



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DA UFES – TRABALHO, GESTÃO E IDEOLOGIA
VISTOS PELOS PROFESSORES**

RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS

SÃO CARLOS
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DA UFES – TRABALHO, GESTÃO E IDEOLOGIA
VISTOS PELOS PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, com vistas à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa - Estado Política e Formação Humana.

Orientador - Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

SÃO CARLOS
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Raisal Maria de Arruda Martins, realizada em 17/02/2017:




Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar



Profa. Dra. Luciana Rodrigues Ferreira
UNAMA



Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato
UFPA



Profa. Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves
UFES

Dedico este trabalho aos meus pais, Ana e Elimário que, até mesmo nos gestos mais despretensiosos do cotidiano, cultivaram em mim a capacidade de buscar e perseverar!

À minha irmã Yaísa, companheira de conversas, de esperanças e de vida!

À vovó Viola (*in memoriam*), que nos deixou em 2015, mas que, entre nós permanece, porque fez de sua história a nossa mais valiosa herança!

AGRADECIMENTOS

Passados quatro anos e muitos quilômetros depois, reflito que a aprendizagem desse período não se restringiu ao objeto da investigação. Tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre os seres humanos e suas diferentes formas de pensar. Aprendi a conhecer um pouco mais de mim mesma, de minhas capacidades e de minhas limitações. Acredito que, acima de tudo, refletir sobre todo esse processo exige registrar aqui o reconhecimento e a gratidão às muitas pessoas que tornaram possível a concretização desse momento.

Agradeço, primeiramente, à minha família, em especial, a meus pais Ana e Elimário, e a minha irmã Yaísa. Alicerce, segurança e amor durante toda uma vida, depositaram todo apoio e confiança imprescindíveis a essa jornada que, para além de um projeto de formação, tornou-se também um projeto de vida. De nossas vidas!

Agradeço também ao Ítalo que, com carinho e atenção, foi companheiro e me apoiou em tudo desde que nos conhecemos.

De modo especial, agradeço pela parceria do Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior. Como orientador, acreditou neste trabalho. Como ser humano, apoiou-me em cada dificuldade. Tive a oportunidade de ter um orientador e um amigo!

Agradeço à Profa Dra. Luciana Rodrigues Ferreira e à Profa Dra. Fabíola Bouth Grello Kato, por terem aceitado participar deste exame de defesa e pelas pertinentes sugestões. Agradeço também à Profa Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra e à Profa Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves, que se empenharam numa leitura atenta e zelosa deste texto e pelas valiosas contribuições. Em tempo, agradeço também à Profa Dra. Andréia Weiss e ao Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, suplentes da banca, pela disponibilidade.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar), pelas contribuições e debates que propiciaram o contato com importante referencial teórico. Sem dúvida, um grupo com pessoas muito especiais e que, de pronto, me acolheram.

Agradeço também à parceria dos colegas de trabalho da Universidade Federal do Espírito Santo que, atualmente, estão alocados no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). De modo especial, agradeço aos professores do Departamento de Medicina Veterinária e dos demais departamentos que estão envolvidos com as licenciaturas. Desde minha

chegada, no ano de 2013, apoiaram-me e concederam-me todas as condições institucionalmente possíveis para que eu pudesse, no decorrer desses quatro anos, realizar minha dupla jornada: como professora da instituição e como aluna do doutorado.

Ainda, no âmbito da UFES, em Alegre, agradeço a todos os sujeitos desta pesquisa que disponibilizaram seu tempo e atenção, tornando possível a realização desta investigação.

Como não poderia deixar de ser, reservo lugar especial nestes agradecimentos ao amigo Arildisson Nunes Ribeiro (*in memoriam*). O secretário do Departamento de Medicina Veterinária foi quem me recebeu, em 2011, quando eu chegava à Instituição como professora temporária e, de pronto, foi o primeiro amigo que tive na Ufes. Arildisson deixou-nos há pouco mais de um ano, mas sua amizade jamais será esquecida!

Agradecimento especial também ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto, pela acolhida e atenção prestadas, por primeiro apresentar-me à UFES e por disponibilizar dados valiosos e imprescindíveis a esta pesquisa.

Agradeço, por último, às amigas que foram companhias constantes e que tornaram o percurso mais leve. Às amigas que abriram a porta de suas casas para me abrigar em São Carlos. Às amigas que me emprestaram seus ouvidos e, com os braços abertos, sempre me acolheram. Cada um a seu modo, cada um em sua disponibilidade. Mesmo sem citar nomes, sou grata a todos. Indistintamente. Aos amigos de sempre e aos novos que chegaram.

Finalmente, agradeço a Deus, por estar presente em cada momento, por manifestar-se em cada ato de bondade e por inspirar a força cotidiana tão necessária.

Todo ciclo de vida que se encerra contém em si as possibilidades do novo. Não tenho dúvidas de que o período de formação, que ora se encerra, foi uma longa gestação. Carrego comigo a possibilidade do novo e os parâmetros para construir uma carreira acadêmica que contribua para a formação de sujeitos que entendam que a defesa de uma educação de caráter público guarda, em si, a oportunidade para se pensar a vida humana do ponto de vista do coletivo.

Por toda a oportunidade, muito obrigada!!

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado (BENJAMIN, 1987, p.16, grifos da autora da tese).

RESUMO

O presente trabalho refere-se a um estudo de caso cujo objetivo central foi conhecer a compreensão dos professores do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a respeito de suas condições de trabalho face à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nessa perspectiva, as condições de trabalho descritas pelos professores constituíram-se como mediações que tornaram possível conhecer de que forma os docentes compreendem a universidade a partir do processo de expansão, seu trabalho e a si mesmos. Num primeiro momento, o estudo caracteriza o REUNI, situando o programa no âmbito dos marcos regulatórios que o precederam, bem como na legislação aprovada após o término de sua vigência, indicando, portanto, a perpetuação de suas metas nos próximos anos. Constataram-se ainda as contradições do programa e as críticas apresentadas com relação a ele na literatura da área. Apresentam-se, também, os resultados da expansão do REUNI no Brasil, na UFES e, de modo particular, em um de seus centros: o CCA. Essa etapa foi constituída a partir da análise dos documentos produzidos oficialmente (pelo governo) e daqueles elaborados pela UFES no âmbito do REUNI, tais como o plano de expansão da instituição, as atas das reuniões do conselho departamental do CCA e os índices de desempenho dos cursos deste centro no período de vigência do REUNI. Num segundo momento, recorreu-se às falas dos professores do referido centro para compreender as repercussões da expansão da universidade em seu cotidiano de trabalho. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 12 docentes, dos quais cinco foram contratados no período anterior à expansão. Analisando-se os dados empíricos, bem como considerando os relatos das condições de trabalho apresentados pelos docentes, observou-se que, de fato, a expansão induzida pelo REUNI promoveu mudanças significativas no CCA, o qual, por muitos anos, abrigou apenas um curso de graduação e viu sua oferta ser ampliada para 17 cursos num intervalo de sete anos (2006 a 2012, com os planos *Expansão Fase I* e REUNI). Tais mudanças abrangeram, tanto a dimensão acadêmica (aumento da oferta de vagas, de novos cursos, contratação de professores, construção de prédios e laboratórios etc.), quanto a dimensão administrativa. Verificou-se, dentre outras questões, que o grupo de professores que foi admitido entre 2006 e 2012 foi o mais atingido pelas mudanças provocadas pela expansão, podendo-se considerar que os mesmos atuam em condições precarizadas e, em alguns casos, intensificadas de trabalho. No entanto, essa mesma afirmação não é possível de ser feita a respeito das condições de trabalho dos professores que já estavam na Instituição antes dos processos de expansão. Dentre as constatações possíveis, verificou-se que a forma assumida pelo REUNI no CCA é resultado da política formulada concatenada aos aspectos que conferem especificidade à Instituição. Por fim, verificou-se, ainda, que os sentidos atribuídos à expansão refletem as contradições inerentes ao REUNI e tendem, no caso do CCA, a assumir diferentes significados para os professores, haja vista que o quadro docente é heterogêneo e, portanto, constituído por grupos de docentes com características diversas.

Palavras-chave - Expansão do ensino superior; REUNI, condições do trabalho docente.

ABSTRACT

This paper refers to a case study whose main objective is to be acquainted with the beliefs of professors in the Agricultural Science Center (CCA) in the Federal University of Espírito Santo (UFES) towards their working conditions concerning the implementation of the Program to Support Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (REUNI). In this perspective, the working conditions described by the professors are considered mediations which have made possible to know how faculty understands the university from the expansion process, its role, and teaching staff themselves. First, the study characterizes REUNI, pointing out the program in the extent of the previous regulation marks, such as in the legislation approved after its validity was over, indicating, therefore, the prolongation of its goals through the next years. The contradictions of the program and its critics presented in the related literature were established. The result of REUNI's expansion in Brazil, in UFES and particularly in CCA are as well presented. This stage has been constituted from the analysis of documents officially produced (by Government) and of those elaborated by UFES concerning REUNI, such as the institution's expansion plan, the CCA's council's meetings' records, and the indices of the courses' performances in this Center while REUNI was in force. Second, the speeches of the professors of the same Center were resorted to, in order to see the light of the repercussion concerning the University's expansion in its everyday work. Therefore, interviews were developed with 12 professors, 5 of which were hired before the expansion. As empiric data is analyzed, as well as considering the reporting of the working conditions exposed by the teaching staff, it is possible to observe that indeed the expansion induced by REUNI has promoted meaningful changes in CCA, which for many years had only had one undergraduation course, but had its offer enlarged to seventeen courses in seven years (from 2006 to 2012, through the plans Expansion Phase 1 and REUNI). Such changes included both administrative and academic dimensions (increase of vacancy offers, new courses, hiring professors, buildings' and laboratories' construction etc.). Amongst other matters, it is possible to verify that the group of professors recruited between 2006 and 2012 were the most affected by the changes provoked by the expansion, so that it is possible to consider that these professionals work under precarious conditions and even intensified work conditions. However, it is impossible to affirm the same about the working conditions of those who already were part of the faculty before the expansion process. Amongst the likely findings, it is verified that the shape assumed by REUNI in CCA is a result of the policy formulated concatenated to the aspects that confer specificity to the institution. Finally, it is also possible to verify that the meaning attributed to the expansion reflects how contradictory REUNI is, and may, as in CCA case, assume different significance for the professors, as the teaching staff is heterogeneous and, therefore, constituted by groups with distinguished characteristics.

Key-words - Expansion of higher education, REUNI, conditions of faculty work.

LISTA ILUSTRAÇÕES

1. Lista de quadros

Quadro 1 - - CCA-UFES – Identificação dos sujeitos da pesquisa por código.....	23
Quadro 2 - UFES - CEUNES - Cursos criados e vagas ofertadas no Programa Expansão Fase I, por curso, 2006.....	443
Quadro 3 - UFES – CCA – Número de vagas ofertadas anualmente pelos cursos de graduação a partir do Programa Expansão Fase I, por curso, 2012.....	44
Quadro 4 - UFES - Programa Expansão Fase I na UFES – Números de cursos, matrículas, docentes e vagas ofertadas – 2005-2007	44
Quadro 5 – UFES – Vagas ofertadas nos cursos criados pelo REUNI,	53
Quadro 6 – UFES – CCA – Números da evasão – 2013/1.....	60
Quadro 7 – UFES – CCA – Número de vagas oferecidas por ano nos cursos de graduação.....	76
Quadro 8 – UFES – CCA – Número de servidores técnico-administrativos	79
Quadro 9 - UFES – CCA –Número de professores pactuados com o REUNI e número de professores contratados, por ano – 2008 a 2012	79
Quadro 10 - Número de professores por departamento do CCAE e do CCENS – UFES - 2016	1110
Quadro 11- Programas de pós-graduados do CCAE e do CCENS – UFES - 2016	111

2. Lista de gráficos

Gráfico 1 – Brasil – Taxas de escolarização das pessoas de sete a 14 anos de idade, segundo a cor ou raça – 1991/2000	
Gráfico 2– UFES – CCA – Número de professores admitidos por ano - professores ativos em março de 2016	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil - Dados gerais do REUNI – 2007 a 2012	38
Tabela 2 – UFES – Contratações docentes pactuadas no REUNI e evolução do número de docentes do quadro efetivo em atividade e substitutos/visitantes – 2008 – 2013	50
Tabela 3 – UFES – Número de contratações de funcionários técnico-administrativos pactuados no REUNI e evolução do número de funcionários técnico-administrativos efetivos da – 2008 a 2012.....	51
Tabela 4 – UFES – Graduação – Cursos presenciais – Vagas ofertadas, alunos matriculados... 54	54
Tabela 5 - Brasil - UFES - Número de matrículas e concluintes em cursos de graduação presenciais, por turno – 2007 – 2012	567
Tabela 6 -Brasil - UFES - Número de concluintes em cursos de graduação presenciais, por turno – 2007 – 2012 ¹	58
Tabela 7 - UFES - Pós-graduação - Número de cursos (mestrado e doutorado), alunos matriculados –	62
Tabela 8 – UFES – REUNI – Dados gerais – 2008 – 2012	63
Tabela 9 - Número de servidores ativos do CCA-UFES contratados por meio dos planos: expansão e REUNI.....	78
Tabela 10 – UFES – CCA – Índice de preenchimento de vagas dos cursos,	80
Tabela 11 - UFES – CCA – Taxa de conclusão de curso, por curso – 2008 a 2014	81
Tabela 12 – CCA-UFES - Taxa de evasão de curso, por curso – 2008 a 2014.....	82
Tabela 13 - Brasil – Número de matrículas, número de ingressos e número de concluintes em cursos de graduação presenciais na rede pública federal, segundo grau acadêmico – 2007 a 2013	84
Tabela 14 - Grade curricular hipotética e número estimado de docentes.....	87

LISTA DE SIGLAS

ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAR	Centro de Artes
CAUFES	Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo
CBE	Câmara de Educação Básica
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAÉ	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCENS	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CT	Centro Tecnológico
Cun	Conselho Universitário
DCAB	Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCEL	Departamento de Computação e Eletrônica
DCN	Departamento de Ciências Naturais
DCS	Departamento de Ciências da Saúde
DECH	Departamento de Educação e Ciências Humanas
DETEC	Departamento de Engenharias e Tecnologia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DMA	Departamento de Matemática Aplicada
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAES	Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em

	Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORCAMPI Brasil	Fórum Nacional de Dirigentes de <i>Campus</i> da Rede Federal de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POLUN	Polo Universitário de São Mateus
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Insitucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE/UFES	Sistema Integrado de Ensino/Universidade Federal do Espírito Santo
SINTUFES	Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos na UFES

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REUNI: A NATUREZA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA VIA PÚBLICA.....	27
2.1 O REUNI e as mudanças no ensino superior.....	30
2.2 A Universidade Federal do Espírito Santo no contexto da expansão das universidades federais.....	40
2.2.1 As dimensões do REUNI na UFES: o projetado e o concretizado	49
3. O REUNI NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFES: UM ESTUDO DE CASO	65
3.1. A história e os números do REUNI no CCA	68
3.2. Considerações sobre as Licenciaturas e a formação de professores frente ao REUNI	83
3.3. Considerações sobre o REUNI no CCA	90
3.4. O REUNI no contexto do <i>lulismo</i>	92
4. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES A PARTIR DO REUNI	105
4.1. O discurso dos professores do CCA sobre suas condições de trabalho.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	135
APENDICES	

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais dilemas presentes no campo da educação superior é a ampliação do acesso a esse nível de ensino, um problema presente já há algum tempo na história da educação brasileira. Nos últimos quinze anos, algumas políticas tiveram como objetivo democratizar o acesso por meio da expansão. Dentre elas, podem ser citados o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criados no período do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006)¹. Enquanto o FIES oferece financiamento a juros baixos para que alunos possam quitar seus estudos em instituições particulares, o PROUNI estrutura-se num contrato de concessão de vagas para alunos de baixa renda e atendidos pelas políticas de ação afirmativa em troca de isenção tributária.

Em ambos os casos, a opção adotada foi expandir pela via privada. Em estudo realizado no mestrado (MARTINS, 2011), o PROUNI foi objeto de estudo da autora desta tese de doutorado. Verificou-se que, do ponto de vista dos dirigentes, o programa contribuiu para a sobrevivência de muitas instituições, uma vez que o número de vagas ociosas era muito elevado.

