrevistados responderam que há programas de estágios privados e públicos.

Quadro 29 - O curso possui programa de estágio?

Sim, em órgãos públicos	7	11.1%
Sim, em empresas privadas	4	6.3%
Sim, em ambos	21	33.3%
Não	26	41.3%
Outros	5	7.9%

Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Ao perguntar sobre a expansão universitária, no que diz respeito à criação e execução de cursos a distância houve uma divisão em que 16 entrevistados (25,4%) acharam bom, pois democratizou o ensino e 15 (23,8%) regular, tendo como justificativa que o ensino a distância não é igual ao presencial, 15,9% consideram ótimo e 15,9% consideram ruim.

Quadro 30 - Como você avalia a expansão universitária no que diz respeito à criação e execução de cursos a distância?

Ótimo, pois além de democratizar o ensino abriu mais postos de trabalho para os educadores	10	15.9%
Bom, pois democratizou o ensino	16	25.4%
Regular, pois apesar de democratizar o ensino a distância não é igual ao presencial, onde se aprende mais.	15	23.8%
Ruim, o ensino a distância deixa muito a desejar	10	15.9%
Outros	12	19%

Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

A opinião em relação às políticas afirmativas (COTAS), a maioria (27 entrevistados, 42,9%) escolheu outra resposta que não havia no questionário, das opções de respostas dadas (ótimo, regular ou ruim), 17 (27%) responderam ótimo, pois além de democratizar o ensino desconstrói a ideia de meritocracia.

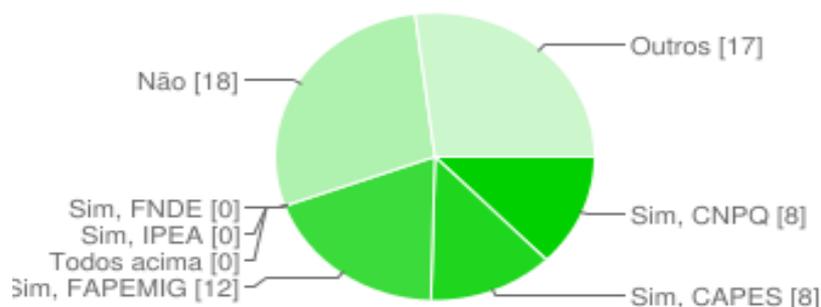
Quadro 31 - Como você avalia a expansão universitária no que diz respeito ao ingresso de alunos através de políticas afirmativas? (COTAS)

Ótimo, pois além de democratizar o ensino desconstruiu a ideia de meritocracia	17	27%
Regular, pois democratizou o ensino mas inchou a universidade	13	20.6%
Ruim, pois o aluno cotista deixa muito a desejar no que diz respeito as atividades acadêmicas	6	9.5%
Outros	27	42.9%

Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Nesses outros aparecem resposta que veem as cotas como medidas paliativas e que o governo deveria melhorar a base do ensino básico, ao invés de criar essas ações. No que diz respeito à abertura de cursos noturnos, 39,7% dos entrevistados avaliaram a criação do mesmo como ótimo, 12,7% como regular e 31,7% como bom. Quando questionado sobre o vínculo de suas pesquisas/projetos/bolsas com algum órgão público, a maioria ,18 (28,6%) respondeu que não tem vínculo, 28 (44,4%) tem vinculo com algum órgão publico informado (CNPQ, CAPES, FAPEMIG, FNDE, IPEA), e 27% que são vinculados a outros órgãos públicos.

Gráfico 42 - Você tem vínculo de pesquisa/projetos/bolsas com órgãos públicos?



Fonte: Elaborada pela autora através de pesquisa com os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da UFJF no Google doc's (2015).

Notamos que 90,5% dos entrevistados disseram não ter vínculo com algum órgão privado, 6,3% (4 entrevistados) disseram que tem vínculo de pesquisa/bolsa/projeto com algum órgão privado.

7 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES:

Vimos que nos anos 2000 e 2010 aconteceu gradualmente a mais larga expansão da oferta, e conseqüentemente do acesso, do ensino superior no Brasil. Tal processo representa objetivamente a produção e distribuição de recursos materiais e simbólicos, em especial credenciais privilegiadas, numa sociedade marcada historicamente por sua escassez. Nesse sentido, as políticas públicas que foram criadas pelo governo brasileiro tornam a educação superior e suas instituições mais complexas, devido à ampliação das matrículas, à incorporação de novos contingentes de estudantes e professores e com um apelo às pesquisas, elaborando uma série de conhecimentos e formas de produzi-los e disseminá-los.

A reconfiguração da educação superior brasileira, principalmente, com a instituição do REUNI e adesão das IFES ao mesmo trouxe alterações substanciais na organização das universidades federais, sobrevindo diretamente em todos os âmbitos de sua gestão. No âmbito da UFJF, embora tenha ocorrido um crescimento da instituição desde a adesão ao REUNI, as unidades acadêmicas passaram por mudanças e dificuldades de adaptação a esse crescimento expressivo da Instituição, tanto na sua estrutura física quanto no seu quadro de recursos humanos, exigindo ainda mais habilidades e competências dos seus gestores.

Mais especificamente, no caso desse estudo, procuramos averiguar as mudanças que ocorreram com a criação do programa do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas da UFJF, delimitando o estudo através do corpo docente. Para tanto, analisamos seus respectivos *lattes*, quantificando suas produções acadêmicas, verificando as frentes de pesquisas e o perfil desses professores. Em um segundo momento optamos por confeccionar um questionário (aplicar um *survey*) via Google Doc's e analisar mais a fundo as percepções desses educadores, seja relativo às políticas implementadas pós-REUNI, ou no que tange a própria prática de docência. Os resultados alcançados possibilitaram a construção de uma nova coleta, direcionada agora para os gestores/coordenadores dos cursos que fazem parte do bacharelado interdisciplinar em Ciências Exatas. Tal escolha se deve por causa das limitações e mesmo percalços que se apresentaram na efetivação da formação dos alunos desse curso, visualizadas na quantidade mínima de projetos/publicações desenvolvidas por esses docentes e também apontadas às dificuldades curriculares e mesmo de infraestrutura nas respostas dos questionários *online*.

Os resultados dessa pesquisa fornecem parâmetros para a construção de um diagnóstico sobre o REUNI no Bacharelado em Ciências Exatas da UFJF e os principais desafios enfrentados pelos gestores, professores e alunos em geral.

Vale salientar também que todos os professores escolhidos para as entrevistas fazem parte do corpo de docentes efetivos da UFJF, apenas um não possui a titulação de doutor e os que ocupam os cargos de gestão, correspondem à direção de unidade acadêmica ou institutos. A análise das respostas fornecidas pelos gestores entrevistados demonstrou que o papel do gestor em uma unidade acadêmica vai desde o cumprimento de tarefas burocráticas ao desempenho de ações estratégicas para a unidade, sendo que o seu perfil também exerce importância na tomada de decisões.

