



UNIVERSIDADE DE UBERABA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES DO REUNI NO TRABALHO DOCENTE:
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO (UFTM) ENTRE 2009 E 2016**

Acadêmica: Viviane Rocha Meirelles Guarato

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sálua Cecílio

**UBERABA - MG
2019**

VIVIANE ROCHA MEIRELLES GUARATO

**IMPLICAÇÕES DO REUNI NO TRABALHO DOCENTE:
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO (UFTM) ENTRE 2009 E 2016**

Dissertação apresentada para a defesa junto à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Uberaba

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sálua Cecílio

UBERABA - MG
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

G93li

Guarato, Viviane Rocha Meirelles.

Implicações do REUNI no trabalho docente: percepção de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) entre 2009 e 2016 / Viviane Rocha Meirelles Guarato. – Uberaba, 2017.

116 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio.

1. Universidades e faculdades. 2. Trabalho docente. 3. Instituições de ensino. I. Cecílio, Sálua. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

Viviane Rocha Meirelles Guarato

**IMPLICAÇÕES DO REUNI NO TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM) ENTRE 2009 E 2016**

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

Aprovada em 31/08/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Acir Mário Karwoski
UFTM - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus e a toda minha família pelo apoio constante à minha formação profissional e aos meus aprendizados.

À professora Dr^a. Sálua Cecílio, minha orientadora, pela seriedade com que conduziu minhas orientações. Meu apreço à sua companhia sempre cuidadosa e aos conhecimentos que enriqueceram minha formação pessoal.

A todos os professores que dedicaram seu precioso tempo às entrevistas, pois seus relatos foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. Que sua luta diária e sua dedicação sejam merecedoras de muito sucesso e prenes de realizações. Em especial ao Pró-reitor de Ensino da UFTM, professor Dr. Wagner Roberto Batista, por ter aberto as portas da Universidade para que pudesse realizar minha pesquisa.

Aos professores Dr. Acir Mário Karwoski e Dr. Osvaldo Freitas de Jesus que participaram de minha banca de qualificação e defesa. Seus apontamentos e contribuições foram de grande relevância para que eu pudesse lapidar o texto de minha dissertação, com olhares que me incentivaram a prosseguir em minha meta de tornar o discurso mais científico e investigativo.

A todos, muito obrigada.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos Guilherme e Izabella e a todos os professores dos cursos de licenciatura da UFTM, que participaram desta pesquisa, enriquecendo-a com sua preciosa contribuição.

“Ainda que haja precariedades no sistema federal das Instituições de Ensino Superior e que elas sejam mais agravantes àqueles cursos que se originaram por meio do REUNI, esta foi uma das mais importantes políticas públicas de educação superior realizadas no Brasil, nas últimas décadas, responsável pela popularização do acesso ao ensino superior, sendo um fato recente na história do país.”

Professora Entrevistada

RESUMO

Como política universitária, o REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, tendo como finalidade primeira o aumento do número de vagas nos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação já existentes, de matrículas e dos índices de conclusão dos cursos de graduação presenciais, observando o acesso e a permanência dos alunos do ensino superior, em nível de graduação, porém essa política provocou impactos no trabalho docente, como a intensificação, sobrecargas e metas de produtividade. Este estudo está inserido na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo geral realizar uma análise das implicações do REUNI no trabalho docente, por meio da percepção de professores dos cursos de formação de professores (licenciaturas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro entre os anos de 2009-2016. Quanto à metodologia, esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como lócus a UFTM, cujos professores foram selecionados a partir dos cursos de licenciatura em letras, história, matemática, física, química, ciências biológicas e geografia. Ademais, a presente pesquisa foi realizada em duas fases: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada nos meses de junho e julho de 2017. As informações coletadas junto aos professores foram discutidas pelo método da análise de conteúdo. Após compilação das entrevistas, as informações foram subdivididas em quatro itens: docência e atuação dos professores na UFTM; avaliação do tempo para atividades docentes nos cursos de licenciatura; metas e avaliação de desempenho. As filiações teóricas, abordadas no referencial histórico e teórico, foram referenciadas, entre outros autores, em Antônio Bosi; Paulo Corbucci; Luiz Antônio Cunha; Eunice Durham; Valdemar Sguissardi e Deise Mancebo. Segundo os dados históricos, foi possível visualizar a evolução e os desafios das instituições de ensino superior no Brasil, desde o século XIX até a contemporaneidade. Com relação aos pressupostos do programa de reestruturação e expansão REUNI, percebe-se que os professores entrevistados da UFTM evidenciaram que a expansão das universidades federais e o aumento do número de alunos tiveram implicações para o trabalho docente. Entre as principais implicações percebidas pelos professores a respeito do trabalho docente, estão a intensificação do trabalho devida às atividades gestoras, sendo o eixo principal a docência, o ensino e a pesquisa. Na intensificação do trabalho docente, a principal consequência do REUNI foi a sobrecarga, tanto que existem educadores que, além das 40 horas de dedicação exclusiva, ainda precisava desenvolver atividades em sua própria residência. Quanto às metas, o que mais impactou o trabalho docente foi a produtividade, no sentido de produções científicas e participação em eventos profissionais. Com relação à avaliação funcional, essa foi efetuada com base em critérios pré-definidos, sendo que os instrumentos dessa avaliação foram bastante criticados pelos professores. Desse modo, após a análise e a discussão dos resultados, infere-se que as IFES necessitam planejar previamente e ter a estrutura física adequada antes de expandirem vagas e se reestruturarem com o intuito de receber bem esses novos alunos e não haver sobrecarga e intensificação do trabalho docente. Novas pesquisas são sugeridas com alcance para todos os docentes dos cursos existentes na Universidade lócus desta pesquisa.

Palavras-chave: Reestruturação universitária. Expansão das IFES. Trabalho docente. REUNI.

ABSTRACT

As university policy, REUNI was instituted by Decree n° 6096, from April 24 of 2005, with the first purpose the increasing the number of slots, the registration and completion rates of the undergraduate classroom, observing access and permanence of high school students, in graduation level, however those politics made a certain impact on professor's works, like the intensification, overwhelming and productive goals. This study is inserted in the research of Professional Development, Professor Work and Teaching-Learning Process of the master's degree course in Education from Universidade de Uberaba. In this perspective, this research as the general goal to perform an analysis of the implications of professors works on REUNI, through the perception of teachers of the teachers training courses from the Universidade Federal do Triângulo Mineiro between the years of 2009-2016. Regarding the methodology, this research, of a qualitative nature, has as locus UFTM, whose professors were selected from the degree courses of language, history, maths, physics, chemistry, biological sciences, and geography. Besides, the present research was realized em two phases: bibliographical analysis and research field, through an interview semistructured applied troughout June and July of 2017. The information collected from the teachers was discussed by the method of content analysis. After compilation of interviews, information was subdivided into four items: professors teaching and acting in UFTM; evaluation time from professors activity in the teaching courses; aims and evaluation performance. The theoretical affiliations, covered in the theoretical and historical references, were referenced, among others authors, in Antônio Bosi; Paulo Corbucci; Luiz Antônio Cunha; Eunice Durham; Valdemar Sguissardi and Deise Mancebo. According to the historical data, it was possible to show the evolution and the challenge of higher education institutions in Brazil, from the 19th century until now. About the assumptions regarding the restructuring and expansion of program REUNI is noted that the UFTM teachers who were interviewed took evidence that the expansion of federal university and the increased number of students had implications in the teachers work. Among the main implications noted by the professors regarding the teaching work, was the intensification of the work due to management activities, being the main pivot, the teaching, the education, and the research. In the intensification of teaching work, the main consequence of REUNI was the overload, so much that there are teachers who, besides the 40 hours of exclusive dedication, still needed to develop activities in their residences. About the goals, the most impact in the teaching work was productivity, in the way of scientific productions and participation in professional events. Regarding the functional evaluation, this was done based on predefined criteria, is that the instruments for this evaluation were very criticized by the professors. Thus, after the analyses and the discussion of the results, infer that the IFES needed to plan and have the adequate physical structure before they expand openings and restructuring to better welcome the new students and avoid the overloading and intensification of the teachers work. New researches were suggested within reach of all teachers in all the existing courses in the university locus of this research.

Keyword: University restructuring. Expansion of IFES. Teaching work. REUNI.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cronograma de criação das universidades federais brasileiras.	40
---	----

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Graduação dos professores e cursos/pós-graduações em que lecionam. 68
- Tabela 2** - Metas e percepção dos impactos sobre o trabalho docente após o REUNI. 69
- Tabela 3** - Atividades docentes que se desenvolvem dentro e fora da UFTM. 78
- Tabela 4** - Outras atividades que não estão relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. . 81
- Tabela 5** - Avaliação e administração do tempo destinado às atividades desenvolvidas na UFTM. 83
- Tabela 6** - Opinião sobre a Avaliação de Desempenho de professores entrevistados. 88

LISTA DE ABREVIATURAS / ACRÔNIMOS

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
EaD	Educação a Distância
MEC	Ministério da Educação
Uniube	Universidade de Uberaba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UDF	Universidade do Distrito Federal
UF	Unidade de Federação
IES	Instituição de Ensino Superior
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UNE	União Nacional dos Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
RU	Reforma Universitária
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
FUNEP	Fundação de Ensino e Pesquisa de Uberaba
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
CEFORES	Centro de Educação Profissional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ICENE	Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
ICBN	Instituto de Ciências Biológicas e Naturais
ICTE	Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais

PROUNI	Programa Universidade Para Todos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
SESU	Secretaria de Educação Superior
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
NDE	Núcleo Docente Estruturante
CPPD	Comissão Permanente de Progressão Docente
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
RJU	Regime Jurídico Único
SISU	Sistema de Seleção Unificada
PET	Programa de Educação Tutorial
DEFICS	Departamento de Filosofia e Ciências Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ORIGEM E CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: HISTÓRIA E REFORMAS UNIVERSITÁRIAS	20
2.2 A Reforma Universitária de 1968 e fatos subsequentes	28
2.2.1 O ensino superior brasileiro após a promulgação da Lei 5.540	34
3 O REUNI NO CONTEXTO DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS CONTEMPORÂNEAS	42
3.1 O processo de reestruturação das universidades brasileiras	46
3.2 A expansão nas universidades brasileiras após o REUNI	52
3.3 Impactos do REUNI no trabalho docente	60
3.3.1 Mudanças no trabalho docente sob as diretrizes do REUNI	63
3.3.2 As metas instituídas pela UFTM após a implantação do REUNI	67
4 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFTM: O REUNI E O TRABALHO DOCENTE	75
4.1 Docência e atuação de professores: ensino, pesquisa e extensão	77
4.2 Administração do tempo destinado à UFTM: dedicação exclusiva	83
4.3 A Avaliação de Desempenho do trabalho docente	88
4.4 Diálogos entre campo empírico e teoria	95
4.4.1 Docência, pesquisa, extensão e atividades administrativas	96
4.4.2 Gestão do tempo na dedicação exclusiva de professores	99
4.4.3 Avaliação de Desempenho e comentários adicionais sobre o REUNI	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	115
ROTEIRO DE ENTREVISTA	115

1 INTRODUÇÃO

Entre as reformas universitárias mais recentes, está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que instituiu uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). Ao relacionar o PDE e o REUNI, contextualiza-se o processo de reforma da educação superior, em função da reestruturação do ensino, conforme concepções e orientações centralizadoras do Governo brasileiro, entre 2007 e 2012, no âmbito do Ministério da Educação, o que significou uma imposição de diretrizes por parte desse Ministério.

Como reforma universitária, as ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. O objetivo principal do REUNI foi o de promover, garantir e ampliar o acesso à educação superior para todos, pelo aumento do número de vagas de ingresso nos cursos de graduação e ampliação da oferta de cursos noturnos (BRASIL, 2007).

Além disso, o Programa trouxe a proposta de reorganizar a estrutura das universidades federais, bem como o combate à evasão, ocupação de vagas ociosas, elevação da taxa média de conclusão dos cursos de graduação presencial para 90%. Buscou-se, também, ampliar a mobilidade estudantil, diversificação das modalidades de graduação, comprometimento com a inclusão social e ações objetivando diminuir as desigualdades sociais no Brasil (SEVERINO, 2009).

No âmbito das políticas educacionais e das reformas universitárias mais recentes, o ensino superior público – abordado historicamente como lócus de propulsão tecnológica, bem como instrumento de formação crítica de conhecimentos e produção de saberes academicamente pesquisados e discutidos – busca um lugar estratégico no conjunto dos fenômenos e movimentos de transformação social, enquanto permite compreender o papel das universidades como instituições responsáveis pela produção, preservação e transmissão dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos.

Nessa reforma universitária, conforme Arruda (2011), importava, inicialmente ao REUNI, expandir e reestruturar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de modo a melhorar o ensino superior público no Brasil e, segundo o Decreto 6096/2007, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes

nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Nesse sentido, a expansão do ensino superior deu-se pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que procura incentivar o acesso e a permanência na educação superior.

Mancebo (2006), Araújo (2010), Martins (2000) esclarecem que o REUNI veio com o propósito de não apenas aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais como também o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação presencial e da pós-graduação (dezoito alunos por professor de graduação presencial e pós graduação), como ainda de diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, da instituição da Educação a Distância (EaD), da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

Com a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), houve a ampliação do número de matrículas das IFES, promovendo sua expansão física, acadêmica e pedagógica, criando-se novas vagas, cursos e *campi*, sem que houvesse o prévio planejamento e estrutura adequada. Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), as vagas anuais de ingresso na graduação em federais passaram de cerca de 110 mil, em 2003, para mais de 230 mil em 2016. Dessa forma, o aumento das vagas elevou o volume total de matrículas nas IFES, passando de 638 mil para mais de um milhão nesses sete anos.

Segundo Bosi (2007), o REUNI trouxe desorganização e precariedade a todos os segmentos, afetando e intensificando o trabalho docente, comprometendo assim a valorização do professor, a qualidade do ensino e colocando em risco a boa formação dos alunos. Este fato foi evidenciado pelos professores entrevistados da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que participaram deste estudo.

Mancebo (2006); Araújo (2010); Martins (2000) ratificam o exposto acima, ao explicarem que as universidades federais aderiram a esse “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC – instrumento-chave na Reforma de Bresser-Pereira – pelo qual o Governo se comprometeria com acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do referido Ministério.

Esse levantamento ainda não foi disponibilizado em 2017, todavia as investigações qualitativas, já realizadas em algumas universidades, autorizam-nos a aventar, conforme

Batista (2013), as bases que, de fato, sustentam esse Programa governamental de expansão da educação superior: (1) o mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes; (2) o aligeiramento do ensino, particularmente pela flexibilização de currículos e uso da EaD, intensificando assim o processo de certificação em larga escala.

A partir do final de maio de 2012, os docentes das instituições federais iniciaram uma greve, por tempo indeterminado, reivindicando a melhoria das condições de trabalho. Nessa paralisação, mais de cinquenta instituições de ensino superior federais paralisaram suas atividades com o propósito de auferir mudanças na carreira docente (ZAGO, 2013). Todavia, outras políticas governamentais para o setor, particularmente o programa REUNI, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país, pela destruição que vêm provocando na universidade pública.

Entre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado, sobretudo, o trabalho docente. Da mesma forma, houve o questionamento quanto aos recursos destinados à construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas. Após o REUNI, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), com a expansão da rede federal de ensino superior, 42.099 vagas de trabalho foram abertas por meio de concursos, sendo 21.421 para docentes e 20.678 para técnicos administrativos.

Feitas as considerações introdutórias, esta pesquisa tem como objeto as implicações do REUNI no trabalho docente - mais especificamente nos cursos de formação inicial - de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de modo a analisar as mudanças ocorridas nas atividades dos professores, uma vez que se trata de uma política de larga magnitude e complexidade, significando um expressivo aumento do número de matriculados nos cursos de graduação em dez anos, desde 2008, conforme diretrizes do MEC, possibilitando o ingresso de 680 mil alunos, além dos já existentes, nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao Programa e apresentaram ao Ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do REUNI.

Conforme dados do Departamento de Registro Acadêmico da UFTM, após o REUNI, ampliaram-se as ofertas de vagas nos cursos de graduação e foram autorizados os programas de pós-graduação, assim como as pesquisas e eventos de extensão, pois antes existiam apenas três cursos de graduação: medicina, enfermagem e biomedicina. A partir do referido Programa, foi possível proporcionar condições mais adequadas para o

desenvolvimento dessas atividades e impulsionar a UFTM no campo da pesquisa. A Instituição vem se consolidando cada vez mais no desenvolvimento de formação, expandindo cursos em diversas áreas, em um total de 28 cursos e vários programas de Pós-Graduação.

Importante apontar que a escolha desse tema foi em virtude de eu ter trabalhado como secretária dos cursos de licenciatura da UFTM, momento em que pude constatar que houve impactos no trabalho docente após a oferta de cursos de licenciatura na UFTM, considerando-se a implementação do REUNI.

Diante desse contexto, propõe-se pesquisar: quais as implicações no trabalho docente - nos cursos de formação - de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, após a implantação do REUNI, entre os anos de 2009 e 2016? Nessa perspectiva, interessa levantar e analisar as implicações do REUNI, junto aos professores dos cursos de licenciatura, revelando quais impactos ocorreram em suas atividades docentes, sobretudo quanto à promoção da qualidade (dedicação dos professores, apoio material, infraestrutura, entre outros) no processo de ensino universitário e a sobrecarga em virtude do aumento de vagas e número de matriculados nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral realizar uma análise das implicações do REUNI no trabalho docente, por meio da percepção de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro entre os anos de 2009-2016. Quanto aos objetivos específicos, desdobram-se em: a) apresentar o REUNI no contexto das reformas universitárias contemporâneas, focando as posturas críticas, os aspectos econômicos e o trabalho docente e b) efetuar uma pesquisa de campo, a fim de trazer os resultados do REUNI na UFTM, entre 2009-2016, revelando os impactos no trabalho docente, nos cursos de licenciatura, conforme opinião dos professores entrevistados.

O presente estudo tem como referencial metodológico a pesquisa bibliográfica, acompanhada de pesquisa de campo (entrevista) e é de natureza qualitativa. Durante a pesquisa bibliográfica, foi utilizada a consulta *on-line* da Biblioteca da Universidade de Uberaba, o Scielo e o Google Acadêmico, bem como as revistas impressas do acervo da própria Biblioteca. Na consulta, foram incluídos artigos e livros didáticos editados entre os anos de 2000 e 2015, todos em língua portuguesa e autores brasileiros, com base nos seguintes descritores: história do ensino superior no Brasil, REUNI e reestruturação universitária, REUNI e a expansão universitária, impacto do REUNI no trabalho docente. Esses descritores foram lançados no campo de busca disponibilizado no site da Uniube, do Scielo e Google Acadêmico.

Na pesquisa bibliográfica, foram selecionadas 75 referências, tendo como critérios autores que abordaram o REUNI e suas implicações na reestrutura, expansão e trabalho docente nas IFES, iniciando por fazer uma leitura geral, para posteriormente efetuar releituras, a fim de coletar as informações mais pertinentes ao tema da dissertação, focando as mudanças que o REUNI provocou na UFTM e no trabalho docente.

Ao colher informações junto aos professores convidados a participarem desta pesquisa, recorreu-se ao uso de entrevistas semiestruturadas com 16 profissionais docentes dos cursos de licenciatura da UFTM (letras, história, geografia, física, matemática, química e ciências biológicas), atuando na formação de professores. Inicialmente, foi solicitada autorização ao Pró-Reitor de Ensino da Universidade, concedida em maio de 2017. Após a autorização, os professores foram convidados a participar da pesquisa como entrevistados, depois de esclarecidos sobre o seu teor. Durante a entrevista, buscou-se evidenciar a divisão do trabalho do professor em sua nova configuração (pós-REUNI), para que apontassem quais transformações mais afetaram o trabalho docente.

Após a coleta de dados, as informações foram categorizadas conforme temática de cada fase da entrevista, sendo agrupadas, analisadas e discutidas. No agrupamento, foram cruzadas as informações, com estudos dos autores cujas ideias constituíram o referencial teórico. Posteriormente, os dados coletados pela entrevista junto aos professores foram analisados pelo método da análise de conteúdo.

Na análise de conteúdo, Bardin (2011) apresenta as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (codificação e a inferência). Com relação às técnicas de análise, essas abordam a categorização e a interpretação do material escolhido na pesquisa.

Ainda conforme Bardin (2011), na pré-análise, o conteúdo se transforma no *corpus* da pesquisa, apontando, ainda, os indicadores que norteiam a interpretação. No contato inicial com os materiais, inicialmente é feita a transcrição das entrevistas para depois realizar uma leitura criteriosa, a fim de conhecer as informações colhidas junto aos entrevistados, para, então, categorizar os dados, procedimento pelo qual o conteúdo é sistematicamente agregado.

Na perspectiva da análise do conteúdo, na presente pesquisa, as informações foram categorizadas, primeiramente, apresentando-se o perfil dos professores e em seguida agrupando suas opiniões quanto à avaliação e gestão do tempo, às metas e à avaliação de desempenho. Na fase seguinte, ocupou-se em utilizar a inferência que, para Bardin (2011), trata-se de uma técnica de tratamento de resultados. Desse modo, há a necessidade de se

comparar os enunciados, com a finalidade de constatar aproximações e distanciamentos entre as informações oferecidas pelos entrevistados.

Em seguida, com base na análise de conteúdo, durante a interpretação dos dados, utilizou-se o referencial teórico, procurando fundamentar as análises, por meio de um diálogo com os autores pesquisados, indicando pesquisas que trazem dados semelhantes e também divergentes dos relatos de professores da UFTM, a fim de demonstrar que as implicações do REUNI no trabalho docente não ocorreram apenas na Universidade pesquisada, mas podendo, os impactos do REUNI, serem diferenciados entre as universidades que aderiram a esse Programa.

Com o intuito de conferir maior visibilidade às reformas universitárias, incluindo, sua criação, reorganização e expansão, optou-se, no Capítulo 2, por traçar uma breve trajetória histórica das instituições de ensino superior no Brasil, desde as primeiras instituições até a década de 1990. Da mesma forma, no Capítulo 3, apresentam-se as reformas universitárias contemporâneas, bem como a visão crítica dos autores quanto aos impactos do REUNI no ensino superior. Quanto à visão dos professores entrevistados dos cursos de licenciatura da UFTM, no Capítulo 4, esse assunto foi subdividido em: docência e atuação dos professores na UFTM; avaliação do tempo para atividades docentes nos cursos de licenciatura; metas e avaliação de desempenho; análise e discussão com o objetivo de mostrar a percepção dos professores.

Nessa perspectiva, o REUNI com seus objetivos e metas propostos pelo programa de reestruturação e expansão das IFES adquire um caráter mais amplo do que a mera ampliação do número de vagas, matrículas e cursos, uma vez que influenciou na reorganização das universidades federais e do trabalho docente.

No entanto, a expansão das IFES não ocorreu apenas com o REUNI, pois na trajetória histórica do ensino superior brasileiro, as faculdades foram se expandindo, gradativamente, razão pela qual é importante iniciar a compreensão do programa de reestruturação e expansão instituído pelo REUNI pelos seus antecedentes históricos.

2 ORIGEM E CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: HISTÓRIA E REFORMAS UNIVERSITÁRIAS

“O atual governo, aliás, na minha opinião, ilegítimo, está fazendo justamente aquilo que os governos anteriores fizeram que é cercear ainda mais a expansão ainda tímida que foi feita de acesso à expansão nos últimos anos” (Professor entrevistado).

Neste Capítulo, constroem-se a evolução do ensino superior no Brasil e sua expansão, assim como busca-se refletir sobre a situação atual em que se encontra o ensino superior brasileiro, que foi evoluindo, e sua relevância está em relatar pressupostos históricos, evidenciando atos, reformas e programas de implantação. Apresentam-se, assim, a evolução, a organização e a expansão das instituições de ensino superior brasileiras desde sua criação, para compreender de que modo foram sendo autorizadas e reconhecidas oficialmente as universidades e sua relação com o contexto político e social.

Entre os ideais de criação do ensino superior no Brasil, ao longo do século XIX, apontam-se, como mentores, os revolucionários da Inconfidência Mineira, culminando com a transferência da monarquia portuguesa para terras brasileiras, para atender às elites cujos filhos se deslocavam para Portugal, a fim de cursar uma faculdade. Anteriormente, as propostas de criação de faculdades, no período colonial, foram vetadas por Portugal (Metrópole), como parte da política de intervenção para assegurar a integridade cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2006).

De acordo com Vargas (2006, p. 23): "Até o século XVIII, cerca de 2.500 jovens brasileiros formaram-se na universidade lusitana, nos cursos de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia". Durante a monarquia de D. João VI, o império vislumbra o funcionamento dos primeiros cursos superiores de natureza profissionalizante, equivalente ao ensino superior tecnológico na atualidade.

Desde 1808, são fundados cursos e academias, voltados à formação de profissionais para o Governo, incluindo o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e o Hospital Militar do Rio de Janeiro (medicina e cirurgia médica). Outras deliberações foram promulgadas, dois anos depois pela Carta Régia de 1810, autorizando mais um curso na Academia Real Militar, a Escola de Engenharia e cursos de advocacia em São Paulo e em Olinda,

formando uma mentalidade política de preservação da monarquia e da aristocracia no país (FÁVERO, 2006).

Na história do ensino superior, durante a monarquia no Brasil, tal ensino foi instituído por ordem de D. João VI, com a criação de faculdades isoladas, tendo como modelo as faculdades europeias da época, inclusive sua natureza elitista. Contudo, de acordo com Cunha (2000), foram, indubitavelmente, espaços de mediação de novas ideias culturais, por meio de movimentos literários, debates e fóruns que interessavam ao perfil de aristocratas na época, transformando-se de advogados em membros das assembleias, em governadores das províncias, conforme a influência patriarcal de cada família.

Entretanto, nos governos de D. Pedro I e II, não houve novas iniciativas de criação de novos cursos, apenas o ideal de duas universidades, localizadas no Norte e no Sul do Brasil, com diretrizes científicas e literárias, mas que não lograram êxito. No início da República, conforme a Constituição de 1891, os cursos superiores são preservados, porém sob a não-total competência do Poder Central (VARGAS, 2006). Da Proclamação até a ditadura de 1930, as faculdades tiveram o impacto de diferentes resoluções governamentais, influenciadas pela visão positivista de educação, criando condições para a oficialização de universidades.

2.1 O discurso do pioneirismo: entre polêmicas e críticas

Em princípios do século XX, segundo Vargas (2006), criou-se, em 1909, a Universidade de Manaus; em seguida a Universidade do Paraná, como instituições livres, podendo criar os cursos que atendessem aos interesses da nação. Surge, então, a primeira reforma do ensino superior, a Reforma Maximiliano (Decreto nº 11.530 de 1915), a qual institui a criação de uma universidade nacional mantida pelo Estado, reunindo a Escola Politécnica e a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, encampando, ainda, as faculdades de Direito, em torno da Universidade do Rio de Janeiro, então sede do Governo Federal, em 1920. Na atuação docente, os professores tinham autonomia didática e pedagógica, sendo que a universidade como um todo detinha a autonomia administrativa (FÁVERO, 2006).

Nesse cenário, nota-se que a primeira universidade oficial foi instituída por decreto-lei, nascendo da fusão de três faculdades isoladas (medicina, engenharia e direito), sem uma nova identidade institucional, dado que cada curso preservou suas características tradicionais. Apesar da imposição de uma lei criando a atual Universidade do Rio de

Janeiro, ela tornou-se a primeira universidade oficializada por lei, acendendo discussões sobre o academicismo universitário no Brasil (VARGAS, 2006).

A exemplo de Durham (2005); Sguissardi (2004); Fávero (2006); há os que defendem que a então criada Universidade do Rio de Janeiro, tendo agregado a dimensão administrativa de faculdades isoladas, porém não promoveram mudanças nem ofereceram novas perspectivas ao ensino superior nas suas finalidades, estrutura e funcionamento. Os cursos permaneceram isolados, restringindo-se a disciplinas de cunho profissional, houve enxugamento das três faculdades, além da permanência da natureza elitista; mantendo-se alheia às prioridades da população brasileira (OLIVEN, 2005).