Por outro lado, durante pesquisa que se desenvolveu, percebia-se que a fala dos alunos bolsistas era marcada por elementos contraditórios: embora relatassem dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico e à permanência nos cursos, expressavam gratidão pelo PROUNI e o consideravam uma espécie de *tábua de salvação*.

A realização deste trabalho foi imprescindível para que se conhecessem de maneira mais sistemática os estudos relacionados ao acesso e expansão do ensino superior. Em momento posterior, no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2013, esta autora teve a oportunidade de atuar como professora temporária num centro fora de sede da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado ao sul do estado, na cidade de Alegre: o Centro de Ciências Agrárias (CCA). A realidade dessa instituição mostrou-se inédita, a começar pelo fato de ser alocada no Departamento de Medicina

¹ Desde a década de 1970 o Estado brasileiro concede auxílio financeiro aos estudantes de baixa renda para que esses possam financiar sua graduação em instituições privadas de ensino superior. No decorrer da ditadura civil-militar, a concessão foi viabilizada pelo programa chamado Crédito Educativo. Por meio da Medida Provisória n. 1.865-4, de 26 de agosto de 1999, e, posteriormente, pela aprovação da Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (conhecida como Lei do FIES), o programa foi reformulado e rebatizado, passando a chamar-se Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Essa tendência privatista tem continuidade no governo Lula, período em que o FIES foi ampliado.

Veterinária. O cotidiano da instituição proporcionou uma série de indagações, tais como: por que não existe um departamento de educação ou humanidades numa instituição que oferece licenciaturas? Por que a infraestrutura física apresenta tantos problemas? Por que a entrada nos cursos de licenciatura diminui a cada ano? Quais são os motivos que explicam os conflitos instalados entre professores?

Todos esses questionamentos colocaram esta autora em contato com o fato de que o CCA se tratava de uma instituição que durante quase três décadas ofertou apenas um curso. Os novos cursos eram, portanto, resultado de um recente processo de expansão. Chegou-se, assim, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), objeto de investigação deste estudo.

Ao analisar os mais recentes momentos de expansão das universidades públicas, o ano de 2007 pode ser tomado como um marco, uma vez que o governo federal, por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril, instituiu o REUNI. Seu objetivo era *criar condições para 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* (BRASIL, 2007a).

No período de vigência do REUNI (2008 a 2012), importantes mudanças foram registradas nas universidades federais. A título de ilustração, as sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentam dados que permitem verificar os impactos desse Programa na Educação Superior. Ao longo de cinco anos, 2.012 novos cursos foram ofertados, bem como foram criadas 100.067 vagas para ingresso em cursos de graduação presenciais. Registraram-se, ainda, 307.180 novas matrículas, um aumento de 53,09% com relação ao observado em 2007 (BRASIL, 2008-2012a).

Com relação ao número de docentes, o período registrou um crescimento de 26,2%: dos 71.247 docentes que estavam nas universidades federais, em 2012, 14.807 haviam sido contratados no decorrer da implementação do REUNI. Esses números compreendem um conjunto composto por professores efetivos, substitutos e visitantes. Caso sejam considerados apenas os docentes efetivos, destaca-se que esse grupo contou com 21.786 novos professores, enquanto o número de docentes substitutos sofreu uma redução de 64%. Esse aspecto pode ser considerado positivo posto que a contratação de professores efetivos pode significar um maior comprometimento desse profissional com a instituição e, conseqüentemente, com as atividades definidas como seus pilares: ensino, pesquisa e extensão.

Alerta-se que uma interpretação adequada dos números decorrentes do programa precisa estar aliada, também, aos dados provenientes do cotidiano das universidades federais. A implementação do REUNI não ocorreu na ausência de críticas. Além das resistências observadas no período em que os planos de expansão estavam sendo aprovados no interior das instituições (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009)., a insatisfação com o programa e seus efeitos deletérios sobre o trabalho docente foram amplamente divulgadas (ANDES/SN, 2013A; 2013B). Nesse cenário, ficam dispostas as contradições com as quais os professores convivem: ao mesmo tempo em que almejam fazer parte dos quadros docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), veem-se diante de condições precárias para realização de um trabalho com qualidade.

O quadro de funcionários técnico-administrativos, por exemplo, foi ampliado, contando com 9.563 novas contratações. Diante de toda a expansão verificada, concluiu-se que o crescimento de 10,7% no número de funcionários foi pequeno e insuficiente para garantir um bom funcionamento da estrutura universitária. Quanto aos recursos orçamentários, 2009, 2010 e 2011 foram os anos em que as instituições mais receberam recursos do REUNI, pelo fato de ter sido o período em que maior volume de obras fora iniciado, assim como a compra de equipamentos (BRASIL, 2012). Ainda assim, ao final do período, houve uma queda drástica dos recursos do REUNI, como poderá ser visto adiante no trabalho.

Instituído no ano de 2007, o REUNI contou com a adesão de 53 universidades federais². A Universidade Federal do Espírito Santo foi uma das instituições que aderiu ao Programa apresentando ao Ministério da Educação (MEC) seu projeto de expansão, contendo as estratégias que a instituição estabeleceu para alcançar as metas propostas, bem como a contrapartida orçamentária que seria necessária para a realização do referido projeto.

De um modo geral, o REUNI na UFES representou a criação de 20 novos cursos e um aumento de 53,9% do número de vagas ofertadas anualmente em cursos de graduação presencial. Ou seja, se, em 2007, a instituição ofertava 3.255 vagas, em 2012, passou a ofertar 5.010. A respeito do número de docentes efetivos, o quadro passou de

² No ano de 2007, existiam 54 universidades federais, das quais 53 aderiram ao Programa. “A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni” (BRASIL, 2009, p. 4).

1.116, em 2008, para 1.419 em 2012. Neste caso, o quadro docente ampliou-se 27,15%, praticamente metade do percentual da ampliação das vagas.

A respeito das vagas docentes, vale ressaltar que a meta acordada pela UFES com o MEC era a contratação, ao final de 2012, de 341 docentes efetivos. Apesar do aumento do número de professores identificado no período, ainda existiam vagas que foram pactuadas e não preenchidas até o final de 2012. Ressalta-se que em documento intitulado *UFES em números – 2013*, elaborado pela Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), o número de docentes efetivos da instituição era, ao final de 2013, de 1.610, o que sugere que todas as 341 vagas docentes pactuadas com o governo federal por meio do REUNI tenham sido contempladas. Quanto ao número total de funcionários técnico-administrativos, o período registrou uma sensível diminuição, de 2.169 em 2008, para 2.136, em 2012, correspondendo a um decréscimo de 1,53%.

Ainda que de forma incipiente, esses dados demonstram uma rede federal de educação superior bem diferente daquela existente nos anos 1990. No decorrer dessa década, principalmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002), o discurso governamental afirmava que era necessário expandir a oferta de vagas no ensino superior em função das baixas taxas de escolaridade apresentadas pelo Brasil, principalmente se comparadas às de outros países da América Latina. Segundo Sampaio (1998),

[...] no Brasil, em 1996, o índice de jovens entre 18 e 25 anos matriculados no ensino superior era de 11,8% (Garcia, C., 1997). Embora o sistema de ensino superior brasileiro seja o de maior dimensão na América Latina, a taxa de escolarização superior no País da coorte de 18 a 25 anos é muito inferior à de países como Argentina (38,9%), Colômbia (29,9%), Chile (26,6%) ou México (13,8%) (SAMPAIO, 1998, p. 18).

Além da baixa taxa de escolaridade superior da população entre 18 e 25 anos, a necessidade de redução de custos excessivos com o ensino superior – segundo o governo – foram as principais razões apontadas como justificativa para que a expansão se configurasse como crescente privatização desse nível de ensino.

Um aspecto que não passou despercebido nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o aprofundamento do processo de privatização do ensino superior. O número de IES privadas aumentou, bem como o número de alunos que recorreram a essas instituições com vistas a uma formação.

Para se ter uma ideia, os dados do Censo da Educação Superior apontam que, em 1994, as instituições privadas eram 74,38% do total de instituições de ensino superior do País. Ao final do segundo mandato de FHC, em 2002, esse número subiu para 88%, enquanto a representatividade das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas caiu de 25,62% (1994) para 12% (2002). Também o número de matrículas nas IES privadas saltou de 970.584, em 1994, para 2.428.258, em 2002. Em termos de porcentagem, o crescimento do número de matrículas nas IES privadas foi de aproximadamente 150% em relação ao número de matrículas nesse setor no ano de 1994. Se neste ano as matrículas no setor privado respondiam por 58,43% do total das matrículas no ensino superior, em 2002 elas passaram a representar 69,7%.

Em livro publicado por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior³, os dados analisados pelos autores apontam que a expansão do ensino superior no período posterior à promulgação da Lei n. 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – também apresentou a mesma tendência na região sudeste. Segundo os autores,

[...] verifica-se, neste subperíodo pós-LDB, pequena taxa de crescimento das IES públicas na Região Sudeste; é entre as IES privadas, em especial entre as privadas *stricto sensu* (com fins lucrativos) que o crescimento se apresenta de modo muito significativo. O aumento do número de IES públicas na região, de 1997 a 2004, foi de apenas 5,8% (de 85 para 90 IES), o aumento das IES privadas foi de 95% (487 para 911 IES) e o das IES particulares (com fins lucrativos), de 175% (243 para 670 IES). Enquanto a participação percentual das IES privadas no total das IES da região passou de 84,6% em 1997 para 91,0% em 2004, a participação percentual das IES particulares (com fins lucrativos) no total das IES privadas da região, que era de 51,9% em 1997, passou para 73,5% em 2004 (BRASIL, 2006b, p. 84, tab. 1). Esses dados reforçam a tese de que, para além de uma acelerada privatização, amplamente demonstrada, ocorre um processo de mercantilização da educação superior na Região Sudeste e no país. Pode-se, portanto, avançar que parece residir nesse processo o pano de fundo das mudanças que se verificam quanto à intensidade e à mudança da qualidade do trabalho dos professores universitários (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR., 2009, p. 74).

Na década de 1990, a expansão da rede privada de ensino superior foi impulsionada pelos incentivos provenientes do Estado, como os créditos financeiros

³ *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (São Paulo: Xamã, 2009). Nesta obra, a questão central dos autores era identificar, na dimensão da prática universitária dos professores de uma amostra de sete universidades públicas federais da região sudeste, as mudanças promovidas pela reforma da educação superior iniciada nos anos 1990. Uma das compreensões nucleares é a de que a pós-graduação é o polo de onde partem as orientações que efetivam a reforma universitária e que têm no produtivismo acadêmico uma das principais características a impactar definitivamente o trabalho docente.

destinados aos alunos interessados. Nesse período, não foram realizados investimentos que pudessem aumentar o número de vagas oferecidas na rede pública de ensino superior, o que, por sua vez, contribuiu para um processo de deterioração das universidades federais.

O relatório resumido da execução orçamentária do ano de 2002 permite confirmar o *descompromisso* com a educação, uma vez que o gasto do governo Cardoso com a educação foi bem menor que a quantia destinada a saldar a dívida pública (LIMA, 2006). A utilização do fundo público com vistas a honrar o pagamento da dívida externa exige, especialmente a partir dos anos 1990, que políticas estruturais sejam pensadas para gestões monetária e financeira. Essa exigência está relacionada à aderência do Brasil ao modelo de predominância financeira⁴.

Algumas análises podem ser feitas a partir do breve cenário acima descrito. Em primeiro lugar, parece pertinente a avaliação de Luiz Antônio Cunha de que a educação brasileira desenvolveu-se/desenvolve-se “[...] por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos” (CUNHA, 2007, p. 810). No caso específico da educação superior, analisado a partir da década de 1970, por exemplo, identifica-se a existência de períodos em que o setor privado teve subsídios que lhe proporcionaram intenso crescimento e períodos em que o setor público foi priorizado (CUNHA, 2007).

Em segundo lugar, se verificado o histórico de investimentos e expansão da rede pública de ensino superior (MARTINS, 2009 e CUNHA, 2007), observa-se que foi no período de vigência do REUNI que as universidades federais receberam investimentos mais significativos. Assim, é pertinente afirmar que as repercussões do REUNI nas instituições constituem-se fatores relevantes para analisar as mudanças ocorridas na educação superior.

Entretanto, analisados isoladamente, os números apresentados não são suficientes para avaliar o REUNI como política de expansão. Acredita-se que a expansão induzida por esse programa não tenha assumido um mesmo significado para todas as universidades devido a, pelo menos, dois motivos. O primeiro deles está relacionado à diversidade regional que existe num país das dimensões do Brasil. Na verdade, como

⁴ Em texto intitulado *Mundialização Financeira e Vulnerabilidade Sistêmica*, Chesnais (1998) deixa claro que, atualmente, o capitalismo apresenta-se sob um modelo de predominância financeira, no qual o capital portador de juros, que não necessariamente tem uma base de riqueza real (lastro), vem orientando as políticas, tanto econômicas, quanto sociais, desde as duas últimas décadas do século XX, não só dos países centrais do capitalismo, como também dos chamados países emergentes, dentre eles, o Brasil. É assim que o capital financeiro se torna, também, mundializado.

estudado por alguns autores (CHAVES e SILVA JÚNIOR, 2008), o termo diversidade, muitas vezes, oculta desigualdades de ordem econômica e, conseqüentemente, social e educacional.

O segundo motivo é o entendimento de que as práticas cotidianas são o *locus* das transformações. A prática do docente universitário, na dimensão cotidiana das relações sociais, é constituinte ao mesmo tempo em que é constituída pelas transformações pelas quais a universidade pública vem passando. Assim, ganha centralidade e legitimidade o foco no trabalho do professor.

A presente investigação compreende o trabalho do professor universitário como o conjunto de atividades que esses sujeitos desempenham no interior das instituições universitárias, relacionadas às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, além dos encargos gerados pelas atividades administrativas e de gestão, uma vez que os professores constantemente assumem cargos de representação em órgãos colegiados, chefias de departamento e coordenação de cursos nas instituições (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009).

Diante dessa definição, compreende-se que as mudanças ocorridas no âmbito da educação superior pública têm gerado conseqüências para o trabalho docente e, no caso do REUNI, o próprio trabalho dos docentes universitários, em alguma medida, possa ter contribuído para que o Programa em questão tenha se concretizado de diferentes formas, nas diferentes instituições.

A prática universitária é o resultado concreto do pretendido pelos formuladores das políticas de educação superior. Entretanto, esse resultado tende a ser muito diferente do conteúdo e forma pensados por tais formuladores, em razão das múltiplas mediações que se põem entre a esfera da União e a especificidade histórica da instituição universitária (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 17).

Considerando os questionamentos subsidiados pela experiência profissional no CCA e diante dos pressupostos acima desenvolvidos, o problema que orientou essa investigação foi: — *Qual a compreensão dos professores do CCA a respeito de suas condições de trabalho face à implementação do REUNI?* De modo geral, o objetivo foi estudar o trabalho do professor diante da implementação do REUNI no CCA, tomando, como mediações, as condições de trabalho desses docentes. Estabeleceu-se, como objetivos específicos: (i) explorar a expansão do REUNI no Brasil e na UFES; (ii) analisar o processo de implementação do REUNI no CCA; (iii) analisar, por meio do discurso do professor, as condições de trabalho docente a partir do REUNI.

Procedimentos metodológicos

As páginas a seguir são resultado da organização e análise dos dados desta pesquisa cujo campo empírico foi o Centro de Ciências Agrárias da UFES. Realizou-se um estudo de caso para que se pudesse conhecer um programa que abrangeu todo o sistema federal de universidades (REUNI) a partir da forma como ele se concretizou no âmbito de um centro específico da Universidade Federal do Espírito Santo (CCA). De acordo com André (1984),

[...] os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nessa perspectiva, a opção pelo estudo de caso não se deu com a finalidade de produzir generalizações estatísticas, mas conhecer em que medida a realidade investigada se relaciona ao que ocorreu no contexto mais amplo, bem como identificar as especificidades produzidas.