Na confecção do roteiro das entrevistas semiestruturadas, as temáticas que abordamos contemplavam três eixos:

- a) Assuntos relacionados às atividades de produção acadêmica, antes e depois do REUNI;
- b) identificação de professores com perfis diferentes (aqueles que se dedicam mais à graduação, à pós, à pesquisa, às atividades administrativas, extensão);
- c) percepção acerca de temas que envolvem a inclusão estudantil como ensino noturno, educação a distância e políticas de ações afirmativas (cotas).

Foram entrevistados sete professores, sendo a maioria deles ligados a algum tipo de direção/coordenação dentro do Bacharelado interdisciplinar. Para tanto objetivamos apresentar algumas falas dos mesmos e suas posições, enquanto gestores, professores e articuladores acadêmicos dos cursos que estão inseridos no BI de Ciências Exatas.

Dada essa pré-análise, com base na pesquisa de Silva (2012) iremos agora apresentar as entrevistas realizadas com sete professores/coordenadores do Bacharelado em Ciências Exatas, para tanto teremos por base a inferência, um nível intermediário da análise de conteúdo, em que ocorre a passagem do nível descritivo, para o nível interpretativo. É no processo de inferência que se busca deduções lógicas; o que é que levou a determinado enunciado (fala)? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?³⁴ Quais os efeitos das mensagens? Observamos as avaliações apontadas pelos entrevistados abaixo e as revelações que trazem a tona.

Observamos durante a entrevista com o entrevistado 2, professor do departamento de Química, a ênfase na mudança ocorrida em seu departamento depois da implementação do

³⁴ A fim de responder esse questionamento, serão apresentadas e lidas partes das reportagens analisadas para o entrevistado, e em seguida feitas perguntas que medirão a influência dessas reportagens nos argumentos discursivos do mesmo.

REUNI; segundo o gestor, o departamento de química possuía poucos professores, e por ter um número muito reduzido a prioridade era lecionar na graduação, não se valorizava a construção de projetos de pesquisa e nem havia aporte financeiro para tal. Contudo as verbas provenientes da expansão universitária e o ingresso de novos professores recém-doutores e já habituadas a fazer pesquisas em suas universidades de formação (principalmente no eixo Rio e São Paulo) foram primordiais para inserir o setor de pesquisa científica ali dentro. Além do mais, notamos em outras entrevistas e nas respostas dos questionários *online* que esse aspecto não se estendia apenas ao departamento de química, mas a outros departamentos do ICE, principalmente às licenciaturas.

Logo se entende porque na análise dos *lattes* dos professores do Bacharelado Interdisciplinar, havia professores com baixa produtividade de projetos, seja de iniciação científica ou de extensão; a prioridade era planejar aulas para a graduação, e também não havia tantos recursos disponíveis para a construção de laboratórios e iniciação científica. Somente após a adesão ao REUNI é que os departamentos passaram a estruturar melhor seus currículos e as frentes de pesquisas e produção acadêmicas, antes concentrava-se em um ou outro professor, principalmente as tarefas burocráticas de gestão. As parcerias que existiam antes do REUNI diziam respeito a projetos de extensão, na busca de parcerias com empresas privadas para o estágio probatório, mas eram pontuais. Com o REUNI, as licenciaturas do ICE, especialmente a física, a química e a matemática investiram no Programa de Iniciação a Docência (PIBIT) e muitos professores dedicam-se a pós-graduação, a produtividade acadêmica, deixando de lado a confecção de projetos, principalmente de extensão.

Entrevistado 2 – Química: Pra mim o REUNI foi uma coisa que permitiu, pra gente né, pensando em nosso departamento né, que o nível da pós-graduação mudasse né, a gente tem uma linha de pesquisa mais diversificada, colegas com formações mais diferentes umas das outras, das áreas, e isso pra gente, pra Química foi com certeza bom. O número de alunos nas turmas, em alguns casos é bom, em alguns casos eu acredito que prejudica os estudantes. Então nos temos as turmas com 100 pessoas, e turmas com 100 pessoas dependem muito do professor. Tem professores que conseguem lidar facilmente com isso, conseguem dar atenção, conseguem perceber as dúvidas, conseguem conversar, mas isso é muito mais difícil, tem colegas que não conseguem lidar bem com isso, é lógico que isso fica muito ligado aos primeiros dois períodos principalmente, porque o que acontece é que a gente tem aqui uma espécie de ciclo básico, mesmo os alunos da engenharia que fazem eles envolvem com as mesmas disciplinas (...)

Com a expansão universitária, houve a criação de licenciaturas de física e química e a oferta do curso de Ciência da Computação na educação a distância, em muitos polos de Minas Gerais. Segundo o coordenador de Química, foi algo muito positivo, pois democratizou a educação e levou a possibilidade desses cursos formarem educadores em cidades menores, onde até não tinha essas especialidades. Contudo a otimização de recursos para manter esses polos, seja através das viagens até a manutenção de bolsas de professores e tutores é muito alta, principalmente quando há muita retenção ou evasão de alunos.

Entrevistado 2 – Química: como você abre a cada dois anos, se há uma retenção em uma disciplina fica tudo confuso, ae você não tem ingressante para fazer aquela disciplina novamente ae algumas pessoas fazem e outras ficam, ae as turmas começam a ficar, um aluno por disciplina, ou dois alunos por disciplina. Agente tem muitos professores dedicados a educação a distância, uma média de dois por área, são 5 áreas, então 10 professores que se dedicam efetivamente, a coordenadora do curso trabalha e se dedica exclusivamente a esse curso, porque ela tem uma série, eu 'só tenho que me preocupar com as pessoas que estão aqui né. Ela tem de 6 a 8 pólos. Tomar conta de tudo né, desde a seleção de tutores, não é uma coisa muito fácil né... Talvez tinha de se pensar nisso, abrir o vestibular a cada 5 anos, ou alguma coisa nessa linha pra você não ter, não é um desperdício mas um uso errado dos recursos né, pois manter um pólo é muito caro, né. É muito caro, e acaba que você, mesmo sendo de 5 em 5 anos, cada que vão ter aquelas pessoas que vão ser reprovadas e você vai ter que dar aquela disciplina pra uma pessoa só. Tem que pagar tutor, pagar viagem, fica caro. A estrutura é a mesma, não importa se tem 10 ou 1 aluno, realmente o custo fica muito alto, acaba ficando mais alto do que o curso presencial. O meu questionamento é esse, a falta de otimização de recursos.

Na entrevista 5, vemos que o curso de Engenharia Elétrica foi um dos mais beneficiados com a expansão universitária, pois ele cresceu, ampliou, e também gerou especialidades, houve uma reorganização das atividades exercidas por parte dos professores. Segundo o entrevistado, nenhum professor do departamento leciona menos de 8 horas na graduação, o restante das horas de dedicação exclusiva é voltada para atender os alunos da graduação e pós, a corrigir trabalhos e atividades, a atender a comunidade e a desenvolver trabalhos e realizar a produção acadêmica. Entretanto o entrevistado destaca quatro perfis de professores do BI, a) o professor que é só dedicado à graduação e não faz mais nada; b) o professor que se dedica a graduação e as atividades de consultoria (extensão); c) o professor que se dedica a graduação, a pós-graduação e as atividades de pesquisa; d) o professor que se dedica ocasionalmente a graduação, mas sua prioridade é a gestão administrativa.