Do mesmo modo, os movimentos questionadores dos cursos superiores, na década de 1920, fizeram consolidar a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, cujas questões estão voltadas para a concepção de universidade; bem como a missão que deveria ser executada por cada unidade de ensino superior com autonomia e modelo próprio a ser admitido no Brasil, sem influências estrangeiras, diante dos ideais nacionalistas. Nesse cenário, tal Associação tinha como finalidade primeira a criação do Ministério da Educação¹, mas não logrou êxito, sendo que o ensino brasileiro esteve sob administração do Ministério da Instrução Pública, Serviço Postal e Telégrafos.

Notamos que, inicialmente, a educação brasileira não possuía um órgão específico na gestão pública, sendo esta mesclada com serviços de correios e telégrafos. Daí se pode inferir que o ensino superior não detinha um órgão central para deliberação exclusiva sobre questões curriculares, conteúdos disciplinares e estruturação da educação superior no Brasil.

Trindade (2003, p. 161) relata que: "As manifestações em torno da crise da universidade em escala internacional², ao longo de século XX, construíram o discurso do capital político no apoio ou no julgamento da universidade". Iniciam-se com a reforma universitária de Córdoba, em 1916, como espaço fundador para o movimento estudantil, servindo como modelo brasileiro de universidade. Esses movimentos criaram suas estratégias para se manifestarem - os panfletos – como forma de unificar os acadêmicos em torno de um ensino superior de melhor qualidade, com reflexos no Brasil, durante a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

¹ A história do MEC, como é conhecida hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Como é possível perceber pelo nome, a educação não era a única área tratada pelo Ministério, que também desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>).

² Rebeliões estudantis, greves universitárias, literatura acadêmica e política produziram um discurso simbólico (TRINDADE, 2003, p. 161).

Nas palavras de Dantes (2001 *apud* VERGARA, 2010, p. 79):

O recorte temporal do livro – 1800 a 1930 – oferece subsídios para o entendimento desta tradição científica. É bastante significativo o fato de que, naquele período, ainda não tínhamos universidade em nosso território. O marco universitário é imprescindível, pois sinaliza a implantação no país de uma ciência profissionalizada, dedicada à atividade de produção de conhecimento e reconhecimento social da atividade científica. Não havia um sistema educacional sólido e de abrangência nacional. Durante o Império, o ensino superior se limitava às Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, às Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, à Escola de Minas de Ouro Preto e, depois de 1874, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Nos primeiros anos da República, o quadro não muda radicalmente, e as universidades brasileiras só se tornarão uma realidade após a Revolução de 1930.

Nesse período, a meu ver, o sistema educacional superior priorizava a área de humanas, a retórica, a oratória e as letras clássicas, mais interessadas em formar bacharéis e letrados do que cientistas, delimitando-se em torno de poucos historiadores da ciência, a quem coube pesquisar e gerir os canais de produção científica no Brasil. Nesse período, ainda não existia uma universidade que abarcasse mais de um curso, sendo universidades isoladas, por isso é importante acompanhar a evolução histórica do ensino superior no Brasil, para compreender sua criação e evolução.

Após a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, criou-se a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, com integração de cinco faculdades isoladas: engenharia, medicina, direito, farmácia e odontologia. Seguiam o modelo europeu de universidade, mais especificamente o francês, oferecendo orientação e consultoria nas faculdades profissionalizantes, dividida em cátedras, sem inovação, nem políticas de atendimento à sociedade local (SGUISSARDI, 2002).

Com a revolução de 1930, no governo Getúlio Vargas, o Decreto 19.851 de 1931, cognominado Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o resultado da centralização político-administrativa do Governo Federal, com normas e regulamentos impostos pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Esse Estatuto determinou os modelos de organização para o ensino superior, cuja criação de universidades se daria pela junção de faculdades com, no mínimo, três cursos a se considerarem: direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras. Cada instituição de ensino superior era gerenciada por uma cúpula de professores catedráticos e livre-docentes em exercício (CUNHA, 2000). Destaca-se, nesse momento histórico, a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934.

Nos relatos de Schwartzman (2001, p. 163):

Assim sendo, a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930 não foi a universidade nacional no Rio de Janeiro, mas a universidade do Estado de São Paulo, conhecida até hoje como Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Durante muitas décadas, o Estado de São Paulo foi o mais importante polo de crescimento econômico do país, primeiro como a principal região de plantio e exportação de café, mais tarde como um dinâmico centro industrial, que tirou proveito das habilidades empreendedoras do grande número de imigrantes europeus e de brasileiros oriundos de outras regiões. As elites paulistas contribuíram para derrubar a Monarquia centralizada que governara o país até o final do século XIX, substituindo-a por uma República descentralizada que redistribuiu o poder entre os maiores estados.

Percebe-se que a Universidade de São Paulo foi implantada em uma das maiores metrópoles brasileiras, de grande importância econômica para o país, um centro industrial, onde se encontravam empreendedores estrangeiros (imigrantes) e da iniciativa privada, com poder político redistribuído aos estados economicamente representativos. Essa redistribuição aos maiores estados fez com que o ensino superior da USP se tornasse modelo para as demais unidades federativas.

Convém lembrar que a USP foi uma universidade direcionada ao mundo contemporâneo e histórico, com um corpo de professores graduado na Europa, uma universidade que procurava derrubar a visão elitista de ensino superior, abrindo oportunidades para os talentos em pesquisa. Naquela década, a missão de uma nova universidade era a de proporcionar competência profissional, ética e conhecimento aplicado (FÁVERO, 2006). Por ser a cidade de São Paulo, um dos maiores parques industriais da época e um centro de convergência de intelectuais, a busca pela competência profissional e a mediação de conhecimentos serão um ideal legitimado pela própria expansão da capital paulista.

Pode-se citar ainda a Universidade do Distrito Federal³ (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935, no ápice da reforma de ensino superior, proposta por esse então Secretário de Educação do Rio de Janeiro. Essa natureza experimental da UDF, diferente da de uma visão voltada para as experiências e pesquisas da USP, apoiada em atitudes empreendedoras, é que se pode diferenciar entre um ensino tradicional no Rio de Janeiro

³ Em abril de 1935, pelo Decreto Municipal nº 5.513, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes (Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>).

(meramente profissionalizante) e o inovador em São Paulo, que materializava uma concepção investigativa das ciências (MENDONÇA, 2000).

Em minha opinião, considerar a divergência entre o tradicional da UDF e o inovador da USP não implica dizer que a primeira não visava a qualidade do ensino e seus preceitos éticos, mas, sim, destacar uma diferença de concepção de educação, talvez pela própria estrutura da sociedade carioca, pois o Distrito Federal ainda se localizava no Rio de Janeiro, sob o governo de Getúlio Vargas, o que pode indicar o tradicionalismo no ensino na Universidade do Distrito Federal. Dessa forma, apreendo, ainda, que o eixo cultural Rio-São Paulo, centralizava os ideais do ensino superior no Brasil, o que possivelmente implicou um modelo para os demais estados federados quando da criação de cursos superiores nas demais Unidades de Federação (UF).

Na década de 1940, o programa governamental Universidade do Brasil confirmava a centralização administrativa e a fiscalização direta da União nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, embora sob o discurso da qualidade dos cursos universitários, como espaços de conhecimento, controlada pelo governo opressor da ditadura de Getúlio Vargas. Nesse contexto, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, concedendo à Universidade do Brasil, a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar (STELZER; DELIGDISCH; GONÇALVES, 2011).

Afirmo que, mesmo com a autonomia concedida via decreto governamental, o controle e a fiscalização, bem com a centralidade administrativa, foram permeados por um discurso que ressaltava a qualidade dos cursos. Concebia-se, entretanto, um ensino superior destinado a espaços de conhecimento e, por isso mesmo, um local de divulgação da cultura científica.

Em suas pesquisas, Sampaio (2000, p. 13) aponta que:

O desenvolvimento do sistema federal, a partir de 45, se deveu, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas na década de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito pelo menos a uma universidade federal. A criação da primeira Universidade Católica assinala a falência do pacto entre Estado e Igreja, estabelecido a partir de 1931, e que leva a Igreja a buscar seus próprios caminhos.

Em um contexto ideológico de separação do poder político da influência direta da Igreja, noto que o clero busca novos espaços de atuação, criando a primeira Universidade Católica. Outro detalhe importante é que cada estado federado passa a ter sua universidade

federal, sendo importante salientar que algumas universidades estaduais foram transformadas em federais, portanto, controladas diretamente pelo Governo Federal.

Em 1940, de acordo com Saviani (2010, p. 8): "Surgiria a PUC do Rio de Janeiro e, em 1946, a PUC de São Paulo. Na década de 1950, a rede federal se amplia especialmente com a 'federalização' de instituições estaduais e privadas". Além disso, houve a tendência da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial, sobretudo nas capitais, onde se proliferou grande número de universidades administradas diretamente pelo Governo Federal.

Nessa expansão, foi autorizado o funcionamento de 22 universidades federais, do sistema público de ensino. Cada estado federado recebeu um espaço e recursos para o início das obras e conclusão dos prédios para funcionamento das dependências das universidades federais, construindo gradativamente os blocos de sala de aula e biblioteca à medida que novos cursos eram oferecidos. Durante esse momento histórico, foram fundadas nove universidades particulares, sendo oito católicas (PUC) e uma presbiteriana (SAVIANI, 2010).

Apreendo, aqui, uma expansão das universidades federais brasileiras, como também das instituições de ensino superior da rede privada de ensino; entre estas, as universidades confessionais⁴, criadas sob responsabilidade das igrejas católica e metodista. Por isso é importante acompanhar a evolução histórica do ensino superior no Brasil, a fim de dar visibilidade à ampliação do ensino superior em sua trajetória histórica.

Em paralelo a esse processo de democratização das universidades federais, houve uma considerável demanda por matrículas, com novos movimentos da União Nacional dos Estudantes (UNE), em prol do aumento do número de alunos matriculados em universidades públicas que, em 1945, apresentou um acréscimo de 52% (21.307 universitários) em relação ao censo de 1933, com 18.986 universitários (OLIVEN, 2009).

Visualizo um aumento considerável de matriculados em nível superior, sendo mais da metade, evidenciando uma expansão na década de 1940 em relação aos anos 1930. Importante perceber que a evolução histórica do ensino superior brasileiro traz, em seu bojo, a expansão do número de vagas e, conseqüentemente, o aumento do número de matriculados, embora não haja discussão sobre este fato no trabalho docente. Assim, infiro

⁴ Nascida num contexto confessional cristão, considerando a evolução do ensino superior no Brasil, também marcada pela confessionalidade católica e metodista, em muitas circunstâncias, vinculadas ao poder constituído (Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br>>. Acesso em: jul.2017).

que um aumento do número de alunos implica maior dedicação dos professores, que passam a atender a um contingente de 50% a mais de matriculados.

É importante ressaltar que, em 1951, foi criada a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de garantir, no mercado de trabalho, profissionais especializados, suficientes para suprir as necessidades brasileiras, em instituições públicas e privadas, voltando-se mais uma vez para o nacionalismo⁵ e o ideal de crescimento econômico do Brasil (FÁVERO, 2006).

Na educação, evidencio que o nacionalismo implicou firmarem-se convênios de assistência técnica, sendo que resultou na difusão de ideais e ideologias da sociedade norte-americana entre a população pobre do campo brasileiro de maneira a aliviar as tensões sociais no contexto econômico e educacional. Chego a dizer que foi uma expansão em função da necessidade de municiar as capitais das Unidades de Federação com investimento estrangeiro, para progredir o país em todas as direções, culminando em uma universidade federal em cada capital.

Nessa época, ousou salientar que os movimentos estudantis ganharam força no sentido de lutar por mais vagas para os candidatos em lista de espera, reivindicando os mesmos direitos que haviam conquistado por serem os primeiros classificados, mas buscando conquistar igualdade de oportunidades. Nessa tensão pelo acesso à universidade, os estudantes de todos os níveis sociais começam a demandar vagas a todos os segmentos sociais, em universidades gratuitas, começando a quebrar a hegemonia elitista, no acesso ao ensino superior brasileiro.

Na década do nacionalismo, o Decreto Governamental 35.249, em 08 de março de 1954 autoriza o funcionamento da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), em Uberaba, pertencente à rede privada de ensino superior. Em 1960, a FMTM integra as instituições federais de ensino superior pela Lei 3.856 de 18/12/1960, com apenas um curso de medicina, sendo uma faculdade federal isolada até 2005. Importante perceber que esta IES e sua federalização ocorreram por legislação federal, configurando o controle do Governo sobre o ensino superior.

Acredito que, no processo de transformação de faculdade privada em pública, o Governo passa a administrar os recursos orçamentários destinados ao seu funcionamento,

⁵ Os discursos nacionalistas mais exaltados ocorriam criticando a ausência de ajuda norte-americana, o descaso deste país em relação aos problemas nacionais: reclamava-se mais a ausência do que a presença do capital estrangeiro. Se isso pode parecer absurdo numa análise lógica, é inteligível do ponto de vista histórico, pois tratava-se do nacionalismo possível. Isso porque a própria ideologia nacional-desenvolvimentista tendia para a convergência entre os interesses nacionais para incrementar o crescimento econômico e, com isto, amenizar as desigualdades nacionais (FONSECA, 2000, p. 26).

embora o curso passe a ser gratuito, sendo uma forma de democratizar o ensino, pois possibilita o ingresso de alunos que não podiam arcar com as mensalidades de uma faculdade particular.

Em 1960, no mesmo ano da federalização da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, inicia-se o funcionamento da biblioteca, direcionada, no entanto, apenas à área da saúde, sendo seu uso restrito aos alunos e professores da referida IFES. Ainda, não havia, nessa época, a disponibilidade de abrir os espaços da biblioteca para a população de Uberaba, não havendo naquele momento uma relação escola-sociedade efetiva.

Com a instauração da ditadura militar de 1964, segundo Paula (2002), as propostas do movimento estudantil e dos docentes mais politizados, cientes das transformações organizacionais das universidades e das realidades sociocultural e econômica brasileiras, foram tidas como subversivas pelo Governo ditatorial, principalmente por parte dos consultores que contribuíram com o projeto de reforma universitária.

Nesta dissertação, foi trazida a trajetória histórica referente ao ensino superior desde o século XIX até a década de 1950, para dar visibilidade aos fatos contidos na evolução das IES brasileiras, por meio de uma apresentação crítica sobre os antecedentes históricos antes da ditadura militar dos anos 1960-1970. Para realizar essa trajetória, tomei, como marco inicial, a criação de faculdades isoladas por D. João VI e precursores da República do Brasil, até os anos 1950, período em que foram fundadas as primeiras instituições de ensino superior, inclusive federais, lembrando que mesmo durante o nacionalismo, houve a busca de capital estrangeiro para financiar o ensino superior no Brasil.

2.2 A Reforma Universitária de 1968 e fatos subsequentes

Na Reforma Universitária, segundo a Lei 5540, de 1968, houve o estímulo às parcerias entre IES e o mercado produtivo, com matrículas por disciplinas, objetivando maior racionalidade para as universidades. Isso significou um deslocamento das instituições de ensino superior que se dedicavam a pesquisas, para formação profissionalizante, a fim de atender às exigências do Governo Federal. Além disso, pela Reforma, extinguiram-se as cátedras, com a instituição de planos de carreira incluindo opção pela dedicação exclusiva (PAULA, 2002).

Na FMTM, acredito que não tenha sido diferente, pois essa instituição de ensino superior teve que se ajustar às diretrizes do Governo Federal, sendo que aqueles

professores que detinham dedicação exclusiva não poderiam atuar em outras instituições de ensino.

Em 1966, a Unicamp foi criada com a finalidade explícita de tornar-se uma universidade referência em pesquisa; um *campus* de inserção de modernas tecnologias, com uma proposta de desenvolvimento econômico e tecnológico investido pelo governo militar na década de 1970. Um de seus mais relevantes empreendimentos foi o Departamento de Física do Estado Sólido, administrado por cientistas brasileiros com especialização e estágio em universidades norte-americanas, tendo apoios precisos a seus projetos por parte do Governo (SCHWARTZMAN, 2001).

No início da década de 1960, a expansão do ensino superior, pelo aumento do número de vagas nas universidades públicas e contando com as faculdades particulares (com interesse em se transformarem em universidades), houve um aumento das vagas, com um número considerável de matrículas, em relação a 1945, conforme pode ser visualizado na Tabela 1, extraída das pesquisas realizadas por Durham (2005, p. 9), cujos dados se referem ao período histórico do presente capítulo; informações mais recentes foram inseridas no Capítulo 3 :

Constata-se que, em relação ao censo de 1945, houve um aumento de 56% de matrículas no ano de 1960 em universidades públicas e 44% nas IES particulares, o que representa um aumento significativo em 15 anos. Além disso, cinco anos depois, constata-se uma nova expansão de 56% nas IFES e 43% nas IES particulares.

Cabe destacar que, conforme Cunha (1997, p. 23):

Embora a reforma de ensino, empreendida em 1968, mediante a Lei 5.540 e o Estatuto do Magistério Superior Federal Lei 5.539 propiciassem condições institucionais para a criação da universidade no Brasil, onde, até então, existiam apenas faculdades isoladas ou meramente aglomeradas, a política universitária da época foi enfaticamente criticada por professores pesquisadores e estudantes. Para isso, concorreu o contexto político, com o esgotamento do regime militar e a ascensão das organizações sociais e políticas tendente à democratização da sociedade e do Estado.

Nesse contexto político-repressor com o repúdio ao Governo militar por parte de professores e alunos, noto a expansão dos grupos simpatizantes da redemocratização do País, lutando contra um regime de medo e opressão, em que as universidades foram transformadas em palco de captura e prisões.

Com relação à reforma de 1968, o desenvolvimento desse novo modelo de cursos superiores é um fato preocupante, devido seu impacto na configuração do currículo mínimo, ou seja, disciplinas imprescindíveis para a formação profissional, ficando a cargo das IES a oferta de disciplinas eletivas, para a composição da carga horária mínima exigida para a integralização curricular (DURHAM, 2005).

Nesse sentido, ressalto que a carga horária mínima para conclusão dos cursos de graduação ficou sob responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior, momento em que as IES passaram a se adequar às legislações vigentes naquela década, mas com certa autonomia acadêmica e curricular.

Para Schwartzman (2001, p. 6): "A reforma universitária de 1968, apesar de consagrar, na legislação, o modelo universitário centrado na pesquisa e na pós-graduação, foi seguida de uma grande expansão do ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas". Essa ampliação aumentou no início da década de 1970 em relação ao ano de 1965, sendo que o crescimento do número de matriculados foi de 49,5% nas IFES e 50,5% nas IES da rede privada de ensino. Analiso que houve expansão das instituições de ensino superior públicas e privadas, sendo que ampliação do número de alunos foi gradual e considerável, mesmo antes do REUNI.

Nesse momento, conforme pesquisas de Mancebo; Maués; Chaves (2006, p. 48):

A Lei nº 5.540, de 1968, que ainda rege o ensino superior brasileiro, foi definida durante a ditadura militar e fez-se acompanhar de toda uma legislação que reprimia as liberdades mais básicas na sociedade e na academia. Sinteticamente, aquela reforma, entre outras coisas, determinava o fim da cátedra vitalícia, tornava obrigatório o regime departamental, definia linhas gerais para a carreira docente e estabelecia a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa.

Em contrapartida, grande parte das IES não puderam se adequar a curto prazo às exigências da Lei nº 5.540, mantendo a visão de estrutura administrativa, direcionada à formação profissionalizante, um modelo de ensino superior tradicional de transmissão de conhecimentos fragmentados em disciplinas, oportunamente atualizado e dentro de padrões aceitáveis de ciências, que vai se estender aos próximos anos na década de 1970.

Quanto à FMTM, conforme Decreto-lei 200/67, a instituição passa a autarquia federal, o que significou autonomia administrativa, mas não financeira. Além disso o reitor era escolhido pelo Ministro da Educação, por meio de uma lista tríplice, ou seja, três nomes eram indicados para o futuro reitor da faculdade federal. Cabia, então, a escolha do

reitor não pela comunidade, mas indiretamente pelos alunos e professores que votavam os nomes para compor a listra tríplice⁶.

Em seus relatos históricos, Melo; Santos; Andrade (2010, p. 19) reconhecem: "No que tange à Lei de 1968, a imbricação entre política socioeconômica e educacional fica evidente na exposição de motivos da Lei n. 5.540 – Lei da Reforma Universitária (RU)". Traz como ideal a racionalização das ações docentes nas universidades, com maior dedicação e produtividade, a exemplo do que se impunha na rede privada de ensino superior. Dito de outra forma, o professor deveria se limitar ao aspecto técnico e tecnológico, sem se expandir para o campo da política.

Além disso, a Reforma determinava a expansão das atividades acadêmicas por meio de ensino e pesquisa, sobrecarregando o docente que deveria atuar na pesquisa e na extensão juntamente com os alunos, sem muitas vezes receber por essa dedicação (BOSI, 2007). Saliento que a sobrecarga do professor é de cunho histórico, sendo um fato que veio se concretizando ao longo da história da evolução do ensino superior no Brasil.

Por outro lado, o cenário já esteve mais grave em torno da autonomia das universidades, pois segundo Mendonça (2000, p. 147):

Em 1968, no contexto da crise institucional que culminou com o AI-5, foi instituído o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de *estudar a reforma da Universidade brasileira*, constituído por representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso. É significativo que as razões acima apontadas para a irreversibilidade do processo de modernização da universidade tenham sido explicitamente assumidas pelo próprio GT. No Relatório elaborado pelo GT, a orientação desenvolvimentista era afirmada, porém no contexto do novo projeto político em implantação, o que implicava contraditoriamente esvaziar a proposta da sua dimensão política, atribuindo ao trabalho uma perspectiva essencialmente técnica.

Na ditadura militar, entendo que as universidades, sobretudo as públicas, que eram financiadas pelo Governo Federal, passariam por um período de consolidação, por meio da institucionalização da carreira docente, bem com a obrigatoriedade de implantar cursos de pós-graduação. Essa exigência da pós-graduação foi, indubitavelmente, uma das principais causas da mudança realista da universidade brasileira, assegurando engajamento na pesquisa e melhora na qualificação dos professores.

Após a tomada do poder executivo por intervenção militar em 1964, a nova forma de governo buscou impedir que a universidade se tornasse cada vez mais crítica,

⁶ Todas as informações históricas da FMTM e, posteriormente, UFTM, foram coletadas em documentos disponíveis na Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), em março de 2017.

subvertendo as massas de acadêmicos contra o militarismo e a opressão. Nesse momento, houve desligamento sem justa causa de professores suspeitos, nova triagem político-ideológica para recrutar docentes apolíticos para substituir os demitidos, tudo para conter os movimentos estudantis, diluindo-os tão logo eram identificados (CUNHA, 1997).

No Governo militar, evidencio a ruptura de uma postura crítica a fim de conter movimentos universitários subversivos, incluindo aqueles que reivindicavam a melhoria do ensino superior. Nesse panorama, acredito que o trabalho docente foi controlado e sujeito à aprovação do Governo militar, distanciando-se de uma postura contra o Governo federal em sua dimensão ético-política, pois houve prisões para aqueles que apoiavam e/ou participavam das mobilizações em prol do ensino superior no Brasil, sobretudo contrárias à postura intervencionista do Estado.

Notadamente, a Reforma Universitária de 1968 foi uma imposição do regime militar que controlava o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para controlar a juventude e o professorado, tanto que:

As inovações no texto constitucional não foram deveras reveladoras, haja vista que se garantia a liberdade de expressão, desde que não existissem indícios de afronta à segurança nacional, tendo sido a ameaça subversiva a bandeira de ordem em razão da qual o regime intervinha de acordo com seus interesses e no afã de perpetuar o *status quo*. Contudo, alguns artigos da Constituição de 1967 deixavam evidenciada a interferência do poder estatal nos desígnios das Universidades, notadamente no que tange à liberdade de cátedra que, embora garantida, restava condicionada ao exame prévio, tendo como avaliadores membros integrantes do próprio regime ditatorial nos estabelecimentos (STELZER; DELIGDISCH, GONÇALVES, 2011, p. 6).

Dessa forma, corroboro a interferência do Estado nas atitudes políticas dos professores nas faculdades e universidades brasileiras, por meio da censura às manifestações culturais, proibição de encontro de estudantes, o que trouxe certo pânico entre os universitários e professores. Compreendo que as discussões políticas ou administrativas em torno da autonomia das universidades eram como que clandestinas, para não levantarem suspeita de subversão.

As diretrizes da Reforma Universitária (Lei n.5.540/68) buscaram corresponder a duas correntes contraditórias: aumentar a oferta de vagas aos jovens estudantes, sobretudo para aqueles na lista de espera e satisfazer aos docentes que queriam abolir cátedra, a autonomia universitária e mais investimentos e mais matrículas, a fim de executar pesquisas e expandir os domínios de influência da universidade (SAVIANI, 2010). Por outro lado, havia vagas destinadas a integrantes do regime militar, como uma espécie de

cota aos filhos de militares, que procuravam associar a formação do filho aos meios de inserção no mercado de trabalho, modernizando as IES, conforme exigência de órgãos internacionais de fomento.

A Reforma Universitária que, no Brasil, ficou associada a 1968, é uma manifestação com desfecho positivo, por um lado, mas de lacunas e restrição à liberdade de se expressar do outro, para docentes e discentes. O vínculo entre educação e desenvolvimento, que se fortaleceu nos anos 1960, deparava-se com pouquíssimas vagas para o ensino superior, muita disputa, mas também muita reivindicação para expansão do ensino universitário, abrindo mais oportunidades à juventude que procurava se formar para o mercado de trabalho (BOMENY, 2016).

Destaco que a sociedade se modernizava, mas as universidades caminhavam em sentido inverso. Mantinham-se incapazes de responder pela profissionalização de um número ampliado de candidatos ao mercado; não absorviam a demanda existente e não respondiam com a variedade de cursos e programas adequados à divisão social do trabalho.

É por isso que, com razão, afirmo que, a partir de meados da década de 1960, os debates e reivindicações em torno das questões universitárias deixaram o âmbito acadêmico para atingir a opinião pública. Entendo que as discussões não estavam mais confinadas à estruturação e à organização das universidades, mas diziam respeito ao papel que desempenhavam os centros universitários dentro da sociedade brasileira em desenvolvimento.

Para Fávero (2006, p. 34):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia.

Tenho observado que, pesquisar a história do ensino superior no Brasil, em meio aos percalços da Reforma de 1968, significou revisitar um período pleno de censura, em que o que parecia inadiável para a época era a construção de uma identidade de instituição

de ensino universitário com a sociedade, em um processo crítico de permanente consolidação que prossegue nos anos 1970.

Ao mesmo tempo, critico a Reforma Universitária, pós-golpe de 1964, pois não houve um instrumento legal e oficial único - Lei nº 5.540/68 - que orientasse mudanças na qualidade do ensino superior, mas um acervo de deliberações do Executivo que oprimiu a construção de uma identidade universitária. Na realidade, tratava-se de uma estratégia do Governo, como forma de enfrentar parcialmente as reivindicações dos estudantes, mascarando uma necessária mudança em instalações, laboratórios, bibliotecas, salas de aula, investimento em tecnologia educacional; o que apenas mudou foram a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino.

Essa Lei continua em vigor na década de 1970, porém novos desafios, conquistas e fatos foram agregando reflexões em torno do papel da universidade brasileira no contexto da sociedade, mesmo que a livre expressão no militarismo fosse um ato censurável, por isso se espalhou a repressão, sobretudo nas instituições de ensino superior.

Da mesma forma, aponto que, no Governo Militar, os professores universitários e os alunos perdem seu poder de livre expressão e manifestação intelectual e política, não podendo criticar as posturas impostas pela ditadura, nem tampouco reivindicar por melhorias no ensino superior. Isso porque toda mobilização contra o governo opressor poderia ser punida com prisões, torturas ou qualquer outra represália, que vai perdurar até a redemocratização do Brasil.

2.2.1 O ensino superior brasileiro após a promulgação da Lei 5.540

Nos anos 1970, em meio a manifestações políticas contra a ditadura e mobilizações tidas como subversivas, houve mudanças nas políticas públicas para o ensino superior, ainda que impostas pelo Governo militar até meados da década de 1980. Com a redemocratização do Brasil, findando a Ditadura Militar, as mobilizações começam a retomar críticas ao ensino superior, reivindicando novas mudanças que serão elencadas nessa seção.

A questão institucional (administrativa e operacional) era tida até então como secundária e, posteriormente, ganhou evidência e legalidade, uma vez que as IES desempenhavam um papel essencial na modernização de práticas de ensino, pesquisa,

extensão e veiculação de conhecimentos científicos (OLIVEN, 2005). Nesse sentido, defendo que as diretrizes em torno do ensino superior se voltam para as áreas administrativas e estruturais, com o reconhecimento do papel das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento brasileiro, sobretudo quanto às investigações científicas, buscando uma democratização do conhecimento no interior das instituições de ensino universitário.