A partir daí, determinou-se como procedimento metodológico, num primeiro momento, a realização de uma pesquisa bibliográfica para que se conhecesse o debate presente na literatura cujas temáticas estão diretamente relacionadas ao objeto deste estudo. Dentre eles, destacam-se: os estudos que ajudaram a refletir acerca do contexto mais amplo no qual se desenharam as mudanças da educação superior no Brasil (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI (2001); CHAVES e SILVA JÚNIOR (2008); SGUISSARDI (2014); SILVA JÚNIOR, ANELLI JÚNIOR e MANCEBO (2014); SINGER (2012); SINGER e LOUREIRO (2016); OLIVEIRA, BRAGA e RIZEK (2010) , as mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2005, 2009, 2011) e as repercussões de tudo isso para o trabalho do professor da educação superior.

Também respaldando-se nas produções que se dedicaram a refletir sobre o REUNI, estas assinalam uma série de problemáticas relacionadas à forma como o programa foi pensado, questionando seu suposto caráter democrático, apontando suas contradições, as suas consequências para um ensino de qualidade e, de modo especial, as implicações dessa política para o trabalho do professor (LIMA, 2006, 2015; LÉDA E MANCEBO, 2009; OTRANTO, 2006; CHAVES E MENDES 2009;

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI 2009).

Ainda, nessa etapa, foram examinados os documentos produzidos no âmbito do Estado por instituições como o MEC, tais como os marcos regulatórios do REUNI e os relatórios produzidos para informar os impactos da democratização entre outros (BRASIL, 2001a; 2007a; 2012). Os dados estatísticos provenientes do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, e alguns levantamentos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também foram imprescindíveis (BRASIL, 2008; 2012b; IBGE, 2000, 2014, 2015).

A composição da pesquisa bibliográfica ainda foi constituída pela análise dos documentos produzidos pela UFES no âmbito do REUNI, pelos indicadores acadêmicos (taxa de ocupação, índice de evasão etc.) produzidos pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e pelas atas das reuniões do Conselho Departamental do CCA, posto que este é o órgão colegiado no qual foram aprovadas as decisões sobre o REUNI naquele centro.

Apesar do volume e da riqueza dos dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, foi necessário ouvir dos professores quais eram suas condições de trabalho no CCA mediante o REUNI. Por essa razão, definiu-se a entrevista do tipo semiestruturada como o instrumento mais adequado (BONI e QUARESMA, 2005).

Os sujeitos da pesquisa

O critério adotado para a formação do grupo de entrevistados foi que o mesmo deveria ser composto por professores contratados em diferentes momentos: aqueles que já atuavam no CCA antes dos processos de expansão (programa *Expansão Fase I* e REUNI) e, também, por professores que foram admitidos a partir do ano de 2006, posterior à expansão. Diante disso, foram entrevistados 12 professores (duas mulheres e 10 homens), número representativo de aproximadamente 5% do quadro docente do CCA. Fala-se em processos de expansão porque, como será tratado ao longo do trabalho, o REUNI não foi o único momento em que o CCA se ampliou.

Quadro 1 - CCA-UFES – Identificação dos sujeitos da pesquisa por código

Código do professor	Ano de contratação	Ano de doutorado	Período
A	1994	2001	Anterior
B	1978	2005	Anterior
C	2004	2006	Anterior
D	2004	2002	Anterior
E	2002	2002	Anterior
F	1993 ¹	1996	<i>Expansão Fase I</i>
G	2008	2002	<i>Expansão Fase I</i>
H	2006	2007	<i>Expansão Fase I</i>
I	2006	2009	<i>Expansão Fase I</i>
J	2011	2011	REUNI
K	2010	2009	REUNI
L	2010	2005	REUNI

Fonte - Elaboração própria a partir das informações disponibilizadas nas entrevistas.

¹Ano referente a contratação em vínculo anterior, em outra universidade da rede federal. O referido docente chega ao CCA no ano de 2006.

Estabelecido o grupo a ser entrevistado, o roteiro de entrevista elaborado (APÊNDICE A) estruturou-se de modo que os docentes pudessem falar, num primeiro momento, sobre sua trajetória acadêmica e área de atuação; as motivações que o encaminharam ao ambiente universitário e a descrição das atividades por eles desempenhadas. Num segundo momento, as perguntas tiveram como objetivo conhecer, do ponto de vista de cada professor, como foi encaminhado o processo do REUNI no CCA, de forma a identificar as condições de trabalho estabelecidas a partir do programa. Por fim, solicitou-se aos docentes que fizessem uma avaliação dos processos de expansão vividos pelo CCA, especialmente com o REUNI, de modo que também indicassem as repercussões de todo esse processo para o trabalho que desempenham.

A fala a seguir é ilustrativa do que se observou nas entrevistas.

“Imagina uma pessoa que passa fome durante um longo período da vida dela. Passa fome, que era o que a gente passou. As universidades federais públicas estavam sendo asfixiadas, elas iam morrer de fome. Uma política governamental explícita de apoio à privatização e de asfixia das universidades públicas para elas morrerem por si só. Aí chega uma outra pessoa e fala para você que está lá faminto: ‘ – Olha só, eu vou convidar você para ir jantar lá em casa. A mesa está farta, você vai passar o final de semana lá em casa, tem comida para dois dias’. Você chega faminto e o que você vai fazer? Você vai comer tudo no mesmo dia, de tão faminto que você está! Então, o que eu acho que o governo federal fez foi exatamente isso. Falou ‘ – Olha só, vocês não têm recursos há um tempão. Eu tenho agora para dar para

vocês. Mas olha só, isso aqui é de longo prazo, o que eu estou dando para vocês agora ... ele vai ter uma reta ascendente e depois ó... (som de queda). Eu não vou te dar além do que eu vou passar para vocês. Cabe a vocês fazerem o planejamento adequado para gastar esse tantão de dinheiro que entrou no início e manter a estrutura nova que vocês mesmo decidiram'. Que é o que eles acabam falando para a gente quando a gente for lá [administração central] reclamar. 'O CCA... o prédio...'. Eles olham para gente e 'vocês tiveram autonomia para fazer o que vocês quiseram. Se vocês fizeram um prédio de geologia que só tinha dois andares e que não cabe mais vocês nós não interferimos mais nisso. Isso veio de uma decisão do conselho departamental. (Professor F)

A metáfora utilizada pelo professor F define a situação enfrentada pelas universidades públicas antes do REUNI. Prejudicada deliberadamente – segundo o entrevistado – por políticas de restrição orçamentária, essa universidade viu-se compelida a participar do REUNI como a única alternativa que garantiria sua sobrevivência, ainda que, para isso, lhe fosse solicitada sua reestruturação.

De um modo geral, os docentes entrevistados avaliam que o REUNI possa ter sido uma espécie de *mal necessário* e que suas repercussões mais desastrosas são decorrentes da forma como o programa, desde a elaboração do plano de expansão, foi implementado no CCA. Essas e outras questões serão abordadas no decorrer do trabalho.

As transcrições das entrevistas foram analisadas horizontal e verticalmente, de modo que fosse possível identificar os temas abordados isoladamente, ao passo que também se verificassem as temáticas recorrentes entre os entrevistados, sem perder o foco dos objetivos estabelecidos para a investigação.

A partir dessas leituras, a análise das entrevistas foi orientada a partir de três eixos temáticos, os quais emergiram das falas mais recorrentes e, do ponto de vista do conteúdo, relevantes para o objeto. São eles: *a cultura do CCA e suas relações com a dimensão administrativa; o esgarçamento das relações de trabalho no CCA; e as repercussões da vida no trabalho na vida fora do trabalho.*

Em busca de uma interpretação apropriada à realidade apresentada no discurso dos professores, o trabalho, o cotidiano e a *hegemonia às avessas*, conforme conceitos tratados por Marx (2013), Heller (1977) e Oliveira (2010), atuaram como balizas nas quais se buscou referência no esforço envidado para examinar o conteúdo relativo às categorias definidas. De antemão, alerta-se que não foi possível esgotar o conteúdo das

entrevistas, dada a riqueza das falas. O entendimento, porém, é de que os elementos postos em evidência atendem aos objetivos propostos.

Ainda, no âmbito dos procedimentos metodológicos, adotou-se a triangulação (TRIVIÑOS, 1987) como técnica que viabilizou a análise de uma grande amplitude de dados, desde os mais empíricos até as falas subjetivas dos entrevistados. A pretensão foi sistematizar a realidade em estudo a partir da compreensão dos dados obtidos por meio das entrevistas, congregados àqueles presentes nos documentos e instrumentos legais e estatísticos e, ainda, à vinculação dessa realidade às relações sociais, políticas e econômicas da qual é parte constituinte.

Resultado final da pesquisa, esta tese foi organizada em cinco segmentos. No segundo, após uma introdução, o objetivo principal foi apresentar o REUNI na condição de política pública de Estado implementada no decorrer do segundo mandato do governo Lula da Silva, almejando a ampliação, bem como a reestruturação das universidades federais.

A abordagem da temática foi feita com base em pesquisa bibliográfica. Nessa etapa, a caracterização do Programa também foi realizada por meio dos dados e informações disponíveis nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação, do REUNI e do INEP. Ainda compõe esse primeiro capítulo a análise de fontes documentais referentes ao REUNI que foram produzidas pela UFES como, por exemplo, o plano elaborado por essa instituição quando da adesão ao Programa.

O terceiro segmento apresenta as especificidades assumidas pelo REUNI no Centro de Ciências Agrárias por meio dos números do Programa no referido centro. Neste capítulo, também estão dispostos elementos históricos e os indicadores de desempenho que ajudam a compreender e avaliar a configuração do Programa no CCA. Finalmente, nele ainda se buscou contextualizar o momento em que o REUNI foi lançado. No decorrer do texto, será possível constatar que o REUNI só pode ser devidamente examinado se as mudanças na educação superior – que têm sua origem no Estado – forem compreendidas no âmbito da mudança de natureza desse mesmo Estado, reformado a partir de 1995. A Reforma do Estado impingiu mudanças às mais diversas instituições e, no caso das universidades, elas se manifestam na esfera do trabalho docente.

A quarta parte apresenta a análise das entrevistas realizadas com os docentes. As condições de trabalho por eles descritas foram as mediações que permitiram examinar como os professores apreendem a universidade, seu trabalho e eles mesmos.

Nas considerações finais são resgatados os elementos mais relevantes trabalhados no decorrer do texto, com o objetivo principal de reconstruir uma totalidade que foi fragmentada por questões didáticas, para estudo, na tentativa de formular uma resposta viável à questão proposta nesta investigação. As referências e um apêndice com as questões submetidas aos entrevistados completam este tese de doutorado.

Finalmente, considera-se que a tarefa de avaliar políticas é complexa, apesar de imprescindível. Evidenciando a compreensão dos professores acerca da expansão via REUNI, a expectativa é que as discussões cotejadas neste trabalho possam contribuir para melhor compreensão do referido Programa, assim como subsidiem reflexões sobre a política de expansão da educação superior como um todo.

2 REUNI: A NATUREZA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA VIA PÚBLICA

O objetivo central deste capítulo é caracterizar o REUNI. A Universidade Federal do Espírito Santo também será apresentada, assim como seus dois momentos mais recentes de expansão pelos quais passou por meio do Programa de Expansão das Universidades Federais (*Expansão Fase I*) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os dados coletados e sistematizados ajudarão a compreender como foi a adesão da UFES ao REUNI, bem como identificar as dimensões desse Programa na referida instituição, isto é, o que foi pactuado com o MEC e o que, de fato, se concretizou.

Como poderá ser constatado, o programa em foco sustentou-se num discurso que, entre outras justificativas, argumentava a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior. De fato, o direito à educação, considerando acesso e permanência em instituições que oferecem ensino de qualidade, é uma das mais complexas questões presentes nos diversos períodos da história da educação brasileira.

A história mais recente comprova que, somente com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a educação passou a ser assegurada como direito de todo cidadão. O que parece uma simples definição é, na verdade, o resultado de muitas lutas para garantir em lei que todos pudessem, por meio da escolarização, ter acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, os quais são importantes e requisitados para o desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade.

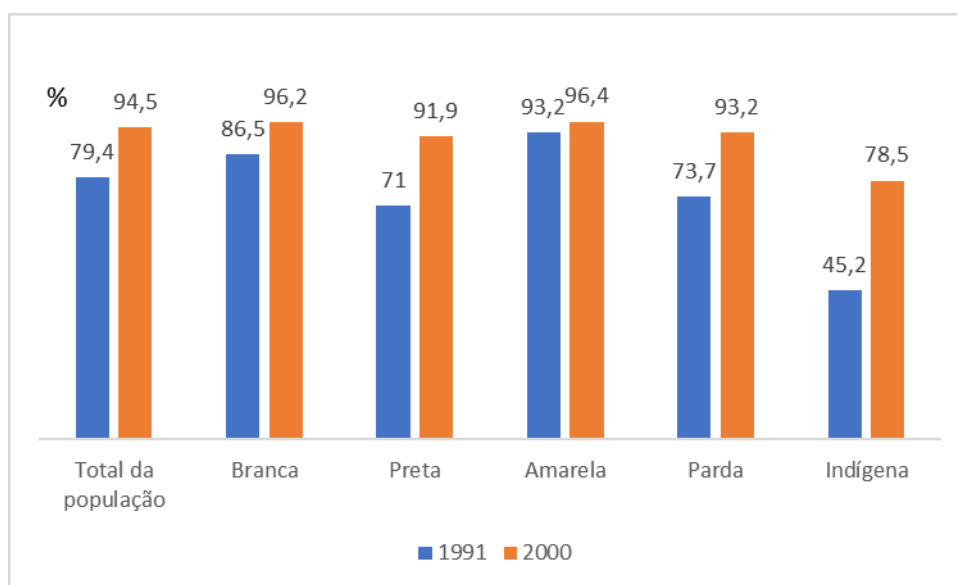
Apesar do que está garantido pela legislação, sabe-se que, nesses quase trinta anos da Constituição Federal, uma série de problemas ainda atravessa a educação brasileira. Sem dúvida, o acesso à educação escolarizada ainda hoje desafia governo e sociedade. Ao título de exemplo, o IBGE divulgou que, no ano de 2014, 8,3% da população com 15 anos ou mais de idade não sabia ler nem escrever. Apesar de ter diminuído 3,2 pontos percentuais no período de 10 anos (2004-2014), o analfabetismo ainda é um problema a ser resolvido (IBGE, 2015).

Nesse sentido, alguns estudos (OLIVEIRA, 2007; MARTINS, 2009; SEVERINO, 2008) indicam que a educação no Brasil é marcada, historicamente, desde suas primeiras iniciativas, pelo caráter elitista e seletivo e, somente no século XX, pôde-se observar a chegada ao mundo escolar de grupos sociais que até então se encontravam

alheios a esse processo. A universalização do ensino fundamental, realizada ao final da década de 1990, é um exemplo.

Ainda que inúmeras críticas possam ser tecidas a esse processo, em especial, aquelas relacionadas à qualidade do ensino, em termos quantitativos, essa expansão incorporou ao mundo escolar um elevado contingente de crianças de sete a 14 anos pertencentes, em sua maioria, às classes sociais populares (OLIVEIRA, 2007). No documento *Características gerais da população: resultados da amostra*⁵ é possível identificar que entre, os anos de 1991 e 2000, a taxa de escolarização nessa faixa etária saltou de 79,4% para 94,5%. Dentre os grupos mais representativos nesse crescimento, estão os pretos, pardos e indígenas.

Gráfico 2 – Brasil – Taxas de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, segundo a cor ou raça – 1991/2000



Fonte - Gráfico elaborado pelo IBGE, disponível em IBGE (2000, p. 44).

Assim como o ensino fundamental, a educação superior ainda guarda distorções no que se refere ao acesso, apesar das políticas públicas de expansão realizadas na última década. Isso significa que, até muito recentemente, o acesso a esse nível de

⁵ Documento publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como parte integrante do Censo Demográfico do ano 2000.

ensino também foi muito seletivo e, por isso mesmo, era pouco habitado quando se considera a população que potencialmente poderia ocupar uma vaga. Com essa afirmação não se pretende dizer que as políticas de expansão da educação superior implementadas a partir de 2005 tenham levado a cabo a almejada democratização, haja vista que elas podem ter proporcionado o surgimento de novos tipos de exclusão (ZAGO, 2006 e MARTINS, 2011).