ENTREVISTADO 5 - Eu acho que no fundo aconteceram duas coisas importantes, a nossa pós-graduação amadureceu, e nesse processo aconteceu o REUNI, então eu não sei se vai dar para desvincular uma coisa da outra, a pós-graduação começou a ficar madura foi quando chegou o pessoal do REUNI, e aí você vê o seguinte, a gente já estava adquirindo uma certa maturidade, de publicação e de repente entra uma galera nova, contribuindo né e como é que foi a contribuição deles, como é que foi o sofrimento deles né? Porque veja os professores mais antigos já estavam no sistema né, eu chego numa sala de aula hoje, eu não preciso levar slides, não é que eu faça isso, eu levo né, programação e tudo aí se acabou a energia elétrica e tem que usar o quadro e dar uma aula, eu vou dar uma aula. Um professor mais jovem tem dificuldade, ele está programando ainda, tá se organizando ainda, tem inseguranças ainda, não sabe muito bem como a turma vai reagir, então o professor mais antigo adquiriu uma certa experiência, que de certa forma amplia o tempo dele para a dedicação para a pós-graduação. E esses jovens que chegaram estão vivendo ainda a sua maturidade na graduação, e ao mesmo tempo tem que criar seu espaço na pós, olha que dilema né (...)

No início da fala vemos a confirmação de que o REUNI aparece em um momento de consolidação da pós-graduação no Brasil (e também na UFJF), a partir de políticas públicas adotadas principalmente a partir da década de 1960 para o incentivo da pós-graduação, pesquisa e aumento da titulação dos professores universitários. O entrevistado 5 destaca que a maioria dos professores mais antigos no departamento de matemática foram efetivados com titulação de mestrado ou especialização e que a ampliação da titulação se deu em serviço, no caso de matemática, com medidas específicas de formação em serviço para este objetivo.

O Entrevistado 6 afirma que o seu departamento de ciência da computação possui 51 vagas pra professores, e que muitos deles tem interesse em entrar na pós-graduação (mestrado e doutorado) no entanto não há alunos suficientes para ser orientados e nem disciplinas suficientes para serem lecionadas, logo eles tem que esperar o departamento crescer. Já o professor Entrevistado 3, também da Ciência da Computação, vê o REUNI positivamente, principalmente por causa das liberações de verbas.

ENTREVISTADO 3 – Computação: o REUNI eu acho que teve o lado positivo, que foi liberar verba em admissão de professores para as universidades em função de algum projeto, projeto que a universidade tivesse feito, eu acho que cada projeto dependeu muito do foco, de como determinada unidade conduziu aquilo, eu acho que o ICE o pessoal conduziu bem, o próprio REUNI, a aplicação do recurso e o que foi feito com o REUNI, o lado negativo, que para isso houve a

necessidade de expandir a quantidade de aluno, conseqüentemente o número de aluno por turma, isso você fica às vezes com uma turma grande, de 80, 90, 100 alunos, e disciplinas que, por exemplo, você precisa de uma participação mais do aluno, e fica mais complicado você ter participação do aluno numa turma de 100 alunos, você conseguir controlar isso e dar acessória, dar auxílio para esse povo todo numa aula, isso eu acho o ponto negativo. (...) o crescimento que o REUNI trouxe paga-se um preço por ele, tá. Qual foi a grande é, o grande ganho na verdade que a gente teve no meu entendimento com o REUNI? A gente colocou mais alunos dentro da universidade e num país como o nosso isso é fundamental. Tá legal. Bom qual é o preço que se paga por isso? O preço é temos mais alunos em sala de aula. Então com certeza aquele rendimento que era possível quando você tinha trinta quarenta alunos não é o mesmo agora com turmas, né, compostas de até cem alunos. Então é um preço que a gente teve que pagar. E outros também a gente paga né, como infraestrutura que é necessária e ainda não é suficiente.

No que diz respeito ao departamento de Matemática o ENTREVISTADO 1, durante a entrevista, observa claramente que tem professores que realmente possuem o viés da pesquisa, e outros mais inseridos no ensino, e até com o perfil administrativo. Segundo o professor:

Então isso aumentou a qualificação do corpo docente, tá. É, e a gente até com isso conseguiu viabilizar o mestrado, né, de matemática e estamos aí tentando, implantar o doutorado. Então com certeza esse grupo de professores que veio, né, a partir de dois mil nove contribui significativamente para isso, tá. Mas em contrapartida, no que diz respeito por exemplo, atividades administrativas, por ser ainda um grupo jovem, né, alguns deles até já estão assumindo estas atividades como por exemplo: coordenação de curso, participação em algumas comissões, até mesmo chefia de departamento. Mas a contribuição deles embora muito importante, eu pude notar que em algumas situações se deu de forma ainda não, vou colocar assim, não muito madura, né.

Segundo o entrevistado 6, é prioridade para os professores antigos lecionar no programa de pós-graduação, cabendo aos professores mais novos a função de lecionar na graduação. Mas ele ressalta que à medida que esses professores mais antigos não se tornam produtivos, de acordo com os parâmetros solicitados pela CAPES, eles se retiram da pós e abrem vaga para novos professores ingressarem. O professor faz muitas críticas às políticas afirmativas, diz que o governo deveria melhorar o ensino de base para todos a fim de que todos os alunos pudessem concorrer no vestibular de igual para igual, também afirma que o

ensino noturno apresenta qualidade de ensino bem menor do que o diurno; primeiro porque os perfis de alunos são diferentes e segundo porque as aulas a noite não rendem suficientemente.

É importante compreender as falas desses educadores e como ressaltava Foucault (1996), ao observar determinados discursos, perceberemos que os mesmos são práticas organizadoras da realidade. Foucault (1996) aponta dois pontos essenciais que sustentam o discurso, a “heterogeneidade”, a qual consiste na pluralidade de vozes, isto é, na presença de “outros sujeitos”, marcados implicitamente ou explicitamente no discurso Estes elementos são evidenciados nas entrevistas, ao referenciar as instâncias maiores da UFJF, as agências de fomento de pesquisa, a outros educadores e gestores e mesmo a própria CAPES, que estabelece os critérios de avaliação dos programas, principalmente da pós-graduação; e as “estratégias” que constituem no modo como certos conceitos e temas tornam-se pertinentes ou não, dentro de uma formação discursiva, as relações de poder e hierárquicas, os não ditos, vistos e compreendidos através dos questionários objetivos ou da análise do *lattes*, por exemplo, quais professores são responsáveis por lecionar na graduação e os critérios de seletividade para que isso aconteça.

ENTREVISTADO 2- Química: Existe sempre essa busca né e a gente tenta tomar cuidado com produtividade e produtivíssimos, e nem sempre é fácil, existe essa preocupação e a gente sempre discute isso, mas o fato é que, se você, qualquer relatório de avaliação da CAPES, se você ler, você se sente impelido a sentar a escrever sobre aqueles resultados que não valerem a pena, (risos) você se sente impelido a fazer isso, mas a gente não faz. Você é indiretamente impelido a fazer.