Mesmo em seu conjunto, a expansão universitária decorreu de várias ações administrativas, impulsionadas pelas iniciativas e planejamento de evolução tecnológica. O ensino universitário, particular e pago, expandiu seus *campi* no sistema de ensino superior. Segundo Trindade (2003), nos anos 1970, os percentuais se expandiram para mais de 30% em universidades particulares, quase o dobro a mais do estimado na década anterior, o que simboliza um aumento de quase duas vezes em uma só década, em todas as regiões brasileiras e com grande agilidade.

Desde 1975, as universidades têm se voltado para os cursos oferecidos à comunidade, abrindo um leque de oportunidades as mais variadas, em áreas amplamente profissionalizantes e inovadoras como: "engenharia florestal, comunicação visual, turismo, processamento de dados e ciência da computação" (SAMPAIO, 2000, p. 24). Além disso, a abertura de novas carreiras profissionalizantes atraiu os alunos para as universidades que ofereciam esses cursos, momento em que as instituições de ensino superior começam a rever preços das mensalidades, no intuito de adequá-los à capacidade de pagamento de grupos com menor poder aquisitivo, para manter os alunos já existentes e incentivar a captação de novos alunos, pois havia grande evasão por razões financeiras.

Ressalto que esses cursos superiores mais novos, já existentes nos anos 1970 e 1980, tinham características bastante diferentes, quando comparados com a ala tradicional de ensino, como insistiam algumas instituições mais ortodoxas, que oferecem apenas cursos mais procurados como medicina, odontologia, direito, engenharia, letras, geografia e história, entre outros como a pedagogia.

Ocorreu uma mudança nas estimativas, pois a rede privada de ensino superior, que alcançou 45% de matrículas na década de 1960, nos anos 1970, chegou a mais de 50%, sendo que, posteriormente, chegou e manteve uma expansão no volume de matrículas de quase 60%. No final da década de 1970, o sistema de ensino superior já há muito se transformara e o crescimento dos segmentos público e privado confirmavam o crescimento do acesso à educação universitária. Isso porque o incremento da demanda por novas vagas em cursos superiores está vinculado à expansão da renda das classes médias, com novos

postos de trabalho nos segmentos mais modernos da economia, como a tecnologia industrial (DURHAM, 2005).

Por outro ângulo, avalio que as IES estatais deveriam oferecer não apenas maior número de vagas, mas também novos cursos, com outra visão de IES, mais em sintonia com os fatos contemporâneos. Com efeito, a sociedade passou a demandar por profissionais mais qualificados, para além das áreas da engenharia civil, da medicina, do direito, da psicologia, da administração e economia, além das licenciaturas. Nesse cenário, busca-se a formação superior em áreas específicas como relações públicas, publicidade e propaganda, análise e desenvolvimento de sistemas, engenharia elétrica e mecânica, entre outras.

Além disso, raras foram as instituições de ensino superior da rede privada que se beneficiaram do incentivo do Governo e implementaram uma infraestrutura estável, flexível, tendo como principal meta a produção de novos conhecimentos, equipamentos, técnicas, tecnologias (PRATES, 2007). Com a incursão das nações sul-americanas no modelo neoliberal, com adequações às políticas sociais, à reformulação econômica naquela década, houve a constante redução dos investimentos nas universidades públicas. Ao reduzir tais investimentos, ocorreram engavetamentos de propostas educacionais, mas com incremento de atividades de pesquisa, num potencial para a produção científica e cultural, de forma original e inovadora.

Assim, destaco que as IES teriam que se adequar às novas regras e procurar os recursos por sua conta e risco impactando o trabalho do professor, que passou a buscar fontes de recursos financeiros, com a finalidade de financiar suas próprias pesquisas científicas, uma vez que o Governo Federal não destinava verbas para pesquisas que não fossem aprovadas pelos ministérios e suas secretarias.

Considerando-se a mobilização em torno do aumento de vagas para o ensino superior, houve uma grande expansão das universidades particulares, que ofereceram vários cursos, principalmente nas áreas em que se evidenciava maior procura. Mais de 50% dos alunos do ensino superior estavam matriculados em instituições isoladas, em um total de 86% das faculdades particulares no final dos anos 1970 (SAMPAIO, 2000). Convém lembrar que, nessa época, a FMTM era uma instituição de ensino superior isolada (com um único curso) e, mesmo sendo uma faculdade federal, detinha grande procura pelos pretensos alunos ao ensino superior, pois o curso de medicina era bastante conceituado.

Desde o início dos anos 1980, houve certa tendência a mudar os modelos da Reforma de 1968, ocorrendo um desvio no padrão de ensino superior no Brasil, cuja causa

está na diferença entre universidades voltadas para a investigação científica e as universidades de ensino, criadas em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) do MEC. Essa distinção vinha sendo construída para especializar e diferenciar a profissionalizante, sem interesse em pesquisa, como forma de política pública de redefinição das universidades brasileiras (SAVIANI, 2010).

É relevante salientar que a FMTM integrava o rol das universidades voltadas para a pesquisa científica na área da saúde, sobretudo com a criação da Fundação de Ensino e Pesquisa de Uberaba (FUNEP), em 1982, uma instituição privada, sem fins lucrativos, conveniada com o INAMPS, por meio da qual foram abertas oportunidades para a atuação de médicos residentes e estagiários da FMTM. Nesse mesmo ano, é inaugurado o Hospital das Clínicas, tornando-se um centro de referência em saúde no Triângulo Mineiro, pois contava com equipamento de vanguarda para atender melhor a população, quanto a exames diagnósticos e assistência a usuários que buscavam serviços gratuitos nessa área.

Nos anos 1980, fica visível que o ensino superior no Brasil chega a seu estado crítico, necessitando de políticas públicas para reorganização do ensino, pesquisa e extensão. Estatísticas demonstradas por Corbucci (2004) apontam que as matrículas chegaram a aproximadamente 2 milhões, porém a evasão por interesse próprio, falta de credibilidade do curso superior, mensalidades dispendiosas em uma época de recessão econômica, em que o Governo lançara dois programas de recuperação da economia, levariam não apenas ao sucateamento de muitas IES, mas também à precarização do trabalho do professor.

A expansão do ensino superior alcançou índices significativos entre acadêmicos matriculados e alunos que chegavam até o final do período; entretanto, a evasão por questões de inadimplementos e até mesmo desinteresse pelos cursos foram consideráveis. Segundo Lobo (2012), a evasão de alunos das IES privadas tem sido, anualmente, em torno de 25%, ao passo que nas IFES a evasão chega a 11% do total de matriculados. Nessa expansão, destaca-se a autorização do curso de Enfermagem/Obstetrícia na FMTM, cuja primeira turma foi em 1989, abrindo mais um campo para alunos que se interessavam pela área da saúde.

Foi um crescimento expressivo, pois nos anos 1980, a rede particular de ensino superior já dominava, em volume, se comparada às universidades governamentais, com 60% das matrículas e 75% das unidades de ensino, quando havia cerca de 40 universidades federais e estaduais. Nessa mesma década, houve momentos com muitas matrículas, mas

havia períodos em que a inadimplência impedia muitos de prosseguirem os estudos (SAMPAIO, 2000).

Assim sendo, a meu ver, a redução drástica no número de matrículas, em todos os segmentos do ensino superior, influenciou intensamente o setor privado, que teve seus índices de alunos muito reduzidos no final dos anos 1980, optando por rever o preço das mensalidades e negociar com os alunos para que estes prosseguissem rumo à conclusão do curso de graduação.

Schwartzman (2001) aponta que, após a redemocratização do Brasil, criou-se o Ministério da Ciência e Tecnologia, para implementar a política de autossuficiência tecnológica, fomentando as pesquisas junto a universidades que deveriam se credenciar, preliminarmente, para então submeter projetos que eram avaliados por equipe competente. Nesse cenário, duas universidades brasileiras se projetam no *ranking* sul-americano: a USP e a Unicamp, com amplo destaque nacional diante das outras IES do país. No entanto, essas duas instituições foram uma exceção, preservando a qualidade permanente de ensino, pesquisa e extensão.

Com a desaprovação ao desenvolvimentismo repressor, em fins dos anos de 1970, a paralisação do crescimento econômico que atravessou a década de 1980, apresentou como consequência imediata a redução da expansão da educação superior, com diminuição de 0,5% no volume de matrículas em cursos de graduação, entre 1981-1989 (CORBUCCI, 2004). Do mesmo modo, ocorreu apenas um aumento de 5,6% no total de alunos nas IES particulares, no mesmo período, em razão da crise econômica sobre o poder aquisitivo das famílias, que mantinham seus filhos em universidades da rede privada.

Em 1989, as duas redes de ensino - pública e privada - eram responsáveis por somente 18% do aumento de matrículas e frequência nos cursos superiores, porém os recursos financeiros foram insuficientes para garantir a expansão do sistema durante toda a década.

No setor público, conforme Saviani (2010), a ampliação do sistema ocorreu por meio da duplicação dos mesmos cursos, sem grandes inovações em termos de cursos ofertados no ensino superior durante os anos 1980, o que impactou os quadros docentes, afetados por contratações abundantes, com processos seletivos restritos à apresentação de currículos, sem avaliação prática da competência didático-pedagógica.

Em um estudo sobre o ensino superior no Brasil, entre os resultados, Schwartzman (2001, p. 12) indica que:

A incapacidade das instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, de atender às demandas e necessidades de uma educação superior de massa, em um momento em que a retomada da expansão do sistema parece já ter se iniciado, talvez seja o dado mais preocupante desta análise. Um ensino superior de massa, de qualidade, teria de ter, necessariamente, uma taxa relativamente alta de alunos por professor, entre outros indicadores de produtividade e eficiência, e isto deveria ser compensado por investimentos em materiais pedagógicos, qualificação de professores para o ensino, infraestrutura adequada para acesso remoto a fontes de informação, sistemas de treinamento e capacitação associados ao mercado de trabalho.

Tornava-se imperioso estabelecer uma revisão dos currículos na década de 1980, para haver uma prática social mais efetiva em todas as áreas do conhecimento, que não só atendesse à pesquisa para além do círculo fechado do mercado de profissões, mas também permitisse o engajamento da grade curricular com as práticas que lhe eram contemporâneas, abordando uma relação mais próxima entre IES e sociedade.

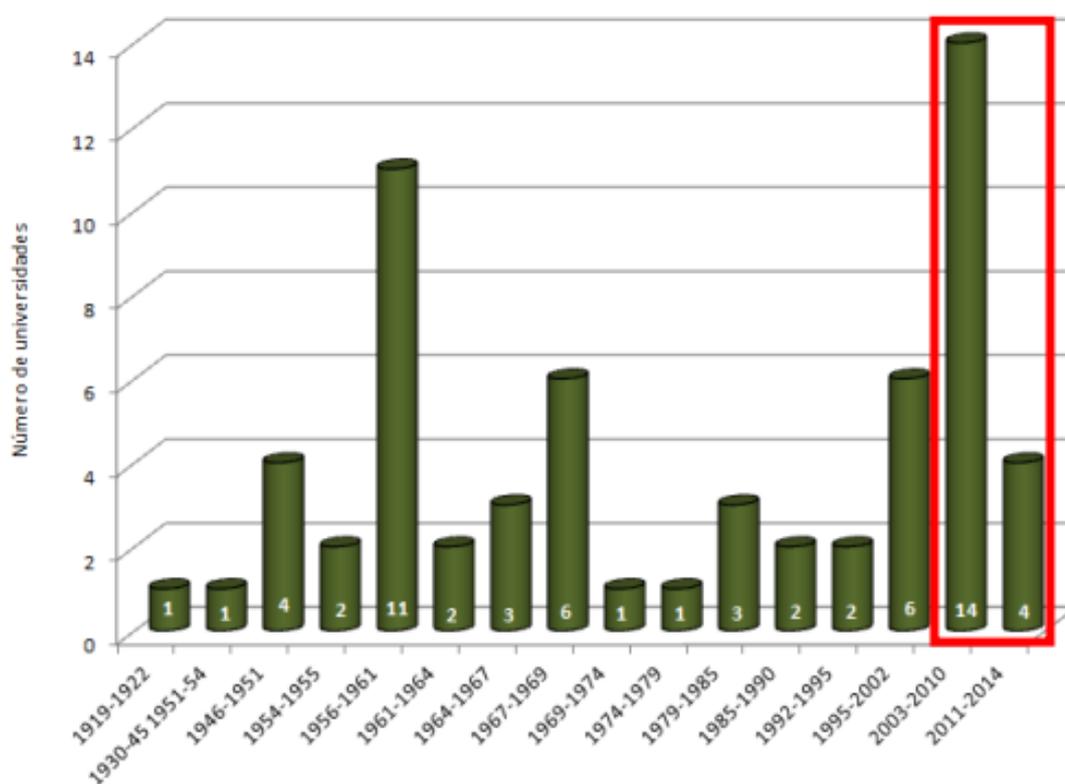
Essa dinâmica de expansão pode ser enfatizada pela análise dos progressos da carreira de magistério do ensino superior, a qual demonstra que: "em relação à evolução dos docentes na ativa das IES públicas e privadas, tal lógica torna-se ainda mais evidente" (BOSI, 2007, p. 1508). Em outras palavras, o Governo incentivava a abertura de novas universidades privadas, mas mantinha o processo de expansão dos cargos de professores das universidades públicas relegado a diferentes procedimentos burocráticos, voltados para a abertura de concursos públicos para a efetivação de professores nas IFES.

Além disso, as universidades particulares começavam a se deslocar para diferentes regiões brasileiras, abrindo *campi* avançados, como forma de expandir e alcançar ainda mais seu público-alvo. Em 1990, cria-se a escola técnica anexa à FMTM, direcionada à formação profissionalizante na área de enfermagem, para egressos do ensino de 2º grau, denominado Centro de Formação Especial em Saúde (CEFORES).

Durante os anos 1990, com a inserção de políticas neoliberais, as redes privadas e públicas de ensino superior foram redefinidas, ofertando cursos nas mais variadas especialidades da atividade humana. Sob a égide do neoliberalismo, iniciou-se um processo de expansão das IES privadas, não só nos cursos diretamente ligados aos diferentes segmentos produtivos, mas ainda no campo das ciências sociais em defesa do trabalhador (MANCEBO; MAUÉS, CHAVES, 2006). Como resultado para os sistemas educacionais de ensino superior brasileiros, os sucessivos presidentes da república tentaram incentivar uma reforma organizacional, por meio de uma ampla privatização que poderia impactar a organização do trabalho docente, fato este que não atingiu a FMTM.

No percurso da história, as IFES foram sendo criadas progressivamente, sendo com maior intensidade em determinados períodos históricos e mais timidamente em outros. Para dar visibilidade à expansão do ensino superior federal no Brasil, em seu processo histórico, apresenta-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Cronograma de criação das universidades federais brasileiras.



Fonte: Souza; Filippo; Casado (2015, p. 347).

Neste gráfico, verifica-se que houve dois picos consideráveis de expansão das universidades federais brasileiras, que foram entre 1956-1961, época do nacionalismo (que será discutido no capítulo seguinte) e entre 2003-2010, período em que o REUNI foi efetivo na expansão das IFES no Brasil, por se tratar de uma política pública específica para a reestruturação e expansão das instituições federais de ensino superior no Brasil. Em virtude dessa expansão, é importante trazer para a compreensão dos dados históricos, o REUNI no cenário das reformas universitárias no século XXI.

Na construção da história do ensino superior brasileiro, avalio que há um predomínio de se caminhar pelas lacunas e rupturas ao longo de uma trajetória - embora haja um acréscimo de informações -, do que vasculhar documentos e trazer à tona os

impactos das transformações políticas no trabalho docente. No meu entender, isso decorre, especialmente, porque o foco é nas mudanças estruturais e seus reflexos na autonomia das IES. Mas o que o recuo no tempo poderia revelar sobre o trabalho docente em um todo compilado? Pelos autores consultados, sem querer esgotar o assunto em uma única resposta, deduzo que o objeto de análise envolve mais as políticas públicas do que os impactos dessas no trabalho docente.

Essas reflexões históricas se justificam para a percepção da criação, organização e expansão das IES de iniciativa privada e Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, para, então, melhor compreender o REUNI. Isso porque os fatos que contextualizam as transformações ocorridas no decorrer da história do ensino superior tornam-se relevantes na medida em que, pela trajetória, expõem-se mudanças expressivas que aconteceram na evolução da educação universitária brasileira.

Ao analisar a trajetória histórica da construção político-ideológica do ensino superior no Brasil, a criação das primeiras instituições de ensino superior, iniciada no século XIX, com faculdades isoladas, por D. João VI, por iniciativa governamental (monárquica), tiveram uma expansão significativa no decorrer do século XX. Segundo Saviani (2010, p. 11): “uma mudança aconteceu na Primeira República quando a expansão ocorreu por meio da criação de instituições ditas livres, portanto, não oficiais sendo de iniciativa particular”. Pela história do ensino superior, apresentada no presente capítulo, constato que, a partir de então, as IES da rede privada de ensino e as IFES conviveram paralelamente, embora nem sempre em um regime de cooperação e ajuda mútuas.

Ainda com base na história do ensino superior brasileiro, novas mudanças ocorreram a partir da década de 1930 com as iniciativas da Administração Pública, que impulsionaram o crescimento das IFES, nas décadas de 1930-1950, sobretudo no final dos anos 1960, com a promulgação da Lei 5.540, em 1968. Nesse período houve a federalização de instituições estaduais e privadas, a exemplo da FMTM no ano de 1960, além da autorização de funcionamento de novas universidades federais.

Em todo esse momento histórico, até a Constituição Federal de 1988, constata-se a reorganização do sistema de ensino superior brasileiro e sua expansão progressiva, com a criação de novos cursos e autorização e reconhecimento de universidades particulares (CUNHA, 2000; DURHAM, 2005; FÁVERO, 2006). Ao adentrar os anos 1990, um processo que ainda ocorre na atualidade, novas transformações são caracterizadas pela diversificação das formas de estruturação da IFES, sendo que, na UFTM, houve a criação de unidades acadêmicas (institutos) para melhor gerenciar e coordenar os cursos

universitários com um aumento de 476% de matrículas a partir do REUNI, passando de 8 para 24 cursos de graduação e cinco programas de pós-graduação.

Após esta breve análise, cabe lembrar que o caminho para se avançar em questões históricas do ensino superior no Brasil ainda traz marcos de determinações econômicas, sociais e políticas. Nessa trajetória, o que se verifica é que nas mudanças dos governos, mudam-se as ideologias e o modo de ver a educação superior, sendo que há momentos em que os projetos são completamente rechaçados ou parcialmente retomados, não evidenciando até que ponto o professor é parte integrante do processo de mudanças organizacionais e acadêmicas no interior da própria universidade.

Além disso, na história do ensino superior no Brasil, noto que o sistema de ensino se concretizou em duas redes bem definidas e distintas: a pública e a privada; consolidada, a primeira, atualmente em uma rede mais complexa e diversificada de instituições públicas (federais, estaduais e municipais). Entretanto, a história revela que a expansão do ensino superior brasileiro não foi somente pela implantação do REUNI, pois os antecedentes históricos comprovam que a expansão e a reestruturação foram ocorrendo gradativamente na história. Do mesmo modo, é importante focar as reformas universitárias contemporâneas, para adentrar nas especificidades do REUNI.

3 O REUNI NO CONTEXTO DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS CONTEMPORÂNEAS

Ao mesmo tempo em que nos abriu uma oportunidade, o REUNI já foi uma oportunidade precarizada, em relação ao que era ser professor universitário, por exemplo, comparando com os nossos professores (Professora entrevistada).

No presente capítulo, foram reunidas as principais mudanças político-ideológicas destinadas à compreensão da reestruturação e expansão das universidades públicas e privadas ocorridas a partir dos anos 1990. Nessa linha pensamento, após considerações

preliminares, o texto se delimita em torno do REUNI, com apresentação de dados quantitativos e qualitativos, incluindo os impactos sobre o trabalho docente, consequências e desafios após a implantação das mudanças, segundo o Decreto Presidencial 6.096/2007.

A diversidade das mudanças das reformas do ensino superior, implementadas até o início da década de 1990, que perpassaram os dois governos ditatoriais (Governo Getúlio Vargas e Militar), que visavam maior controle e intervenção estatal sobre o ensino superior no Brasil, diferenciam-se das mudanças atuais, pois estas impõem às Instituições de Ensino Superior (IES) adequações políticas, econômicas, culturais, voltadas para o mercado de trabalho.

Ao refletir sobre a expansão de vagas e matrículas no ensino superior, Bosi (2007, p. 1507) conclui: "Uma consequência prática dessa política começou a ser mais observada por volta da primeira metade da década de 1990, quando a relação de matrículas em cursos presenciais oferecidas por IES privadas foi de aproximadamente 70%". Esse aumento, entretanto, não representa necessariamente maiores investimentos feitos pela rede privada de ensino superior, quanto à infraestrutura e à qualidade de ensino, nem tampouco refletiu em aumento de salário dos docentes.

No final da década de 1990, em comparação com 2006, em relação a números e estimativas, apresenta-se o seguinte quadro:

No ano de 1999, para um total de 1.097 IES, apenas 192 ou 17,5% eram públicas; 379 ou 34,5% eram privadas (sem fins lucrativos); e 526 ou 48% eram particulares ou privado/mercantis. Passados apenas sete anos, em 2006, o número de IES no país tinha saltado para 2.270, dos quais então somente 248 ou 11% eram públicas; 439 ou 19% eram privadas; e 1.583 ou 70% eram particulares ou privado/mercantis. O que isto significou em percentuais de crescimento? No total, o aumento foi de 107%; no montante das públicas, 29,2%; no das privadas, 16%; e no das particulares ou privado/mercantis, 200% (SGUISSARDI, 2008, p. 998).

De fato, a reestruturação das universidades brasileiras, representada pelas leis do ensino superior anteriormente citadas, visou um mercado cada vez mais competitivo, necessitando de mão de obra técnica e tecnológica, o que levou a um certo distanciamento das IES na produção do saber (CORBUCCI, 2004; SGUISSARD *et al.*, 2004).

Nessa perspectiva, constata-se um aumento considerável de novos cursos, criação de universidades, assim como um elevado volume de alunos matriculados, porém ocorrendo muitas desistências e evasões. Dados do Ministério de Educação indicam que, em 2009, houve uma evasão de 10,5% em IFES e 24,5 nas IES particulares, ao passo que, em 2016, a

evasão nas IFES foi de 16,15% e 26,30% nas IES da rede privada de ensino superior, não sendo citadas as razões por que os alunos evadiram nos relatórios do MEC.

No entanto, pode-se refletir que mesmo com a evolução e modernização tecnológica das IES, a partir década de 1990, evidencia-se uma mercantilização do ensino superior, com políticas e programas voltados para as exigências profissionais vinculadas ao desenvolvimento econômico, desvinculados, entretanto, do papel social das universidades brasileiras, quanto à permanência do aluno nas IES públicas e privadas, sobretudo quanto à tríade ensino, pesquisa e extensão (SANTOS; LIMA; MACIEL, 2010).

Acredito ser importante notar que a mercantilização do ensino superior, cuja educação deveria ser pautada em suas dimensões ética, política e sociocultural, tende a transformar o processo educativo em uma mercadoria, ou seja, restringindo-o ao seu valor econômico. Dessa forma, há realmente uma desvinculação entre o papel social do ensino universitário, reduzindo-o à mera profissionalização, não agregando valores à integralidade proposta pela articulação entre ensino pesquisa e extensão

Para Sobrinho (2004), houve uma contradição entre ideologias educacionais que definem o ensino superior como lugar de produção de conhecimentos e formação de profissionais para a atuação em diferentes contextos sociais e econômicos com a finalidade de reafirmar valores humanos, mas que, na prática, direcionam o ensino para interesses meramente mercadológicos. Dessa forma, existem mudanças que defendem a Instituição de Ensino Superior como integrante social de uma nação e das posturas do Estado; que advogam que a IES seja uma organização que tenha como função prover o mercado de trabalho com profissionais formados para o exercício imediato da profissão, sem o devido valor à pesquisa.

De fato, considero que a mercantilização do ensino superior não apenas nas IES privadas, mas também nas IFES, descontextualiza-se o ensino de uma visão plena da formação do ser humano. Mais do que buscar uma formação meramente profissional, as universidades deveriam ser um lugar de reflexão sobre as realidades brasileiras em suas diferenças sociais e econômicas, partindo do princípio de que a formação social do aluno universitário seja integral (cultural, ética, profissional, investigativa, política e pautada em valores humanos), no sentido de abrir espaços para argumentação crítica sobre o que pode se fazer, efetivamente, para erradicar ou reduzir a miséria que ainda aflige muitos brasileiros.

Reformas significativas do ensino superior foram inseridas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, conduzindo a uma ampliação das IES brasileiras, inicialmente pela transformação de faculdades da rede privada em universidades. No entanto, durante esse

Governo, ocorreu a precarização dos salários dos docentes universitários, bem como a escassez de verbas para a pesquisa e a extensão, já que houve um refinanciamento do ensino público, congelando iniciativas e investimentos em projetos de pesquisa (MENDONÇA, 2000).

Tais medidas desmotivaram e até mesmo desmantelaram a ideologia de se integrar o ensino à pesquisa e à extensão, pois os professores com salários cada vez mais achatados, passaram a se dedicar mais à docência, do que à pesquisa. Essas implicações no trabalho docente no interior das IES também é produto de novas relações entre sociedade e o universo do trabalho, em que o professor passa a ser cobrado como profissional produtivo. Por isso é importante perceber que, de acordo com Sguissardi et al (2004, p. 648):

A reforma da universidade em qualquer época tem sido um evento conatural à essência de uma instituição que necessita sobreviver às contradições do avanço das forças produtivas e das novas relações sociais e de trabalho. Tanto no caso da mercantilização do conhecimento, quanto no da deserção do Estado, as evidências saltam aos olhos ao examinar-se o que vem ocorrendo com as políticas públicas de educação superior e com as reformas universitárias, daquelas decorrentes, em diferentes países de todos os quadrantes do mundo globalizado.

Compreendo que desvinculando a natureza ético-política e sociocultural do ensino superior, reduzindo-o a uma mercantilização do conhecimento, a formação profissional fica refém da produtividade, ou seja, torna-se uma reprodução das novas relações de trabalho no interior das IES, quando na realidade um dos papéis da universidade seria criticar essas mesmas relações. Desse modo, o ensino superior não pode ficar relegado ao mercado de trabalho, sem a devida atenção à formação para o exercício pleno da cidadania.

Essa situação, a meu ver, não se apresenta repentinamente, quanto às reformas pelas quais passaram as universidades e IES brasileiras, pois historicamente ocorreram mudanças em todo o mundo, o que forçosamente levou a uma transformação nos projetos políticos pedagógicos do ensino superior. No Brasil, as políticas de reestruturação e expansão das universidades foram responsáveis por mudanças nem sempre engajadas com a dimensão socioeconômica da população brasileira, mas sim com uma busca de expansão da mão de obra especializada no mercado de trabalho.

Lopes (2011, p. 8) destaca esses impactos:

Para o trabalhador docente do ensino superior, as políticas educacionais têm significado mudanças substanciais no que tange a sua natureza e organização. Os estudos evidenciam que as legislações educacionais têm levado o docente a uma sobrecarga de trabalho, afetando sua saúde em

razão dos desgastes físicos e emocionais causados pela extensão das horas trabalhadas. Na mesma perspectiva, as avaliações institucionais, ao invés de estarem voltadas para a detecção de problemas a serem resolvidos pelo Estado, são orientadas pela lógica mercantil, tendo a função de orientar os consumidores sobre os “melhores” e os “piores” fornecedores dos serviços educacionais.

Nesse sentido, identifico que, para os docentes universitários, essas mudanças se voltam mais para a necessidade de quantificar o desempenho, como foi evidenciado nas entrevistas feitas com os professores que participaram desta pesquisa (Capítulo 4), sem a sua vinculação ao pagamento de gratificações às metas alcançadas ou ultrapassadas pelo professorado do ensino superior.