Alguns dados divulgados pelo IBGE (2014) ajudam a analisar esse cenário. No ano de 2013, a taxa de frequência líquida⁶ a estabelecimentos de ensino superior da população residente da faixa etária de 18 a 24 anos era de 16,3%. Isso significa que menos de um quinto da população na faixa etária considerada adequada para frequentar o ensino superior se encontrava matriculada nele. O próprio documento pontua que,

[...] de fato, observou-se um aumento da proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade que frequentava o ensino superior. Essa proporção era de 10,4%, em 2004, e passou para 16,3%, em 2013 (Tabela 3.3), mas terá que dobrar até 2020 para atingir a Meta 12 do PNE, que prevê essa expansão, assegurando a qualidade da oferta (IBGE, 2014, p. 108).

Esses dados confirmam que houve um incremento no acesso, fato que pode ser explicado pela implementação de políticas públicas de expansão do ensino superior nos últimos dez anos. Nesse sentido, podem ser destacados o PROUNI e o FIES, que financiam com recurso público vagas na rede privada de ensino superior e, no caso do primeiro, por meio de isenção fiscal às instituições que as *cedem*; e o REUNI, programa que teve como foco a expansão e a reestruturação das universidades públicas federais. Apesar da expansão evidenciada pelos números anteriormente apresentados, nota-se que os resultados alcançados ainda são insuficientes e estão distantes da meta estabelecida tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, quanto naquele aprovado mais recentemente, no ano de 2014.

⁶ Segundo o glossário da publicação do IBGE, constam as seguintes definições: taxa de frequência escolar bruta: proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. Taxa de frequência escolar líquida: proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola no nível de ensino adequado a essa faixa etária, conforme organização do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2014).

2.1 O REUNI e as mudanças na educação superior

A história do ensino superior no Brasil permite afirmar que alguns fatores marcam esse nível de ensino desde suas origens.

Introduzido no Brasil apenas na terceira década do século XX, o desenvolvimento do modelo universitário no país marcou-se pela combinação de dois traços fundamentais: o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada [...]

Essa dupla tendência mostra a força do modelo de instituição isolada frente ao modelo universitário propriamente dito, e o peso da opção privatizante no setor educacional. Depois de esperar séculos para que se inicie no país a criação de uma experiência de ensino superior minimamente sistematizada, que só começa na terceira década do século passado, essa experiência vai se instalar e desenvolver-se predominantemente sob essas duas configurações (SEVERINO, 2008, p. 74).

Observa-se que o caráter privado é marca original do ensino superior no Brasil, uma característica consolidada com o passar dos anos por uma série de iniciativas políticas que privilegiaram o crescimento do setor privado de instituições em detrimento do setor público. Ainda que a história do ensino superior não seja objeto desta investigação, importa dizer que o período da ditadura civil-militar (1964-1985) proporcionou um acelerado ritmo de crescimento do setor privado de ensino superior, especialmente no decorrer da década de 1970 (CUNHA, 1988). Durante os anos 1990, de modo acentuado nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso na presidência (1995-1998 e 1999-2002), os créditos financeiros destinados aos alunos e a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES foram decisivos para a continuidade da tendência privatista registrada no momento histórico anterior (MARTINS, 2009).

Ainda que o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) tenha conferido um tom de continuidade ao processo de privatização do ensino superior, tendo como protagonista o Programa Universidade para Todos⁷, as ações políticas destinadas à democratização do ensino superior por meio do acesso também foram direcionadas às

⁷ O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e garantiu a destinação de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. A contrapartida às instituições que aderem ao PROUNI é o benefício da isenção tributária, uma vez que a União deixa de recolher os seguintes impostos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

instituições públicas. Em seu segundo mandato (2007-2010), ganhou destaque a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Remete-se mais uma vez a Cunha (2007) que observa reverses na história da educação brasileira, uma vez que os incentivos governamentais atuam, por vezes, em prol da iniciativa pública, ora em prol da iniciativa privada, ora em prol de ambos.

O REUNI, objeto deste trabalho, foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e teve por finalidade a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existia nas universidades federais (BRASIL, 2007a).

Segundo Tonegutti e Martinez (s/d), o REUNI foi a possibilidade de concretização do projeto intitulado *Universidade Nova*, cujo proponente, no ano de 2006, foi o professor Naomar de Almeida Filho, à época reitor da Universidade Federal da Bahia. De acordo com esse professor, os novos tempos exigiam repensar as estruturas da universidade e, mais pontualmente, repensar a formação oferecida por essa instituição. Ao apresentar sua proposta, o professor afirma que

[...] a proposta aqui denominada de **Universidade Nova** implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível, tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto, com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha). A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (**BI**), propiciando formação universitária geral, como uma pré-graduação que antecederá a formação profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação. Os Bacharelados Interdisciplinares representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que hoje vem sendo requeridas [...] (ALMEIDA FILHO, s/d, grifos do autor).

Nota-se que de fato existem aspectos da Universidade Nova contemplados no REUNI, especialmente no que tange à implementação dos Bis. Compreendendo ser esse o modelo mais adequado de formação para os tempos atuais, Naomar Almeida Filho foi convocado pelo MEC e fez parte do Grupo de Trabalho instituído, em abril de 2010, que elaborou os *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Nesse documento, foram definidas as diretrizes de um novo tipo de estrutura

curricular e de formação, atendendo, assim, ao termo *reestruturação* presente no nome do programa REUNI (BRASIL, 2010b).

Do ponto de vista legal, a elaboração do REUNI não foi uma ação isolada, mas, ao contrário, inserida no bojo de marcos regulatórios que precedem o programa. Nessa perspectiva, pode ser relacionada a Lei n. 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC, em 24 de abril de 2007.

Aprovada em 9 de janeiro de 2001, a Lei n. 10.172 instituiu o PNE, o qual foi apresentado, pela perspectiva oficial, como um plano de Estado (BRASIL, 2001a), cuja elaboração está diretamente relacionada ao cumprimento dos acordos firmados em âmbito internacional⁸. Para cada um dos níveis e modalidades de ensino, o plano apresentava o diagnóstico da situação e as diretrizes que orientariam os objetivos e metas a serem cumpridos no prazo de uma década.

No que se refere ao ensino superior, a principal meta estava relacionada à garantia do acesso. Diante da constatação de que a porcentagem de alunos matriculados na educação superior em relação à população da faixa etária de 18 a 24 anos era inferior a 12%, estabeleceu-se como meta elevar esse índice a 30% até o final da vigência do plano.

Apesar de ter sido criado em 2007, o REUNI toma essa meta para justificar-se enquanto estratégia para o aumento do número de matriculados no ensino superior. Além disso, no mesmo dia em que o decreto presidencial criou o REUNI, o MEC lançou o PDE. Em análise crítica, Saviani (2007) contesta que esse documento se configure, de fato, como um plano. O autor fala do PDE como um documento que reúne, em si, os programas que estavam sendo desenvolvidos pelo MEC. Uma espécie de *grande guarda-chuva*, como o próprio autor define. Segundo ele, o PDE nada mais é do que “[...] um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Dentre os objetivos concernentes à educação superior pública definidos pelo PDE, estão a expansão da oferta de vagas e a garantia da qualidade do ensino. Existe, no livro de apresentação do referido plano, um item que trata exclusivamente do REUNI e, atrelado a ele, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este último, instituído pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, desenvolve ações com vistas à

⁸ Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien (1990), Conferência de Dacar (2000) e Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001).

garantia de permanência dos alunos nas instituições públicas de ensino superior. Disposto no PDE ao lado do REUNI, o PNAES torna-se, também, um instrumento de consolidação do referido programa. Nestes termos, o documento anuncia.

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. [...] O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI (BRASIL, 2007, p. 27).

Expirados os dez anos de validade do PNE, o que se observou foi que a taxa de frequência líquida ao ensino superior da população de 18 a 24 anos não atingiu a meta de 30%. Ao contrário, como explicitado no início desse capítulo, no ano de 2013, ela não alcançava os 17%. Conclui-se, portanto, que as ações políticas adotadas no período – REUNI, PROUNI e FIES – não lograram sucesso quanto à democratização.

Talvez esse tenha sido um dos motivos pelos quais a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo PNE, ainda reserve uma de suas metas para tratar do acesso ao ensino superior. O novo Plano Nacional de Educação também conta com um prazo de vigência de dez anos (2014-2024). O hiato existente entre o término do plano anterior e a aprovação do atual é apenas um dos aspectos que chamam a atenção, haja vista que a aprovação do texto foi realizada em clima tenso de discussões.

Vários intelectuais ligados à academia registraram suas críticas ao novo plano. Em entrevista (ALBUQUERQUE, 2015), Roberto Leher, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), salientou, à época, que a nova lei respalda uma lógica mercantilizada na orientação da educação brasileira, o que pode ser comprovado a partir, por exemplo, da presença de grupos financeiros assumindo, em primeiro plano nas instâncias decisórias, os debates sobre o futuro da educação.

No texto do novo PNE, o ensino superior é contemplado na Meta 12, segundo a qual pretende-se

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo

menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

Logo em seguida, é apresentado um conjunto de 21 estratégias concebidas como meio para se atingir o fim almejado na Meta 12. A esse respeito, Lima (2015) explica que

[...] as estratégias para alcançar as metas de expansão da Educação Superior no novo Plano Nacional de Educação estão relacionadas com as metas do Reuni. **No Plano (Lei 13.005/14), o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado**, desconsiderando as críticas à expansão precarizada efetivada nas universidades federais (ANDES/SN, 2013; 2013a). As metas centrais do Reuni estão presentes nas metas do novo PNE para a Educação Superior, especialmente, a otimização da capacidade instalada da infraestrutura; a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90%; a elevação da relação professor/aluno; e a implementação de estratégias de aproveitamento de créditos e de inovações acadêmicas, eixos estruturantes do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007). Outra face da política de expansão é a ampliação do FIES, para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação stricto sensu, consolidando a exploração do setor privado também neste nível de ensino e em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que expandiu o FIES para os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES. Estes dados evidenciam que **o novo PNE realiza dois movimentos: aprofunda a certificação em larga escala operada pelo Reuni, bem como fortalece o empresariamento da educação** (básica e superior) através das vagas “públicas” nas entidades privadas do sistema S e da ampliação da isenção fiscal aos empresários da Educação Superior pelo FIES (nos cursos privados de graduação de pós-graduação, ambos nas modalidades presencial e a distância) (LIMA, 2015, p. 40, grifos nossos).

De um lado, corroborando as ideias expressas por Leher (ALBUQUERQUE, 2015), a análise de Lima (2015) comprova a forte presença dos interesses privatistas nos documentos legais que orientarão os caminhos da educação pelos próximos dez anos. Por outro lado, verifica-se que se o REUNI, na sua condição de programa, teve fim, suas metas se perpetuarão pelos próximos anos, mas agora sem a garantia dos recursos que outrora (2008-2012) foram aplicados. Por esse motivo, destaca-se o PNE de 2014 como importante marco regulatório associado ao REUNI.

Ainda é importante frisar que a implementação do REUNI ocorreu sob muitos questionamentos e protestos. Em muitas universidades os estudantes invadiram as sessões nas quais o conselho universitário se reunia para tomar as decisões a respeito do REUNI. Existem relatos de estudantes afirmando que, no dia em que o conselho universitário se reuniu para aprovar a adesão ao programa, foram acionados destacamentos policiais para garantir que não haveria invasão. Essas e outras críticas feitas por estudantes de todo o País foram organizadas em documento intitulado *Livro*

Cinza do REUNI: Dossiê-denúncia das consequências do REUN (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009). Tão logo o REUNI se concretizou nas universidades, as representações estudantis, por meio do referido documento, se empenharam em uma campanha em favor da revogação do decreto presidencial que instituiu o REUNI.

Os próximos capítulos deste trabalho abordarão, de maneira mais adequada, as contradições intrínsecas ao REUNI. De qualquer forma, compreende-se que os fatos ora apresentados constituem-se em materialidade histórica também reveladora dessas contradições. Exemplo disso é o fato de que os próprios estudantes que contribuíram com suas falas para a elaboração do *Livro Cinza* indicam que, entre os discentes, havia aqueles que queriam *disputar o REUNI*. De acordo com eles,

[...] a) nunca a universidade disporia de tantos recursos para se estruturar, não sendo possível ser contra o REUNI, tínhamos que apoiar minorando os problemas que pudessem surgir e garantindo recursos para assistência estudantil; b) sendo contra não conseguiríamos nada, nem revogar, nem discutir o uso dos recursos, logo teríamos que discutir o uso dos recursos destinando-o para a assistência estudantil mesmo sabendo que o decreto é “problemático”, nos posicionando criticamente sobre os pontos negativos (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009, p. 18).

As resistências ao REUNI também foram manifestadas pelos docentes via Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN). No ano de 2013, dois dossiês, um no mês de abril e outro no mês de novembro, dedicaram-se a refletir sobre os impactos do REUNI, de modo especial, sobre o trabalho docente (ANDES/SN (2013a; 2013b)). Nessas publicações, são feitas denúncias sobre as mais diversas situações identificadas em universidades de todo o território nacional: insuficiência de recursos para finalização de obras; falta de prédios e salas de aula para atender os alunos; número insuficiente de técnico-administrativos e docentes; cargas-horárias de trabalho elevadas e em condições insalubres, como salas de aula superlotadas e adoecimento dos docentes entre outras. Segundo os documentos, as universidades mais novas e com menos tradição são as que enfrentam com mais frequência esses problemas se comparadas às universidades mais consolidadas.

Mesmo diante de todas as contradições, o discurso oficial do governo apresentou o REUNI à sociedade como uma política capaz de assegurar a democratização do ensino superior e a justiça social, uma vez que o crescente número de oferta de vagas e

matrículas no ensino superior público significaria igualdade de oportunidades para um contingente cada vez maior de estudantes. Assim como no PROUNI, a democratização aparece como aspecto fundamental no REUNI.

Em seu primeiro artigo, o decreto do REUNI, apontava que, dentre os principais objetivos, esse Programa tinha por finalidade a ampliação do acesso à educação superior por meio de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existia nas universidades federais (BRASIL, 2007a). Além disso, o REUNI propôs a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno-professor para 18/1. Às universidades federais, que *optaram* por aderir ao Programa, foram destinados recursos financeiros para que, num prazo de cinco anos, as metas estabelecidas por cada instituição fossem alcançadas.

Logo após a criação do programa, em abril de 2007, foram lançadas as diretrizes gerais do Programa, em agosto desse mesmo ano, elaboradas por um grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de Junho de 2007⁹. A finalidade desse documento era apresentar às instituições os aspectos que deveriam estar presentes em suas propostas de adesão e orientar de que forma as mesmas deveriam ser encaminhadas ao MEC¹⁰.

A adesão ao Programa esteve condicionada à apresentação, por parte das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), de seus planos de expansão e reestruturação aprovados por seus respectivos conselhos universitários. Nesses planos deveriam estar contempladas cinco dimensões. Em cada uma delas, as instituições deveriam abordar os seguintes pontos: diagnóstico da situação atual, metas a serem alcançadas com cronograma de execução, estratégias para alcançar a meta e etapas e indicadores. Tais eram as dimensões:

- (i) ampliação da oferta de educação superior pública (considerando o aumento de vagas de ingresso, em especial, no período noturno, a redução das taxas de evasão e a ocupação das vagas ociosas);
- (ii) reestruturação acadêmico-curricular;
- (iii) renovação pedagógica da educação superior;

⁹ O Grupo Assessor estava composto pelos seguintes componentes: Alex Bolonha Fiúza de Mello, Antônio Carlos Pedroza, Iguatemy Maria de Lucena Martins, Leandro R. Tessler, Luis Davidovich, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Murilo Silva de Camargo, Naomar Monteiro de Almeida Filho, Orlando Afonso Valle do Amaral, Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha, Paulo Speller, Ricardo Siloto da Silva, Roberto da Silva Fragale Filho e Rodrigo de Araújo Ramalho Filho.

¹⁰ Em anexo, as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007b) apresentam um modelo de formulário de apresentação de propostas, no qual é possível identificar as dimensões a serem consideradas pelas universidades em seus planos.

- (iv) mobilidade intra e inter-institucional;
- (v) compromisso social da instituição (compreendidas, aqui, as políticas de inclusão, de extensão universitária e os programas de assistência estudantil);
- (vi) suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (BRASIL, 2007b).

As propostas para cada uma dessas dimensões deveriam contribuir para alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e atingir uma relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais, como já mencionado anteriormente.