ENTREVISTADO 5 – Isso é bastante complicado, é um paradoxo! É um paradoxo que nosso sistema impôs. Então a CAPES é a grande culpada... muita gente fala que a CAPES que instituiu isso, quem é a CAPES? A CAPES somos nós, os professores que são os representantes que acabam vestindo essa camisa, percebe que isso é assim em outros países, então realmente é complicado, é bastante complicado, mas antes do REUNI você ter um perfil de professores que naturalmente chegaram a contribuir na pós-graduação e tem um outro perfil que ficou fora de fato, ele não conseguiu chegar e não está nutrindo esse sonho mais, essas pessoas arrumaram de alguma maneira uma forma de preencher seu tempo na universidade, alguns foram atuar na gestão da universidade

ENTREVISTADO 6 – Ciência da Computação: tudo tem regra pra pós graduação é simplificado né porque a CAPES vem em cima então tem regra e tal então alguns professores são convidados a se retirar do programa porque não estão contribuindo e aí abre espaço pra outros alguns professores naturalmente vão pra outros lugares então a gente tem alguns casos aqui de professor que foi pra saiu daqui e foi pra o Rio foi pra BH né tem um agora indo pra São João Del Rey.

ENTREVISTADO 1 – Matemática: você é avaliado pela quantidade de coisas que você faz, quantos artigos você publicou, quantos alunos você orientou, quantas coisas você fez. Eu sinto assim, que às vezes a qualidade daquilo que tem sido produzido, não digo questionável, mas talvez poderia ser melhor se não houvesse essa ânsia e essa necessidade, ou até diria; essa imposição de se produzir, produzir, produzir (...)

Neste sentido Foucault (1996) chama a atenção para as relações de poder embutidas dentro dos discursos, afirma assim que o poder não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade, constituindo-se um conjunto difuso de micro poderes ao nível do cotidiano. Segundo Foucault, somos julgados, condenados, obrigados a viver de certo modo em função de discursos tidos como verdadeiros. Tal fato fica evidente perante as inúmeras críticas às metas estabelecidas pela CAPES e que não possibilitam de fato a formação para a docência desses novos corpos docentes que ingressaram pós- REUNI.

A principal vitrine dos pesquisadores são as publicações de artigos científicos em periódicos, por muitos é considerado que o indivíduo que produz mais publicações obtém maior visibilidade. Este critério é de tanta influência que é adotado, como tópico de avaliação, na maioria dos processos seletivos, inclusive em concursos públicos. Essas considerações induziram aos profissionais uma busca por um alto número de publicações. Mas a corrida pela alta produtividade, de certa forma, agregou aos artigos uma série de inconvenientes: a má conduta, principalmente o plágio, e a baixa qualidade, tanto na escrita quanto no conteúdo científico.

Os critérios estabelecidos pela mesma não são cumpridos pela maioria dos professores haja vista a série de atividades especializada que cada um tem que cumprir a quantidade de funções a ser exercida para um número muito alto de alunos e tempo de dedicação. Talvez seja o caso da mesma admitir que nem todos são vocacionados para a pesquisa ou para a docência propriamente.

ENTREVISTADO 5 – Engenharia Elétrica - então o pessoal mais antigo é mais ou menos isso, ou tá na graduação e alguma atividade complementar ou ele tá na pós-graduação, misturou as duas coisas, o pessoal mais jovem, alguns já chegaram com a capacidade de atuar na pós-graduação, alguns ainda estão tendo dificuldades, ainda não conseguiram entrar, eu tenho uma imagem de que eles querem, a maioria dos que chegaram novos querem, e a maioria deles veio de uma pós-graduação, a maioria deles tem título de doutor recente, então

estavam nessa engrenagem e gostaria de participar, não é trivial né, pois a contratação aqui, o aceite na pós-graduação depende da pessoa já ter uma certa desenvoltura, no universo científico, na submissão de projetos, ter uma certa habilidade própria ou ter conexões. É uma outra possibilidade ter boas conexões, da universidade da onde ele veio, com algum colega de outra instituição.

Esses critérios de produtividade remetem aos escritos de um autor clássico da sociologia; Max Weber (1919, p. 6) em seu clássico “Ciência como vocação”. Segundo o mesmo:

Todo o jovem que se sente chamado à profissão acadêmica deve ter uma consciência clara de que a tarefa que o espera apresenta uma dupla vertente. Deve qualificar-se não só como sábio, mas também como professor. E estas duas facetas estão muito longe de coincidir. Pode alguém ser um sábio excepcional e, ao mesmo tempo, um professor horripelantemente mau. (...) Como recebe um salário, é justamente durante os seus primeiros anos que o docente se encontra mais sobrecarregado.

Márcia Aparecida Amador Mascia (2003) ressalta que há uma relação necessária no discurso produzido entre a linguística e o mundo social, de forma que o discurso possa ser considerado na imbricação de duas formações; as formações discursivas e ideológicas. Não há discurso, não há produção de verdade sem um jogo de oposições, de isolamento de campos que implica embates e coerções, interdições e exclusões. Nesse sentido a pesquisa realizada por Patrícia Aparecida da Silva sobre os desafios enfrentados pelos gestores com a implantação do REUNI na UFJF, apontou que divergências administrativas formaram entraves para a concretização das diretrizes do REUNI. Em sua pesquisa, os pontos mencionados que apresentaram entraves, segundo os entrevistados foram;

- a) “muita flexibilidade na condução do REUNI, por parte da administração superior, deixando as unidades à vontade para fazerem o que quiserem na expansão, pois o modelo de expansão e criação nas mesmas foi diferente, como por exemplo, o bacharelado interdisciplinar do ICH foi diferente do ICE”;
- b) “a mudança curricular é difícil e os departamentos são altamente conservadores e avessos a mudanças curriculares, preferem sua ‘zona de conforto’, havendo mais mudança por parte dos BI’s, muitas unidades não fizeram reforma curricular muitas apenas aumentaram a estrutura física.”;
- c) a formação do bacharelado interdisciplinar em Ciências Humanas foi muito mais difícil e de menor adesão por outros cursos, ao contrário do de Ciências Exatas;

d) o excesso de burocracia e a lentidão dos procedimentos internos também constituem um grande desafio à gestão dos entrevistados, visto que mesmo com a agenda lotada (atividades acadêmicas principalmente) alguns revelam que têm que cuidar pessoalmente de tarefas rotineiras e administrativas;

e) “na UFJF as discussões sobre o REUNI ficaram um pouco ‘atreladas’ a questões político-partidárias. (...) A adesão ao REUNI na UFJF foi marcada por uma característica de politização. Tinha 1 ano de mudança de reitorado. A APES tinha se manifestado contra o REUNI, havia um clima de ‘desconfiança’. Daí os arranjos políticos”;

f) “Nós, gestores, temos que pensar e planejar se iremos continuar com o modelo de curso que nós mesmos criamos. ICH tem vagas ociosas e o ICE também.”