Além disso, defendo que o fomento à pesquisa deveria estar concedido de acordo com a necessidade da investigação científica e sua pertinência para a sociedade, quanto à possibilidade de mudar uma situação para melhorar a qualidade de vida, pois, de outro modo, faz parecer que a avaliação de desempenho significa mais uma inspeção sobre o trabalho docente do que um modelo para tomada de decisões, quanto à valorização do magistério do ensino superior. Uma avaliação funcional precisa se voltar mais para a adequação e a atualização do trabalho docente, do que para a progressão na carreira, pois as decisões poderiam ser pautadas no retorno que o professor oferece à universidade, na sua eficiência como docente e ter desse modo, reconhecimento no momento de sua avaliação para que a solução dos problemas deixe de ser unilateral e passe a ocorrer no coletivo.

3.1 O processo de reestruturação das universidades brasileiras

Com a finalidade de maior abrangência da Reforma Universitária, a partir da década de 1990, foram propostas linhas de ação objetivando a ampliação do acesso ao ensino superior, criando-se mecanismos e processos seletivos para se alcançarem diferentes segmentos da sociedade. Além disso, apresentaram-se propostas de autonomia administrativa e econômica das universidades, visando estimular a pesquisa e parcerias entre a rede pública e órgãos de fomento, além da valorização dos profissionais da educação superior (CORBUCCI, 2004).

Esse aspecto, em minha opinião, significou a possibilidade de os parceiros investirem na pesquisa científica e nos momentos de extensão universitária, com a participação da

sociedade tanto no fato de passar a conhecer o trabalho docente, quanto para valorizá-lo e se integrar na extensão que abriria diálogos com diferentes segmentos sociais, como os empreendimentos de moradia e infraestrutura, metas de redução da pobreza, melhores condições de saúde e sanitárias entre outras.

Nessa linha de pensamento, segundo Carvalho (2006, p. 13):

Ainda assim é possível vislumbrar pontos de ruptura presentes tanto nos anteprojetos de lei da reforma do ensino superior como na política de expansão intensiva e extensiva do sistema federal. Ademais, há que se ressaltar o discurso presidencial e dos representantes do MEC de valorização profissional e de recuperação salarial do quadro docente e de recomposição do financiamento estatal.

Considero que a ideologia do Governo responsabilizava estritamente as IES em relação à má qualidade do ensino e da gestão das universidades brasileiras, sobretudo na esfera do poder público, criando programas e políticas de avaliação do ensino superior. Como exemplo, cito as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituídas no governo Lula, que é uma realidade na UFTM, que criou comissões para realizar essa Avaliação.

Nesse sentido, entendo que a avaliação do ensino superior, mais do que categorizar as IES em um *ranking* nacional ou internacional, deveria adotar diretrizes para elevar a qualidade do ensino, determinando quais setores precisam alocar maiores investimentos, porque a mera avaliação, sem nortear tomada de decisões para incremento qualitativo do ensino, torna-se inoperante.

Martins (2000, p. 42) aponta que os diferentes sistemas de educação superior, existentes, na década de 1990, no contexto das universidades brasileiras, "ocupam uma posição destacada no processo de desenvolvimento socioeconômico, apresentam uma forte diversidade institucional e desempenham uma pluralidade na formação acadêmico-profissional". Explicando essa situação, predomina a procura para ingresso nas universidades federais que ofereçam cursos e programas para acadêmicos com motivações e perspectivas diferenciadas, em harmonia com as grandes demandas oriundas das transformações sociais, buscando sintonia com os mais diversos setores que integram a comunidade acadêmica.

No final dos anos 1990, em se tratando da reestruturação das universidades brasileiras, ressaltam-se a oferta, as demandas e os desafios de inserção social, a partir de reformas e competências do Estado em relação ao ensino superior, apontando uma diminuição dos compromissos político-educacionais e das exigências dos órgãos

internacionais; quanto à diversidade social e os processos de inclusão, criaram-se novas identidades e papéis para as IES (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Dessa forma, buscou-se um alinhamento entre o processo de reestruturação universitária e os investimentos de ordem pública e privada, procurando criar parcerias, sobretudo para implementar o processo de inserção no ensino superior, sendo que, na UFTM, existe atualmente a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis⁷ (PROACE).

Na reestrutura do ensino superior atual, os cursos são em nível de graduação, bacharelado, licenciatura e superior-tecnológico. Podem-se incluir ainda a pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, pós-doutorado e livre docência. No início do século XXI, institui-se a Educação a Distância, sobretudo em nível de graduação e especialização (NEVES, 2012).

Em 2005, a FMTM se transforma em Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela Lei 11.152 de 29/07/2005, oferecendo cursos de licenciatura em letras⁸, terapia ocupacional, nutrição e fisioterapia, além dos de medicina, biomedicina e enfermagem. No ano de 2007, o órgão consultivo da UFTM (denominado Congregação) aprecia a adesão da IFES ao REUNI, cuja inclusão no programa de reestruturação e expansão das IFES foi oficialmente instituída em 2009.

Convém ressaltar que as reformas universitárias contemporâneas nem sempre caminharam para uma continuidade, em virtude da heterogeneidade das propostas, programas e políticas educacionais. Nesse contexto, conforme Severino (2009, p. 75) relata, destacam-se:

Heterogeneidade estrutural e instabilidade temporal, uma vez que esse segmento de ensino não encontrou ainda seu modo de ser, manifestando-se constantemente em processo de transformação, em metamorfose permanente. O que ocorre, no momento, quando o país é envolvido no movimento de uma nova reforma universitária é mais uma demonstração dessa instabilidade. Parece que estamos sempre correndo atrás de uma situação nunca alcançável, numa expectativa de que o ensino superior se adequasse de uma forma definitiva ao tecido das exigências do modelo de sociedade do momento.

⁷ A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) objetiva a concretização da política de assistência estudantil e a realização de ações voltadas ao envolvimento comunitário. Para tanto, em conjunto com as demais Pró-Reitorias e órgãos da UFTM e com instituições da comunidade externa, a PROACE elabora, executa e avalia ações, projetos e programas, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil e com os princípios norteadores da política de assistência estudantil da UFTM.

⁸O curso de letras da UFTM foi autorizado a funcionar pela Resolução nº 005 da Congregação de 21 de novembro de 2005 (Disponível em: <<http://www2.uftm.edu.br/paginas/curso/cod/823/t/apresentacao>>. Acesso em: ago. 2017)

Do mesmo modo, concebo que a Reforma foi caminhando no sentido de ajustar-se aos moldes do capitalismo neoliberal, sobretudo quanto à globalização econômica e cultural, que demarcou as transformações no modo de pensar a universidade brasileira, quanto à sua missão social e desenvolvimentista.

Percebe-se que a política neoliberal compreende normalmente ideais conservadores no âmbito cultural e o determinismo no plano político, apesar de frequentemente lançar mão de um discurso inovador e atual. Assim sendo, há deliberações que defendem a liberdade econômica e autonomia das universidades, mas reduzem o alcance da liberdade orçamentária, em que as decisões financeiras são atreladas ao plano orçamentário do Governo (BORGES; AQUINO, 2012). Nessa perspectiva, a dimensão neoliberal da reestruturação universitária mascara as ações não-intervencionistas do Governo, quanto à alocação e distribuição dos recursos às universidades, mascarando ao mesmo tempo a autonomia.

Esse fato significa que, nessa visão neoliberal, existe o discurso materializado sobre a autonomia das universidades nos documentos emanados do Governo, mas, na verdade, tal autonomia não acontece de fato, pois as universidades utilizam os recursos segundo dotações orçamentárias do Estado. Não há como remanejar uma verba de compra de materiais de laboratório de informática para eventos de formação de professores, pois as universidades não têm autonomia para os remanejamentos, segundo suas necessidades prioritárias.

Nunes (2007), ao criticar este modelo de reforma universitária, já no início do século XXI, assinala que, no bojo das decisões da administração pública sobre as IES, a autonomia não foi apropriadamente implementada pelo Governo, uma vez que, na totalidade das políticas públicas para o ensino superior, as deliberações quase sempre vieram do MEC, sem uma pesquisa ampla para diagnosticar o quadro sintomático das reais necessidades de mudanças das universidades brasileiras. O autor exemplifica, dizendo que há um discurso de apoio à reestruturação nacional, mais voltado para a expansão de cursos e vagas do que para uma reorganização do processo de produção de conhecimentos acadêmicos, pesquisa e extensão.

Nessa visão, lembro que, nas críticas sobre a Reforma Universitária, nos anos recentes, evidenciam-se as decisões administrativas em que a autonomia ainda é uma conquista a ser plenamente alcançada, de forma que as IES tenham poder de deliberar econômica e culturalmente.

Com vistas a consolidar a produção de conhecimentos universitários, por meio da pesquisa e extensão, é que o Governo Federal criou grupos de estudo e trabalho tendo em

vista a implantação de uma política de reestruturação do ensino superior brasileiro, conhecida como REUNI, ou seja, Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (SANTOS, 2009).

Tal política voltada exclusivamente para as universidades federais, foi promulgada pelo Decreto 6.096/07, que traz como objetivo geral a seguinte redação no Artigo 1º: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais”. Considerando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pode-se verificar que o REUNI integra uma política de reestruturação articulada à democratização do acesso com a inclusão social.

Na esfera administrativa federal, o ensino superior público busca um lugar estratégico nos fenômenos e movimentos de transformação social, abordada historicamente como *locus* de propulsão tecnológica, bem como instrumento de formação crítica de conhecimentos e produção de saberes academicamente pesquisados e discutidos (MARQUES; CEPÊDA, 2012). Na UFTM, o REUNI foi uma decisão administrativa, com a participação do Conselho Administrativo e das Pró-Reitorias, pois os cursos foram expandidos a partir da adesão ao Programa, por isso não contava, ainda, com professores para serem consultados, pois os concursos públicos destinados às licenciaturas ocorreram após o REUNI.

Como lugar de movimento social, a UFTM norteia-se por uma dimensão inovadora, ao estudar os fenômenos sociais em transformação e sua relação com as dimensões político-econômicas, por meio de pesquisas e formação profissional em diferentes setores produtivos no país. Na produção de conhecimentos, volta-se para projetos de melhoria da qualidade de vida, da afirmação da cidadania e da inovação tecnológica, como os projetos sociais desenvolvidos na área da saúde e os destinados à educação básica em parceria com escolas públicas.

Ao se reportar às reformas universitárias como política pública, a exemplo do REUNI, Arruda observa que:

(...) fatores de diferentes natureza e determinação são importantes, principalmente quando se focalizam aquelas denominadas políticas sociais, como: educação, saúde, habitação etc. Assim, ao analisarmos uma política pública, faz-se necessária uma compreensão conceitual com relação ao que seja política pública e como a mesma é elaborada. Nessa direção, o entendimento acerca da concepção de Estado e de política pública é fundamental, pois visões diferentes de Estado e política pública originam projetos diferenciados de intervenção (ARRUDA, 2011, p. 502).

Nesse caso, assinalo que as reformas universitárias podem ter diferentes caminhos para sua efetivação, seja pela administração direta do MEC, ou pela administração no interior das Instituições Federais de Ensino Superior. Da mesma forma, o alcance de uma reestruturação universitária pode abranger o país como um todo ou privilegiar as diferenças regionais que há no contexto brasileiro. Isso porque cada IFES pode ter uma visão diferenciada sobre o REUNI, ora como momento de autoavaliação/diagnóstico institucional, ora como retroalimentação da missão, dos objetivos e da visão estratégica de cada IFES.

Indubitavelmente, o REUNI pode ser considerado uma política pública com a missão de desenvolver e democratizar o ensino superior brasileiro, eliminando sua natureza elitista e mercantil. Por sua vez, quando vinculado ao PDE, o REUNI se transforma em uma proposta de política educacional; pode ser classificado como um programa com objetivos múltiplos, a fim de se alcançarem metas de qualidade no ensino em um período de tempo pontuado ou indefinido (LIMA, 2013).

Nesse caso, deduzo que as metas de qualidade dentro de um tempo limitado podem impactar as decisões sobre como instituir a qualidade e até mesmo estipular um tempo escasso para que tal finalidade seja alcançada. Por outro lado, a indefinição do tempo, quando não compreendido que a qualidade é processual e gradual, pode protelar ações prioritárias e contar com a indeterminação do que realmente deve ser realizado em termos de alcançar essa mesma qualidade. A meu ver, tanto um quanto o outro – pontuado ou indefinido – podem prejudicar o processo educativo.

Por sua vez, no universo das IES brasileiras, é comum buscar a qualidade do ensino, como excelência na formação profissional e na pesquisa, sendo, nesse caso, um período de tempo em aberto, já que a qualidade é uma ação permanente e contínua, pois segundo Cunha; Pinto (2009, p. 572), a qualidade: "(...) abarca inúmeras categorias, intenções, desejos, crenças, que dispensam explicações. Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo “qualidade”, assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Com efeito, em minha opinião, a reestruturação de uma universidade integra ações não apenas voltadas para a qualidade do ensino, mas outras como a valorização do docente, a inovação, a pesquisa, a socialização dos conhecimentos, a criação de laboratórios tecnologicamente atualizados, ambientes virtuais de interação e aprendizagem, entre outras igualmente importantes como o currículo e sua flexibilização.

Na reestruturação de uma universidade, existe ainda a questão da expansão de seus cursos, dos *campi* e das vagas dos cursos de maior demanda. Além disso, a expansão pode

ser efetuada pela criação de novas universidades, bem como na transformação de faculdades e institutos. Dessa forma, torna-se importante apresentar a expansão das universidades brasileiras antes e depois do REUNI.

No caso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), conforme informações da Pró-Reitora do Ensino (PROENS), na década de 1990 havia apenas três cursos – medicina, enfermagem e biomedicina, sendo que, em 2016, contava com 28 cursos de graduação, sendo 8 na área das licenciaturas. Quanto aos *campi*, havia apenas o localizado em Uberaba até 2014, criando-se, em 2015, um *campus* na cidade de Iturama.

Após o REUNI, na UFTM, houve a criação de cinco unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE); Instituto de Ciências da Saúde (ICS); Instituto de Ciências Biológicas e Naturais (ICBN); Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE) e o Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS). Nota-se, entretanto, que houve, além da expansão, uma reestruturação administrativa, pois as faculdades na área de saúde, antes FMTM até 2005, foram agrupadas no contexto do Instituto de Ciências da Saúde.

3.2 A expansão nas universidades brasileiras após o REUNI

Ao se reportar às diretrizes de expansão das universidades privadas e públicas brasileiras, o discurso oficial do MEC se fundamenta nas questões orçamentárias e dispêndios, sobretudo na rede federal de ensino. Ademais, ocorreu uma redução de investimentos destinados à valorização do trabalho do docente, bem como nos orçamentos destinados à melhoria ou ampliação da infraestrutura. Houve uma limitação na década de 1990, quanto à expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ao passo que as IES do setor privado cresceram vertiginosamente se comparadas à rede pública (CORBUCCI, 2004).

No caso da universidade pesquisada – UFTM – houve uma melhora na infraestrutura, com a criação de cinco unidades de ensino na cidade de Uberaba, porém em diferentes bairros do município. Para a expansão dos cursos da UFTM, embora haja legitimação pelo Decreto-lei 6096/2007, necessita-se da autorização expressa do MEC, o que configura que não há autonomia efetiva, quanto à expansão dos cursos e de número de vagas nas universidades públicas.

Dessa forma, a autonomia fica prejudicada, pois as decisões deveriam ser um todo coeso, visando a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas, dando voz aos alunos, para

que estes se manifestassem quanto à coerência entre expansão e o trabalho docente. Nesse sentido, sugere-se que a expressividade dos alunos, quanto ao processo educativo e investigativo seja um arranjo que alcance as vozes dos professores e dos alunos, não se restringindo às orientações do MEC, que são valiosas, mas que devem ser adaptadas, conforme o perfil de cada universidade brasileira.

Nas palavras de Corbucci (2004, p. 687):

O vertiginoso crescimento da participação do setor privado no financiamento da educação superior brasileira, ocorrido entre 1990-2002, pode ser interpretado como ausência deliberada do Estado, à medida que este passou a reduzir os investimentos necessários não só à expansão do sistema como também à manutenção dos padrões de qualidade das IFES.

Destaco que a redução dos gastos públicos, direcionados às IFES, teve impacto no número de alunos matriculados, evidenciando uma retração da participação do setor público no financiamento do ensino superior. Pode-se citar ainda o sucateamento da infraestrutura (laboratórios, salas de aula, bibliotecas e aquisição de insumos destinados à pesquisa), como ainda a redução de vagas, o fechamento de cursos, demonstrando uma contenção de despesa e o descaso do Governo em relação à modernização e expansão das IFES.

Esse descaso com as IFES pode ser traduzido da seguinte forma:

O controle, quando isolado, é insuficiente, conservador, pode ser autoritário e não favorece a autonomia. É uma intervenção fechada, terminada em si mesma, centrada sobre um objetivo desligado de seu contexto, ou sobre produtos e processos. Em geral, os critérios, procedimentos e instrumentos de controle são determinados externamente sem a participação efetiva dos educadores, muitas vezes obedecendo à lógica dos organismos e das agências de regulação e financiamento (SOBRINHO, 2004, p. 723).

Com efeito, pondero que, se os gestores não acolhem a opinião dos educadores nas ações decisórias, o controle se limita ao autoritarismo, não favorecendo a autonomia, pois as deliberações dos órgãos de cúpula se voltam para si mesmas, tornando-se descontextualizadas. Do mesmo modo, os docentes devem participar efetivamente do processo de reestruturação e expansão, decidindo, coletivamente sobre as decisões de modo participativo e democrático.

Nesse cenário, observo que a infraestrutura e a qualidade do ensino das IFES ficaram prejudicadas, pois as decisões foram autoritárias, sem considerar as particularidades de cada instituição. Isso porque as deliberações do MEC não visam escutar os professores e alunos, nem tampouco observar que cada IFE é um organismo vivo, prenhe de posturas inovadoras,

críticas e coerentes com as suas próprias necessidades de expansão, em sintonia com as características sociais e populacionais.

Na UFTM, a ampliação do número de vagas também foi uma decisão administrativa, com reuniões da Congregação, sem consulta prévia aos docentes, pois imaginava-se que, na dedicação exclusiva de 40 horas para os professores efetivos, teriam os docentes tempo para se dedicarem e se organizarem para a recepção de um número maior de alunos nos cursos cujas vagas foram expandidas.

Sumariamente, pode-se reafirmar que, na contemporaneidade, com a inserção das políticas neoliberais, a rede pública e privada de ensino superior foi reestruturada, porém com expansão das universidades particulares e limitação das IFES. Sob o efeito de uma visão de mercado (o ensino superior como mercadoria): "desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora" (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 42). Conseqüentemente, para o ensino superior brasileiro, os governos subsequentes têm implementado uma reestruturação nas universidades, cuja expansão afetou a organização do trabalho docente.

Após o REUNI, uma visão produtivista teve influências negativas no trabalho docente já que definiu a expansão da educação superior pelo viés da rede privada e inseriu nas IFES uma concepção mercantilista da atuação docente concretizada no aumento de alunos de graduação, deslocando e aumentando o trabalho do professor que se viu obrigado a lecionar tanto na graduação quanto na pós-graduação, exigindo maior tempo com pesquisas e planejamentos.

Conforme dados do MEC (BRASIL, 2016), o volume de matrículas saltou de 4.220.507 de 2007 para 6.808.320 em 2016. No entanto, mais do que aumentar o número de matrículas, pondero que os investimentos na expansão de vagas deveriam atender a condições ideais de infraestrutura, materiais didáticos, processos pedagógicos inovadores, para acolher com qualidade e coerência os alunos matriculados nas IES, norteando os rumos de um novo modelo de universidade.

Essa expansão se deu pelo fato de haver uma

(...) grande expansão do ensino médio no país e a demanda cada vez maior dos concluintes desse nível ingressarem nas instituições de educação superior brasileiras, o governo Lula buscou soluções para a democratização do acesso dentro da lógica do neoliberalismo, concebendo a educação superior como um custo oneroso para os cofres públicos e não como investimento no sentido da formação de cidadãos críticos e qualificados,

mas com a proposta de gastos reduzidos para o governo federal (PAULA, 2002 apud SILVEIRA, 2012, p. 38).

A visão de que os custos são dispendiosos, em minha opinião, não justifica uma expansão, que deveria assegurar o acesso e permanência do aluno como cidadão que busca uma formação profissional crítica e fundamentada na pesquisa. Por isso, a redução de gastos com a educação superior não foi uma decisão coerente, mas sim uma imposição do Governo Federal, quanto a orçamentos, alocação de recursos limitados a garantir apenas o funcionamento básico das Instituições de Ensino Superior.

Compreende-se serem essenciais as políticas de acesso, uma vez que existiram na história mensalidades exorbitantes nas universidades particulares, bem como um grande aporte de jovens de classes média e alta nas universidades federais gratuitas, quando na realidade o ensino superior gratuito deveria ser direcionado àqueles que não têm poder aquisitivo para pagar uma faculdade particular.

Por sua vez, com o REUNI articulado a políticas neoliberais, ocorreu um certo desmantelamento das universidades públicas, com vistas à priorização da expansão do ensino superior na rede privada, o que dificultou o acesso, permanência e conclusão dos alunos de baixa renda, que se tornavam inadimplentes, vendo-se obrigados a abandonarem os cursos, mesmo com bolsas parciais de estudos via PROUNI ou aqueles que aguardavam a aprovação dos financiamentos pelo FIES.

Ao longo da primeira década do século XXI (2001-2010), se por um lado reiniciam os investimentos nas IFES, com o aumento do número de vagas, a criação de novas universidades e *campi* - a exemplo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 2005, por outro lado o crescimento das IES da rede privada não cessou, com ampliação do número de vagas e de instituições, tendo como incentivo o PROUNI, destinando contingente de alunos às vagas não preenchidas, sobretudo nos cursos de licenciatura. No entanto, o crescimento das universidades da rede privada reflete apenas em índices quantitativos, o que não implica efetivamente valorização da qualidade do ensino (SAVIANI, 2010).

Com a implementação dos dispositivos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que se associam a um novo parâmetro de intervenção estatal, ao tempo em que se articulam com os fundamentos da Nova Gestão Pública, esse Programa cumpre as prerrogativas do Decreto Presidencial 6.096 /07 (art. 2º, III) e introduz novos arranjos estruturais nas IFES: revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-

aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010).

Ademais, nessa nova configuração estrutural, o referido Decreto determina um melhor aproveitamento da estrutura física, mas não há detalhamento de como devem ser reaproveitados os espaços das universidades. A esse respeito, torna-se oportuno apresentar aqui, o relato de um dos professores entrevistados da UFTM, que integrou esta pesquisa:

Acredito ser necessário algum tipo de avaliação para verificar se o professor está cumprindo as atividades para as quais foi contratado. Entretanto, há de se considerar a disponibilização de condições adequadas para a disponibilização dessas atividades, como salas de aula adequadas para a realização dessas atividades, tanto como laboratórios (Prof. 7).

No caso da UFTM, não houve, imediatamente, a construção ou reformas dos prédios para a expansão das salas de aula, sendo que os alunos dos cursos expandidos, foram direcionados às salas já existentes antes da expansão, porém houve a criação de espaços para laboratórios dispersos pela cidade de Uberaba e fora do campus da Universidade.

Pode-se acrescentar que a política de expansão da educação superior e a proposta de Reforma Universitária, de acordo com Michelotto; Coelho; Zainko (2006, p. 189):

A estratificação da educação superior constitui-se como a solução para a expansão deste nível de educação, bem como para sua adequada articulação com as necessidades de formação demandadas pelo mercado. Sempre está presente a preocupação com os gastos, de forma a obrigar os países-alvo desse documento a manter reservas capazes de garantir o pagamento das dívidas. A constituição de um sistema diferenciado e diversificado de educação superior requer que a ação estatal seja bem definida: sua intervenção é essencial, contudo não deve ser excessiva.

Nessa perspectiva, acredito que as IFES precisaram implementar novos modelos de alocação de recursos, criando parcerias com empresas da rede privada, principalmente no que se refere a verbas destinadas a pesquisas. Para tanto, lançaram mão de estratégias como a oferta de programas de formação continuada de docentes e gestores, comercialização de

serviços especializados. A UFTM, nesse enfoque, divulga as parcerias em todos os seus projetos, desde o ano de 2006⁹.

Importante ressaltar que a expansão do ensino superior brasileiro deve estar em sintonia com a sociedade atual, cuja modernização administrativa e tecnológica, bem como a formação docente para a pesquisa é de suma importância para a efetivação da cidadania. Todavia é fundamental que a expansão garanta o acesso e a conclusão do curso a todos os acadêmicos, pela democratização dos espaços universitários, sobretudo àqueles que foram excluídos (ARRUDA, 2011). Assim sendo, creio que seria interessante que as universidades brasileiras buscassem alinhar a cultura dos alunos, inclusive o conhecimento na área da linguagem, matemática aplicada, história e demais ciências, para o acolhimento pertinente do aluno, criando condições favoráveis à sua permanência, eliminando a natureza do elitismo do ensino superior no Brasil, que foi uma construção histórica.

Evidentemente que, para alcançar esse alinhamento e erradicar o elitismo, não se podem tomar decisões unilaterais, pois é importante que se dê voz aos professores e aos alunos, motivando-os a participar tanto dos novos arranjos estruturais (criação de laboratórios, campos de estágio, espaços para pesquisas, ampliação do acervo da biblioteca, etc.). A UFTM, para implementar a qualidade do ensino por meio de avaliações institucionais, tem ouvido sugestões dos alunos e professores.

Nessa linha de raciocínio, conforme Lugão et al (2010):

A expansão da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e a uma nova racionalidade técnica. A nova orientação política induz a uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, alterando a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública. Na prática, há um esforço para racionalizar o sistema de educação superior, isto é, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo.

Nessa nova orientação política, instituiu-se, na UFTM, uma subdivisão por campo (saúde, educação, sociais aplicadas, engenharias) ou área de atuação (pedagógica, específica, eletiva, entre outras), tendo como consequência, uma fragmentação do trabalho docente. Na expansão propriamente dita, certifico que as IFES passaram a configurar uma natureza

⁹ Disponíveis no site institucional. Nesse caso, maiores informações podem ser encontradas na página da internet da UFTM, que prima pela transparência, para expor à comunidade uberabense o que se tem desenvolvido dentro da Universidade e, ao mesmo tempo, convidando a população a desfrutar do que está a seu dispor, concretizando a relação IFE e sociedade.

jurídica e organizacional diferente da sua estrutura antes do REUNI, ensejando adaptações por parte dos professores, nem sempre promotoras da qualidade do ensino, em virtude do desvio de função da docência para a gestão, coordenação e participação em comissões, a exemplo do que ocorreu na UFTM.

Conforme informações coletadas no *site* do REUNI (2010 apud PEREIRA; SILVA, 2010, p. 20):

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Tais ações têm por finalidade valorizar e superar os modelos produtivos de conhecimento universitário, de forma a promover o desenvolvimento social e econômico, por meio da democratização do acesso ao ensino superior e a inclusão dos excluídos da universidade elitista das décadas de 1980 e anteriores. Argumento que muito ainda deve ser feito para que haja a inclusão de todos os alunos que buscam a formação em nível de ensino superior, mesmo com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ao analisar a política de expansão do ensino superior brasileiro, Prates (2007) utiliza dois enfoques: o econômico e o sociológico. No que se refere ao enfoque econômico, o autor aponta para a questão do mercado de trabalho que demanda uma força de trabalho mais técnica e profissionalizada. Nesse contexto, a visão do Governo Federal se volta para uma sociedade mais profícua em termos comerciais e empresariais, deixando a educação de ser um bem público para ser um bem de consumo. Por sua vez, quanto ao enfoque sociológico, o Governo se volta para a “nova classe média”, buscando na educação superior uma reprodução e manutenção da estratificação social.

Não há, pois, nem democratização de fato, nem uma efetiva inclusão social dos historicamente excluídos das universidades particulares. Diante dessa situação, conjecturo que o Brasil não pode mais depender unicamente dos fundos já existentes para fomento da educação superior, ou seja, movimentada pelas demandas mercadológicas imediatistas.

Para tanto, o documento do REUNI por si só não traz os resultados esperados, uma vez que se tornam necessárias ações pertinentes e concretas, reafirmando que o ensino superior público é um bem público e não uma mercadoria. Da mesma forma, por ser gratuito as IFES devem visar os excluídos das universidades elitistas (PACHECO, 2014). Entretanto, os esforços advindos da implantação do REUNI, quanto ao acesso e permanência dos alunos

na graduação têm feito com que as universidades criem programas de assistência estudantil, a exemplo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis na UFTM.