A partir dessas orientações, as instituições que apresentaram suas propostas até 29 de outubro de 2007 receberam os recursos do Programa já a partir do primeiro semestre de 2008. Aquelas cujas propostas foram encaminhadas ao MEC, no período de 30 de outubro de 2007 a 17 de dezembro, tiveram acesso aos recursos do REUNI somente para o segundo semestre de 2008¹¹.

Em breve análise, constata-se que os planos encaminhados ao MEC pelas instituições mostraram-se, na prática, verdadeiros contratos de gestão, ou seja, contratos pautados no paradigma da eficiência, celebrados entre as instituições e o MEC. Neles, a liberação de recursos financeiros estava vinculada ao cumprimento das metas inicialmente estabelecidas.

Percebe-se, nesse ponto, a existência de um novo paradigma presente nas IFES, o que contribui fortemente para a modificação de sua estrutura, funcionamento, enfim, de sua própria identidade. Essa instituição pública, que deveria se dedicar essencialmente à formação humana, passa a pautar-se pela racionalidade típica do setor privado/empresarial, a qual, cada vez mais, se faz presente nas universidades. No caso do REUNI, o Estado condiciona o recebimento de recursos às metas atingidas, tal qual ocorre nas empresas. Assim, a qualidade das instituições, avaliadas com base nos conceitos de eficiência e eficácia, passa a ser expressa quantitativamente com ênfase nos resultados alcançados.

¹¹ De acordo com o documento *REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano*, publicado em 30 de outubro de 2009, a Universidade Federal do Espírito Santo foi uma das 42 universidades que encaminhou sua proposta ao MEC na primeira chamada (29/10/2007) para implantação do REUNI já no primeiro semestre de 2008.

Os dados obtidos junto ao Censo da Educação Superior, referente ao período de vigência do REUNI, não deixam dúvida de que o Programa proporcionou mudanças expressivas no Sistema Federal de Educação Superior.

Tabela 1

Brasil - Dados gerais do REUNI – 2007 a 2012

Ano	Nº de cursos		Vagas ofertadas		Matrículas		Nº de docentes*		Número de técnicos		Recursos orçamentários**	
		Δ%		Δ%		Δ%		Δ%		Δ%		Δ%
2007¹	2.660	...	139.875	...	578.536	...	56.440	...	88.801	...	440.031.705	...
2008²	2.822	6,1	150.869	7,9	600.772	3,8	58.732	4,1	90.413	1,8	937.432.341	113,0
2009	3.868	37,1	186.984	23,9	696.693	16,0	63.972	8,9	90.975	0,6	1.616.607.463	72,5
2010	4.327	11,9	218.152	16,7	763.891	9,6	68.335	6,8	94.143	3,5	1745705690	8,0
2011	4.506	4,1	231.530	6,1	842.606	10,3	70.710	3,5	96.208	2,2	2.813.153.683	61,1
2012	4.672	3,7	239.942	3,6	885.716	5,1	71.247	0,8	98.364	2,2	1.991.826.164	-29,2
Δ% 2007-2012	75,63	-	71,54	-	53,09	-	26,23	-	10,76	-	352,65	-

*Compreende professores efetivos, substitutos e visitantes.

** Custeio + investimento.

¹ Em 30/06/2007.

² Em 30/06/2008.

Fonte - BRASIL (2007; 2012). Elaboração própria.

Nos cinco anos de REUNI, 2.012 novos cursos foram ofertados, bem como foram criadas 100.067 vagas para ingresso em cursos de graduação presenciais. Com relação ao número de docentes, em âmbito nacional, o período registrou um crescimento de 26,2% com relação ao ano de 2007, garantindo a contratação de 14.807 docentes. O quadro de funcionários técnico-administrativos recebeu 9.563 novas contratações, um crescimento pequeno (10,7%) se se considera que a expansão tenha imposto novas demandas às instituições, fato que exigiria um número de técnicos maior, com vistas ao seu bom funcionamento.

A tabela 1 ainda pode ser analisada do ponto de vista dos dados de evolução. Os anos de 2009 e 2010 foram os momentos com maior crescimento do número de cursos e vagas ofertadas. Por outro lado, apesar de os anos de 2009 e 2011 terem registrado o

maior aumento do período no que se refere ao número de matrículas, nota-se que sua evolução não seguiu o parâmetro do crescimento das vagas ofertadas.

A mesma constatação pode ser feita com relação aos percentuais de crescimento do número de professores. Sua evolução também não acompanhou, em termos de evolução, o número de vagas ofertadas e de matrículas, tão pouco o número de cursos. A situação se revela ainda mais preocupante quando se avalia a evolução do número de técnicos, dado que o maior crescimento do período foi de 3,5%, em 2010.

Esses números comprovam que o REUNI concretizou o que fora estabelecido desde sua criação: *ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo maior aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades* (BRASIL, 2007a). Essa é uma mostra de que os espaços públicos, neste caso as universidades, têm sido, cada vez mais, orientados pela lógica da eficiência do setor privado – fazer mais com menos –, uma gestão focada em resultados. Analisa-se que, subjacente à alcunha da otimização dos processos, não se verifica necessariamente a sua melhoria. Ao contrário, no caso específico em tela, as universidades, diante de uma infraestrutura expandida, necessitariam de um maior número de funcionários técnico-administrativos por exemplo.

Finalmente, o que se pode aferir quanto aos recursos orçamentários é que, por um lado, os números absolutos chamam a atenção principalmente nos anos de 2009, 2010 e 2011, anos em que as instituições mais receberam recursos do REUNI, pelo fato de ter sido esse o período em que maior volume de obras fora iniciado, assim como a compra de equipamentos (BRASIL, 2012).

Por outro lado, os dados de evolução indicam grande crescimento percentual nos anos de 2008, 2009 e 2011, seguido de um decréscimo superior a 80 pontos percentuais, em 2012, último ano do programa. De acordo com L, sujeito dessa entrevista,

“aí que está o mecanismo de perversidade do REUNI. Ele te dá de início e depois vai cortando (Professor L).

Depreende-se que, posterior a esse momento de drástica diminuição de recursos, as universidades começaram a ter a real dimensão dos problemas provenientes do programa, de modo especial, aqueles relacionados à manutenção das estruturas criadas.

2.2 A Universidade Federal do Espírito Santo no contexto da expansão das universidades federais

A Universidade Federal do Espírito Santo é uma Instituição de ensino superior que integra o Sistema Federal de Educação Superior brasileiro. Atualmente, a UFES tem três *campi*¹². Dois deles, o *campus* Alaor de Queirós Araújo e o *campus* Thomaz Tomazzi, estão localizados na cidade de Vitória, nos bairros de Goiabeiras e Maruípe respectivamente. Outro *campus*, o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), está localizado na cidade de São Mateus, ao norte do estado. Na cidade de Alegre, região sul, encontra-se o Centro de Ciências Agrárias¹³, um centro fora de sede.

A origem da UFES remonta à década de 1930, período em que começaram a ser criadas no estado do Espírito Santo as primeiras faculdades e escolas isoladas¹⁴. Pela Lei Estadual n.806, sancionada durante o mandato do governador Jones dos Santos Neves, foi fundada a Universidade do Espírito Santo, no dia 05 de maio de 1954, sendo, portanto, resultado da reunião daquelas instituições já existentes no estado e que promoviam estudos e formação em nível superior. No ano de 1957, foram criadas a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Medicina na Universidade do Espírito Santo. A federalização da instituição ocorreu no ano de 1961, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, por meio da Lei n.3.868, de 30 de janeiro de 1961(BORGO, 2014).

Ao sul do estado, mais especificamente na cidade de Alegre, existia a Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (ESAES). Criada no ano de 1969, seu

¹² No sítio eletrônico da UFES, a informação disponível é de que a instituição é composta por quatro *campi*. Entretanto, como os demais centros da instituição que estão localizados na cidade de Vitória, o Centro de Ciências Agrárias está vinculado orçamentária e administrativamente à UFES de Vitória. Não foi localizado regimento interno, como determinado pelo Estatuto da UFES (Artigo 55, parágrafo único), que pudesse caracterizar o centro como um *campus*.

¹³ A UFES, localizada na cidade de Alegre, denominou-se Centro de Ciências Agrárias (CCA) de 08 de dezembro de 2001 a 21 de dezembro de 2015. Em sessão extraordinária realizada pelo Conselho Universitário, no dia 22 de dezembro de 2015, foi aprovada a Resolução n. 44, de 2015, a qual aprovou o desmembramento do Centro de Ciências Agrárias (CCA) em Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). O primeiro é composto pelos departamentos de Ciências Florestais e da Madeira, Engenharia Rural, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Produção Vegetal e Zootecnia e oferece vagas em sete cursos de graduação, quais sejam: Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Zootecnia. Já o CCENS é composto pelos departamentos de Biologia, Computação, Farmácia e Nutrição, Geologia, Matemática Pura e Aplicada e Química e Física, e oferta vagas nos cursos de Ciências da Computação, Ciências Biológicas (bacharelado), Ciências Biológicas (licenciatura), Farmácia, Física (licenciatura), Geologia, Matemática (licenciatura), Nutrição, Química (licenciatura) e Sistemas de Informação.

¹⁴ Tais eram as faculdades: Faculdade de Direito (1930); Escola de Educação Física (1936); Faculdade de Odontologia (1947); Escola Politécnica (1951); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1951) e Escola de Belas Artes (1951).

funcionamento iniciou-se em 1971 e, em 1977, foi incorporada à UFES, passando a denominar-se Centro Agropecuário da UFES (CAUFES). Em dezembro de 2001, o CAUFES foi renomeado e passou a chamar-se Centro de Ciências Agrárias (CCA) e, mais recentemente, foi desmembrado dando origem ao Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e ao Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS).

Ao norte do Espírito Santo, na cidade de São Mateus, a UFES passou a desenvolver atividades de ensino no início da década de 1990 no que se convencionou chamar de POLUN – Polo Universitário de São Mateus. No ano de 2005, por meio do processo de expansão caracterizado pela interiorização das universidades, foi criado o Centro Universitário Norte do Espírito Santo¹⁵.

A história mais recente desta instituição permite identificar dois importantes momentos de expansão, os quais se concretizaram por meio de dois programas que envolveram todo o sistema federal de educação superior, quais sejam: o Programa de Expansão das Universidades Federais e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Programa de Expansão das Universidades Federais, que ficou conhecido como *Expansão Fase I*, foi lançado pelo governo federal, no ano de 2003. De modo geral, a expansão proporcionada por esse Programa, vigente até 2006, caracterizou-se por um processo de interiorização das IFES já existentes, de forma que, constituindo-se como instituições multicampi, pudessem promover o acesso ao ensino superior em regiões do País onde este ainda não era ofertado.

À época, em publicação oficial intitulada *Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!*, Nelson Maculan, o então Secretário de Educação Superior, registrou, no editorial, os principais objetivos desse programa.

Além de aumentar o número de alunos matriculados, com o processo de interiorização das unidades universitárias, o programa tem por finalidade garantir a permanência dos jovens em suas cidades de origem, garantindo assim que esses futuros profissionais não abandonem suas regiões e possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento local. [...]

Conscientes de que o aumento das vagas ofertadas ainda não é suficiente aos nossos objetivos de inclusão, temos a determinação suficiente para continuarmos esse projeto, de modo que todas as cidades pólos do país possam abrigar um campus universitário (BRASIL, 2006, fl. v).

¹⁵ “No dia 17 de novembro de 2005, foi aprovada a Resolução n. 01 CUn, de 17 de novembro de 2005, que, em seu art. 1º altera o art. 6º do Estatuto da UFES, criando o mais novo e décimo Centro desta instituição, passando a se chamar Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), instalando-se no Município de São Mateus.” (RODRIGUES, 2011, p. 49).

Esse mesmo documento já demonstrava a preocupação de *Repensar o modelo universitário e tomá-lo como objeto de reflexão social* (BRASIL, 2006, p.10). Isso significa que, desde esse primeiro programa, a finalidade não era apenas a expansão das universidades federais, com a ampliação de cursos e vagas, mas também a consolidação de novos tipos de instituição¹⁶.

Dessa forma, o Programa Expansão começa a reorientar a organização do ensino superior no Brasil. Com reconhecido fôlego, o Governo Federal investe nas Universidades Federais a fim de ampliar a oferta de vagas, garantir a autonomia universitária, diversificar a natureza e a qualidade dos cursos oferecidos e, sobretudo, promover a criação de centros de referência para o ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2006, p.11, grifos da autora da tese).

Orientadas por esses objetivos, as ações desenvolvidas a partir da *Expansão Fase I* ampliaram o número de vagas ofertadas nas universidades federais de 109.184 para 132.203, um crescimento de aproximadamente 21%. Ainda, no período de 2003 a 2006, o Censo da Educação Superior registrou um aumento de 28.512 novas matrículas nos cursos de graduação presenciais. Também o número total de docentes¹⁷ se elevou de 49.851, em 2003, para 55.489, em 2006, um aumento de aproximadamente 11,3% (BRASIL, 2012).

Também o Sistema Federal de Educação Superior que, no ano de 2002, era constituído por 45 universidades federais e 148 *campi*, foi ampliado em seu número de instituições. No escopo desse Programa, de acordo com os dados divulgados em recente publicação do Ministério da Educação, de 2003 a 2010, houve a criação de 14 universidades federais e 126 *campi*¹⁸ (BRASIL, 2012).

¹⁶ Alguns anos depois, o REUNI expôs de maneira mais sistematizada as diretrizes para a configuração das novas universidades. Em novembro de 2010, foram publicados os *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Considerando a mudança do perfil dos alunos da educação superior diante dos processos de expansão, em especial, aquele promovido pelo REUNI, bem como os avanços tecnológicos e demais mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, este documento sugere mudanças na *arquitetura curricular*, de modo que a formação dos indivíduos seja mais flexível e condizente com o atual cenário social (BRASIL, 2010b). Algumas instituições criadas mais recentemente, no contexto do REUNI, como a UFABC e a UFRB, já contam com organização administrativa e acadêmica diferentes daquelas das instituições mais tradicionais, sendo, portanto, exemplos de novos tipos de instituição.

¹⁷ Esse número compreende docentes visitantes, substitutos e efetivos.

¹⁸ Esses números também são resultados da expansão proporcionada pelo REUNI, que teve início, em 2008, e vigorou até 2012. No entanto, a expansão no número de *campi* é, em grande parte, consequência da *Expansão Fase I*.

No caso da Universidade Federal do Espírito Santo, a *Expansão Fase I*¹⁹ iniciou-se em 2005 e suas ações foram direcionadas exclusivamente ao Centro de Ciências Agrárias, localizado em Alegre, e à criação do *campus* de São Mateus (CEUNES). A interiorização foi estabelecida como diretriz principal do Programa, o qual destinou recursos para a criação de *campi* no interior, em especial, das instituições que já existiam, o que justifica o fato de apenas os referidos centros terem sido contemplados nesse plano de expansão da UFES.

Ao norte do Espírito Santo, na cidade de São Mateus, onde a UFES já desenvolvia atividades de ensino no chamado POLUN – Polo Universitário de São Mateus –, o projeto elaborado no contexto da *Expansão Fase I* tornou possível a criação do CEUNES. O referido centro passou a receber recursos financeiros e quadro de pessoal próprio, além de infraestrutura necessária para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão²⁰.

O quadro 2 detalha os cursos criados com a *Expansão Fase I* e o número de novas vagas ofertadas no CEUNES.

Quadro 2 - UFES - CEUNES - Cursos criados e vagas ofertadas no Programa Expansão Fase I, por curso, 2006

Cursos Expansão Fase I	Vagas ofertadas
Agronomia	50
Enfermagem	50
Farmácia	50
Matemática (Bacharelado)	50
Ciências Biológicas (Bacharelado)	50
Engenharia de Produção	50
Engenharia da Computação	50
Engenharia de Petróleo	50
Engenharia Química	50
Total	450 vagas/ano

Fonte - UFES (2014). Elaboração própria.

¹⁹ O Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo foi aprovado pelo Conselho Universitário desta instituição em 08 de novembro de 2005 (UFES, 2005a).

²⁰ No ano de 1990, foi criada a Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo. “Naquela época, o CEUNES oferecia cinco cursos de licenciatura: Matemática, Educação Física, Letras, Ciências Biológicas e Pedagogia. Passou a ser Polo Universitário no ano de 2000 e, em 2005, foi transformado em Centro Universitário. O Campus de São Mateus começou a ser erguido no bairro Litorâneo, em um terreno doado pela prefeitura, em 2006, com recursos do Projeto *Expansão Fase I*. A partir de 2008, os trabalhos ganham vigor, com a entrada do *Reuni*.” (UFES, 2010, p. 43).