Quadro 32 - Titulação docente na UFJF

	Dez./2007	Dez./2008	Dez./2009	Dez./2010	Dez./2011	Dez./2012
Graduação	22	22	20	18	16	14
Especialização	84	73	67	57	48	41
Mestrado	187	168	163	198	213	207
Doutorado	469	487	554	681	737	788
Total	762	750	804	954	1014	1050

Fonte: Elaborado por Patrícia Aparecida da Silva (2010)

Observamos também, ao tratar das entrevistas realizadas por Silva (2012) que os gestores sempre formulavam um discurso fundado na referencialidade: “sempre testemunhando sua palavra, sempre apresentando provas, ou ao menos simulando apresentá-las.” Isso se deu principalmente no que tange os aspectos positivos do REUNI; a) crescimento tanto na graduação como da pós-graduação. Além disso, ocorreram muitas contratações de docentes e técnico-administrativos; b) reforma curricular [...] “poucas unidades promoveram uma reforma pedagógica e acadêmica, como o ICH e o ICE fizeram.”; c) “a proposta do REUNI de expansão e reestruturação aconteceu mesmo foi com os bacharelados interdisciplinares, que na UFJF ocorreram no ICH, IAD e ICE. Precisava-se mudar essa concepção de universidade estritamente profissionalizante.”; d) segundo os gestores houve uma mudança de 360° no curso, com mudanças no estágio que passou para 02 anos; mudaram-se muitos pré-requisitos, permanecendo apenas os pré-requisitos da área básica. Durante o curso, tem-se muito pouco pré-requisito. e) o ano de 2012 é o último ano do REUNI e o governo cumpriu o acordo, mas o processo não terminou, no sentido dos desdobramentos.

Assim o uso de figuras de linguagens, metáforas, adjetivações e mesmo interjeições estiveram muito presentes ao longo das entrevistas. Fairclough (2001, p. 80) ao retomar o conceito de hegemonia de Gramsci, caracterizava-a como um domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os outros demais, no caso, apoiado no consenso e não no uso da força. Nesse sentido fica evidente a “supremacia” intelectual e profissional do departamento de engenharia sobre os demais cursos. Observa-se que um domínio particular (no nosso caso, discursos particulares) pode constituir afirmativas gerais acerca do que existe, do que é possível necessário e desejável: a maioria dos professores mais antigos deixou de lecionar na graduação e voltou-se para atividades administrativas e de pós-graduação, deixando para os mais jovens a tarefa de lecionar para o quantitativo altíssimo de alunos, o que acabou sendo contraditório e gerando problemas no processo de ensino e aprendizagem. Notemos a fala de um dos entrevistados, do departamento de Engenharia:

“ENTREVISTADO 7- Engenharia de Produção: (...) o REUNI abriu mais vagas, aumentou a dificuldade em se encontrar docentes qualificados para as disciplinas mais específicas. O aspecto mais notado é a inexperiência dos candidatos recém-doutores que saem direto de uma trajetória de “pesquisa” e são lançados na sala de aula sem qualquer preparo ou experiência profissional no campo da disciplina que irá lecionar - **professores criados em cativeiro** (...). Outra questão grave é supervalorização da publicação (*qualys A*) em detrimento das demais atividades inerentes à carreira do magistério. E essa valorização da publicação acaba gerando artigos de prateleira, não gerando patentes. (...) Não conhecem aspectos pedagógicos, estruturação de projeto pedagógico, gestão acadêmica, entre outros assuntos. O nosso sistema de doutoramento, salvo exceção, forma docentes que sabem tudo de quase nada de um pequeno aspecto de uma determinada área e nada de atividade docentes.”.

Este trecho da entrevista nos remete às reflexões de Max Weber em “Ciência como vocação”, segundo o qual nos círculos juvenis estaria muito difundida a ideia de que a ciência se transformou num exemplo de cálculo que se fabrica nos laboratórios ou nos arquivos estatísticos com o frio entendimento e não com toda a “alma”, exatamente como “numa fábrica” (p .8-9). Segundo o sociólogo, se alguém tem inspirações científicas é algo que depende de um destino que nos está oculto e, além disso, de certos “dons” (p. 10) e vemos que órgãos de fomento à pesquisa e incentivo às pós-graduações no Brasil, como a Capes não levam isso em conta. No campo da ciência, só tem “personalidade” quem está pura e simplesmente ao serviço da causa. “A ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido de

que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.” (RESENDE & RAMALHO, 2011, p. 49) Nesse aspecto Fairclough (2001) afirma que as ideologias são *representações* e podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas *identidades* de agentes sociais. As práticas sociais encerram diferentes discursos e interesses particulares.

ENTREVISTADO 3 - a cota, eu particularmente sou favorável a cota , mas talvez não na forma que ela é colocada, eu acho que a cota deve privilegiar o ensino publico, ensino gratuito, a pessoa que não tem as vezes condição, a cota hoje eu sou contra, particularmente sou totalmente contra , eu acho que é uma forma de racismo violenta, eu acho que você pode ter um negro com uma condição financeira muito melhor que muitos brancos, e você privilegiá-lo porque ele é negro? Eu acho totalmente errado, eu acho que cota pra mim é em função de necessidade , e necessidade não tem a ver com cor , tem a ver com condicionamento social da pessoa.

ENTREVISTADO 6 – Cotas: o governo tentou fazer solucionar o problema lá em cima e não lá embaixo né então é o mais correto seria a gente né a gente Brasil né melhorar o ensino básico pra todo mundo ter a mesma condição de chegar na final do ciclo pra fazer um vestibular fazer uma prova é ter condições iguais.

ENTREVISTADO 1 – Matemática: – Matemática: Sobre as cotas: digamos, que eu destaco com relação à opinião aqui dentro. O fato de que esses alunos não deveriam estar aqui porque não tem condição de acompanhar os cursos básicos do ICE e isso até tem contribuído, na opinião dessas pessoas, para aumentar o índice de reprovação e por aí vai.

De uma maneira geral, podemos identificar o seguinte diagnóstico acerca do REUNI a partir das entrevistas:

- a) REUNI possibilitou sim mais inclusão de alunos e contratação de professores, e isso chega até 100%.
- b) Cotas inseriram mais diversidade na universidade pública, públicos mais diversos e que não necessariamente são mal preparados, ao contrário.
- c) Os departamentos foram ampliados, divididos em especialidades.
- d) Investiu-se mais em projetos de extensão, inclusive nas modalidades de licenciatura (caso da química com mais de 30 bolsas de iniciação a docência).
- e) Melhorou significativamente a infraestrutura da universidade, mais laboratórios e parcerias.

f) Ampliou-se a oferta do curso através do ensino a distância.