Em contrapartida, a reforma proposta pelo REUNI deveria assegurar às universidades federais a autonomia financeira prevista na Constituição, mas que ainda não foi efetivamente colocada em prática. Para tanto, devem ter a alocação global de recursos, a totalidade dos repasses governamentais e a expansão permanente de cursos e vagas (RISTOFF, 2006). Nessa perspectiva, penso que a autonomia financeira decorre da administrativa, já que as universidades federais possuem uma estrutura e metas a serem cumpridas que se diferenciam entre si, sendo que o ideal seria que cada IFE traçasse seu plano diretor, para que o programa de expansão e reestruturação se ajustasse às suas próprias particularidades.

Aprecio que a autonomia deva implicar redução drástica de burocracias e vínculos obrigatórios da verba destinada pelos programas orçamentários do Governo, sendo ideal que as universidades pudessem realocar os recursos no interior das próprias IFES, toda vez que um projeto educacional demandasse maior aporte de verbas, nem sempre alocadas na dotação orçamentária; o orçamento é um documento e é encaminhado anualmente à Secretaria de Ensino Superior (SESU) para aprovação do MEC.

Por outro lado, os avanços e a autonomia, nas questões orçamentárias ainda são reduzidos, mesmo após o REUNI, uma vez que as universidades federais necessitam de referendo do Congresso Nacional, em razão das dissidências ideológicas e operacionais em se tratando da autonomia financeira. A expansão de cursos, vagas e verbas destinadas a pesquisas ainda se encontram amarradas a autorizações do MEC, o que dificulta a efetiva autonomia administrativa das universidades federais brasileiras (AUDY, 2006; SGUISSARDI, 2008). Quanto às dissidências ideológicas, julgo que o ensino superior não pode ficar restrito a decisões de cúpula, pois a escuta cuidadosa dos anseios de cada instituição, quanto ao que deve ser investido é de suma importância para que as IFES possam administrar melhor as verbas oriundas dos cofres públicos.

Em face das informações acima apresentadas, objetivando demonstrar as perspectivas e desafios diante da expansão universitária e concomitante reestruturação, tanto para a formação de nível superior ou universitária no contexto brasileiro, quanto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), as dotações orçamentárias, ainda sob aprovação e autorização do MEC, voltam-se, principalmente, para os interesses do Estado, confirmando seu papel regulador e controlador dos sistemas de educação. Com isso, as universidades federais não detêm uma autonomia plena, nem mesmo em nível de gestão, uma vez que

várias decisões administrativas estão vinculadas ao financeiro, o que tem ocorrido, de fato, na UFTM.

Nesse sentido, afirmo que o controle orçamentário e financeiro, com reflexo na autonomia das IFES, sob responsabilidade do Governo Federal, assegura a ideologia de intervenção no sistema de educação superior, para garantir o acesso e permanência do aluno, porém visando mais a preservação de estatísticas positivas (em crescimento) do que a qualidade do ensino. Em outras palavras, a expansão busca um maior número de formação em nível superior no contexto brasileiro, que é o objetivo primeiro do REUNI.

Entretanto, cogito que se deva incentivar uma concomitante avaliação da qualidade do ensino após a expansão, sendo que, ao se perceber um retrocesso dessa mesma qualidade, em virtude do aumento de vagas e matrículas, o ideal é reduzir o número de vagas, até que a qualidade seja retomada. Para tanto, não basta o sistema de avaliação do MEC das IFES, mas uma avaliação interna permanente para ouvir alunos e professores, evidenciando onde e o que deve ser mudado no ensino, para assegurar a qualidade, processo esse que tem sido observado pela UFTM.

Conforme primeiro relatório da Secretaria de Educação Superior (BRASIL, 2009): “Das 54 universidades federais existentes no final de 2007, 53 aderiram ao programa REUNI, em duas chamadas”. Consta, do mesmo relatório, que a UFTM aderiu ao programa na primeira chamada realizada em 29/10/2007, para implantação do REUNI no 1º semestre de 2008. A adesão da UFTM conferiu-lhe o interesse de aderir ao programa de reestruturação e expansão, abrindo espaço para a criação de novos cursos na área de ciências da saúde (psicologia), ciências sociais (serviço social) e ciências tecnológicas e exatas (engenharias).

3.3 Impactos do REUNI no trabalho docente

Na visão de estado neoliberal (com intervenções mínimas dos governos na economia e nas políticas sociais), houve amplas transformações no mercado do trabalho, paralelamente aos embates governamentais no âmbito das políticas públicas. Vale lembrar que tais políticas fizeram emergir mudanças na legislação e emendas constitucionais, que atingiram o trabalho

docente, desvalorizando o magistério do ensino superior, ao sobrecarregá-lo e/ou tornando precárias suas condições de trabalho ao reduzir suas conquistas e seus ganhos financeiros.

Diante desse quadro, Leher; Lopes (2008, p. 1) apontam que tais mudanças: "(...) nas condições contratuais do trabalho foram acompanhadas de movimentos de expropriação do saber docente e de subordinação do que é dado a pensar às agências externas às instituições educacionais". Grandes foram as influências sobre o trabalho docente, muitas vezes desvinculando o ensino da pesquisa, em uma postura fragmentária diante do ensino, pesquisa e extensão. Isso porque o professor se desloca dessas dimensões para cargos administrativos que nem sempre lhes permite dedicar exclusivamente à docência, que deveria ser o interesse primeiro de toda Instituição de Ensino Superior.

Uma grande influência da visão neoliberal na educação superior demanda inovações e conhecimentos fundamentados em uma cultura empresarial, sobretudo na captação de recursos para pesquisa e eventos de divulgação científica, consubstanciadas no elo capital e pesquisa, tendo como elemento captador desses recursos o professor (CASANOVA, 2001). Dessa forma, o interesse não se volta para a pesquisa de fato, mas se restringe ao que os parceiros exigem das universidades, quando propõem financiar um projeto. Em outras palavras, a pesquisa pode ter uma importância social, porém não ser de interesse dos parceiros investir na relação universidade-sociedade, e sim nos interesses particulares de cada empresa parceira, podendo causar uma fuga de capital privado de dentro das IFES.

Dessa forma, conhecimento e pesquisa se transmutam em mercadoria, surgindo a mercantilização do trabalho docente e dos saberes veiculados no contexto universitário. Negativamente, a própria visão acrítica dessa realidade por parte de muitos professores ganha força e precariza cada vez mais a docência do ensino superior (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Isso significa que o professor passou a trabalhar com maior intensidade (sobrecarga em virtude da expansão universitária), sem que fosse aumentada sua remuneração, fixada por um plano de carreira estanque, ou seja, que não abre oportunidades para o aumento real de seu salário, salvo por titulação e tempo de serviço. Haja vista que, no próprio edital de concurso público para ingresso como professor nas IFES, já se exige doutorado – grau máximo da carreira vinculada ao salário – restando apenas, ao professor, os reajustes em virtude do tempo de serviço.

O professor nem sempre ganha por projeto de pesquisa apresentado à universidade, pois subentende-se que ele já está compensado pela dedicação exclusiva, ou seja, pela carga horária de 40 horas que, sabe-se, o tempo é insuficiente para todas as atribuições que lhe são

destinadas, como foi evidenciado pelos professores entrevistados da UFTM, que fizeram parte desta pesquisa.

Compreender as transformações do trabalho docente no contexto das reformas universitárias, evidenciando as formas de exploração e sobrecarga, bem como as mudanças nas atividades do professor para além do ensino, pesquisa e extensão, traz à tona o trabalho como mercadoria, exigindo do professor uma postura empreendedora mais comercial do que educadora, ou seja, pela mera venda de sua mão de obra (NISHIMURA, 2012). Nesse nível mercantil, presumo que o trabalho docente venha sendo utilizado para a reprodução da ideologia capitalista, sem a preocupação, por parte das instituições, em mudar realidades sociais, por meio da pesquisa e sua efetivação na sociedade.

As reformas educacionais trouxeram, nos anos recentes, transformações consideráveis para os professores universitários. Nessas mudanças, podem-se citar alterações curriculares, metodológicas, avaliativas, alterando também o planejamento educacional e a gestão da sala de aula. Tais mudanças, oriundas de reformas educacionais, como o REUNI, impactam sobremaneira as atividades docentes e requerem progressivamente, maior dedicação do professor-pesquisador (BATISTA, 2013).

Assim, pressuponho que as jornadas de trabalho impactadas pelas reformas educacionais intensificam o período em que o professor se dedica a planejar suas atividades, bem como aumentam o volume de atividades, quando esse professor passa, por exemplo, a lançar frequência e nota diretamente nos sistemas informatizados das IFES. Esses lançamentos eram realizados pelos técnicos educacionais e auxiliares administrativos. Além disso, há professores que efetuam tarefas em suas residências, como elaborar e corrigir avaliações, revisar trabalhos de conclusão de curso, produção de projetos e artigos científicos que se intensificaram após a implantação do REUNI.

Nas dimensões do trabalho docente, conforme Nascimento (2012, p. 38):

Os professores do século XXI estariam trabalhando com uma diversidade de alunos tão grande que os obrigam à necessidade de elaborarem uma imensidão de estratégias pedagógicas. Além disso, as tecnologias da informação estariam influenciando tanto o pensamento e a prática dos jovens que os professores teriam que se esforçar muito mais agora devido à concorrentes e diversificadas fontes de informação e conhecimento às quais estão sujeitos os alunos.

Nessa visão, vejo que a atualização necessária e permanente do professor vai além de cursos e encontros, pois este precisou se adaptar a novas estratégias, tecnologias e métodos, prolongando ainda mais sua carga horária para atender a estas demandas de formação

contínua. Assim dinamizadas, as condições contemporâneas do trabalho docente, nas IFES brasileiras, levantam a problemática de um maior tempo de dedicação, sem que as remunerações sejam ajustadas a essa maior dedicação.

Essa iniciativa de formação contínua pode provocar uma sobrecarga emocional, mental e até mesmo física, pois há um controle avaliativo que, como nas organizações empresariais, cobra do professor a produtividade, incongruente com o papel social do educador universitário (BOSI, 2007). Pode-se refletir que as diferentes políticas de regulamentação da profissão do docente universitário nem sempre criam condições favoráveis à qualidade das ações educativas, sendo o professor inserido no sistema de produtividade similar aos segmentos mercantis – quanto mais produtivo, mais o profissional é valorizado, porém, sem ganhos monetários no caso do professor.

3.3.1 Mudanças no trabalho docente sob as diretrizes do REUNI

O REUNI busca expandir o contexto de atuação das IFES, visando inclusive a inserção social e educacional, na educação universitária, de um contingente de alunos das camadas sociais de menor poder aquisitivo. Um dos problemas dessa inserção, de acordo com Roncaglio (2010), foi a defasagem cultural de grande parte desses alunos, cujo alinhamento com os requisitos de um modo de pensar e agir voltado para a pesquisa e o ensino passou a ser um desafio para a docência em nível superior.

Nessa busca por inserir socioculturalmente o aluno no ensino superior, em um processo de formação humana e profissional, esse processo não foi concretamente vinculado às condições de acesso e permanência dos alunos, pois o alinhamento se limitou aos primeiros anos da graduação, quando deveria ser um processo permanente. Esse alinhamento trouxe também uma sobrecarga à atuação docente, que muitas vezes se viu obrigado a orientar o aluno quanto à redação oficial em língua portuguesa, cálculos estatísticos e a interpretação de dados de pesquisa (PACHANE; VITORINO, 2015).

Importante ressaltar que:

O trabalho docente não pode ser discutido fora do contexto macrossocial em que se encontra a universidade e, por sua vez, a sociedade. A universidade reorganiza-se constantemente frente às demandas da sociedade, e os professores, conseqüentemente, têm o seu trabalho alterado diante dessa dinâmica. Entende-se que os estudos sobre as condições de trabalho docente na universidade pública ainda constituem uma lacuna. Precisam ser intensificados, sobretudo, nesse contexto de expansão trazido pelo Reuni que tem aprofundado uma lógica gerencial de gestão com

financiamento por contrato baseado em resultados e metas (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 353).

Essa reorganização, em minha concepção, não deveria afetar a autonomia do professor universitário, uma vez que se deve conciliar a autonomia administrativa e financeira das IFES com a autonomia da gestão da sala de aula do professor, sendo esta uma questão didático-pedagógica.

Ademais, suponho que, no gerenciamento administrativo educacional, sob a ótica empresarial, os resultados preferíveis são mais quantitativos do que qualitativos, reafirmando a produtividade e a mercantilização do ensino. O financiamento atrelado ao cumprimento de metas dilui a natureza qualitativa do processo educativo, pois sugere que, quanto maior o número de metas alcançadas, mais bem valorizado é o trabalho docente, não se atendo à dimensão sociocultural e processual do ensino.

Com o REUNI, as IFES passaram a contemplar um amplo contingente de professores efetivos (concurados), sobretudo com titulação de mestres e doutores, porém em muitos concursos não houve a prova didática, o que trouxe muitos docentes pesquisadores, mas sem talento para a docência, impactando a qualidade do ensino. Além dessa expansão, ocorreu um grande aumento no número de vagas, sendo que as salas de aula que até então contemplavam um número ideal de alunos por turma, iniciaram os cursos com até o dobro das vagas anteriormente ofertadas, o que demanda um maior desempenho do professor para atender às diferenças e à diversidade cultural (SOUZA; FILIPPO; CASADO, 2015). Este fato ocorreu no curso de biomedicina que ampliou em 100% o número das vagas anuais no REUNI/UFTM.

Segundo pesquisas de Lima (2014, p. 32), após a implantação do REUNI:

O rol de atividades dos docentes é extenso e a sua carga de trabalho se estende além da carga horária de oito horas diárias semanais em sala de aula, além disso, a sobrecarga de trabalho dos docentes acarreta vários tipos de doenças, somando-se a isso o desânimo e a ansiedade, o que influencia a qualidade do aprendizado por parte dos alunos.

Obviamente que, em casos de dedicação exclusiva e cargos de 40 horas, o professor universitário despense mais tempo em atividades de ensino, com a incumbência não apenas didático-pedagógica durante as atividades educativas com os alunos, mas também com atividades de planejamento, criação de instrumentos de avaliação, correção de atividades de aprendizagem, entre outras, como a preparação da aula propriamente dita.

Quanto ao processo avaliativo do desempenho do docente universitário, um assunto dos mais polêmicos, de acordo com Yamada; Salerno (2015), com atribuições de menções meramente quantitativas e apoiado numa visão produtivista empresarial, ele desconstrói a autonomia do professor e deflagra uma subordinação a finalidades e metas impostas a todos os servidores da IFES, indistintamente. Essa pressão por cumprir metas e apresentar resultados cria uma certa tensão entre os docentes e coordenadores, podendo levar ao adoecimento do professor, que se vê em um processo de avaliação classificatória, não trazendo benefícios ao processo ensino-aprendizagem, como será evidenciado pelos relatos dos professores da UFTM que participaram desta pesquisa.

Com relação à avaliação de desempenho dos docentes universitários nas IFES, para Dal Ri; Floro (2015, p. 66), busca-se:

Ajustar o trabalho docente às finalidades instituídas pelas políticas educacionais, ao passo em que se constituem em uma estratégia de controle desta categoria profissional. Não tem como meta retroalimentar o trabalho pedagógico, corroborando para a consolidação do caráter ontológico da docência, mas comprometer os professores com a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão subservientes às demandas dos setores produtivos e às imposições das avaliações estatais com a utilização de instrumentos nacionais e internacionais.

Compreendo que a avaliação não pressuponha uma transformação na qualidade do ensino universitário, porque é um processo descontextualizado que visa o controle da atividade docente por parte de gestores educacionais, com vistas a cumprir programas de governo. Esses instrumentos avaliativos de natureza quantitativa atuam como forma de cobrança aos professores, obrigando-os, de certa forma, a produções científicas num ritmo que influencia negativamente a qualidade das pesquisas.

Durante e após a implantação do REUNI, os professores universitários passaram a confrontar suas rotinas de trabalho com a nova proposta de reestruturação e expansão, considerando-se que "a percepção dos governos com relação ao ensino superior/mercado de trabalho vem mudando sob impacto da ideologia que parte da competitividade externa" (VITORINO; DAVID, 2015, p. 10). Nessa percepção, os docentes estão diante do dilema entre a construção social do conhecimento e a ideologia de aumentar o número de alunos concluintes no ensino superior, conforme ideais do REUNI, sustentados pelos órgãos centrais da educação (MEC e secretarias); porém uma formação profissional limitada às competências técnico-profissionais para suprir as carências do mercado de trabalho.

Cabe destacar ainda que:

O aumento das funções docentes não acompanhou a expansão das matrículas o que resultou na intensificação do trabalho dos professores que passaram a desempenhar atividades de cunho técnico-administrativo, como o preenchimento de relatórios, prospecção de financiamento dos seus projetos, tarefas que exigem maior esforço físico, intelectual e emocional que não são contabilizadas em suas cargas horárias de trabalho (SOUZA, 2014, p. 27).

Constato que os professores, atuando em atividades técnico-administrativas, provavelmente, podem desgastar sobremodo sua atuação, sem contar quando estes mesmos professores são designados a lecionar disciplinas do núcleo comum (didática, legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino, etc.) cujas turmas congregam alunos de diferentes cursos de licenciatura diferentes da formação do professor.

Entretanto, muitos professores encaram esses momentos de formação comum como um desafio associado às relações trabalhistas de espírito empreendedor, fazendo da pesquisa uma forma de buscar a interdisciplinaridade ao abordar as disciplinas do núcleo comum (GUIMARÃES; CHAVES, 2015). Evidentemente que essas pesquisas são de interesse restrito dos professores para enriquecer suas aulas de formação comum, não agregando valor ao seu salário, pois o cômputo dessas horas com pesquisas fora de sua formação inicial não são acrescidas nos salários, nem como gratificação ou subsídios.

Nos relatos de professores entrevistados, fica evidente que essas pesquisas se transformam em estratégias de ensino, em que os professores, juntamente com os alunos, socializam conhecimentos, porém não há compensação remuneratória, visto que muitos professores utilizam seu tempo fora da instituição para buscar novas formas de se trabalhar com a formação comum.

Existe uma reação dos professores que perpassa a resistência e a aceitação, sendo que há um certo lado positivo que pode ser extraído dessas duas posturas ou da ponderação entre essas no que se refere aos impactos da reestruturação e expansão no trabalho docente. Nesse caso, em termos de aceitação, existe o lado do professor que se fundamenta no profissionalismo, por meio do qual procura levar para a sala de aula a criatividade e a inovação, sem perder a qualidade de sua atuação. Por outro lado, quanto à resistência, pode surgir uma nova oportunidade na docência universitária que caminha para discussões, debates e reflexões junto aos alunos sobre a intensificação do trabalho docente em todos os níveis da educação básica e ensino superior (SILVA, 2008).

Constato que tanto a resistência quanto a aceitação das condições que precarizam o trabalho docente gera questionamentos sobre a própria formação do professor, quer nas

licenciaturas, quer nos cursos em que não há disciplinas específicas da área didático-pedagógica.

Segundo Deusdará (2012), a questão da produtividade massificada reflete as tendências do universo do trabalho em nível de reestruturação neoliberal; porém o professor pode ser recompensado pelo reconhecimento e pelo prestígio de ser um pesquisador e produtor de conhecimentos, cumprindo seu papel social de divulgador, ao democratizar os saberes científicos junto à sociedade.

Toda essa visão do REUNI e seus impactos no trabalho docente, mais especificamente nas IFES, pode ser vislumbrado em praticamente todas as instituições, porém cada contexto ocorre de maneira diferenciada e de acordo com a visão do profissional docente de cada universidade.

Importante trazer a fala de uma professora da UFTM, que participou das entrevistas desta pesquisa:

No âmbito do REUNI, observo que a ampliação de vagas no ensino superior, sem a contrapartida de vagas docentes em número suficiente para assumir as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tarefas administrativas e publicação de artigos científicos impostas pela universidade e pelos órgãos de fomento, indica, a meu ver, um quadro de expansão precarizada. Em decorrência, observa-se o aumento dos processos de adoecimento do professor; desgaste nas relações socioprofissionais no ambiente acadêmico; diminuição da qualidade do ensino na universidade pública brasileira (Profa. I).

Depreendo que este relato da professora da UFTM, que não apenas o decreto que instituiu o REUNI, mas as deliberações que emanaram da gestão universitária agregaram um perfil de mudanças e transformações do trabalho docente que tendem a repercussões negativas como a precarização do trabalho docente e o adoecimento do professor.

3.3.2 As metas instituídas pela UFTM após a implantação do REUNI

Na presente pesquisa, será apresentada a percepção de professores dos cursos de licenciatura da UFTM, quanto às implicações do REUNI no trabalho docente. Inicialmente, é importante conhecer o perfil dos professores entrevistados, a fim de conhecer melhor sua

área de formação inicial e cursos e pós-graduações em que atuam na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, compilado no Quadro 1:

Tabela 1 - Graduação dos professores e cursos/pós-graduações em que lecionam.

Graduação	Prof.	Cursos de licenciatura em que leciona	Cursos e pós-graduações em que lecionam fora dos cursos de licenciaturas
Pedagogia	1	história, geografia, física, química, ciências biológicas e ciclo comum das licenciaturas	Não leciona
Letras	2	Letras, geografia	Não leciona
Letras	3	letras, geografia, física, matemática	Não leciona
Letras	4	letras, história, geografia, matemática, física, ciências biológicas e ciclo comum das licenciaturas	Não leciona
Ciências biológicas	5	ciências biológicas	Não leciona
Ciências biológicas, letras e pedagogia	6	ciências biológicas	Não leciona
Matemática	7	matemática, física, química	Mestrado Profissional em Matemática
Matemática	8	matemática, física, química	Não leciona
Física	9	física, química	Mestrado em biociências aplicadas
Física	10	física	Não leciona
Química	11	química	Pós-graduação multicêntrico em química
Química	12	química	Não leciona
Geografia	13	geografia, história	Não leciona
Geografia	14	geografia	Não leciona
História	15	história e disciplinas do ciclo comum das licenciaturas	leciona no curso de serviço social
História	16	história, geografia	leciona no curso de serviço social

Com relação às metas estipuladas para os professores, houve diferentes reflexões entre os relatos¹⁰ dos entrevistados, que serão apresentadas a seguir, pois tais metas representam a intensificação do trabalho do professor, como alta produtividade de artigos científicos, participação em eventos científicos, elaboração de projetos de graduação e pós-graduação, orientações à iniciação científica, entre outras que pontuam a avaliação funcional. Informações que podem ser visualizadas no Quadro 2:

Tabela 2 - Metas e percepção dos impactos sobre o trabalho docente após o REUNI.

Prof. 1	“A intensificação do trabalho, a pressão para aumento da produtividade e adoecimento são realidades que hoje permeiam a vida do professor universitário. Eu mesma, fui diagnosticada com síndrome do burnout e fiquei 06 meses afastada para tratamento.”
Prof. 2	“Acho que não houve grandes impactos, porque os docentes da UFTM já produziam muito. Mas há alguns docentes que justificam a sua falta de atenção às atividades docentes e aos alunos, com a necessidade de cumprirem estas metas que nem sempre são alcançadas como a produção de artigos, participação em eventos científicos.”
Prof. 3	“Acredito que o REUNI foi muito importante para a expansão da UFTM. Houve aumento do número de cursos de graduação e de pós-graduação especialmente em áreas que não havia na UFTM; com a expansão houve aumento na demanda docente” (Epígrafe do capítulo 4).
Prof. 4	“Em termos de produção acadêmica, metas, publicação de artigos, etc, falta-nos estrutura, boas condições de trabalho para os professores, dificultando atingir as metas estipuladas. Com a implantação do REUNI, não temos tempo e temos que nos desdobrar com as questões administrativas.”
Prof. 5	“Nem sempre temos infraestrutura e apoio financeiro para pesquisas e aquisição de materiais, dificultando o alcance das metas propostas. Eu já comprei material com dinheiro do meu próprio bolso.”
Prof. 6	“Acredito que elas deveriam ser adequadas à carga horária de ensino e gestão que desempenhamos, pois nosso tempo é escasso diante do que temos que produzir.”
Prof. 7	Preferiu não responder à pergunta.
Prof. 8	“Desconheço tais metas.”
Prof. 9	“As metas são cumpridas de acordo com a necessidade da participação nos programas de pós-graduação. Neste sentido, o tempo docente de dedicação à produção tem sido suficiente para a publicação de artigos e demais atividades.”
Prof. 10	“Desconheço tais metas, então não posso opinar.”
Prof. 11	“Não conheço metas e fui contratada em 2013, após a implementação

¹⁰ Todos os relatos transcritos foram feitos tais quais as falas ditas nas entrevistas, não havendo nenhum ajuste efetuado, para assegurar a lisura da pesquisa e preservar a autoria das percepções dos professores entrevistados.

	do REUNI.”
Prof. 12	“Considero as metas de produção científica bastante equilibradas no sentido de motivar o docente a desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, ensino e extensão.”
Prof. 13	“Não estou a par das metas de produção científica deliberadas pela UFTM, somente as metas que constam na progressão funcional do plano de carreira dos professores.”
Prof. 14	“Desde o ingresso na UFTM, as atividades de produção científica se tornaram escassas e, em alguns anos, foram quase nulas, no meu caso. O excesso de atividades administrativas e de ensino dificultam a dedicação à pesquisa.”
Prof. 15	“A UFTM é uma universidade nova, que foi criada no ano de 2005, então antes era uma faculdade de Medicina, ou seja, uma faculdade que somente ofertava cursos da área da saúde. Por que estou dizendo isso? Porque já são doze anos de universidade que ainda no seu dia a dia continua se comportando, continua pensando como se fosse uma faculdade de medicina, como se fosse uma faculdade somente da área da saúde. Por que estou dizendo isso? Porque boa parte da produção científica que é exigida dos professores, as metas, são metas de professores que atuam na área da saúde.”
Prof. 16	“As metas em si não são ambiciosas, inexecutáveis, sobre o ponto de vista da proposta de meta. Olha: temos de produzir. O grande problema é você encontrar amparo material para fazer isso. E isso não tem. Vou tomar por base o curso de história. O curso de história é um curso importante na universidade; tem formado bons profissionais, tem um bom diálogo com a cidade e tem muita dificuldade por exemplo de ter um laboratório de estágio, de ter um laboratório audiovisual que, para nós, é condição fundamental.”

Importante notar que há três professores (áreas de matemática, física e química) que disseram desconhecer tais metas e uma professora disse que a pergunta não fora esclarecedora, preferindo não responder. Além disso, um dos entrevistados (prof. 5 do curso de ciências biológicas) apontou que a UFTM nem sempre disponibilizara infraestrutura e apoio financeiro para aquisição de materiais para pesquisa.

Por sua vez, a Profa. 2 da licenciatura em letras acredita que não houve grandes impactos, porque os docentes já produziam muito antes do REUNI. Porém, educadores justificam a sua falta de atenção às atividades docentes e aos alunos, pela necessidade de cumprir metas nem sempre alcançadas.

Outro professor entrevistado (Prof. área de física) argumenta que as metas são cumpridas conforme a necessidade de participação nos programas de pós-graduação, com tempo suficiente para a publicação de artigos e demais atividades. Assim disse um dos professores: *Considero as metas de produção científica bastante equilibradas no sentido de motivar o docente a desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, ensino e extensão* (Prof.

12). Na minha visão, as metas deveriam ser adequadas à carga horária de ensino, pesquisa e extensão, para que o professor tivesse tempo suficiente para desenvolvê-las adequadamente, com benefícios ao processo ensino-aprendizagem, que deveria ser a meta primeira a ser concluída.

Com relação às metas, uma das professoras entrevistadas assim relata:

Desde o ingresso na UFTM, as atividades de produção científica se tornaram escassas e, em alguns anos, foram quase nulas, no meu caso. O excesso de atividades administrativas e de ensino dificultam a dedicação à pesquisa (Prof. 14).

Constato que os professores que exercem a docência e, ao mesmo tempo, atuam na área administrativa, já se encontram sobrecarregados para se dedicarem mais tempo à pesquisa. Por outro lado, há professores cujas metas de produção científica têm dificultado sua atuação docente, pois se veem obrigados a dedicar àquilo que é proposto pela Universidade.