A partir da *Expansão Fase I*, o CCA que, até 2005, ofertava 180 vagas anuais em quatro cursos de graduação, criou cinco cursos no ano de 2006, e o número total de vagas ofertadas passou de 180 para 380 (crescimento aproximado de 111%), como pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 - UFES – CCA – Número de vagas ofertadas anualmente pelos cursos de graduação a partir do Programa Expansão Fase I, por curso, 2012

Cursos já existentes	Vagas ofertadas
Agronomia	60
Engenharia Florestal	40
Medicina Veterinária	40
Zootecnia	40
Cursos Expansão Fase I	
Ciências Biológicas (Bacharelado)	40
Engenharia de Alimentos	40
Engenharia Industrial Madeireira	40
Geologia	40
Nutrição	40
Total	380 vagas/ano

Fonte - UFES (2012). Elaboração própria.

Segundo a publicação *Realizações e avanços: relatório de atividades do CCA: gestão 2008-2012*, o Programa *Expansão Fase I* possibilitou a contratação de 80 docentes para o CCA.

Em aspectos gerais, os resultados da *Expansão Fase I* na UFES estão expressos no quadro 4, elaborado com dados divulgados no Censo da Educação Superior.

Quadro 4 - UFES - Programa *Expansão Fase I* na UFES – Números de cursos, matrículas, docentes e vagas ofertadas – 2005-2007

Ano	Número de cursos	Número de matrículas	Número de docentes*	Vagas ofertadas
2005	48	12.677 ^{1 2}	1.190 ¹	2.805
2006	63	13.284 ^{1 2}	1.199 ¹	3.175
2007	63	13.723 ^{1 2}	1.290 ¹	3.255

¹ Em 30/06.

² Em cursos de graduação presenciais.

Fonte – BRASIL, (2005;2007). Elaboração própria

Ao todo, a UFES ofertou 14 novos cursos²¹ de graduação presencial em decorrência da *Expansão Fase I* e criou 450 novas vagas. O número de alunos matriculados passou de 12.677, em 2005, para 13.723, um crescimento de 8,25%. Nesse período, foram contratados 100 docentes, 8,4% a mais do que no ano de 2005.

Logo após esse primeiro momento de expansão iniciado em 2005 por meio da consolidação e ampliação da interiorização presencial induzida pela *Expansão Fase I*, a UFES, assim como outras 52 universidades públicas federais (de um total de 54 em 2007), aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

As discussões a respeito da adesão ao Programa se instalaram na UFES tão logo o Decreto que instituiu o REUNI foi divulgado e a Portaria-GR n. 990, de 6 de setembro de 2007, designou uma Comissão Especial para estudar o programa REUNI, cujo presidente era o professor Reinaldo Centoducatte²². Essa comissão encaminhou, em 23 de outubro de 2007, a minuta do Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Espírito Santo ao Conselho Universitário (CUn) para a devida apreciação. O Plano foi aprovado por unanimidade em sessão ordinária do Conselho Universitário, em 03 de dezembro de 2007 (UFES, 2007).

O processo iniciado com a criação do REUNI e que culminou com a aprovação do Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (aprovado pelo CUn dessa instituição), transcorreu em um curto intervalo de tempo. No caso específico da UFES, da apresentação da minuta até a aprovação do Plano pelo Conselho Universitário, esse tempo foi ainda menor. Todo esse percurso foi marcado por importantes debates, os quais contribuíram para que a concretização do REUNI na UFES se traduzisse em suas especificidades.

²¹ Apesar de os números do Censo apontarem um aumento de 15 cursos, apenas 14 foram criados: nove no CEUNES e cinco no CCA. Este curso *a mais* pode estar relacionado ao curso de Educação Física do CEUNES que ainda tinha alunos matriculados, mas que estava em processo de extinção.

²² Reinaldo Centoducatte, que atualmente é reitor da UFES, é professor do Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas (CCE). Os demais componentes dessa comissão eram: Aparecido José Cirilo, professor do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes (CAR); Maria Aparecida Santos Correa Barreto, professora (*in memoriam*) do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação (CE); José Eduardo Macedo Pezzopane, professor do Departamento de Ciências Florestais e da Madeira do Centro de Ciências Agrárias (CCA); Aberto Ferreira de Souza, professor do Departamento de Informática do Centro Tecnológico (CT); Izabel Cristina Novaes, professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação (CE); Francisco Guilherme Emmerich, professor do Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas (CCE); Ricardo Nespoli, docente, representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Raphael Sodré, docente, representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

De acordo com o professor M²³, o próprio governo, num primeiro momento, tencionou fortemente para que as universidades aderissem ao Programa.

“O governo disse o seguinte: ‘olha, eu preciso é melhorar, melhorar em termos quantitativos a relação professor/aluno no ensino superior brasileiro e colocar mais alunos por professor. Para cumprir essa meta, eu te dou professor, eu te dou técnico administrativo, eu te dou edificações e te dou equipamentos. Mas o seguinte: você decide.’ Parece simples, mas no dia a dia, para quem está gerindo, não se sabe o tamanho da pressão que é. Para quem disse não, significa o quê? Ficar com zero: zero professor, zero técnico-administrativo, zero equipamento e zero obra. O que pode ser visto num primeiro olhar, como apareceu nas movimentações dentro da instituição, num primeiro olhar, um *adesismo* desproposital dos dirigentes daquele momento, pode ser também interpretado como um ato, uma ação política de muita responsabilidade para a instituição. (Professor M)

Infere-se, por meio dessa fala, que, diante das necessidades que as Instituições de Ensino Superior apresentavam naquele momento, a proposta do governo federal com o REUNI soou como alternativa única. Apesar disso, mesmo para aqueles que estavam na condição de gestores da universidade, tal alternativa não se concretizou na ausência de pressão, debates e críticas.

No caso da UFES, a instituição, como um todo, aderiu ao REUNI, mas, ao analisar os documentos produzidos, bem como as falas do professor M, nota-se a existência de diferentes realidades, em especial, entre aquelas unidades que optaram por participar do REUNI e aquelas que decidiram não participar.

De um total de 10 centros de ensino²⁴, o Centro de Educação, o Centro Tecnológico e o Centro de Ciências Humanas e Naturais optaram por não participar do

²³ M é professor da Universidade Federal do Espírito Santo, lotado em departamento localizado no *campus* de Goiabeiras. Este professor permitiu a gravação de uma conversa informal a respeito de suas percepções acerca do REUNI do ponto de vista de quem ocupava um cargo de gestão à época. Apesar de não ter se configurado como entrevista, posto que não havia nenhum roteiro elaborado, as falas dos professores foram esclarecedoras e, por isso, utilizadas para compor este trabalho.

²⁴ Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES); Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas (CCE); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); Centro de Artes (CAR); Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Centro de Educação (CE) e Centro Tecnológico (CT).

REUNI²⁵. Assim que a proposta do Programa chegou à UFES pelo governo federal, cada uma dessas unidades ficou responsável por encaminhar, no âmbito de seus Conselhos Departamentais, as discussões a respeito de sua participação ou não no Programa, bem como a elaboração de suas propostas individuais de expansão e reestruturação.

É importante dizer que, apesar de ter sido um Programa de abrangência nacional, que envolveu todas as universidades federais, o REUNI se mostrou, em cada uma delas, com feições diferentes. Essa identidade assumida pelo Programa nas diferentes instituições está diretamente relacionada às questões regionais, o que significa que as demandas se apresentam de acordo com a localização das instituições (CHAVES e SILVA JÚNIOR, 2008). As diferenças regionais contribuem, em última instância, para a composição de um Sistema Federal de Educação Superior complexo e heterogêneo. Finalmente, destaca-se que existe uma distância entre a política formulada e sua objetivação; e é exatamente nesse intervalo que a vida cotidiana se estrutura, que as relações humanas e sociais acontecem e as decisões são tomadas mediante as circunstâncias presentes em determinado contexto (HELLER, 1977; PATTO, 1993; SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009).

Partindo dessa reflexão, é possível afirmar que, em certa medida, as especificidades do REUNI na UFES, ou seja, a maneira singular como tal Programa se concretizou nesta instituição, é também decorrente desses momentos de debate no interior de cada uma de suas unidades. Isso se explica porque os espaços de discussão instituídos no contexto de cada centro permitiram a emergência dos interesses de cada um desses grupos, que terminaram por orientar os rumos que o REUNI tomou na UFES. Este trabalho explora tais orientações em seu quarto capítulo, por meio das falas dos sujeitos entrevistados.

Sendo assim, à medida que tais discussões foram se encaminhando e as demandas da instituição, no âmbito de suas unidades, se mostravam, o projeto, inicialmente apresentado, foi ganhando diferentes feições. Os números pactuados com o MEC permaneceram os mesmos, mas a forma como professores, funcionários técnico-administrativos, obras, entre outros, foram distribuídos entre os centros e internamente a esses (nos departamentos), ocorreu de acordo com os interesses de cada uma dessas

²⁵ O CCE optou por não participar do REUNI. Entretanto, o Departamento de Química, pertencente a esse centro, apresentou uma proposta de expansão à Pró-Reitoria de Administração solicitando a participação no Programa. A solicitação foi atendida e o Departamento de Química participou do REUNI.

unidades, os quais ficaram expressos nos documentos que cada uma delas produziu com vistas à expansão e à reestruturação. Assim, nas palavras do professor M, isso se encontra explícito.

“Aquela política inicial que foi estabelecida, na execução foi ganhando outra cara dependendo dos projetos, das demandas que as instituições foram apresentando para o governo. Então, no dia a dia da instituição, ele foi se tornando muito mais do que foi previsto, com as contradições internas que tem, de positivo e negativo”. (Professor M)

Na perspectiva de gestor da universidade, o professor M analisa que os contornos que o REUNI assumiu no ambiente institucional, de certa forma, se reproduziu no sistema como um todo, em maior ou menor grau. Ou seja, não é possível afirmar que o REUNI aconteceu da mesma forma em todas as universidades e, portanto, a unidade do Programa no contexto do Sistema Federal de Educação Superior reside exatamente neste fato.

Além disso, o professor afirma que, internamente, nas instituições constatou-se a racionalidade científica das diferentes áreas operando para construir um modelo a ser implantado. Na Universidade Federal do Espírito Santo, os projetos de expansão e reestruturação elaborados pelo CCA de Alegre e pelo *campus* de São Mateus podem ser tomados como exemplo dessa assertiva.

Com o REUNI, tanto no CCA, quanto no CEUNES, foram criados os cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas. Entretanto, ao ser pensada a organização departamental de cada um desses *campi*, o plano apresentado pelo CEUNES previu a criação de um Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH), o que não ocorreu no CCA²⁶.

A criação de um departamento específico para a Educação e Ciências Humanas significou, para o CEUNES, uma contrapartida orçamentária e de recursos humanos

²⁶ No CCA, os 17 cursos estão organizados em 12 departamentos, quais sejam: Departamento de Biologia; Departamento de Ciências Florestais e da Madeira; Departamento de Computação; Departamento de Engenharia Rural; Departamento de Engenharia de Alimentos; Departamento de Farmácia e Nutrição; Departamento de Geologia; Departamento de Matemática Pura e Aplicada; Departamento de Medicina Veterinária; Departamento de Produção Vegetal; Departamento de Química e Física e Departamento de Zootecnia. No CEUNES, os 14 cursos estão organizados em sete departamentos: Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas (DCAB); Departamento de Ciências Naturais (DCN); Departamento de Ciências da Saúde (DCS); Departamento de Computação e Eletrônica (DCEL); Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH); Departamento de Engenharias e Tecnologia (DETEC) e Departamento de Matemática Aplicada (DMA).

(docentes e funcionários técnico-administrativos) para essas áreas, ainda que todo esse processo não tenha ocorrido na ausência de embates. À época, segundo o professor M, existiram os conflitos e divergências que tencionaram no sentido de não criar tal departamento e direcionar o orçamento previsto para a criação de vagas em outros cursos, bem como a realização de concursos para docentes e técnico-administrativos em outras áreas.

No caso do CEUNES, sugere-se que a criação do DECH possa também estar relacionada ao Projeto de Lei n. 331, de 2004 (BRASIL, 2004), que se encontra em tramitação no Congresso e tem como objetivo desmembrar o CEUNES da UFES e transformá-lo na Universidade Federal do Norte do Espírito Santo. Neste caso, a atuação nas diferentes áreas do conhecimento é imprescindível caso essa proposta se torne realidade.

Já, no CCA, o projeto aprovado não previu a criação de um departamento de educação, ainda que quatro licenciaturas tenham sido criadas pelo REUNI²⁷. Este exemplo demonstra o quanto as questões internas e específicas de cada instituição influenciaram a implantação do REUNI.

2.2.1 As dimensões do REUNI na UFES: o projetado e o concretizado

A leitura do Plano de Reestruturação e Expansão da UFES possibilitou acessar as metas que foram pactuadas pela instituição com o MEC. Buscando saber em que medida tais metas se efetivaram, foram utilizados dados obtidos junto à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), os quais apresentavam os números da UFES no período 2008-2013. Em alguns momentos, os dados do Censo da Educação Superior foram utilizados, assim como outras publicações divulgadas oficialmente pelo governo.

²⁷ Em reunião realizada no dia 05 de outubro de 2007, na qual o Conselho Departamental do Centro de Ciências Agrárias aprovou a proposta do referido centro para o REUNI, ficou registrada em ata a pergunta do professor Paulo de Tarso Ferro de Oliveira Fortes (professor do Departamento de Geologia) a respeito da possibilidade de criação do Curso de Pedagogia, tendo em vista a carência do centro na área de Ciências Humanas. O professor Ricardo Antônio Polanczyk respondeu que já não havia mais tempo disponível para inserção de novas propostas. Obs.: o professor Polanczyk era o presidente da comissão designada pela Direção do CCA para elaborar a proposta do centro para o REUNI. Atualmente, é professor na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), no *campus* de Jaboticabal.

A tabela 2 traz os números referentes à contratação de docentes que foram pactuados para o período de 2008 a 2013 e o número total de docentes que, de fato, fizeram parte do quadro de funcionários da instituição.

Tabela 2

UFES – Contratações docentes pactuadas no REUNI e evolução do número de docentes do quadro efetivo em atividade e substitutos/visitantes – 2008 – 2013

Ano	Docentes pactuados	Número total de docentes	
		Efetivos em atividade	Substitutos/visitantes
2008	10	1.116	223
2009	76	1.274	245
2010	70	1.408	72
2011	107	1.433	208
2012	78	1.419	152
2013	-	1.610	98

Fonte - UFES/Cun (2007a) e UFES (2008; 2013). Elaboração própria.

A partir dessas informações, percebe-se que o projeto REUNI-UFES almejava, até o final de 2012, a contratação de um total de 341 professores. Considerando a evolução do número de docentes efetivos em atividade, percebe-se um aumento de 303 novos professores (crescimento de 27,1% em relação a 2008), o que significa que, ao final de 2012, nem todos os professores pactuados haviam sido contratados. Entretanto, se considerados os números apresentados no ano de 2013, verifica-se que, entre os anos de 2008 e 2013, 494 novos professores passaram a fazer parte do quadro docente da UFES.

Como já mencionado anteriormente, a política instituída, o que foi produzido como proposta nas instituições e o que de fato se objetivou, são dimensões importantes e que não podem ser desconsideradas. As especificidades regionais, por exemplo, influenciaram até mesmo as contratações docentes:

“Então isso só demonstra a complexidade que é a situação, tá?! Você fazer concurso com data marcada. É diferente um concurso da Universidade Federal do Espírito Santo, é diferente de um concurso da Universidade do ABC e assim é diferente em cada localidade. Então, a portaria saiu, você tem 40 dias para fazer o concurso e, se você não fizer, vou dar a chamada pra outro. Isso é pouca pressão para quem tá gerindo?! Eu presenciei

reitores dizendo o seguinte: ‘— Não vai ter candidato, porque é diferente de região para região’. Presenciei outro reitor falando: ‘ —Gente, na Universidade do ABC eu não posso fazer assim. Porque é uma universidade em São Paulo, em São Paulo eu vou ter 50 candidatos.’ É diferente. Enquanto em uma região você não tem nem candidato, em São Paulo, você tem 50 candidatos em cada área que você quer. Então o título de doutor é apenas um critério elementar”. (Professor M)

No que se refere à contratação de funcionários técnico-administrativos, previa-se que, ao final de 2012, 295 novas contratações fossem realizadas, como mostra a tabela 3.