Creio que a conclusão positiva que podemos chegar é que a educação superior avançou e muito:

a) Há ainda muita reprovação em algumas disciplinas do bacharelado, principalmente em cálculo, impedindo que o fluxo de alunos ingressados seja igual ao de alunos formados, e fazendo com que haja evasão de boa parte dos mesmos, ao longo das reprovações;

ENTREVISTADO 2 – Química: Isso começa a saltar os olhos, Cálculo 1 tem 1500 alunos, Cálculo 3 tem 200, então você começa a se perguntar o que está acontecendo, a primeira turma, Química Fundamental tem 600 alunos, pega disciplinas do quarto, quinto período de química você tem turmas com 4 ou 5 pessoas. Por que as pessoas ficam retidas (...)

b) Ainda que o REUNI tenha aumentado o número de vagas não criou políticas públicas de formação e capacitação dos professores que iriam lecionar para esse quantitativo de alunos e nem estabeleceu reformas curriculares para dar conta de avaliar e aprovar todo esse quantitativo.

c) Da mesma forma, apesar de ter duplicado ou triplicado o número de vagas na universidade, o mercado de trabalho permaneceu estagnado, de forma que não conseguiu oferecer novas oportunidades de inserção desses públicos formados, sendo assim, boa parte deles acabou se direcionando para a pós-graduação ou para a licenciatura.

d) Custa muito caro a educação a distancia e ainda há muito que melhorar acerca da infraestrutura da universidade:

ENTREVISTADO 5 – Engenharia Elétrica - o REUNI foi um projeto bastante agressivo, não é essa palavra não, é um projeto que trouxe muito recurso pra instituição, trazia dúvidas em todos os sentidos, mas eu acho que uma parcela dependia da instituição, alguma parcela a gente esperava a mais, um novo prédio para acomodar essas pessoas, isso não acabou sendo possível, então acaba que a gente cumpriu 80% das expectativas, os 20% a gente vai ter que lutar ae pra ter que alcançar isso com projetos individuais, com o entendimento da instituição que a gente precisa ser resolvido dessa forma, o outro problema que tem com o REUNI é manutenção. A universidade cresceu e cresce os problemas, mas cresce as necessidades dos laboratórios, como é que a gente vai atender isso? Se não continuar havendo recursos para atender esse tipo de coisas, meio que a gente fica um ponto fora da curva. Houve aquele crescimento momentâneo,

mas isso pode resultar em uma problemática pra gente resolver no futuro.

Do ponto de vista da inclusão social, da democratização do ensino superior por meio da ampliação de vagas foi muito positivo, mas demanda muitas reformas, passando pelo ensino, pelo currículo, pela formação dos professores e a distribuição de suas respectivas jornadas de atividades na universidade até pela formação desses alunos. Por fim, a grande mudança também tem que vir da CAPES, dos critérios de produtividade e avaliação dos programas de pós.

O decreto do REUNI tinha algumas diretrizes, como foi mencionado em nossa revisão literária, agora vamos analisar a percepção do cumprimento dessas diretrizes depois de nossa pesquisa:

I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Nota-se que os entrevistados enfatizaram o aumento de vagas de ingresso, ressaltando que as mesmas chegaram a triplicar, no entanto ainda há muito evasão e permanência nos cursos para além do período de formação, haja vista a repetência em disciplinas que são pré-requisitos como Cálculo 1.

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. Houve de fato a mobilidade estudantil, justamente por causa disso criaram o curso bacharelado, contudo para escolha dos cursos pós-formação básica ainda prevalece a meritocracia em detrimento da vocação. Faltam ainda monitores para as disciplinas que exigem maior dedicação e há um inchaço nas salas de aulas, gerando ainda mais dificuldade de avaliação/acompanhamento individual desses alunos.

III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.

Acreditamos que essa diretriz seja o maior desafio hoje para efetivar e melhorar os resultados do REUNI. A autonomia dada para as unidades, não tendo as mesmas um planejamento curricular voltado para a formação de professores, ocasionou problemas na confecção curricular e formação dos alunos, principalmente das engenharias, que não encontram vagas suficientes no mercado de trabalho (seja público ou privado) e acabam se voltando para a formação docente superior.

IV – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. Observa-se que dado o quantitativo de alunos que ingressam anualmente na universidade e a ausência de tutores/monitores em diversas disciplinas, além da falta preparo dos novos professores para lidar com esse quadro alto de alunos, acabam por formar precocemente e de maneira não tão capacitada esses alunos.

V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Apesar de muito professores questionarem sistemas de inclusão como o ingresso por meio de políticas afirmativas, houve um aumento muito grande de alunos oriundos de escolas públicas e mesmo “negros” nesses cursos. Cabe à própria universidade pensar em melhor formá-los e capacitá-los para que os mesmos se equiparem aos demais ingressantes.

VI – Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. Verificamos que dentro do bacharelado essa foi a diretriz mais contemplada, haja vista a aprovação de programas de mestrado e doutorado em diversos departamentos, e também a criação de laboratório de iniciação docência com bolsas do CNPq capacitando estes alunos.

Quadro 35- Síntese sobre os entrevistados

Relação de Entrevistados	Tempo na UFJF	Formação/ Doutorado (local)	Departamento
Entrevistado 1	21	Engenharia de Sistemas e Computação UFRJ	Matemática
Entrevistado 2	5	Química USP	Química
Entrevistado 3	41	Não possui	Ciência da Computação
Entrevistado 4	27	Educação Matemática UNESP	Matemática
Entrevistado 5	30	Engenharia elétrica UFSC	Engenharia Elétrica
Entrevistado 6	2	Engenharia de Sistemas e Computação UFRJ	Ciência da Computação
Entrevistado 7	35	Engenharia de Produção UFRJ	Engenharia de Produção

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, após concluir esta pesquisa e ainda pensando no tema democratização da educação superior no país, surgiram outras perspectivas e propostas de novos estudos. A seguir algumas são destacadas:

- Pensar em políticas de monitoria/tutoria e assistência estudantil que forneçam formas de promoção da permanência dos graduandos no bacharelado, pesquisar o porquê dos altos índices de evasão/trancamento/e vagas ociosas entre os cursos.
- Pensar na construção de um currículo de técnicas e metodologias pedagógicas em consonância com o novo perfil destes estudantes que possibilite a formação durante o período do curso, evitando assim tanta repetência e pré-requisitos para cursar determinadas disciplinas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que nos últimos decênios aconteceram gradualmente a mais larga expansão da oferta, e conseqüentemente do acesso, do ensino superior no Brasil. Tal processo representa objetivamente a produção e distribuição de recursos materiais e simbólicos, em especial credenciais privilegiadas, numa sociedade marcada historicamente por sua escassez do setor educacional superior, principalmente.

Os resultados dessa pesquisa fornecem parâmetros para a construção de um diagnóstico sobre o REUNI na UFJF do Bacharelado em Ciências Exatas e os principais desafios enfrentados pelos gestores, professores e alunos no geral. Com esta pesquisa, buscamos traçar as mudanças ocorridas na profissão acadêmica com a implantação do REUNI na UFJF, a partir da análise mais detida dos professores dos departamentos que compõem o BI de Exatas. Vimos que o REUNI possibilitou o aumento do número de professores nestes departamentos, que, como vimos, aumentou em 100% o seu número. Verificamos que houve uma ampliação da titulação entre os professores, tendo a maioria deles a titulação de doutorado, que passa a ser pré-requisito para a maioria dos concursos para professores nos últimos anos. Verificamos que anteriormente a maioria dos professores concluíam seu doutorado em serviço, que foi estimulada pela vinculação do financiamento da pesquisa com a titulação e “adensamento” do currículo lattes, com orientações, pesquisa e, principalmente, publicações em revistas bem qualificadas pela Capes.