Importante trazer para discussão, o relato do professor de história, porque se reporta a anos anteriores ao REUNI:

A UFTM é uma universidade nova, que foi criada no ano de 2005, então antes era uma faculdade de Medicina, ou seja, uma faculdade que somente ofertava cursos da área da saúde. Por que estou dizendo isso? Porque já são doze anos de universidade que ainda no seu dia a dia continua se comportando, continua pensando como se fosse uma faculdade de medicina, como se fosse uma faculdade somente da área da saúde. Por que estou dizendo isso? Porque boa parte da produção científica que é exigida dos professores, as metas, são metas de professores que atuam na área da saúde (Prof. 15).

Ainda que haja determinação de metas no sistema federal das instituições de ensino superior, as metas, conforme relato acima, são tradicionalmente direcionadas para a área da saúde. No entanto, aos professores dos cursos que vieram após a implantação do REUNI, sobretudo aos das licenciaturas, também lhes foram definidas metas para seu cumprimento, principalmente quanto ao ensino, pesquisa e extensão.

Alguns professores entrevistados apontaram outras críticas em relação às metas estabelecidas para os cursos de licenciatura; entre estes pode-se destacar:

As metas em si não são ambiciosas, inexecutáveis, sobre o ponto de vista da proposta de meta. Olha: temos de produzir. O grande problema é você encontrar amparo material para fazer isso. E isso não tem. Vou tomar por base o curso de história. O curso de história é um curso importante na universidade; tem formado bons profissionais, tem um bom diálogo com a cidade e tem muita dificuldade por exemplo de ter um laboratório de estágio, de ter um laboratório audiovisual que, para nós, é condição fundamental (Prof. 16).

Evidentemente que, para se cumprirem metas pré-estabelecidas, necessita-se de apoio e de infraestrutura, sobretudo quanto aos espaços pedagógicos diversificados e materiais didáticos disponíveis e de fácil acesso. Nesse sentido, a UFTM necessita, conforme relato acima, rever as metas para que sejam executáveis. Isso porque, se a Universidade não possui uma estrutura material, cumprir a meta se torna complexo, exigindo do professor maior criatividade.

Ademais, as metas podem estar vinculadas à produtividade, pois de acordo com a fala do Professora 1:

Os editais da Instituição para bolsas de pesquisa e extensão priorizam propositores que tenham alta produtividade, sobretudo publicações científicas, o que gera um círculo vicioso, onde o professor dedicado à atividade principal da universidade, que é a docência, é prejudicado.

Com base no relato acima, seria mais adequado, então, que as metas fossem discutidas, revisadas e planejadas no coletivo, com representantes de todos os cursos das licenciaturas, para que houvesse viabilidade de cumpri-las, mas que também alcançasse todos os docentes.

Outro relato para se apreciar a questão da produtividade em relação às metas, foi dito por um professor do curso de história:

Veja, veja bem, para você pleitear, até um certo tempo atrás, bolsa de iniciação científica, para você ter duas bolsas, você tinha que ter, no

mínimo, dez artigos publicados nos últimos cinco anos. Pelo menos isso era o que era exigido em alguns editais de iniciação científica. Ora, para um professor, da área de humanas, do curso de licenciaturas, diante de uma grande quantidade de atividades docentes a serem desempenhadas, como você vai escrever? Ter dez artigos nos últimos cinco anos, uma média de dois artigos por ano, levando em consideração que o critério de avaliação das revistas é bastante demorado, principalmente para professores que não fazem parte de seu quadro de programa de pós-graduação, é muito complicado. (Prof. 15).

Destaco que a UFTM possui revista própria, para publicação de artigos de alunos e professores da graduação e pós-graduação, podendo publicar seguindo as exigências que a revista requer.

Complementando o questionamento sobre as metas da UFTM, para os professores, após o REUNI, pode-se finalizar com este relato:

Então, às vezes o docente deixa mesmo de se envolver em várias outras questões que a Universidade pede e exige para se dedicar a publicar e manter sua vida acadêmica em dia e tudo mais. Tem outros, que é meu caso, que não conseguiram conciliar essas duas dimensões com o mesmo grau de excelência. Uma vez que você se dedica mais a construir o curso, construir regulamento e tal, você acaba deixando um pouco de lado essa coisa de manter a meta da produção científica (Prof. 16).

Nesse caso, a convergência entre o tempo em relação à intensificação das atividades dos docentes pode prejudicar o cumprimento de metas, sobretudo para aqueles que atuam na área administrativa, em reuniões de colegiado, comissões e comitês. Do mesmo modo, ao procurar cumprir as prioridades de cada curso, a produtividade pode ficar comprometida, pois o fator tempo é essencial para produção de artigos científicos e outras metas propostas pela UFTM.

No que se refere às metas instituídas após o REUNI na UFTM, o quadro de intensificação e a má qualidade das condições de trabalho dos professores, fica mais visível pois nem sempre a Universidade disponibiliza infraestrutura e apoio financeiro para aquisição de materiais para pesquisa conforme atesta 02 (dois) dos entrevistados (prof. 05 e prof. 16). Educadores justificam a sua falta de atenção às atividades

docentes e aos alunos, pela necessidade de cumprir metas nem sempre alcançáveis, como o excesso de produção de artigos científicos, participação em eventos (relato da prof. 02) e também à falta de dedicação à pesquisa devido ao excesso de atividades administrativas que têm de ser executadas por eles (prof. 14).

Nessa linha de raciocínio, as pesquisas de Souza (2014, p. 57) realizadas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), apontam para o mesmo problema:

O produtivismo acadêmico se dá pela pressão para atualização do currículo lates em virtude da produção científica, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade; equiparação com o meio privado, no que tange à cobrança por produção, além do estímulo à participação em eventos científicos.

No entanto, embora haja uma corrida pela produtividade e valorização da quantidade de artigos produzidos/publicados pelos docentes, não implica dizer necessariamente que não haja qualidade nos trabalhos elaborados por eles. O que se considera, a meu ver, é que o processo ensino-aprendizagem não pode ser prejudicado em detrimento do produtivismo. A produção científica demonstra o interesse das IFES pela pesquisa e no desenvolvimento intelectual da própria universidade.

Obviamente que, para desempenharem as metas pré-estabelecidas, os professores precisam de apoio financeiro e de infraestrutura, principalmente quanto aos espaços destinados à pesquisa e ao tempo suficiente para elaborar artigos de qualidade e participar de eventos produtivos que somarão para o desenvolvimento da instituição. Torna-se necessário, então, rever as metas, contínua e coletivamente, para que sejam praticáveis. Isso porque, se a UFTM não fornecer apoio financeiro e estrutural, cumprir metas se transformará em algo improvável de se alcançar com qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Sem sombra de dúvidas, as metas podem estar vinculadas à produtividade, mas necessitam ser planejadas com representatividade de docentes de todos os cursos de licenciatura, para que haja possibilidade de cumpri-las, mas que também traga satisfação pessoal e profissional aos professores.

Ao cruzar as informações entre o tempo, as metas e a intensificação das atividades dos docentes, a exigência da produção acadêmica pode prejudicar não apenas o cumprimento de metas, mas também pode impactar na avaliação funcional dos professores. Do mesmo modo, ao buscar cumprir as prioridades de cada curso, quanto à qualidade do ensino, a produtividade pode ficar comprometida, pois o fator tempo é

essencial para a qualidade dos artigos produzidos e a participação em eventos científicos deveria ser uma escolha do professor.

Vale destacar que as metas não são apenas individualizadas a cada professor, já que há aquelas instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que, de acordo com Souza (2014, p. 29),

(...) dependem, indiscutivelmente, da atuação efetiva das instituições [de ensino superior], portanto, nada mais justo do que a participação de recursos federais destinados ao financiamento da expansão de suas atividades, evitando que estas sejam relegadas ao descumprimento dos seus princípios de autonomia.

Presumo que a discussão sobre as metas destinadas ao professor esteja interligada com as metas definidas no PNE, abrindo um campo fértil de debates em níveis de ensino, pesquisa e extensão, que são indicadores para se pensar sobre o exigível e o alcançável por cada professor. Desse modo, o planejamento e o desenvolvimento de metas feitos por equipes, além de aproximarem mais o professorado entre si, podem trazer soluções possíveis, para a sobrecarga de que tanto ressentem.

Em se tratando das implicações do REUNI no trabalho docente, a pesquisa de campo feita na UFTM revela outras dimensões e consequências que ocorreram na atuação do professor que serão discutidas no capítulo seguinte. No entanto, as implicações não ocorrem isoladamente, porque estão interligadas em um todo que é o perfil e as atividades que são desenvolvidas pelos professores da instituição.

4 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFTM: O REUNI E O TRABALHO DOCENTE

Acredito que o REUNI foi muito importante para a expansão da UFTM. Houve aumento do número de cursos de graduação e de pós-graduação, especialmente em áreas que não havia na UFTM; com a expansão, houve aumento na demanda docente (Professor entrevistado).

Localizada no município de Uberaba-MG, com um *campus* na cidade de Iturama-MG, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro é uma instituição de ensino superior com o papel de formar cidadãos científica e profissionalmente para se inserirem no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, atuar com responsabilidade no meio social em que vivem. A UFTM contribui para mudanças de realidades político-econômica, cultural e técnico-científica da região, do estado e do próprio país. Nesse contexto, foram realizadas as entrevistas da presente pesquisa, com 14,15% de docentes dos cursos de licenciaturas (16 participantes) de um total de 113 professores.

Conforme a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN, 2016)¹¹: “reconhecida pelo ensino de ponta na área da saúde, a UFTM ampliou a oferta de cursos para outras áreas do conhecimento”. Na atualidade, segundo dados do Departamento de Controle Acadêmico, ela conta com um contingente de mais de 7000 universitários, sendo mais de 5.800 nos cursos de graduação, 940 nos cursos de pós-graduação e 330 alunos da educação profissionalizante (CEFORES).

Convém ressaltar que sua estrutura e funcionamento são fundamentados na legislação federal, em Estatuto próprio, Regimento Geral e por normas complementares.

Nessa perspectiva, a UFTM tem por missão: “Atuar na geração, difusão, promoção de conhecimentos e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população¹²”. Convém destacar que a Universidade Federal do Triângulo Mineiro tem feito história na cidade de Uberaba, desde a década de 1950, transformando-se em universidade em 2005, como uma instituição federal de ensino superior que trouxe maiores oportunidades para a população ter acesso ao ensino universitário gratuito, com ampliação de cursos e vagas, após a adesão ao REUNI.

¹¹ Informação disponível em: <<http://uftm.edu.br/proplan>>. Acesso em: jul. 2017.

¹² Disponível em: <<http://uftm.edu.br/institucional>>. Acesso em: julho de 2017.

Com relação aos cursos de licenciatura, o Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) da UFTM começou a atuar em agosto de 2010, com educadores dos cursos de licenciatura em geografia, história e letras (português-espanhol, português-inglês); cursos de bacharelado em psicologia, serviço social, professores do ciclo comum de formação e professores da área de educação, assim como servidores técnico-administrativos e técnicos em assuntos educacionais.

Hoje em dia, o IELACHS é composto por nove departamentos: educação, estudos literários, filosofia e ciências sociais, geografia, história, línguas estrangeiras, linguística e língua portuguesa, psicologia e serviço social. Conta ainda com laboratórios que estão distribuídos entre as diferentes linhas de pesquisas dos cursos de licenciatura em matemática, física, química e ciências biológicas. Importante ressaltar que o IELACHS também oferece Mestrado Profissional em Letras; Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Nesse contexto, serão apresentadas as percepções de professores entrevistados, em diálogo com os autores referenciados na seguinte estrutura: docência e atuação dos professores na UFTM; avaliação do tempo para atividades docentes nos cursos de licenciatura; metas e avaliação de desempenho sobre a ótica de professores entrevistados.

A análise se deu a partir do cruzamento dos dados e informações fornecidos pelos professores que participaram desta pesquisa, com base no referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, discutindo os conteúdos relatados nas entrevistas e, ao mesmo tempo, dialogando com os autores consultados. Optou-se por apresentar os relatos em um primeiro momento, ficando a análise e discussão das informações de professores entrevistados com reflexões junto aos autores referenciados, em um segundo momento, para perceber as aproximações com pesquisas similares realizadas sobre o REUNI.

4.1 Docência e atuação de professores: ensino, pesquisa e extensão

No contexto dos cursos de licenciatura da UFTM, foram entrevistados professores que se prontificaram a participar da pesquisa, com a seguinte formação

inicial: pedagogia, letras, ciências biológicas, matemática, física, química, geografia e história. Todos lecionam em cursos de formação inicial de professores sendo que dois lecionam também no curso de serviço social – bacharelado. Entretanto, a professora licenciada em pedagogia, leciona disciplinas pedagógicas nos cursos de história, geografia, física, química e ciências biológicas. Os professores de matemática, lecionam também nos cursos de física e química. Um dos professores de geografia leciona no curso de licenciatura em história.

Há ainda dois professores – história e letras – que ministram aulas no ciclo comum (estudos interdisciplinares e legislação educacional). Os dois professores de história lecionam no curso de serviço social, ministrando disciplinas do currículo pleno, importantes para a formação sócio-histórica dos assistentes sociais. Um dos professores do curso de física integra a equipe de mestrado em biociências aplicadas e um de química participa como docente do Programa de Pós-graduação Multicêntrico em Química¹³.

Embora ministrem aulas fora de sua formação inicial, os professores que lecionam em outros cursos têm conhecimentos e competências que se voltam para as disciplinas nas quais atuam, sendo pesquisadores que se dedicam e se atualizam permanentemente para adquirirem conhecimentos que lhes permitam lecionar em campos científicos fora de sua formação inicial.

Com relação às atividades que desenvolvem no interior da UFTM, a maioria atua com ensino (docência), pesquisa e extensão, conforme o Quadro 3:

Tabela 3 - Atividades docentes que se desenvolvem dentro e fora da UFTM.

Prof.	Atividades docentes desenvolvidas dentro da UFTM	Atividades docentes desenvolvidas fora da UFTM
1	Ensino, pesquisa, gestão, extensão, editor de periódicos. As atividades de pesquisa envolvem, além do	Não

¹³ O Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Química visa atender a uma demanda crescente de formação de recursos humanos de alto nível no estado de Minas Gerais, pois os profissionais graduados necessitam de formação continuada, bem como aprimoramento de seus estudos, que somente um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pode oferecer. Tem por objetivo elaborar a construção coletiva do conhecimento, visando despertar potencialidades locais e educacionais, no sentido de formar um coletivo de professores/pesquisadores, que apontem soluções e alternativas para os constantes desafios que a área de química apresenta.

	desenvolvimento de projetos, a escrita de artigos científicos.	
2	Docência, orientação em projetos de extensão e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pesquisa de pós-graduação.	Preparação de aulas, correção de avaliações, leitura e correção de TCC, atividades do PIBID, participação de banca de mestrado/doutorado.
3	Docência, pesquisa e extensão, gestão, editoração de revista, pareceres em comissões, orientação no Mestrado em Educação.	Leitura de dissertações, teses, elaboração de relatórios. Emissão de pareceres e e-mails para revistas e agências de fomento.
4	Ensino, pesquisa e extensão, editor de periódicos, tutor de programa, participação em grupo de estudos.	Preparação de aulas, correção, avaliação, tudo relacionado às aulas de graduação, atividades nas ruas e órgãos públicos.
5	Ensino, pesquisa e extensão, aulas em laboratório, orientação em PIBID.	Não.
6	Ensino, pesquisa, extensão e gestão (coordenação de curso), aulas em laboratório.	Atividades de coleta de material biológico, atividades em escolas parceiras, coordenação de monitoria, pesquisa e extensão.
7	Preparação de aulas, docência, orientações de TCC, correção de provas, reuniões de colegiados, horário de atendimento, aulas em laboratório, expediente administrativo.	Leitura de e-mails, preparação de aulas, correção de avaliação, leitura de material de pesquisa, participação em grupos de discussão.
8	Ensino, pesquisa e extensão. Reuniões administrativas, orientações a alunos de licenciatura e mestrado, aulas em laboratório.	Atividades de extensão e pesquisa em escolas públicas, leitura de artigos científicos e textos acadêmicos, atividades em ruas e bairros, projetos de extensão, participação de grupos de discussão e pesquisa, escrita de artigo, participação em pesquisa.
9	Ensino, pesquisa e extensão e gestão universitária, aulas em laboratório.	Não.
10	Ensino na graduação, orientação de alunos, chefia/coordenação (gestão), aulas em laboratório, projetos de iniciação científica e atuação em colegiados e conselhos.	Não.
11	Docência, orientações de TCC, pesquisa de pós-graduação e iniciação científica, confecção de memorandos, aulas em laboratório, administração de curso.	Participação na Rede Mineira de Química e Programa de pós-graduação em rede, escrita de artigo, análises químicas, projetos de extensão.
12	Ensino, pesquisa e extensão, aulas em laboratório.	Não.
13	Docência, orientações de TCC, projetos de pesquisa e iniciação científica,	Correção de trabalhos, provas, preparo de aulas, atividades em

	gestão e coordenação de curso.	escolas parceiras, leitura de artigos didáticos e científicos.
14	Aulas teóricas e práticas (laboratórios), orientações a TCC, coordenação de grupos de pesquisa e laboratórios, preparação das reuniões e do trabalho em extensão, presidência do colegiado, membro de comissões organizadas de eventos acadêmicos.	Preparação de aulas, leituras e estudos de textos, preparação de reuniões, do trabalho de extensão, correção de avaliações, atividades virtuais permanentes e PIBID, participação em eventos científicos.
15	Docência, orientações de TCC, projetos de pesquisa e iniciação científica e desenvolvimento de projetos de extensão, coordenação de curso.	Elaboração de relatórios, preparação de aulas, orientação e reuniões, participação em banca de mestrado e doutorado, atividades do PIBID, desenvolve projetos em escolas públicas.
16	Docência e programa de educação tutorial, grava programas e coordenação de monitorias.	Preparação de aulas, correção de avaliações, participação em eventos científicos, coordenador de pesquisas, catalogação de periódicos.

Nesse quesito, o Quadro acima demonstra que existem professores que orientam projetos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Dedicam, também, à iniciação científica, pesquisa de pós-graduação, orientação no curso de Mestrado em Educação. Nos cursos que possuem aulas em laboratório – química, física, ciências biológicas e matemática aplicada – os professores ministram aulas práticas e desenvolvem projetos laboratoriais.

Em diálogo com os professores entrevistados, eles revelaram atividades que realizam fora da UFTM, sendo as principais a preparação de aulas e a elaboração e correção de avaliações. Contudo, um dos professores do curso de licenciatura em letras lê e-mails institucionais, em sua residência, sendo que há aqueles que efetuam leitura de materiais de pesquisa, artigos científicos e textos acadêmicos, didáticos e científicos, como ainda coordenam monitorias. Um dos docentes de química relatou que participa da Rede Mineira Química e dos programas de pós-graduação dessa rede.

Além disso, um docente do curso de letras faz leitura de dissertações/teses para revisá-las, elabora relatórios, emite pareceres para revistas e agências de fomento em sua residência. Existem professores entrevistados que realizam atividades virtuais permanentes, orientando os alunos fora do *campus* da UFTM, inclusive escrevem artigos que são exigidos como metas (produção de artigos acadêmicos, participação em eventos científicos, participação em bancas de defesa de mestrado/doutorado, entre outras).

Quanto às atividades realizadas fora da UFTM, destaco o seguinte relato, porque salienta atividades realizadas em sua residência:

Realizo a preparação das reuniões e do trabalho em extensão, porque, na extensão, a gente busca a informação no arquivo, cataloga de alguma forma essa informação e precisa ser tabulado. Essa tabulação é feita fora, em casa, muitas vezes utilizando equipamento pessoal, esse tipo de coisa, e tem a preparação da aula, que é inevitável (Prof. 14).

Percebo que, além do relato acima, o Quadro 3 mostra que a maioria dos entrevistados leva atividades da UFTM para serem realizadas em casa, quando na realidade, em minha concepção, deveriam utilizar esse tempo no convívio e relacionamento com suas famílias e/ou qualquer outra atividade que não fosse relacionada ao trabalho. Isso porque, ao entrar em exercício na UFTM, sua carga horária é de 40 horas de dedicação exclusiva à Universidade, sendo inoportuno o fato de realizar atividades em sua própria residência.

Durante as entrevistas, os professores reportaram atividades que não estão relacionadas à docência, sendo restritas à gestão, editoração de periódicos, pesquisas em outros cursos da Universidade entre outros, a saber:

Tabela 4 - Outras atividades que não estão relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Prof.	Outras atividades na UFTM
1	Desenvolvimento de projetos, escrita de artigos para publicação em eventos científicos e periódicos na área da educação.
2	Responde que sim, mas preferiu não mencionar quais.
3	Gestão.
4	Programa de Educação Tutorial (PET), grupo de estudo DFICS, editor de periódicos.
5	Projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
7	Atividades administrativas.
8	Atividades administrativas.
9	Gestão universitária e pesquisa de novos materiais na área médica e biológica.
10	Projetos de iniciação científica e atua em colegiados e conselhos.
11	Atividades administrativas.
12	Não.
13	Gestão e coordenação de curso.

14	Presidência do colegiado, membro de comissões, coordenação de laboratórios, organização de eventos acadêmicos.
15	Coordenação de curso.
16	Gravação de programa de radiodifusão na área da história, coordenação de monitorias.

Estas atividades que constam do Quadro 4, apesar de serem realizadas dentro das 40 horas de dedicação exclusiva, sobrecarregam a atividade docente, pois vão além de suas alçadas como professor. Desse modo, a atuação do professor torna-se extensa, pois precisam coadunar processo educativo e ações administrativas e outras que não se enquadram nas atividades de ensino em sala de aula.

Existem professores que realizam atividades de pesquisa e extensão fora da UFTM, em outras instituições de ensino superior e educação básica, entre outras enumeradas abaixo:

- análises químicas para outras universidades: UNESP, USP, UNICAMP;
- desenvolvimento de projetos de extensão em escolas públicas de educação básica;
- participação em grupos de discussão e pesquisas na cidade de Rio Claro, área de matemática;
- atividades em escolas parceiras da UFTM, realizadas fora dos *campi*;
- atividades do PIBID em outras instituições de ensino superior;
- atividades nas ruas centrais da cidade e bairros de Uberaba, junto a pessoas que circulam os espaços públicos e trabalhadores informais;
- contato com escolas para desenvolvimento de projetos extensionistas;
- coordenação de pesquisas junto ao Arquivo Público de Uberaba – documentos do século XIX;
- catalogação de periódicos da imprensa de Uberaba no Arquivo Público do município (professor entrevistado da área de história).

Nessa perspectiva, constato que os professores realizam tarefas que integram seu rol de atividades em outras instituições de ensino, o que mostra que a sobrecarga pode advir de atividades que nem sempre configuram parcerias com a instituição, uma vez que não mencionaram que tais atividades são executadas em instituições parceiras

da UFTM. Desse modo, quando não há parceria e se ocupam a executar tarefas para além da dedicação exclusiva, pode influenciar na qualidade de sua atuação docente.

4.2 Administração do tempo destinado à UFTM: dedicação exclusiva

Os relatos dos professores, quanto à administração do tempo de 40 horas de dedicação exclusiva, foram muito interessantes, razão pela qual merecem ser destacados em um item específico e estão agrupados no Quadro 5.

Tabela 5 - Avaliação e administração do tempo destinado às atividades desenvolvidas na UFTM.

Prof. 1	“Há uma sobrecarga de trabalho, porque faltam professores para atender às demandas das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura.” (vide relato transcrito no corpo da dissertação).
Prof. 2	“Como exerço cargo administrativo, o tempo é pouco.”
Prof. 3	“Há sobrecarga de trabalho devido à grande demanda de orientação, ensino, grupos de pesquisa, atividades de extensão, participação em comissões e colegiados.”
Prof. 4	“Se a gente for pegar tudo que tem necessidade ou tudo que a gente tem vontade, o tempo não dá. Geralmente e tenho que abrir mão de uma coisa para fazer outra, pois é muito pesado.”
Prof. 5	“O tempo é escasso, pois existe o acúmulo de atividades, como PIBID e conselhos de classe.”
Prof. 6	“É adequado, porém as atividades de gestão consomem a maior parte do tempo. ”
Prof. 7	“Acredito que isso seja um pouco relativo, vai depender da quantidade de compromisso assumidos, mas acredito que o tempo é suficiente.”
Prof. 8	“O tempo é adequado. ”
Prof. 9	“As 40 horas são distribuídas nas atividades regulares de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. ”
Prof. 10	“Insuficiente”.
Prof. 11	“O tempo não é suficiente para todas as atividades exercidas. Os docentes são sobrecarregados com tantas atividades. ”
Prof. 12	“Tenho a sensação de que há uma sobrecarga de trabalho, para o tempo disponível.”
Prof. 13	“Corrido, pois estou também na coordenação de curso de geografia.”
Prof. 14	“A maior parte do tempo é gasto com atividades administrativas ao invés da docência. Isso faz com que as atividades de docência ganhem menos dedicação que o necessário.”
Prof. 15	“Diante da demanda principalmente como professor que exerce cargo de coordenação de curso, acaba que o tempo é bem curto, na minha opinião.” (vide relato transcrito no corpo da dissertação).
Prof. 16	“Vou ser franco, nós não somos Regime de 40 (quarenta) horas, trabalhamos muito mais que 40 horas, mais ainda aqueles que estão

envolvidos com cargos de gestão, porque, como você sabe, a gestão não exclui todo o resto, não exclui que você não lecione, que você não faça parte de extensão, de pesquisa, publique, participe de eventos.” (vide relato transcrito no corpo da dissertação).
--

Mais da metade dos professores evidenciam que o tempo é escasso diante das atividades que têm que desempenhar. Há, de fato, uma sobrecarga pela escassez de professores nos cursos de licenciatura, para atender às demandas didático-pedagógicas (preparação de aulas e de instrumentos de avaliação, correção de atividades avaliativas, leitura e escolha de textos a serem discutidos em sala de aula, entre outras). Importante ressaltar o seguinte relato:

Há uma sobrecarga de trabalho, porque falta professores para atender às demandas das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Com isso, o tempo fica restrito para corrigir tantos trabalhos dos discentes, além do desgaste na realização com turmas muito cheias, o que acarreta prejuízo das atividades diárias. Em 2014, tivemos uma professora do nosso departamento com 82 alunos em sala de aula! (Prof. 1).

Obviamente, que o trabalho do professor não se resume apenas em ministrar aulas, pois ficou evidente que a docência compreende ainda elaboração de instrumentos de avaliação, sua aplicação e correção. Cabe salientar que as turmas numerosas levam ao desgaste do professor, pois este precisa dar atenção a um volume maior de dificuldades e particularidades de cada universitário, por isso mesmo uma turma com 82 alunos é um problema em que os gestores e coordenadores de curso devem repensar, porque pode comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um detalhe importante que foi relatado por uma professora que atua com disciplinas da área pedagógica comum a todos os cursos:

Na situação atual, o departamento em que trabalho não tem condições de atender às demandas dos cursos de letras e licenciaturas, gerando um déficit na formação pedagógica dos alunos provenientes de tais cursos. O número de alunos atendidos por professor é critério inquestionável para a política de distribuição de docentes, mas isso

não foi levado em consideração no âmbito da implantação do REUNI, na UFTM (Prof. 1).

Fica evidente nesse relato, que a implantação do REUNI, no tocante à expansão das vagas e, conseqüentemente, no aumento do número de matrículas teve implicações no trabalho docente, em virtude da política interna de distribuição de professores para cada disciplina.

Ademais o professor de história (Prof. 15) destaca que: *“É necessário fazer este trabalho de investigação sobre os impactos do REUNI, em específico, aqui na UFTM, ainda mais numa cidade em que a universidade tem grande impacto na formação profissional.”* A presente pesquisa releva, a partir de entrevistados, as implicações do REUNI no trabalho docente, sendo que as informações coletadas podem orientar decisões futuras, fazendo-se necessária, a meu ver, uma constante atualização dessas informações, para reduzir a intensificação do trabalho docente.

Ainda com relação ao tempo, os relatos coletados nas entrevistas apontam que as atividades de cargos administrativos gerenciadas pelos professores tornam o tempo escasso. Além disso, o tempo é também insuficiente, pois existe acúmulo de atividades como o PIBID, orientações de TCC, grupos de discussão, participação em comissões e reuniões de professores. Grande parte dos professores entrevistados salienta que o tempo é escasso e os docentes são sobrecarregados. A Profa. 14 afirma que há maior tempo gasto com atividades administrativas do que com a docência, sendo que o ensino ganha menos dedicação que a necessária.