Tabela 3

UFES – Número de contratações de funcionários técnico-administrativos pactuados no REUNI e evolução do número de funcionários técnico-administrativos efetivos da – 2008 a 2012

Ano	Funcionários Técnico-administrativos pactuados	Δ%	Total de Funcionários Técnico-administrativos efetivos	Δ%
2008	48	...	2.169	...
2009	43	-10,4	2.158	-0,5
2010	55	27,4	2.079	-3,7
2011	18	-67,3	1.987	-4,4
2012	131	627,8	2.136	7,5
2013	-	-	2.168	1,5

Fonte - UFES/Cun (2007a) e UFES (2008; 2013). Elaboração própria.

Apesar do recorte temporal considerado ter apresentado variações, nota-se que o número de funcionários permaneceu praticamente o mesmo ao final de 2013²⁸. Ainda que se considere que as Instituições Federais de Ensino Superior ainda tenham servidores técnico-administrativos que ocupam cargos extintos, e que a aposentadoria

²⁸ No dia 17 de março de 2014, foi deflagrada uma greve nacional dos servidores técnico-administrativos. O SINTUFES (Sindicato do Trabalhadores Técnico-Administrativos na UFES) acatou as determinações da FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil) e também aderiu à greve. A seção sindical do CCA encaminhou *email* à comunidade acadêmica no dia 02 de abril de 2014 explicando os motivos da greve e falando da construção de uma pauta interna. Um dos problemas colocados nessa pauta era exatamente o número reduzido de técnicos-administrativos no centro, já que os números previstos nas Resoluções n. 43/2005 e 38/2007 – *Expansão Fase I* e REUNI, respectivamente – não condizem com o quadro atual de servidores e que, atualmente, o CCA tem uma proporção de dois professores para cada técnico administrativo, sendo que em algumas instituições a proporção é de três técnicos por professor. De acordo com o *email*, tal situação vem contribuindo para a sobrecarga de trabalho, bem como com as mudanças nas relações de trabalho no *campus*.

ou falecimento dos mesmos signifique a diminuição do número total de cargos, entende-se que a expansão das atividades desenvolvidas pelas universidades federais deveria ter sido acompanhada de recursos humanos em quantidade suficiente e adequada.

Avaliados os dados de evolução, percebe-se que o aumento na contratação não encontrou valores correspondentes em termos de aumento do número total de funcionários técnico-administrativos, materializando na UFES a lógica da racionalidade: expandir para melhor aproveitamento da estrutura já existente. Em outros termos, fazer *mais com o mesmo* ou com menos.

No âmbito da graduação, o plano de expansão apresentado pela UFES mostrava a situação da instituição no ano de 2006, quando foram ofertadas 3.175 vagas distribuídas em 60 cursos de graduação presencial. Desse total, nove cursos (430 vagas) eram noturnos e 13 (930 vagas) eram licenciaturas. Diante desse cenário, o documento apresentava a meta a ser alcançada no vestibular de 2012.

Em conformidade com a Estratégia n. 1 para a área de Ensino da Instituição – “Expandir o ensino de graduação e pós-graduação” – estabelecida no Planejamento Estratégico 2005-2010, a UFES planeja ampliar a oferta de cursos de graduação em 23 cursos. O total de vagas ofertadas no vestibular passará de 3.175 em 2006, para 4.930 em 2012, um aumento de 55,3%. O número de cursos no turno noturno passará de nove, em 2006, para 22, em 2012, sendo que o número de vagas no turno noturno passará de 430 para 1.330, um aumento de 209,3%. Dos cursos de graduação que a UFES planeja oferecer em 2012, 23 contemplarão a modalidade Licenciatura, contra 13 no ano de 2006, e nestes cursos serão ofertadas 1.490 [vagas], contra 930, em 2006, um aumento de 62,0% (UFES, 2007a, p. 13).

No que se refere à criação de cursos e oferta de vagas, nota-se que a UFES cumpriu o acordado com o Ministério da Educação: até final de 2012, foram criados 23 novos cursos, dos quais 15 são noturnos e, desses, 10 são licenciaturas. A criação dos cursos ficou distribuída da forma como pode ser vista no quadro 5.

Quadro 5 – UFES - Vagas ofertadas nos cursos criados pelo REUNI, por centro, turno e ano – 2008 a 2012

Centro	Curso	Turno	2008	2009	2010	2011	2012
CAR	Artes Visuais (Licenc.)	Noturno			60	60	60
CAR	Música (Licenc.)	Noturno			30	30	30
CCA	Ciências Biológicas (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Física (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Matemática (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Engenharia Química	Diurno		40	40	40	40
CCA	Química (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Farmácia	Noturno		45	45	50	50
CCA	Ciências da Computação	Diurno		40	40	40	40
CCA	Sistemas de Informação	Noturno		50	50	70	70
CCJE	Administração	Noturno		50	90	90	95
CCJE	Ciências Contábeis	Diurno		100	100	100	100
CCJE	Gemologia	Diurno		90	90	90	90
CCS	Fisioterapia	Diurno		50	50	50	50
CCS	Terapia Ocupacional	Diurno		50	50	50	50
CCS	Nutrição	Diurno			50	50	50
CCS	Fonoaudiologia	Diurno			50	50	50
CEFD	Educação Física (Bach.)	Noturno	80	80	80	80	100
CEUNES	Ciências Biológicas (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Física (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Matemática (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Química (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Ciências da Computação	Noturno				50	50
TOTAL			80	975	1.205	1.380	1.405

Fonte - PROPLAN. Quadro disponível no *site* www.proplan.ufes.br.

Ainda é possível inferir, por meio do quadro 5, que o Centro de Ciências Agrárias foi o centro onde se verificou a criação do maior número de cursos e vagas, seguido pelo CEUNES.

Esses dados comprovam que o projeto apresentado pela UFES estava de acordo com as diretrizes do REUNI, sobretudo aquela que versa sobre o aumento de vagas ofertadas nos cursos, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007a). A tabela 4 ainda permite observar que o número de vagas ofertadas superou as metas previstas no projeto inicial: o número de vagas ofertadas em 2012 – 5.010 – supera as 4.930 vagas planejadas à época do plano de expansão.

Tabela 4 –
UFES – Graduação – Cursos presenciais – Vagas ofertadas, alunos matriculados,
alunos diplomados – o projetado e o concretizado – 2008 – 2013

Ano	Graduação (projetado)								Graduação (concretizado)									
	Número de cursos	Δ%	Vagas ofertadas	Δ%	Matrículas projetadas	Δ%	Alunos diplomados	Δ%	Número de cursos	Δ%	Vagas ofertadas	Δ%	Alunos Matriculados	Δ%	Alunos diplomados			
															1º sem.	2º sem.	Total	Δ%
2007	60	...	3.095	...	14.952,56	...	2.310	...	63	...	3.255 ¹	...	13.723	...	-	-	2.062 ¹	...
2008	60	0	3.175	2,6	15.378,96	2,8	2.334	1	64	1,6	3.295	1,2	14.240	3,8	1.211	1.063	2.274	10,3
2009	76	26,7	4.525	42,5	21.972,86	42,9	2.422	3,8	80	25	4.550	38,1	-	-	1.125	1.091	2.216	-2,6
2010	79	3,9	4.755	5,1	22.979,86	4,6	2.617	8	84	5	4.948	8,7	20.181	41,7	843	1.013	1.856	-16,2
2011	80	1,3	4.930	3,7	23.876,99	3,9	2.704	3,3	85	1,2	4.946	-0,1	21.816	8,1	942	1.022	1.964	5,8
2012	80	0	4.930	0	23.876,99	0	3.332	23,2	83	-2,4	5.010	1,3	21.020	-3,7	1.018	1.195	2.213	12,7

Fonte - UFES (2007a), UFES (2008; 2013). Elaboração própria.

¹ Dados obtidos no Censo da Educação Superior (BRASIL, MEC, 2007;2013).

² Em 30/06.

Ao comparar os números projetados com aqueles que revelam o que foi concretizado pelo REUNI na UFES, constata-se que as metas referentes à criação de cursos e ampliação no número de vagas não só foram atingidas, como superaram o estabelecido no plano de expansão.

No ano de 2007, foram ofertadas 3.255 vagas em cursos de graduação presenciais e, no ano de 2012, esse número chegou a 5.010 vagas. Esse aumento se deveu à criação de novos cursos por meio do REUNI e também pela ampliação do número de vagas em cursos já existentes, representando um crescimento de 53,9% do número de vagas ofertadas anualmente. Salienta-se que, das 1.405 vagas criadas pelo REUNI em novos cursos, 935 são ofertadas em cursos noturnos, das quais 570 em licenciaturas noturnas.

Por outro lado, o número de matrículas, bem como o número de alunos diplomados ficou abaixo do projetado. Os dados de evolução indicam que o ano de 2010 registrou um crescimento de 41,7% no número de matriculados com relação a 2008. Este comportamento, porém, não se repetiu nos anos de 2011 e 2012, os quais verificaram significativo decréscimo.

Como já mencionado, o período de 2007 a 2012 foi marcado pela elevação do número de matrículas em cursos de graduação presenciais. No Brasil, esse número passou de 578.536 para 885.716 (crescimento de 53,09%). O crescimento das matrículas nos cursos noturnos foi maior (aproximadamente 79,4%) que aquele registrado nos cursos do turno diurno (aproximadamente 44%) (BRASIL, 2007; 2012).

A mesma tendência do cenário nacional pôde ser observada na UFES, uma vez que as matrículas no período considerado tiveram crescimento de aproximadamente 53,1%. Os cursos noturnos dessa instituição ampliaram suas matrículas em 72,6%, ao passo que os diurnos cresceram 36%.

Analisados isoladamente, o aumento do número de vagas, aliado ao crescimento no número de matrículas, podem sugerir uma avaliação satisfatória do crescimento da educação superior, em especial, das universidades federais, observado o período de vigência do REUNI. Entretanto, faz-se necessário avaliar outros dados como, por exemplo, o número de concluintes.

Em nível nacional, como mostra a tabela 6, ocorreu um crescimento pequeno (aproximadamente 5,9%) do número de alunos concluintes²⁹ em cursos de graduação presenciais matriculados em universidades federais. Nos cursos noturnos, a taxa de

²⁹ O termo *concluintes* “[...] corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior igual a ‘formado’”. Esta definição está presente no Relatório Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (MEC, 2014).

crescimento foi de 13,8%, enquanto, nos cursos diurnos, a taxa foi de 3,6%. As tabelas 5 e 6, apresentadas se complementam e ajudam a compreender essa situação, tanto em âmbito nacional, quanto no caso específico da UFES.

Tabela 5 –

Brasil - UFES - Número de matrículas e concluintes em cursos de graduação presenciais, por turno – 2007 – 2012¹

ANO	Matrículas											
	BRASIL						UFES					
	Diurno	Δ%	Noturno	Δ%	Total	Δ%	Diurno	Δ%	Noturno	Δ%	Total	Δ%
2007	438.538	...	139.998	...	578.536	...	12.000	...	1.723	...	13.723	...
2008	453.188	3,3	147.584	5,4	600.772	3,8	12.230	1,9	2.010	16,7	14.240	3,8
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	559.726 ²	23,5	204.165	38,3	763.891	27,2	16.720 ²	36,7	3.461	72,2	20.181	41,7
2011	605.641	8,2	236.965	16	842.606	10,3	17.050	2	4.766	37,7	21.816	8,1
2012	634.520	4,8	251.196	6	885.716	5,1	16.322	-4,3	4.698	-1,4	21.020	-3,6

¹ Dados referentes à rede pública de universidades federais

² Incluídas as matrículas do turno integral.

Fonte - BRASIL/MEC (2007; 2012). Elaboração própria.

Tabela 6

Brasil – UFES – Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais, por turno – 2007 – 2012¹

ANO	Concluintes											
	BRASIL						UFES					
	Diurno	Δ%	Noturno	Δ%	Total	Δ%	Diurno	Δ%	Noturno	Δ%	Total	Δ%
2007	65.705	...	18.969	...	84.674	...	1.810	...	252	...	2.062	...
2008	61.513	-6,4	18.251	-3,8	79.764	-5,8	2.056	13,6	244	-3,7	2.300	11,5
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	68.320	11	19.786	8,4	88.106	10,5	2.744	33,5	457	87,3	3.201	39,2
2011	71.138	4,1	21.291	7,6	92.429	4,9	1.627	-40,7	294	-35,7	1.921	- 40
2012	68.116 ²	-4,2	21.593	1,4	89.709	-2,9	1.801 ²	10,7	243	-17,3	2.044	6,4

¹ Dados referentes à rede pública de universidades federais

² Incluídas as matrículas do turno integral.

Fonte - BRASIL/MEC (2007; 2012). Elaboração própria.

No caso específico da UFES, o período teve uma queda de 0,87% no número total de concluintes, apesar de o ano de 2010 ter registrado um aumento significativo se comparado a 2007. Também o número de concluintes nos turnos diurnos (- 0,49%) e noturno (- 3,57%) diminuiu.

Apesar do expressivo aumento do número de cursos e vagas, o número de alunos matriculados entre os anos de 2008 e 2012, na UFES, ficou abaixo do que era esperado. Enquanto no projeto se previa um aumento de 8.924 novas matrículas, ao final de 2012, esse número era de apenas 7.297.

Na prospecção do número de matrículas presente no projeto de expansão, a meta era registrar 6.228 matrículas, ao final de 2012 (UFES, 2007a), em cursos noturnos. Em outras palavras, previa-se a criação de 4.386 novas matrículas em cursos noturnos durante os cinco anos de vigência do REUNI. No entanto, a tabela 5 deixa claro que apenas 2.975 novas matrículas foram registradas no período (crescimento de 172,6%). Verifica-se, então, que o número de matrículas não acompanhou o aumento do número de vagas, especialmente se se consideram os cursos ofertados no turno noturno.

A propósito do número de diplomados, esperava-se, ao final de 2012, que 1.022 novos alunos se diplomassem. No entanto, o que foi possível observar no período é que houve variações (inclusive negativas, em especial se considerados os números de 2009 e 2010) no número de alunos diplomados. Ao final de 2012, registraram-se apenas 151 alunos diplomados a mais que 2007, uma discreta elevação de 7,32%.

Assim como no caso do número de matrículas, as metas de ampliação do número de diplomados não se concretizou. Ao contrário, 2.213 se diplomaram, em 2012, frente os 3.332 que eram esperados no projeto REUNI-UFES.

Ainda que uma série de fatores possam justificar essas situações, é necessário considerar a evasão como aspecto relevante, tendo em vista que a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas foram definidas entre as principais diretrizes do REUNI.

Ao realizar o diagnóstico da situação das taxas de evasão na UFES, o projeto elaborado com as metas para o REUNI define em quais situações um aluno é considerado evadido.

No período de 2002 a 2006, a UFES apresentou uma taxa de evasão de 26,57% (vinte e seis vírgula cinquenta e sete por cento), correspondente a 4.117 (quatro mil, cento e dezessete) alunos entre os 15.493 (quinze mil, quatrocentos e noventa e três) ingressantes no período. Alunos ingressantes são considerados aqueles que foram aprovados no vestibular, neste caso 91,91% (noventa e um vírgula noventa e um por cento) (14.241 – quatorze mil, duzentos e quarenta e um – alunos), e alunos que ingressaram por outras formas (convênio, mobilidade estudantil, novo cursos e transferência interna e externa), que correspondem a menos de 10% (dez por cento) dos alunos ingressantes na UFES no período. Considera-se aluno evadido os que

desistiram do curso, que foram desligados por abandono, desligados por três reprovações em uma mesma disciplina, desligados por não cumprir plano de estudos e aqueles alunos que foram jubilados. A maior proporção está entre aqueles que foram desligados por abandono (48,50% - quarenta e oito vírgula cinquenta por cento) (UFES, 2007a, p. 106).

Em certa medida, o decréscimo do número de diplomados no período em que se esperava seu crescimento pode sugerir a existência de vagas ociosas ou, até mesmo, a elevação do número de alunos evadidos.

O quadro 6 retrata a realidade do CCA ao final do período 2013/1.