Verificamos que a maioria dos professores que ingressaram a partir de meados de 2000 tiveram a UFJF como primeiro emprego e também ingressaram logo após a conclusão de seus doutorados ou então em fase de finalização. A maioria deles almejam trabalhar com pesquisa e pós-graduação e poucos mostram interesse em lecionar na graduação, trabalhar em atividades burocráticas e na atividade de extensão. Acreditamos que isso se explica pela valorização da atividade de pesquisa, como atividade que daria mais status acadêmico para este professor, em detrimento daquele professor que somente se dedicaria às aulas de graduação. Isso fica evidente em muitas falas dos professores entrevistados.

Nesse sentido, as políticas públicas que foram criadas pelo governo brasileiro tornam a educação superior e suas instituições mais complexas, devido a ampliação das matrículas, a incorporação de novos contingentes de estudantes e professores e com um apelo às pesquisas, elaborando uma série de conhecimentos e formas de produzi-los e disseminá-los.

Observamos através dessa pesquisa as dificuldades de implementação da democratização da educação superior e os novos problemas de ensino, organização e gestão, mas, longe de ser um empobrecimento, representa um enriquecimento do sistema e um aumento da qualidade social da educação superior em vista de seus compromissos com a democracia e equidade.

A reconfiguração da educação superior brasileira, principalmente, com a instituição do REUNI e adesão das IFES ao mesmo trouxe alterações substanciais na organização das universidades federais, sobrevivendo diretamente em todos os âmbitos de sua gestão e organização do trabalho docente. No âmbito da UFJF, embora tenha ocorrido um crescimento da instituição desde a adesão ao REUNI, as unidades acadêmicas passaram por mudanças e dificuldades de adaptação a esse crescimento expressivo da Instituição, tanto na sua estrutura física quanto no seu quadro de recursos humanos, exigindo ainda mais habilidades e competências dos seus gestores e também professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de, ALMEIDA, Ironi Teresinha de. **Políticas educacionais e ensino superior em tempos de Neoliberalismo**. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.9 n° 1 p.149-159 jan./jun. 2008.
- ALMEIDA, Felipe Quintão. **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005.
- ARAÚJO, Rhoberta Snatana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do campus universitário de Altamira**. Mestrado em Educação, UFPA, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília, 2010.
- BALBACHEVSKY, Elisabeth. **Academic Careers in Brazil: The Legacy of the Past**. The Journal of the Professoriate, an affiliate of the Center for African American Research and Policy. 2011.
- _____. **Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan/jun. 2007, p. 158-188.
- _____. **Dossiê: Ciência, inovação e sociedade: novas abordagens temáticas Revista Sociedade e Estado - Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril 2012**
- _____. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. In: Colin Brock e Simon Schwartzman, Os desafios da educação no Brasil, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005, pp 285-314.
- _____ & Holz hacker D. **A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos**. Disponível em: <http://www.nupps.usp.br/>. Acesso em maio de 2013.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. 2007, vol.15, n.54, pp. 81-102.
- BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- _____. **Desafios educacionais da modernidade líquida**. In: Revista Tempo brasileiro. Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan-mar, 2002.

_____. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Uma experiência de formação para professores do ensino superior**. In: 28 REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Anais. Caxambu, MG, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação**. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Anais. Caxambu, MG, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto 6096/2007**: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm, acesso em 23/01/2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Portaria normativa interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2Fprofessor_equivalente.pdf&ei=eH5aVdz2Nc-JsQTjy4HQBQ&usg=AFQjCNHPPDL2tu6a1WWBJFmPI8NYut_Chg&bvm=bv.93564037,d.cWc, acesso em 10/12/2013

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº10.973/2004**. Lei de Inovação Tecnológica: Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm, acesso em 12/04/2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm, acesso em 05/01/2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

BISPO FILHO, D., SEPINI, R. e Maciel, M. **Nativos Digitais e a Mediação Didática Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)**: Experiência Vivenciada em Aulas de Ciências. UTFPR Curitiba, IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011.

BORGES, M. As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil. Rev. USP nº89 São Paulo mar./maio 2011. Disponível em: http://rusp.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892011000200012&lng=pt. Acesso em 12 de maio de 2015.

BOTENHO, André, BASTOS, Eliede Rugai. **Para uma Sociologia dos Intelectuais**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 4, 2010, pp. 889 a 919.

BOURDIEU, **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Homo acadêmicos**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2011.

_____. **O capital social – notas provisórias**. (1980). In: NOGUEIRA, Alice Maria e CATANI, Afrânio (orgs.) Pierre Bourdieu: Escritos de educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese, Educação, UFRS, 2003.

CARA, Mariane. **Gerações juvenis e a moda: das subculturas à materialização da imagem virtual**. In: Modapalavra e-periódico. Ano 1, n.2, ago-dez 2008.

CARVALHO, Teresa e SANTIAGO, Rui. **Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal**. Cadernos de Pesquisa. V. 41, n. 143, maio/ago, 2011.

CARVALHO, Vilani Cosme de. Maria. **O perfil e a carreira do professor universitário em contextos marcados por mudanças e paradoxos**: um estudo que aponta limites mas também possibilidades emancipatórias. **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT16/GT8.PDF>. Acesso em 21 de dezembro de 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira; Michelotto, R. M. **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento**. Revista Série-Estudos, 2010.

CATANI, Afrânio. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011.

_____. **O papel da Universidade pública hoje**: concepção e função. Jornal de políticas públicas educacionais. N. 4, jul-dez/2008, p. 04-14.

CHALHOUM, Craig. **Academic Freedom**: Public Knowledge and the Structural Transformation of the University social research. Vol 76 : No 2 : Summer 2009.

CHAUÍ, Marilena, **Escrito sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira**. Mestrado Serviço Social, UERJ, 2010.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processo de constituição da docência universitárias: o REUNI na UFMG**. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, 2012.

COUTINHO, Karyne Dias. **Resenha de O mal-estar da pós-modernidade, de Zygmunt Bauman.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p. 138-140, set/dez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

OHARA, Daniela Gonçalves; SILVA, Beatriz; SCHENKEL, Cladecir Alberto. **LDB e suas implicações na educação superior.** UFTM, 2010.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais.** Tese (Ciências Econômicas). UFMG, 2007.

_____. **Universidade: uma eterna crise de identidade.** Dissertação (Mestrado em economia aplicada). UFJF. 2007.

FÁVERO, M. L. A. **Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão.** In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambú-MG. **Anais da 23ª Reunião da ANPEd, 2000.** Acessado em 27-11-11; Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>.