No relato do professor de história (Prof. 15), sobre a administração do tempo, pode-se destacar:

Diante da demanda, principalmente como professor que exerce cargo de coordenação de curso, acaba que o tempo é bem curto, na minha opinião. Tendo em vista que há uma enorme gama de e-mails que recebemos, além disso temos que fazer a leitura desses e-mails, recebimento de documentação, enviar documentação, ou seja, memorandos para os demais setores da Universidade solicitando aulas, solicitando disciplinas, vagas para disciplinas para o próximo semestre, entre outras questões. Então o tempo, eu considero bastante corrido dentro da Universidade.

Não apenas para a docência, pesquisa e extensão é direcionado o tempo de trabalho dos professores. Existem aqueles que detêm cargos de chefia e coordenação, aumentando a demanda do tempo gasto pelo professor. A emissão de pareceres, a elaboração de relatórios, envio e recepção de documentos podem restringir o tempo para se dedicar ao ensino, e as atividades destinadas à aprendizagem devem ser as mais importantes para assegurar a qualidade do processo educativo.

Uma das professoras entrevistadas (área de disciplinas pedagógicas – Prof. 1) relata que: *A intensificação do trabalho, a pressão para aumento da produtividade e adoecimento são realidades que hoje permeiam a vida do professor universitário. Eu mesma, fui diagnosticada com síndrome do burnout¹⁴ e fiquei 06 meses afastada para tratamento.* Com isso, pode-se refletir que a UFTM necessita redimensionar o trabalho dos professores, pois quando não há tempo suficiente para executá-lo, isso pode acarretar doenças laborais.

Corroborando o adoecimento do professor e a sobrecarga do trabalho, há esse comentário:

Alguns colegas enxergam que o Reuni condena a gente a uma vida de professor de graduação. A gente, indo para a pós-graduação, acaba sendo uma penalização do professor pois tem uma carga horária muito grande e um número de alunos muito grande em sala de aula. Então a grande maioria dos professores ou não vai para a pós-graduação ou se vai, é à custa de muito sacrifício. Justamente pela sobrecarga que a gente tem e pelo número pequeno de docentes. Então essa situação gera um impacto de adoecimento dos professores, a gente vê todo mundo com muita coisa para fazer, fazendo tudo com muita dificuldade, muita correria, muita sobrecarga, muito estresse, então é isso que vejo (Prof. 4).

¹⁴ Esta síndrome pode ser definida como uma resposta ao estresse laboral crônico característico do trabalho que tenha contato com pessoas. Estes profissionais apresentam deterioração cognitiva (perda da motivação e baixa realização no trabalho) e afetiva (esgotamento emocional e físico com desgaste psíquico), conseqüentemente a estes sintomas passam a desenvolver condutas negativas frente aos clientes e instituição (indiferença, frieza e distanciamento), conforme BARBOSA, Andrea L. K. H. Síndrome de burnout em professores universitários. Maringá: Unicesumar, 2016.

Evidentemente que, quando há um número de alunos que ultrapassa o ideal para cada professor, aumenta sua responsabilidade e isso pode causar estresse e adoecimento do professor como a síndrome do burnout. Esse impacto, o adoecimento, é uma das posturas que as instituições de ensino superior podem rever, com o intuito de diminuir a sobrecarga de trabalho, melhorar a administração do tempo e assegurar a saúde e a qualidade de vida do professor no ambiente de trabalho e consequentemente em contrapartida haverá um ensino de qualidade a ser ofertado.

Do mesmo modo, a inadequação do tempo gasto pelo professor em suas atividades dentro e fora da UFTM, pode ser apreciada no seguinte relato:

Vou ser muito franco, nós não somos regime de 40 (quarenta) horas, trabalhamos muito mais que quarenta horas, mais ainda aqueles docentes que estão envolvidos com cargos de gestão. Como você sabe, a gestão não exclui todo o resto. A gestão não exclui que você lecione, não exclui que você não faça parte de extensão, de pesquisa, publique, participe de eventos. Tudo isso revela essa sobrecarga de trabalho, falta de gente, falta de material, então isso acaba criando um cenário ruim para se trabalhar. Se a Universidade, de alguma forma, não se abrir também para a maneira de como resolver essas limitações, ela não tem como lidar com isso. Você sabe, você pegou o turbilhão do ciclo comum da secretaria das licenciaturas, o nosso dia aqui não tem só vinte e quatro horas, tem mais (Prof. 16).

Afirmo que as 40 (quarenta) horas de dedicação exclusiva podem ser melhor administradas pela própria UFTM; para tanto se faz necessário que os professores sejam ouvidos em seus anseios, pela qualidade na administração do tempo. Concordo com esse professor, a Universidade precisa se abrir e dar oportunidade para que os professores se manifestem sobre a sobrecarga de trabalho para juntos, encontrarem as soluções. Entretanto, quatro professores entrevistados acreditam que o tempo é suficiente para executarem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, dependendo da quantidade de compromissos assumidos.

Quanto à questão do tempo direcionado às atividades de gestão e coordenação de cursos, pode-se destacar o seguinte apontamento:

Além de atividade de ensino, pesquisa e extensão, temos muitas atividades na parte de gestão, tanto participar de conselhos, comitês, como de gestão direta mesmo, assumindo como coordenador, qualquer atividade por exemplo: como diretor, coordenador de curso, coordenador de departamento, ou dos comitês. Por exemplo, eu participo de cinco ou seis comissões, é NDE, é colegiado de curso, então, assim, assumimos muita coisa e temos que fazer. Não temos outra opção. E isso toma muito tempo. Praticamente se formos ver, o que mais fazemos na Universidade são reuniões (Prof. 4).

Comprovo que, além da docência, pesquisa e extensão, os professores também estão sobrecarregados com atividades de gestão e participação em comissões, o que “*toma muito tempo*”. O fato de haver professores que se deslocam das atividades de ensino para a gestão e coordenação de cursos evidencia a intensificação do trabalho docente, uma vez que a UFTM, poderia definir um docente para o gerenciamento do curso, sem utilizá-lo para outras atividades para não o sobrecarregar.

Do mesmo modo, seria interessante que a UFTM deliberasse sobre o assunto, estudando a possibilidade de que todos os docentes que exercessem cargos de administração/coordenação não executassem, durante sua gestão, atividades de ensino, pesquisa e extensão e que os docentes que detivessem cargos de gestão, passassem a coordenar e desenvolver os eventos referentes ao seu curso, a exemplo do PIBID, PET, assim como comemorações, solenidades, cerimônias, reuniões de professores, entre outras.

4.3 A Avaliação de Desempenho do trabalho docente

A Avaliação de Desempenho do professor universitário foi a temática mais polêmica e que gerou relatos muito interessantes, visto que alguns professores entrevistados das licenciaturas da UFTM vincularam a Avaliação de Desempenho, à produtividade, ao tempo e às metas, como detalhado no Quadro 6:

Tabela 6 - Opinião sobre a Avaliação de Desempenho de professores entrevistados.

Prof. 1	“Não acho que a Avaliação de Desempenho traga benefícios nem qualidade ao ensino. Seria pertinente se houvesse melhores condições de trabalho, se não se colocasse a responsabilidade exclusiva no professor pelas mazelas do
---------	---

	ensino brasileiro, se houvesse mais confiança no trabalho docente e menor pressão para aumentar a produtividade a partir da consideração de que uma produção de qualidade não condiz com produtividade massificada e quantitativa como é exigido.”
Prof. 2	“Acho que deveriam ser mais rígidas e impactar na progressão. Muitos docentes do ensino superior não são professores por formação, têm se formado em serviço, prejudicando o ensino.”
Prof. 3	“Os critérios adotados pela CPPD para a progressão funcional exigem muita dedicação do docente ao trabalho no ensino, pesquisa e extensão de graduação e pós-graduação. Discordo que o peso na Avaliação recaia na produção de publicação em detrimento de outras atividades também relevantes.”
Prof. 4	“De maneira geral, não, diria que não agrega, não dá esse retorno para a gente. Temos duas coisas: uma é a Avaliação de Desempenho quando o professor está em estágio probatório, pelo menos da maneira que foi feita e é feita aqui, não agrega. E a outra é a Avaliação que hoje vem sendo feita que é nossa Avaliação para progressão. Onde temos que atingir as metas propostas para sermos bem avaliados.”
Prof. 5	“Acredito que as avaliações são adequadas, coerentes, apesar da Universidade nem sempre dar condições e infraestrutura para publicação. Muitos tópicos de avaliação são pertinentes a trabalhos relacionados às licenciaturas e poderiam ser mais valorizados. A qualidade do ensino é mesclada com projetos como o PIBID, por exemplo.”
Prof. 6	“Os instrumentos poderiam ser reavaliados pois, a Avaliação é necessária para que possamos refletir sobre a prática e propor adequações. ”
Prof. 7	“Acredito ser necessário algum tipo de avaliação para verificar se o professor está cumprindo as atividades para as quais foi contratado e alcançar as metas estipuladas. Entretanto, há de se considerar a disponibilização de condições adequadas para a realização dessas atividades, como salas de aula adequadas para a realização dessas atividades tanto como laboratórios, material de pesquisa, livros, etc.”
Prof. 8	“A Avaliação de Desempenho é falha, como em todas as avaliações sobre o professor. O sistema precisa parar de culpar o professor por tudo de errado que acontece na educação. Tanto o sistema, quanto a população deveriam valorizar a profissão do professor. Acredito até que o próprio professor deveria se valorizar. Professor de fato deve se preocupar com a ética na formação de seus alunos. Para tanto, precisam primeiro aprender a se respeitar.”
Prof. 9	“A Avaliação leva em consideração a possibilidade de o docente justificar suas horas de trabalho em várias atividades, prevendo que o docente possa registrar a atividade que realmente desenvolve. A Avaliação é ampla, com o propósito de não desconsiderar as várias possíveis atividades docentes. ”
Prof. 10	“Não sei opinar, pois não sei de qual avaliação de desempenho você se refere.”
Prof. 11	“É parcialmente pertinente, pois não contempla todas as atividades exercidas como o trabalho em rede, que é essencial para o crescimento da Universidade. Todas as atividades desempenhadas pelo professor são importantes e demandam muito tempo para executá-las principalmente as atividades virtuais. O tempo é fator importante a ser considerado nesta questão da Avaliação de Desempenho pois é muito pouco tempo para tanta

	produção e meta a cumprir.”
Prof. 12	“A Avaliação de Desempenho docente é adequada e agrega valores e benefícios na formação profissional. ”
Prof. 13	“A Avaliação consta no plano de progressão docente, na qual o docente precisa realizar suas atividades para a promoção na carreira, entre as atividades consta o quantitativo de aulas, número de orientações de TCC, iniciação científica, publicações, projetos de pesquisa aprovados, atuação de pós-graduação, etc.”
Prof. 14	“Considero a Avaliação Docente, realizada pelo aluno muito importante e que precisa ter seu papel, critérios, objetivos, funções, formas de realização, formas de sistematização e análise, permanentemente repensadas, debatidas, reorganizadas por toda a comunidade escolar. Infelizmente, acredito que isso não tem sido uma realidade na maioria das universidades brasileiras.”
Prof. 15	“É uma luta diária em que os docentes realizam suas atividades como orientações de TCC, publicações, ter seus projetos de pesquisa aprovados para progredir na carreira.”
Prof. 16	“Acho que essa pergunta tem que ser respondida pelos meninos, isto é, pelos alunos. É difícil a gente fazer essa avaliação. Eles gostam do curso. Se identificam muito. Quem está no curso tem um profundo sentimento de identidade com o curso, o que não significa a aceitação de tudo, que não tem um modo de percepção crítica, dos limites, virtudes, potencialidades, defeitos que certamente tem e tem que ter. Porque é obra humana.”

Conforme o Quadro acima, existem professores que acreditam ser a Avaliação de Desempenho adequada (Profs. 05 e 12), sendo que esse último justifica que agrega valores e benefícios na formação profissional, mas não enumerou tais benefícios e valores. A Prof. 2 afirma que a Avaliação deveria ser mais rígida e impactar na progressão da carreira. Além disso, argumenta que os professores universitários têm se formado em serviço e que tal fato prejudica o ensino.

Outro entrevistado (Prof. 09) disse que, na Avaliação, considera-se a possibilidade de o educador justificar suas horas de trabalho em várias atividades, prevendo que o professor possa registrar a atividade que realmente executa em sala de aula. Nesse sentido, a Avaliação é ampla, com a finalidade de considerar as várias funções que o docente realiza. Por outro lado, o entrevistado (Prof. 11) relatou que a Avaliação é parcialmente pertinente, uma vez que não contempla todas as atividades exercidas como o trabalho em rede (virtual), que é primordial para o desenvolvimento da Universidade.

Porém, um dos entrevistados não soube opinar, alegando não saber qual Avaliação de Desempenho se referia a pergunta (mesmo explicando a ele, como foi feito com todos os entrevistados).

O relato do Prof. 3 reporta que os critérios adotados pela Comissão Permanente de Progressão Docente (CPPD) para a progressão funcional, exigem muita dedicação do docente ao ensino, pesquisa e extensão, mas o educador discorda do peso maior que recai sobre a quantidade de publicação em detrimento de outras atividades também relevantes, como orientações a pesquisas de iniciação científica, TCC.

Nessa questão, é importante trazer para a discussão desta pesquisa, os seguintes relatos:

A Avaliação de Desempenho é falha, como em todas as avaliações sobre o professor. O sistema precisa parar de culpar o professor por tudo de errado que acontece na educação. Tanto o sistema, quanto a população deveriam valorizar a profissão do professor. Acredito até que o próprio professor deveria se valorizar. Professor de fato deve se preocupar com a ética na formação de seus alunos. Para tanto, precisam primeiro aprender a se respeitar (Prof. 8).

Considero a Avaliação

o Docente, realizada pelo aluno muito importante e que precisa ter seu papel, critérios, objetivos, funções, formas de realização, formas de sistematização e análise, permanentemente repensadas, debatidas, reorganizadas por toda a comunidade escolar. Infelizmente, acredito que isso não tem sido uma realidade na maioria das universidades brasileiras (Prof. 14).

Acho que essa pergunta tem que ser respondida pelos meninos, isto é, pelos alunos. É difícil a gente fazer essa avaliação. Eles gostam do curso. Se identificam muito. Quem está no curso tem um profundo sentimento de identidade com o curso, o que não significa a aceitação de tudo, que não tem um modo de percepção crítica, dos limites, virtudes, potencialidades, defeitos que certamente tem e tem que ter. Porque é obra humana (Prof. 16).

Segundo essa visão avaliativa, a escuta sobre a avaliação dos alunos, quanto ao trabalho docente é importante, pois são os interlocutores em sala de aula, portanto aptos a avaliarem o processo educativo e sugerir novas abordagens e dinâmicas pedagógicas. Desse modo, é pertinente escutar atentamente os alunos e perceber sua expressividade

quanto ao trabalho do professor que está diretamente envolvido com os discentes no cotidiano de suas aulas.

Além disso, a realização profissional do professor universitário e a relação universidade-sociedade são igualmente importantes. Realmente, a formação ética do aluno é de suma importância na sua formação universitária e deveria permear o processo avaliativo do professor do ensino superior. A valorização do professor, com efeito, precisa ser uma postura social mais respeitosa, pois o respeito pelo trabalho docente é de grande relevância para que a Avaliação Funcional agregue valores na realização pessoal do professor.

Uma visão mais ampla do processo avaliativo dos professores é vista como tendo impacto nos cursos de licenciatura de modo geral, ou seja, quando o professor percebe que sua atuação tem agregado valores aos alunos. Nesse quesito, a Avaliação é realmente falha se não há a avaliação do docente por parte dos alunos, que são os protagonistas do ensino superior.

Ainda dentro da concepção de realização profissional e pessoal do professor, este relato é igualmente importante:

É por meio destas avaliações que o professor consegue ter melhores condições de se autoavaliar, procurar sanar problemas e melhorar sua prática de ensino. São formas de o professor identificar questões e dimensão das práticas que realiza, que, por vezes, ele não pode se dar conta do que tem alcançado com elas ou não, durante anos sem a avaliação pelo sujeito que integra sua atividade, o aluno (Prof. 14).

De fato, julgo que a avaliação e a reflexão, sobre sua própria prática pedagógica, é um momento em que a Avaliação Funcional deveria abrir a oportunidade para o educador se posicionar. Desse modo, quando o aluno avalia o ensino com base na sua aprendizagem, juntos, professor e aluno podem melhorar a qualidade do processo educativo universitário.

Além disso, a Avaliação, de acordo com dois professores (Profs. 13 e 15), participantes desta pesquisa, é uma rotina que visa a progressão da carreira docente, na qual o professor precisa realizar suas atividades para se promover, conforme sua participação em orientações de TCC, publicações e projetos de pesquisa aprovados. Concordo com o prof. 06 de que os instrumentos de Avaliação Funcional do professor

poderiam ser reavaliados, para que se possa refletir sobre sua própria prática e propor adequações necessárias à qualidade do ensino.

Por oportuno, um dos professores da área de ciências biológicas (Prof. 05) expõe que: *Acredito que as avaliações são coerentes, apesar de a universidade nem sempre dar condições e infraestrutura para a publicação.* Este mesmo professor alega também que diversos pontos poderiam ser mais valorizados nas licenciaturas como, por exemplo, as atividades e os projetos realizados no PIBID.

Um dos professores narrou da seguinte forma:

Não acho que a Avaliação de Desempenho traga benefícios, nem qualidade ao ensino. Seria pertinente se houvesse melhores condições de trabalho, se não se colocasse a responsabilidade exclusiva no professor pelas mazelas do ensino brasileiro, se houvesse mais confiança no trabalho docente e menor pressão para aumentar a produtividade a partir da consideração de que uma produção de qualidade não condiz com produtividade massificada e quantitativa como é exigido (Prof. 1).

No âmbito do REUNI, a ampliação de vagas e matrículas sem a contrapartida dos docentes, bem como a publicação obrigatória de artigos visando a produtividade, tendo critério meramente quantitativo, a meu ver, não condiz com uma postura avaliativa mais ampla e coerente com as mudanças que se quer alcançar com o programa de expansão e reestruturação. Desse modo, as condições de trabalho devem ser avaliadas em conjunto com a avaliação funcional do professor.

Sobre a relação entre avaliação de desempenho e progressão na carreira, é importante apreciar este comentário:

Aí, se a gente for pensar no trabalho do professor em sala de aula e melhoria da qualidade da docência única e exclusivamente, ela não reflete em nada no trabalho pedagógico do professor. Embora a avaliação feita pelo aluno vendo a qualidade do trabalho do professor, da pontualidade, se ele avalia bem, se ele tem domínio do conteúdo, essas outras coisas, pesem um pouco no primeiro item, dessa avaliação para

progressão, mas comparativamente aos outros itens, é muito pouco (Prof. 4).

Nesse enfoque, a Avaliação de Desempenho é um instrumento que pode refletir toda a extensão das atividades dos professores, quando há diálogo e retorno ao educador universitário sobre o que deve melhorar na sua prática, podendo ser orientado com base nos parâmetros exigidos no processo avaliativo. Desse modo, os critérios e os instrumentos da avaliação funcional necessitam ser revisados e recriados pela universidade, ou até mesmo adaptados, inserindo relatos de autoavaliação e o professor, fundamentado nessa construção (percepção de si mesmo enquanto professor universitário de uma instituição federal), possa nortear novos rumos para que a progressão seja reflexiva.

Uma avaliação que leva o professor a analisar suas ações docentes, desvelando, em que medida pode ser inovador, criativo e, ao mesmo tempo, a dialogar com as culturas que lhe são contemporâneas, amplia as dimensões do processo avaliativo, tornando-o mais coerente com seus anseios de realização profissional. Não se trata de pensar a avaliação como mero preenchimento e adequação aos critérios existentes nos instrumentos avaliativos, mas promover a qualidade do ensino, lembrando que a excelência em educação superior é uma construção coletiva.

Torna-se relevante acrescentar esta opinião que traz uma reflexão sobre o REUNI, pela professora da área de disciplinas pedagógicas:

Para o professor do Reuni, acaba sendo um contrassenso. Você é incentivado a ser docente, mas você não é valorizado por isso. Você é valorizado pela produção, pela participação em uma série de coisas, como extensão, a gestão acadêmica e tudo mais, que nem sempre a gente tem condições de fazer. Então eu vejo que a Avaliação não repercute tão positivamente como ela deveria repercutir (Prof. 1).

Essa crítica sobre a relação entre o trabalho docente e o REUNI é de grande importância, pois é esclarecedora sobre os impactos do programa de reestruturação e expansão nas atividades do professor, quanto ao ensino. Reconheço que a valorização da docência é um dos principais requisitos para que a Avaliação agregue valores à prática educativa, no entanto, é contínua, uma vez que ocorre no cotidiano de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A valorização dia a dia implica que pode e deve ser avaliada sua prática pedagógica junto com os alunos, acatando sugestões, para recriar e inovar, tendo como respaldo a opinião dos discentes. Não se atém a um único momento – Avaliação Anual de Desempenho – mas se amplia em dimensões variadas (postura, comportamento, atitudes, diversidade de temáticas tratadas, tecnologias utilizadas, expressividade, argumentatividade), motivando os alunos a serem pesquisadores, críticos e construtores permanentes de uma nova concepção de educação superior.

4.4 Diálogos entre campo empírico e teoria

No cenário atual das Instituições de Ensino Superior brasileiras, incluindo a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), o REUNI destaca-se como um programa político que permitiu às IFES, assumir e cumprir sua função junto à sociedade brasileira com a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e pluralista. Plural como é o trabalho docente e suas percepções sobre as mudanças que ocorreram nos cursos de licenciatura entre os anos de 2009-2016 na UFTM.

Com efeito, a pluralidade das opiniões dos professores enriquece a pesquisa, uma vez que trazem diferentes compreensões sobre as temáticas tratadas na pesquisa de campo (entrevista). Nessa visão plural e, ao mesmo tempo, singular, compreende um conjunto de argumentos críticos, essenciais para se visualizar diferentes posturas quanto ao ensino, pesquisa, extensão, gestão do tempo e avaliação funcional. Na singularidade, ou seja, na expressividade particular de cada professor, tem-se a sua própria visão autoral do trabalho docente, o que tem grande relevância para demonstrar a diversidade de pontos de vista entre docentes de uma mesma Instituição de Ensino Superior.

Nesse campo, há de se entender as interações entre ensino, pesquisa e extensão e o papel ativo de professores na gestão da educação superior, na UFTM, como coordenadores de curso, presidência de colegiados, participação em comissões e comitês, entre outras atribuições fora do contexto da docência. As implicações recíprocas entre atividades docentes e administrativas conferem à UFTM um ciclo permanente de transformações, que pode ser dimensionado pela reestruturação da própria Universidade, com a expansão das licenciaturas em história, química, física,

matemática, geografia e ciências biológicas, lembrando que o curso de letras foi criado em 2005, portanto, antes do REUNI.

Ressalto que a UFTM encaminhou sua proposta ao REUNI com ênfase na criação de novos cursos e reestruturação física e administrativa, prevendo um aumento de matrículas e a contratação de novos professores, seguindo o programa que instituiu a inovação e novos formatos de cursos de graduação, como ponto essencial para a adesão ao programa de reestruturação e expansão das IFES. Do mesmo modo, a implementação do REUNI na UFTM implicou maior acompanhamento do acesso e permanência dos alunos, criando ações de preenchimento de vagas ociosas com a evasão de alunos, por meio de transferências entre IFES e ingresso na instituição como portador de diploma de curso superior.

4.4.1 Docência, pesquisa, extensão e atividades administrativas

Ao cruzar os dados dos professores nessa questão, percebe-se que os professores entrevistados lecionam em cursos de sua área de formação inicial. Entretanto, nove professores lecionam em cursos que não são da área de sua graduação, inclusive em outro curso que não é licenciatura (serviço social). Há professores que exercem a docência em cursos de mestrado (Profs. 07 e 09) e o Prof. 11 na pós-graduação *lato sensu*.

Apesar de terem conhecimentos e competência nos cursos que lecionam fora de sua graduação inicial, em mestrados e pós-graduação em nível de especialização, são pesquisadores que se dedicam e se atualizam, continuamente, seja por meio de cursos, ou por participação em encontros profissionais e eventos científicos.

Estudos revelam que esse deslocamento do professor para outras áreas de atuação na docência, encontram-se, entre outros, em Brandão; Ferenc; Braúna (2015, p. 343)

Nesse sentido, o que se pode analisar a partir dessas questões é que cada vez mais o trabalho do professor das universidades públicas especialmente, tem se expandido para além de seu campo pedagógico, e esse profissional, por sua vez, tem vivenciado a intensificação de seu trabalho. As mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maioria de desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Comparo esta citação com os relatos dos entrevistados, pois estes se deslocam para atividades gestoras, para além de seu campo de ação pedagógica, pois se não há professores suficientes para assumir as disciplinas de um dado curso, como ocorre na UFTM, a lógica é utilizar os professores de outras graduações para solucionar essas lacunas. Mesmo que o professor tenha competências e conhecimentos para assumir turmas em outros cursos que não sejam de sua formação inicial, deveria ser uma postura provisória, sendo que caberia à Universidade alocar docentes para lecionar em seu campo de ação, mesmo que fosse por contratação temporária.

Não apenas à docência dedicam os professores das licenciaturas da UFTM, pois esses ainda exercem atividades junto à iniciação científica, acompanhamento de pesquisa em pós-graduação, orientação no curso de mestrado. Outro detalhe são as aulas práticas em laboratórios sobretudo nas áreas de física, química, ciências biológicas e matemática, momentos em que o professor supervisiona o funcionamento desses espaços pedagógicos, incluindo o inventário e preenchimento de formulários para a aquisição de materiais necessários às aulas práticas.

Além disso, há docentes que atuam fora da UFTM, em suas residências, como preparação de aulas, elaboração e correção de avaliações; leitura de e-mails institucionais e de artigos científicos e textos acadêmicos/científicos. Segundo Yamada; Salerno (2015, p. 215): “A grande porção dos professores afirma continuar as tarefas universitárias em casa, com regularidade, ocupando horas noturnas e finais de semana”. Nesse sentido, a vida pessoal e familiar dos professores universitários torna-se refém de seu tempo escasso no interior da própria UFTM, quando na verdade, preparação e planejamento de aulas, bem como elaboração e correção de atividades avaliativas, entre outras atribuições, na minha opinião, deveriam se concentrar dentro e exclusivamente do período de 40 horas de dedicação exclusiva. Um fator importante no trabalho docente que merece ser revisto, é a necessidade do professor ter uma boa qualidade de vida para que possa executar bem seu trabalho.

Nas entrevistas, os professores citaram atividades que não estão relacionadas à docência, pesquisa e extensão. Tais atividades, embora sejam desenvolvidas nas 40 horas de dedicação exclusiva, sobrecarregam a atividade docente, pois entram no campo da gestão e coordenação. Nessa perspectiva, a atuação do professor torna-se exaustiva, pois necessita convergir docência e ações administrativas e o ensino, pesquisa e extensão é a finalidade primeira de uma instituição de ensino superior.

Volto a afirmar que seria interessante que a UFTM liberasse os professores da gestão administrativa, para atuarem especificamente nas coordenações dos cursos, agregando valores à própria atividade coordenativa. Isso porque o coordenador focaria nas atividades que lhe fossem atribuídas e, assim, poderia melhor organizar as rotinas coletivas dos cursos de licenciatura, em diálogo constante com os professores e, escutando-os, analisar e acolher suas sugestões para melhorar o fluxo das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Existem, ainda, entre os professores que participaram desta pesquisa, os que exercem atividades de pesquisa e extensão fora da UFTM, ou seja, direcionadas a outras instituições de ensino superior e, até mesmo, na educação básica ou organizações empresariais privadas ou públicas. Nessa perspectiva, penso que as tarefas realizadas fora dos *campi* da UFTM, contribuem para uma sobrecarga, o que pode influenciar negativamente na qualidade de sua atuação docente.

Por outro lado, quando estas atividades em outras universidades e instituições educacionais de ensino básico se transformassem em oportunidades de parcerias, seria interessante consolidá-las, realizando uma interação mais efetiva entre a UFTM e a sociedade para que mais pessoas conhecessem a instituição. Essas parcerias poderiam ter, por mediadores, os coordenadores de cursos, que conhecendo profundamente o teor dessas atividades, poderiam motivar novos alunos a ingressarem na universidade podendo orientar e sugerir decisões sobre a melhor forma de concretizar a relação universidade e sociedade.

A esse respeito, Leher; Lopes (2008, p. 19) afirmam que o trabalho docente entra em “um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade que não demanda apenas especialistas, mas profissionais qualificados e versáteis com competência para atuar em áreas diferentes”. Não apenas em campos além da docência, pois na UFTM executam atividades administrativas – gestão, coordenação, presidência de colegiados – como foi evidenciado pelos entrevistados. Nesse caso, como os educadores universitários são profissionais construtores da docência na UFTM, pode-se supor que operam as mudanças advindas do REUNI e são por estas afetados.

Analiso que, ao se voltar para uma postura diferenciada em que o coordenador de curso fique livre para organizar, sistematizar e metodizar a rotina dos cursos de licenciatura da UFTM, muda-se o contexto educacional e novas atividades são

agregadas aos professores, que poderão se dedicar somente ao ensino, pesquisa e extensão, que é o mais importante na instituição.

Considerando os relatos dos professores entrevistados, constato que o trabalho docente é significativo e prioritário no desenvolvimento institucional, podendo ter, no REUNI, um *feedback* para desenvolver e articular melhores resultados na qualidade da produção dos professores e pesquisadores da UFTM. Da mesma forma, ao investir na gestão do tempo e na qualidade da atuação do educador, promovem-se as dimensões cultural e científica das IFES, rumo a uma nova construção da identidade docente universitária pois a UFTM tem grande potencial para pesquisa e divulgação científica.

4.4.2 Gestão do tempo na dedicação exclusiva de professores

Com relação ao tempo, os professores entrevistados mostraram que existe uma sobrecarga pelo número insuficiente de professores nos cursos de licenciatura, para acolher as demandas didático-pedagógicas. Em uma pesquisa sobre a expansão via REUNI, Pachane; Vitorino (2015, p. 453) afirmam que: “A precarização do trabalho docente, pelo aumento da sobrecarga de trabalho, é ampliada pelo fato de haver poucos docentes no novo modelo de gestão”. Na UFTM devido ao REUNI, ocorreu a escassez de professores, pois não houve concurso público para contratação de docentes, o que fez com que os professores se desdobrassem na execução de suas atividades pois, mesmo não tendo professores suficientes e diante de uma série de tarefas que lhes foram apresentadas para executar, trabalharam administrando o tempo, alcançar metas e também para que o ensino não fosse prejudicado por essa carência de docentes. Ressalto que a falta de professores aumenta o trabalho docente e diminui o tempo que seria destinado ao ensino executando as atividades inerentes ao papel do professor. E para que tudo seja concretizado, realizam, na maioria das vezes, tarefas em suas residências.

É importante ressaltar que as turmas com numerosos alunos levam ao desgaste do professor, pois este precisa dar atenção a um volume maior de dificuldades e particularidades de cada universitário, o que demanda tempo para dedicar às diferenças no cotidiano das aulas, conforme relatos dos professores entrevistados da UFTM.

Sobre a ampliação das vagas nas IFES e a sobrecarga oriunda do aumento de matriculados, Lima (2014, p. 32) expõe que: “O sobretrabalho contido no REUNI, através do aumento do número de estudantes sob a responsabilidade dos docentes,

poderá acarretar uma perda da qualidade do aprendizado por parte dos alunos”. Dessa forma, a implantação do REUNI, com relação à expansão das vagas e, conseqüentemente, o aumento do número de alunos, trouxe implicações no trabalho docente, visto que, não houve a contrapartida necessária em relação às contratações de docentes na UFTM, o que tende a impactar negativamente na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Além disso, os relatos dos entrevistados indicam que as atividades de cargos administrativos exercidos pelos docentes universitários na UFTM tornam o tempo escasso. Há, para alguns professores, maior tempo gasto com atividades administrativas do que com o ensino, sendo que a preparação das aulas ganha menos dedicação que o necessário.

Conforme Batista (2013, p. 26): “a polivalência se expressa por múltiplas atividades (...) e administração. Esse último aspecto tem sido cada vez mais exigido dos docentes que sofrem com os procedimentos e processos decisórios”. Nesse sentido, se o professor fica restrito à gestão/coordenação, sem ministrar aulas, pode sobrecarregar outros professores, que deverão assumir suas turmas. Como isso é inevitável na UFTM, o professor, ao mesmo tempo, administra, coordena e atua no ensino, intensificando seu trabalho. Isso porque os processos decisórios em nível de gestão e/ou coordenação demandam a elaboração de pareceres e a confecção de relatórios, decisões tempestivas, além das solicitações de materiais para suprir as atividades cotidianas, aumentando, ainda mais, a sobrecarga do trabalho docente e, até mesmo, o adoecimento do professor.

Sobre o adoecimento do professor, entre os autores pesquisados, Yamada; Salerno (2015, p. 215) apontam que: “um dos aspectos mais presentes na fala dos professores sobre a intensificação e a precarização do trabalho é o que diz respeito à crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo (...)”. O adoecimento do professor em virtude da escassez do tempo e sobrecarga do trabalho é um fato lamentável e preocupante, demonstrando que as políticas de expansão e reestruturação deveriam ser melhor planejadas, para que o tempo fosse administrado com coerência e de maneira saudável.

Penso que a UFTM necessita rever o volume de atividades administrativas junto aos professores, pois, quando o tempo é insuficiente para executá-las, pode acarretar doenças relacionadas ao trabalho. Quando ocorre o desgaste mental, em virtude do tempo, os professores ficam expostos ao estresse e a outras formas de adoecimento, por

exemplo, à síndrome de burnout. Essa implicação no trabalho docente é uma das questões que a UFTM precisa rever para não haver adoecimento de seus docentes em função da sobrecarga e do tempo escasso.

Assim sendo, as 40 horas de dedicação exclusiva podem ser mais bem administradas pela UFTM, momento em que os professores se dedicarão apenas às atividades que lhes forem atribuídas no interior da Universidade. Para tanto, em minha opinião, torna-se necessário que os professores sejam acolhidos em suas aspirações, em prol da qualidade na administração do tempo. É relevante que a UFTM ofereça oportunidade para que os docentes possam se expressar a respeito da sobrecarga de trabalho para juntos, encontrarem caminhos a fim de solucionar esse impasse.

4.4.3 Avaliação de Desempenho e comentários adicionais sobre o REUNI

Entre as implicações do REUNI no trabalho docente, a Avaliação de Desempenho do professor universitário (avaliação para progressão funcional), foi o tema mais controverso, pois, ao lado de uma minoria afirmando ser adequada, encontra-se a maioria que critica os critérios adotados. Nesse contexto, um professor acreditou que ela poderia ser mais rigorosa e impactar na progressão da carreira.

Do mesmo modo, alguns professores acreditam que, durante a Avaliação Funcional, os professores possam justificar a escassez de tempo para executar seu trabalho, razão pela qual não alcançaram a produtividade almejada. Importante ressaltar que os parâmetros da Avaliação Funcional, na UFTM, contemplam todas as funções que o docente realiza, incluindo as administrativas.

Nessa linha de raciocínio, de acordo com Souza (2014); Dal Ri; Floro (2015), a Avaliação Funcional de professores universitários, pelo critério da produtividade, tem-se constituído em uma maneira de exigir dos docentes o cumprimento de metas e agendas de ensino, pesquisa e extensão. Nessa visão, que não é diferente da que ocorre na UFTM, busca-se um controle maior do trabalho docente, restringindo as oportunidades de valorização qualitativa do seu trabalho, agregando valores de satisfação profissional.

Para alguns professores entrevistados, a Avaliação de Desempenho não é apropriada nos moldes como foi instituída, não agregando valores, nem benefícios na formação profissional. Os critérios adotados pela Comissão Permanente de Progressão Docente da UFTM buscam valorizar devidamente o magistério do ensino superior,

mesmo havendo um peso maior em relação à produtividade, sobretudo quanto à publicação de artigos e participação em eventos científicos.

Semelhante a essa linha de visão, a pesquisa de Silva (2008, p. 45) aponta que: “A avaliação assenta-se num modelo que cria uma espiral produtiva, relacionada ao alcance de metas cada vez mais ambiciosas, o que induz à frenética superação de indicadores para a progressão à carreira”. Argumento que a Avaliação está atrelada à produtividade e ao cumprimento de metas, mas deveria adotar critérios de autoavaliação e reuniões/escuta dos alunos para maior valorização da docência que é a principal função dos professores, fazendo com que a progressão funcional não seja refém de critérios quantitativos de avaliação.

Há uma visão por parte dos entrevistados desta pesquisa que converge para a valorização do trabalho docente e da relevante opinião dos alunos para se obter a sua realização profissional. Com efeito, a valorização da docência pelo discente é oportuna e deveria permear o processo avaliativo do professor do ensino superior. A valorização do professor, realmente, precisa ser amplamente fundamentada na avaliação dos discentes, pois estes são os protagonistas da educação universitária.

Essa visão mais ampliada do processo educativo como um todo, não apenas vinculada à produtividade, é vista como ideal para os professores das licenciaturas da UFTM, pois o professor, em sala de aula, percebe que sua atuação tem agregado valores junto aos alunos. Nesse parâmetro, a avaliação produtivista é realmente falha, se os alunos não participarem do processo avaliativo dos professores, porque o trabalho docente é apresentado, primeiramente, aos acadêmicos universitários.

Concordo com Palocci (2002 apud DEUSDARÁ, 2012, p. 270), quando expressa sobre a avaliação do professor:

A avaliação do desempenho profissional deve estar ligada às políticas nacionais de formação, de aperfeiçoamento, de atualização pedagógica e curricular. Deve estar voltada para a melhoria contínua do sistema, valorização profissional e retomada da autoestima do corpo docente, sobretudo nas condições atuais do sistema público de ensino.

De acordo com essa concepção - a realização profissional e pessoal do professor -, a avaliação deveria ser uma prática dialógica permanente entre docente e Instituição de Ensino Superior, para trazer a reflexão sobre sua própria prática pedagógica, um momento em que a Avaliação de Desempenho abre caminhos para que o educador se posicione sobre sua prática diária.

No entanto, a Avaliação Funcional, segundo professores participantes desta pesquisa, é uma mera rotina que tem por finalidade a progressão na carreira docente, na qual o educador deve realizar suas atividades restritas à produtividade. Todavia, para haver mudanças no processo de Avaliação Docente, os instrumentos de Avaliação Funcional devem ser reestruturados, a fim de oportunizar mais o diálogo e valorizar os critérios qualitativos, indo além de uma rotina predeterminada, a fim de buscar soluções para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No âmbito do REUNI, a ampliação de vagas e matrículas sem o contrapeso dos docentes, baseada na publicação obrigatória de artigos, visando à produtividade, não condiz com uma postura avaliativa coerente, sendo uma das implicações do programa de expansão e reestruturação que merece ser repensada. Isso porque as condições de trabalho na UFTM devem ser avaliadas, pois ela nem sempre oferece apoio material para pesquisa e extensão, sendo que o professor deve buscar fomento para financiar sua própria prática investigadora, ou seja, ser um empreendedor de si mesmo.

Para Brandão; Ferenc; Braúna (2015, p. 346):

Essa lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador em um empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas certamente exigirão uma intensificação considerável do seu trabalho.

Sobre a relação entre o processo avaliativo de desempenho dos professores e intensificação do trabalho, a Avaliação Funcional não reflete toda a extensão das atividades dos professores, pois a questão da docência deveria considerar não apenas a produtividade e o financiamento a pesquisas, sendo uma condição para realizá-las, deveria ser alocada junto aos órgãos de fomento pela UFTM. Desse modo, os critérios e os instrumentos da avaliação precisam ser passíveis de readaptação, pois normalmente seguem os parâmetros instituídos pela instituição, mas não podem se restringir à produtividade.

Importante ressaltar que as críticas dos professores entrevistados sobre a Avaliação Funcional e a dinâmica do trabalho docente, a partir do REUNI, são pertinentes, uma vez que nem sempre os recursos financeiros para pesquisa e extensão são obtidos. Nessa visão, o professor agrega mais uma função ao seu trabalho já intensificado, pois se transforma em um empreendedor, que nem sempre condiz com a

docência, porque o financiamento deveria ser disponibilizado pelas agências de fomento, embora acredito que a formação de parcerias com instituições públicas e privadas seja um passo muito importante.

Com relação aos comentários adicionais, um dos entrevistados traz a seguinte contribuição:

Acredito que todos os cursos, pelo menos os cursos em que sou mais próximo, tiveram e têm problemas de espaço físico, falta de técnicos para a parte administrativa e falta de professores para atender à demanda de cursos. Pelo que pude perceber, ao longo desses anos, boa parte desses problemas surgiram devido a políticas locais e poderiam ter sido evitadas (Prof. 7).

Diante desse comentário, o REUNI trouxe problemas estruturais de espaço físico e administrativo, quando não se considerou o contingente de técnicos administrativos necessários à gestão ideal dos cursos da UFTM. Assim sendo, o professor passou a assumir funções técnicas como o preenchimento de formulários, registro de presença e avaliações nos sistemas informatizados, requisição de materiais pedagógicos e preenchimento de planilhas intensificando, assim, o seu trabalho.

Outro relato adicional relevante sobre o REUNI, para esta pesquisa, foi expresso:

É necessário que a Universidade se expanda. Por exemplo, já teve no ano de 2015 a abertura do campus de Iturama, ou seja, um processo ainda crescente de regionalização da Universidade, conseqüentemente oferta de cursos públicos gratuitos e acima de tudo primando pela qualidade para os estudantes que venham frequentar estes cursos ofertados pela Universidade (Prof. 15).

Mesmo que haja intensificação, sobrecarga ao trabalho docente e uma avaliação funcional com critérios restritivos e pautada na progressão da carreira do professor, no âmbito das instituições federais de ensino superior, o REUNI trouxe a oportunidade de mais alunos ingressarem no ensino superior. Se pensarmos que a ampliação de vagas e matrículas foi benéfico à população brasileira que busca o ensino para ampliar seus

conhecimentos e se formar em uma profissão em nível superior, de fato é uma política pertinente na contemporaneidade.

Por isso mesmo, em sua reestruturação e expansão, embora tenha se voltado para a produtividade, o REUNI foi uma das mais relevantes políticas educacionais no Brasil, mesmo com metas que possam não ser exequíveis. Nesse sentido, cabe aos professores lutarem por melhores condições de trabalho mudando a realidade atual, pois a política de reestruturação e expansão das IFES, foi uma abertura ao acesso e permanência do aluno no ensino superior, sendo um fato relevante na história da educação superior brasileira.

Acrescento que envolver-me no campo da pesquisa foi um desafio incentivador para minha formação profissional, por isso foi de grande valia minha relação com os professores entrevistados e poder discorrer sobre seus relatos e informações. Embora os professores tenham apontado relatos nem sempre positivos sobre o trabalho docente após o REUNI, considero que foi uma oportunidade de conhecimento deste trabalho desempenhado após esta importante política onde, através da narrativa dos professores entrevistados, puderam dar visibilidade ao potencial que esta instituição tem como formadora de pesquisadores e alunos e também, aos problemas enfrentados diante da realidade retratada por eles e que com o conhecimento dos fatos, podem mudar esta realidade, dando qualidade de vida e valorização para o docente e conseqüentemente ensino de qualidade para o aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado junto aos professores de licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pode-se argumentar que a expansão do ensino superior trouxe para as instituições federais de ensino superior, dentre outros aspectos, o aumento de vagas e matrículas, ampliando a oportunidade de acesso ao ensino superior, que podem implicar na qualidade do trabalho docente. Isso porque o professor pode ficar sobrecarregado, impactando o preparo de aulas, a escolha de materiais para debate em sala de aula, a promoção de pesquisas junto aos discentes, entre outras atividades igualmente importantes como a criação de instrumentos de avaliação.

Por outro lado, abriu maiores oportunidades, aos alunos egressos do ensino médio, de se inserirem no ensino superior, pois a abertura de vagas viabilizou um aumento de perspectivas para a população brasileira de concluir um curso superior e se profissionalizar, engajada no ensino e na pesquisa.

Com relação à história da educação do ensino superior, com base em sua trajetória, percebe-se que as reformas universitárias, ao longo do século XX e no século XXI, retomam sua natureza política, muitas vezes pautada no autoritarismo do Governo Federal. No contexto histórico, o Estado foi se manifestando e impondo novas configurações às instituições de ensino superior, quer por legislação específica ou decretos e pareceres ministeriais. Contudo, uma das principais intervenções reformistas foi o REUNI, destacada como uma proposta política que materializou a expansão e a reorganização estrutural das IFES.

Quanto à reestruturação universitária, a criação de novos cursos e a ampliação das vagas suscitaram, na UFTM, a reorganização administrativa, uma vez que foram criadas cinco novas unidades acadêmicas para gerenciar a expansão dos cursos, vagas e matrículas. De fato, a reestruturação organizacional na UFTM foi imprescindível, pois havia apenas três cursos restritos à área da saúde. Atualmente, a referida instituição possui 28 cursos e isso suscitou mudanças justificáveis para melhor coordenação das áreas de saúde, ciências exatas, engenharias, ciências humanas, biológicas e sociais.

No que se refere à expansão propriamente dita, embora tenha trazido implicações para o trabalho docente – a intensificação, sobrecarga e até mesmo adoecimento de professores, as oportunidades criadas para o ingresso de maior número de concluintes do ensino médio em universidades gratuitas, a maior disponibilidade de novas vagas para

professores e técnico-administrativos - é um ponto benéfico do REUNI. Evidentemente que essa expansão poderia ter sido mais bem planejada na UFTM, para que o professor não fosse sobrecarregado. Mesmo trazendo contribuições e benefícios, deixou a desejar no que diz respeito a infraestrutura universitária, condições de trabalho dos professores, com tendência à queda na qualidade da educação ofertada.

Por meio da presente pesquisa, foi possível dar visibilidade às atribuições dos docentes de licenciatura da UFTM, que têm atividades para além do ensino, pesquisa e extensão, mas que exigem muito de seu tempo, inclusive realizando tarefas em sua residência. Essa questão, precisa ser repensada e modificada pois o professor já detém 40 horas de dedicação exclusiva para executar as suas atividades, o que não justifica trabalhar em sua residência, num período em que o docente deveria se dedicar mais à sua vida familiar e pessoal.

Analisando o tempo destinado ao trabalho docente, demonstra que esse trabalho foi intensificando, gerando sobrecarga e até mesmo adoecimento, tendendo à precarização do trabalho docente e podendo comprometer, também, o ensino ofertado. Um planejamento coletivo e flexível – reunindo professores, coordenadores de curso e diretores das unidades de ensino em uma visão que possibilitasse revisar as diretrizes planejadas sempre que houvesse mudanças significativas em seu desenvolvimento – poderia sanar o problema da intensificação do trabalho docente, momento em que a UFTM dialogaria com os docentes a partir de uma escuta crítica, procurando aliviar a sobrecarga resultante de um contingente volumoso de alunos com aumento concomitante das atribuições dos professores de licenciatura.

Nessa linha de pensamento, as metas e a avaliação funcional implicaram mudanças na rotina do professor, pois o foco foi na produtividade, quando deveria recair na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, uma nova visão e revisão das metas, fundamentadas em um processo qualitativo de produção acadêmica podem ser adotadas, tanto pelas universidades como pelas agências de fomento e pela própria CAPES, no sentido de buscar soluções conjuntas após ouvirem os professores universitários.

Diante de todas as dificuldades elencadas por esta pesquisa, proponho que novos estudos sejam realizados, envolvendo todos os professores das diferentes graduações existentes na UFTM, por meio de um processo investigativo permanente, para que se possam propor ações decisórias na busca de soluções para os impasses oriundos do REUNI. Novas pesquisas podem contribuir para que a intensificação, sobrecarga e

adocimento dos professores possam ser eliminados de seu cotidiano e para que a avaliação funcional traga a realização pessoal e profissional dos educadores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Para finalizar, concordo com um dos professores de história entrevistado, quando diz que: *A expansão da Universidade através do REUNI, trouxe grande contribuição para a população devido a ampliação da oportunidade de acesso ao ensino superior e então, nesse sentido, acho importante essa pesquisa no sentido de mostrar o impacto que a UFTM proporciona e, a meu ver, ainda vai proporcionar no âmbito da cidade não só de Uberaba como também da região porque é Universidade Federal do Triângulo Mineiro.* Uma Universidade que ampliou seu campo de atuação após o REUNI e certamente os professores devem se orgulhar de atuar em uma instituição promissora e séria em seus compromissos com o ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Arlete D.; PINHEIRO, Helano D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 69, p. 45-59, 2010.

ARRUDA, Ana Lúcia B. Políticas de educação superior no Brasil: expansão e democratização - um debate contemporâneo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, p.501-510, 2011.

_____. **Expansão da educação superior: uma análise do REUNI na Universidade Federal do Pernambuco**. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, Recife-PE.

AUDY, Jorge N. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Ana Carolina P. B. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFV, Viçosa (MG).

BOMENY, Helena. **A reforma universitária de 1968: 25 anos depois**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm>. Acesso em: 12 dez.2016.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, p. 117-138, 2012.

BOSI, Antônio P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nos últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERENC, Alvanize V. F.; BRAÚNA, Rita. C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, p. 343-355, 2015.

BRASIL. Casa Civil – Portal da Legislação – Decretos. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Reuni 2008 – Relatório do primeiro ano**. Brasília: MEC/SESU, 2009.

BRASIL. **Expansão das universidades federais**. Brasília: Ministério da Educação – Portal Brasil, 2016.

CARVALHO, Cristina H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre o público e o privado. **Anais da XXIX Reunião da ANPED**, Unicamp, Campinas, 2006.

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-232.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, p. 2, p. 29-52, 2000.

CORBUCCI, Paulo R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA C. G (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 20-49, 1997.

CUNHA, Maria Izabel; PINTO, Marialva M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 571-591, 2009.

DAL RI, Neusa Maria; FLORO, Elisângela F. Trabalho docente e avaliação de desempenho. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 16, p. 66-89, 2015.

DEUSDARÁ, Bruno. Metas de qualidade e precarização do trabalho docente: análise da produção de sentido em um decreto presidencial. **Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, v. 14, n. especial, p. 267-292, 2012.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2005.

FÁVERO, Maria L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Perspectiva**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FONSECA, Pedro C. D. **Nacionalismo e economia: o segundo governo Vargas**. Porto Alegre: Departamento de Ciências Econômicas, UFRGS, 2000.

GUIMARÃES, André R.; CHAVES, Vera L. J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 567 - 586, 2015.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. **Anais do VII Seminário Redestrado**, Buenos Aires, 2008.

LIMA, Paulo G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

LIMA, Paulo C. M. **A percepção dos docentes da UFRN sobre o programa de apoio a planos de reestruturação e ampliação das universidades federais - REUNI**. 2014. 64 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). UFRN. Natal-RN.

LOBO, Maria Beatriz C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Caderno AMBES**, v. 1, n. 25, p. 1-23, 2012.

LOPES, Carlos M. L. O REUNI e a intensificação do trabalho docente. **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luiz (MA), 2011.

LUGÃO, Ricardo G. et al. Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI. **Anais do X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**, Mar del Plata, 2010.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Perspectiva**, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; GOULART, Samira M. S.; DIAS, Viviane C. Trabalho docente na UERJ (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. **Anais do Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**, Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréia A.; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARQUES, Antônio Carlos H.; CEPÊDA, Vera A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, v. 42, p. 161-192, 2012.

MARTINS, Carlos B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MELO, André L.; SANTOS, Elisangela J. R.; ANDRADE, Gercília P. **Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar**. Macapá: UFAP, 2010.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 14, p. 131-194, 2000.

MICHELOTTO, Regina M.; COELHO, Rúbia H.; ZAINKO, Maria Amélia S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Perspectiva**, n. 28, p. 179-198, 2006.

NASCIMENTO, Denise S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente**: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA. 2012.178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA. Belém-PA.

NEVES, Clarissa E. B. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Anais da Associação de Estudos Latino-Americanos**, São Francisco, Califórnia, EUA, 2012.

NISHIMURA, Shin P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS. Porto Alegre-RS.

NUNES, Edson. **Desafio estratégico da política pública**: o ensino superior brasileiro. Rio de Janeiro: Instituto Databrasil, 2007.

OLIVEN, Arabela C. A marca de origem: comparando *colleges* norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005.

_____ **História do ensino superior no Brasil**. Diamantina: FID, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Educação superior**: democratizando o acesso. 2. ed. Brasília: INEP, 2014.

PACHANE, Graziela G.; VITORINO, Bruna M. A expansão do ensino superior no Brasil pelo programa REUNI: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal? **Póiesis**, v. 9, n. 16, p. 438-456, 2015.

PAULA, Maria F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social Rev. Sociol.**, v. 14, n. 2, p. 147-161, 2002.

PEREIRA, Thiago I.; SILVA, Luís Fernando S. C. As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PRATES, Antônio A. P. Universidades *versus* terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade - o caso brasileiro. **Sociologias**, v. 9, n. 17, p. 102-123, 2007.

QUADROS, Samuel L. Leituras e atuações de Luís José de Godói Torres: trajetória e contexto de um médico ilustrado em Minas colonial. **Anais da XXIX Semana de História da Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2012.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

RONCAGLIO, Sônia M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2010.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: USP, 2000.

SANTOS, Inalda M.; LIMA, Ana P. S. R.; MACIEL, G. O ensino superior no Brasil e a criação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). **Anais da V EPEAL**, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

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

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil**. Brasília: INEP, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, v. 1, n. 31, p. 73–89, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional: heterônoma e competitiva. **Políticas de Educação Superior, no. 11**, CNPq, 2002.

_____ Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar et al. Universidade: reforma e/ou rendição de mercado: mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 647-654, 2004.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão**. 2008. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS. Porto Alegre-RS.

SILVEIRA, Miriam M. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012.134f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, RS.

SOBRINHO, José D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

SOUZA, Cláudia D.; FILIPPO, Daniela; CASADO, Elias S. Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização. **Em Questão**, v. 21, n. 3, p. 336-367, 2015.

SOUZA, Moacir A. **Impactos da política de expansão da educação superior instituída a partir do governo Lula sobre as condições do trabalho docente na UEPB**. Campina Grande: UEPB, 2014.

STELZER, Joana; DELIGDISCH, Marta E.; GONÇALVES, E. N. A trajetória da universidade e do ensino superior brasileiro sob o prisma da autonomia: uma visão histórico-administrativa para uma emergente discussão. **Anais do XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2011.

TRINDADE, Hélió. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. Buenos Aires: Clacso, 2003.

VARGAS, Maria do C. de O. **A concepção de universidade no programa de Escola Nova no Brasil**. 2006. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG. Belo Horizonte.

VERGARA, Moema R. Espaços da Ciência no Brasil: 1800-1930 - Resenha. **Revista da SBHC**, v. 5. n. 1, p. 79-81, 2010.

VITORINO, Bruna M.; DAVID, Célia M. A ética do trabalho docente: desafios no ensino superior brasileiro. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2015.

YAMADA, Márcia A.; SALERNO, Soraia K. Educação superior: a precarização do trabalho docente. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 16, n.3, p. 208-216, 2015.

ZAGO, Jacqueline O. L. **A implementação do programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM**. 2013.133p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). UFU. Uberlândia-MG.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Saudações, professor(a). Obrigada antecipadamente pela colaboração com esta pesquisa de mestrado em Educação, cuja finalidade é levantar quais os impactos do REUNI no trabalho docente dos professores dos cursos de licenciaturas da UFTM, entre 2009 e 2016. Sua contribuição é muito importante, não sendo necessário se identificar.

1. Qual o curso de sua formação inicial e para quais cursos você leciona na UFTM?
2. Além dos cursos de licenciatura, existem outros nos quais você leciona?
3. Quais atividades docentes você realiza dentro da Universidade?
4. Existem atividades docentes que ocupam seu tempo fora da Universidade? Quais?
5. Na Universidade, você desenvolve outras atividades além do ensino?
6. Há atividades de pesquisa e extensão que são desenvolvidas fora da Universidade? Quais?
7. Como você avalia o tempo para realizar todas as atividades dentro da Universidade? Justifique.
8. Quanto às metas de produção científica, deliberada pela UFTM, após a implantação do REUNI, qual a sua percepção em relação aos impactos no trabalho docente?
- 9- Qual a sua opinião no que se refere à avaliação de desempenho do profissional da educação no contexto universitário? É pertinente? Agrega valores à sua formação profissional? Traz benefícios ao trabalho docente e à qualidade do ensino? Comente.
10. Gostaria de deixar algum comentário que enriqueceria minha pesquisa?