_____. **Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELIX, F e BARBOSA, Z. **Tecnologia na Sociedade: Estudo da Concepção de Adolescentes Sobre o Uso da Internet.** UTFPR Curitiba, IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo, Loyola, 1996

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** **Jornal de políticas educacionais.** n° 4, julho–dezembro de 2008. pp. 53–63

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em perspectiva, 14(2), 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GOERGEN, Pedro. **Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010

GONÇALVES, Margarida Maria Dias Monteiro. **A implantação do Programa de expansão e reestruturação das universidades federais (REUNI) na UFC (2007-2009) – um estudo de caso sob a perspectiva da qualidade de ensino.** Mestrado Profissional em Políticas Públicas e gestão da educação superior UFC, 2010.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação.** Tempo Social; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1989, n. 1, vol. 1. P. 71-79.

GRIPP, Glícia S. TESTI, Brno Moreti. **Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais.** Revista Sociedade e Estado. v. 27, n. 1 - Janeiro/Abril 2012.

GRIPP, Glícia. **A prática dos professores do ensino superior.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.61-85, 2010

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil.** São Carlos: EdUUFSCar, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaios de uma antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAZARTE, Leonardo. **Ecologia cognitiva na sociedade da informação.** Ciência da Informação. Brasília, v. 29, n. 2, p. 43-51, maio/ago. 2000.

LÉDA, Denise Bessa Léda, MANCEBO, Deise. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.** Educação e realidade. vol. 34, n. 1. p. 49-64, jan/abr, 2009.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. in: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico. 2003-2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEITE, Denise, MOROSINI, Marília. **Universidade no Brasil: a Ideia e a Prática.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992.

LEITE, Denise. **Modelos Institucionais de Educação Superior.** Educação Superior em Debate, INEP. Volume 7. Brasília-DF, 2006. p. 165-195.

LELIS, I. **Profissão docente: uma rede de histórias.** Revista Brasileira de Educação. n. 17. p. 40-49, maio-ago. 2001.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. et. all. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 110. [1ª. edição 2003].

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** SP: Xamã, 2007.

_____. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social.** Rev. katálysis [online]. 2013, vol.16, n.2, pp. 258-267. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802013000200012&script=sci_arttext

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de, CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, Maria do Socorro Carneiro de. **Imagem e identidade: estudo sobre o professor universitário**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Lisboa, 2012.

LOPES, Carlos Magno de Lima. **O REUNI e a intensificação do trabalho docente**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz, 2011.

LÜDKE, Mengue, BOING, Luiz Alberto. **O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MACEDO, Arthur Roquete de Macedo, TREVISAN, Ligia Maria Vettorato, TREVISAN, Péricle S, MACEDO, Caio Sperandeo de. **Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005

MACIEL, Maria Helena Ribeiro. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. Tese Educação, UFPB, 2008.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. São Paulo: Fapesp, 2003

MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. **Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro?** Sociologias Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan/abr. 2012. P. 100-127. DOSSIÊ.

MELO, Marilândes, MARTINS, Mariele. **Resenha de Homo acadêmicos, de Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação 2012, 17 (50).

MELO, Nara Poliana de Souza Bandeira de. **Políticas públicas, financiamento e democratização da educação superior: avaliação do REUNI da Universidade Federal do Tocantins**. Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas, UFC, 2011

MIRANDA, Antônio, **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos**. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago, 2000.

MIRANDA, Glaura. **A produção e a reapropriação do saber no Ensino Superior**. Cadernos CEDES, 22, 1988.

MORAES, Karine Nunes de, GOMES, Alfredo Macedo. **A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o Debate**. Anais da 37ª reunião anual da ANPED, UERJ, 2011.

MORAES, Reginaldo C. **Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1213-1222, out.-dez. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009

MOROSINI, Marília. (org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2011.

MUSSE, Christina Ferraz. **Universidade e comunicação, no cenário global: o caso da UFJF**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001

NAGOYA, Otávio. **Desafios da comunicação e desafios culturais**. In: Caros Amigos, Especial Males do mundo atual. Julho de 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI – um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT**. Mestrado em educação, UFMT, 2012.

NUNES, Edson. **Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro**. RAP Rio de Janeiro Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007

NUNES, Neusa Clementina Rosa, SOUZA, Silvia Cristina de. **Um estudo acerca da formação do professor universitário**. Revista Iberoamericana de estudos em educação. São Paulo, v. 9, n. 4, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no Brasil. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 323-338, mai./ago. 2013. p. 331

OLIVEIRA, J. B. A. Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, João Ferreira. CATANI. **A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão**. Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 4, n. 4, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. La reconfiguración del campo universitario en Brasil: Conceptos, actores, estrategias y acciones. **Perfiles educativos**, México, v. 34, n. 135, enero 2012. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2015.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004

PALOCCI FILHO, Antônio. **Uma escola do tamanho do Brasil**: Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente. Lula (2002). PDE, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25218. Acesso em janeiro de 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 183-201, dez, 2000.

PEREIRA, Thiago Igrassia, SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização?** Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PORCHEDOU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Viviane de Souza. **O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, Maranhão, 2011.

SANTOS, Hellen Katherine Martins dos. **A comunicação organizacional na UFJF: O funcionamento da assessoria de comunicação da Universidade e sua importância para o desenvolvimento da instituição**. Monografia, Comunicação, UFJF, 2010.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poiesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewFile/14035/8876>.

SCHWARTZMAN, S.; BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**. In: Phillip G. Altbach (ed.), The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries. Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **As teorias da universidade brasileira**. (1984) in: <http://www.schwartzman.org.br/simon/teorias.htm>

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade de ideologia: a política do conhecimento**. (1980) Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Editora UFPR

SILVA, Marilda. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. [5ª. edição]

SILVA, Margarida do Amaral. **Da Universidade à Universalidade das Práticas de Ensinar. Poiésis Pedagógica** - v. 5/6 - p. 73-93 - jan./dez. - 2007/2008

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil.** Tese, Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, 2009

SILVA, Patricia Aparecida da. **O REUNI na UFJF** : um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 88. 2013.

SOBRINHO, José Dias, BRITO, Márcia Regina F. de. **La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafios.** Avaliação, Campinas; ver mais

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010

STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, Antônio. **Educação, conhecimento e sociedade em rede.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1179-1202, dezembro de 2003.

SOUZA, J. A. de. **Políticas de acesso à Educação Superior:** Flexibilização e democratização do ingresso na Universidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TROW, Martin A. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access:** Forms and Phases of Higher. 2005

TROW, Martin. **From mass higher education to universal access:** the American advantage. 2000. Research and Occasional Paper Series: CSHE.1.00 UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY <http://ishi.lib.berkeley.edu/cshe>

VACONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

VEIGA-NETO, A. J. **De geometrias, currículo e diferenças.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago, 2002.

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira. **Educação e sociedade da informação:** Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de Minho, Braga, 2005.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. Ciência e política, duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2008

WELTER, Cristiane Backes, LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. **Políticas educacionais: algumas reflexões sobre a educação superior.** UNIrevista - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006)

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios.** Ciência da Informação, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago, 2000.