Quadro 6 – UFES – CCA – Números da evasão – 2013/1

Curso	Alunos matriculados, ano/semestre 2013/1	Alunos que não realizaram solicitação de matrícula 2013/1	Alunos trancados no curso	Número ideal de alunos 2013/1*
Agronomia	188	26	8	222
Engenharia Florestal	131	11	2	144
Zootecnia	79	14	1	94
Medicina Veterinária	195	19	2	216
Geologia	175	11	2	188
Engenharia Industrial Madeireira	49	27	2	78
Ciências Biológicas – Bacharelado	128	14	4	146
Nutrição	98	9	-	107
Engenharia de Alimentos	93	12	1	106
SUBTOTAL	1.136	143	22	1.301
Licenciatura em Matemática*	65	63	4	132
Licenciatura em Física*	52	53	3	108
Licenciatura em Química*	131	43	3	177
Licenciatura em Ciências Biológicas*	125	36	1	162
Ciência da Computação*	82	32	-	114
Sistemas de Informação*	104	47	1	152
Engenharia Química*	148	6	1	155
Farmácia*	85	26	3	114
SUBTOTAL	792	306	16	1.114
TOTAL GERAL	1.928	449	38	2.415

* Cursos criados pelo REUNI.

Fonte - Dados disponibilizados pela Secretaria Acadêmica de Graduação do CCA via email no ano de 2013.

O quadro 6 foi elaborado pela Secretaria Acadêmica de Graduação do CCA a partir de informações extraídas de relatórios fornecidos pelo SIE/UFES³⁰ – Acadêmico em 24 de julho de 2013.

³⁰ Sistema Integrado de Ensino.

No que se refere aos cursos que já existiam no CCA antes da criação do REUNI, o semestre letivo 2013/1 contava com um total de 1.136 alunos matriculados, o que representava 87,3% do número ideal de alunos que deveriam estar matriculados (1.301).

Nos cursos do REUNI, a situação tende a se agravar. Apenas 792 alunos, de um total de 1.114, estavam matriculados ao final do semestre letivo 2013/1. Se analisada a situação nos cursos de licenciatura, nota-se que apenas 64,4% do total de alunos esperados se encontra matriculados nos cursos, enquanto, nos demais cursos (criados pelo REUNI), esse valor é de 78,3%³¹.

Ainda que as ações do REUNI se tenham direcionado de forma mais incisiva à graduação, a pós-graduação também foi ampliada. No caso da UFES, desde o Projeto encaminhado ao MEC, já estavam previstas metas para a pós-graduação, como é possível identificar na tabela 7.

³¹ Como já mencionado anteriormente, mesmo depois de apreciada no Conselho Universitário, a Resolução n.38/2007, que aprovou o Plano de Reestruturação e Expansão da UFES, sofreu modificações. Cabe aqui uma dessas mudanças. No dia 28 de julho de 2008, o memorando n. 164/2008 foi encaminhado do Gabinete da Direção do CCA ao reitor que, à época, era o professor Rubens Sérgio Rasseli. Uma das solicitações presente nesse documento era de que o processo seletivo para ingresso nos cursos criados pelo REUNI, tanto no CCA, quanto no CEUNES, fossem realizados sempre no meio de cada ano (vestibular de inverno) e utilizasse exclusivamente a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso. A justificativa para essa proposição era de que “[...] o uso exclusivo do ENEM para o ingresso redundará em simplicidade, economia e o mais importante, possibilidade de preenchimento de todas as vagas ofertadas [...]”. Essa alteração foi aprovada pela Comissão de Assuntos Didáticos, Científicos e Culturais em reunião realizada no dia 31 de julho de 2008. Tal fato que, aparentemente, não promove muita diferença no que foi estabelecido inicialmente na Resolução n. 38/2007, chamou a atenção de alguns alunos. Em conversas informais, alunos de cursos de licenciatura declararam que os alunos que ingressaram em outros cursos pelo processo seletivo do início do ano (que utiliza a nota do ENEM somente para a primeira fase, tendo, os candidatos, que se submeterem a exames de áreas específicas, além da redação) e aqueles que ingressam por meio do chamado vestibular de inverno, têm perfis completamente diferentes. Ainda, de acordo com eles, existem disciplinas, cujos alunos ingressaram no início do ano, que têm taxas de aprovação consideravelmente mais elevadas, bem como índices de evasão menores se comparadas com as turmas, daquela mesma disciplina, cuja turma ingressou no meio do ano (diga-se de passagem, em sua maioria alunos das licenciaturas). Em consequência disso, o Curso de Engenharia Química teria mudado seu processo seletivo para o início do ano. A percepção desses alunos é que o próprio processo seletivo diferenciado venha diferenciando internamente os estudantes.

Tabela 7
 UFES - Pós-Graduação - Número de cursos (mestrado e doutorado), alunos matriculados –
 o projetado e o concretizado – 2008 – 2012

Ano	Pós-Graduação (projetado)								Pós-Graduação (concretizado)											
	Número de cursos				Matrículas				Número de cursos				Matrículas							
	MS ¹	DS ²	Total	Δ%	MS	Δ%	DS	Δ%	MS	DS	Total	Δ%	MS				DS			
													1º sem.	2º sem.	Média	Δ%	1º sem.	2º sem.	Média	Δ%
2007	25	05	30	...	1.119	...	147	...	-	-	-	...	-	-	-	...	-	-	-	...
2008	26	05	31	3,3	1.115	-0,4	154	4,8	33	08	41	...	1.300	1.199	1.249	...	212	202	207	...
2009	29	08	37	19,4	1.125	0,9	185	20,1	34	10	44	7,3	1.373	1.277	1.325	6	248	246	247	19,3
2010	42	14	56	51,4	1.547	37,5	277	49,7	37	13	50	13,6	1.569	1.349	1.459	10,1	376	379	377	52,6
2011	42	18	60	7,1	2.047	32,3	521	88	44	14	58	16	1.723	1.655	1.689	15,8	481	467	474	25,7
2012	42	18	60	0	2.522	23,2	770	47,8	47	16	63	8,6	1.985	1.912	1.948	15,3	517	561	539	13,7

Fonte - UFES (2007a) e UFES (2008; 2012). Elaboração própria.

¹ Mestrado

² Doutorado

Projetava-se, em 2007, a criação de 17 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. Isso significaria dobrar o número de cursos de pós-graduação no período de cinco anos. A meta prevista foi superada. De 33 cursos de mestrado existentes em 2008, a pós-graduação da UFES passou a ofertar 47³². Ao final de 2012, entre mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, foram ofertados 63 cursos de pós-graduação pela UFES, superando a meta inicial que era 60.

Ainda, no contexto da pós-graduação, considerando a média de alunos que estavam matriculados entre os anos de 2008 e 2012, nota-se que as metas não foram alcançadas. No mestrado, por exemplo, projetavam-se, em 2012, 1.407 matrículas a mais do que em 2008. Na realidade, esse aumento foi de apenas 699, menos da metade esperada.

No caso do doutorado, apenas 332 novas matrículas efetivaram-se nesse período, enquanto o número esperado era de 616.

Finalmente, analisados os dados gerais da UFES, percebe-se que uma série de mudanças ocorreu em virtude da adesão ao REUNI.

Tabela 8

UFES – REUNI – Dados gerais – 2008 – 2012

Ano	Campi	Centros de ensino	Departamentos de ensino	Δ%	Área de laboratórios (m ²)	Δ%	Área territorial (m ²)	Δ%	Área construída (m ²)	Δ%	Orçamento executado	Δ%
2008	04	10	57	...	13.066,45	...	4.335.964,00	...	231.782,10	...	429.409.076	...
2009	04	10	57	0	13.066,45	0	4.335.964,00	0	247.093,71	6,6	538.919.571	25,5
2010	04	10	63	10,5	15.907,44	21,7	4.335.964,00	0	255.679,00	3,5	609.232.551	13
2011	04	10	64	1,6	18.324,87	15,2	4.843.364,00	11,7	278.801,25	9	-	-
2012	04	10	73	14,1	20.082,50	9,6	4.895.254,36	1,1	291.046,54	4,4	-	-

Fonte - UFES (2008; 2012). Elaboração própria.

A instituição se modificou, inclusive esteticamente: novos prédios e novos laboratórios, os quais ampliaram sua área construída, ampliação do número de departamentos e um orçamento executado que contou com mais recursos (ainda que não os valores referentes a 2011 e 2012 não tenham sido divulgados).

³² Do total de cursos de mestrado criados em 2011, cinco eram mestrados profissionais, que foram criados nesse ano. Em 2012, mais dois mestrados profissionais foram criados, totalizando sete.

Os dados apresentados até o presente momento permitem afirmar que, em certa medida, os objetivos do REUNI se cumpriram na UFES. Entretanto, diante dessa breve síntese, duas questões se evidenciaram de forma especial.

A primeira delas é a constatação de que o expressivo aumento de cursos e vagas na graduação presencial não tenha garantido um aumento no número de alunos matriculados. Em segundo lugar, destacam-se os números da evasão e sua expressão nos cursos criados pelo REUNI, em especial, as licenciaturas.

3 O REUNI NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFES: UM ESTUDO DE CASO

A queda da qualidade do ensino no Brasil, em níveis vergonhosos, é um fato conclusivo e irrefutável que não admite sequer sofisma. Os resultados dessas deficiências estão aí expostos para quem quiser ver.

Entretanto, *sob a alegação de se querer melhorar a qualidade do ensino superior, deixa ociosas uma imensidade de vagas e contribui ainda mais para elitizar a educação brasileira e excluir do processo justamente o mais necessitado, o menos favorecido.*

Por essa razão, pareceu-nos muito lúcida a proposta enviada pelo Centro Agropecuário aos Conselhos Superiores da UFES, sobre o sistema de vestibular unificado. Entre outras coisas, sugere a *exclusão do caráter eliminatório e propõe a aplicação do vestibular próprio, direcionado para a clientela natural (os técnicos agrícolas e filhos de agricultores) dos cursos da área agrônômica*, já que esses cursos, na realidade, não se enquadram em nenhuma das áreas existentes no vestibular da UFES.

Para compensar as possíveis deficiências do 2º grau o Agropecuário propõe que seja adotado um nivelamento para aqueles candidatos que, embora classificados, não conseguiram nota de aprovação no Concurso Vestibular. Esse nivelamento poderá ser adotado com base numa avaliação das deficiências dimensionadas por meio de testes aplicados pelos professores das respectivas disciplinas a serem ministradas no curso.

Numa coisa o Governo acertou: não se pode, numa época de crise econômica tão grave, deixar vagas não preenchidas quando existem professores e funcionários ganhando para não trabalhar.

Mais que a educação ideal (ela existe?), temos que nos ater ao real. *O jeito é aceitá-la, ao curto prazo, e lutar para resguardar a qualidade e o prestígio de antigamente.* Ignorar o fato, excluir radicalmente o candidato não convenientemente preparado quando a culpa é do sistema, não nos parece a melhor solução para o problema (EDITORIAL, 1990, Grifos da autora da tese).

Em outubro de 1990, o texto acima foi publicado como editorial do *Informe Agropecuário* n.05, um boletim informativo do então Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo, sediado ao sul do estado, na cidade de Alegre. À época, eram ofertadas vagas somente para o Curso de Agronomia, mantendo a tradição agrária que

caracterizava a Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (ESAES), criada em 1971, a qual foi incorporada à UFES no ano de 1977 e deu origem ao Centro Agropecuário.

No editorial, as situações relatadas evidenciavam preocupação com a existência de vagas não preenchidas, ainda que o número de candidatos que participavam do processo seletivo fosse superior ao número de vagas ofertadas. O texto ainda menciona a necessidade de elaboração de um processo seletivo *direcionado para a clientela natural (os técnicos agrícolas e filhos de agricultores) dos cursos da área agrônômica*, de modo que fosse dada aos sujeitos oportunidade de uma formação em nível superior que contemplasse as características e especificidades regionais. Em outras palavras, uma formação relacionada às demandas do contexto social no qual estavam inseridos.

Mediante essas considerações, o editorial defendia que fosse excluído o caráter eliminatório do processo seletivo que, em última instância, servia apenas para garantir o acesso ao ensino superior a uma pequena parcela da população, considerada privilegiada social e economicamente. O texto também sugere que existem falhas na formação dos candidatos provenientes dos níveis de ensino anterior ao ensino superior, o que explicaria o desempenho não satisfatório no processo seletivo. Por último, o texto descreve que o momento era de crise e aventou que a infraestrutura do ensino superior era mal utilizada quando afirmou que *não se pode, numa época de crise econômica tão grave, deixar vagas não preenchidas quando existem professores e funcionários ganhando para não trabalhar*.

Apesar de redigido há exatos 26 anos, os apontamentos acima permitem afirmar que o editorial tratava de assuntos que são contemporâneos e urgentes à universidade ainda hoje. Ainda que essas aproximações possam ser realizadas, atenta-se para o fato de que muitas mudanças ocorreram desde os anos 1990. Mudanças estas que permitiram uma nova configuração do que, até então, era denominado Centro Agropecuário da UFES.

Como já mencionado no segundo capítulo, as atividades da UFES na cidade de Alegre tiveram início em 1977, ano em que a referida instituição incorporou a antiga Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo que havia sido criada em 1969 e iniciado suas atividades em 1971. A ESAES passou a ser o Centro Agropecuário da UFES ou, como ainda se ouve os moradores mais antigos da cidade chamarem: o CAUFES.

Até o ano de 1998, o CAUFES contava apenas com o Curso de Agronomia. A partir de 1999, três novos cursos passaram a ofertar vagas, quais seja: Engenharia Florestal, Medicina

Veterinária e Zootecnia. Posteriormente, em 2001, o CAUFES recebeu a denominação que perdurou até dezembro de 2015: Centro de Ciências Agrárias³³.

Mais recentemente, outro processo resultou em mudanças, não apenas na denominação do centro, mas principalmente na estrutura e na organização administrativas³⁴. Em reunião extraordinária realizada no dia 22 de dezembro de 2015, o Conselho Universitário (Cun) da UFES aprovou o desmembramento do Centro de Ciências Agrárias (CCA), localizado no município de Alegre, em Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS)³⁵.

Anteriores a esse desmembramento, porém, cinco novos cursos foram criados no CCA e começaram a ofertar vagas no ano de 2006 (Ciências Biológicas Bacharelado; Engenharia de Alimentos; Engenharia Industrial Madeireira; Geologia e Nutrição), fruto do plano de interiorização da Instituição que, por sua vez, fazia parte de um plano nacional de expansão e interiorização das universidades federais que ficou conhecido popularmente como *Expansão Fase I (BRASIL, 2006)*³⁶.

Finalmente, no ano de 2009, foram criados mais oito cursos de graduação no CCA (Licenciaturas em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas; Ciência da Computação, Sistemas de Informação; Engenharia Química e Farmácia) por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em momento anterior já fora caracterizada a expansão via REUNI no País e na UFES, como um todo. O objetivo deste capítulo é compreender como o referido Programa se materializou no Centro de Ciências Agrárias da UFES e as repercussões por ele geradas, em especial, no tocante às condições de trabalho docente. Também se pretendeu indicar elementos que compõem o pano de fundo no qual o REUNI foi lançado.

Nessa perspectiva, foi utilizado como fonte todo o material produzido oficialmente pela UFES acerca do REUNI. No caso do CCA, julga-se pertinente consultar, inclusive, as atas das reuniões do Conselho Departamental referentes aos anos de 2007 a 2012, por ser esse o período de criação e implementação do programa REUNI. Por ser ele a instância mais elevada

³³ Esta investigação iniciou-se quando a denominação ainda era Centro de Ciências Agrárias (CCA) e, por isso, apesar do desmembramento desse centro em outros dois, continuar-se-á se referindo ao CCA, mesmo porque o processo de criação de novos centros será abordado pelo trabalho como um dos desdobramentos ocasionados pelo REUNI.

³⁴ Esse ponto será mais bem discutido no capítulo dedicado à análise das entrevistas realizadas com professores, uma vez que esse aspecto foi relatado por eles.

³⁵ Resolução n. 44, de 22 de dezembro de 2015, do Conselho Universitário.

³⁶ O Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo foi aprovado pelo Conselho Universitário dessa instituição em 08 de novembro de 2005 (Resolução n. 43/2005).

na hierarquia administrativa de um centro de ensino³⁷, concluiu-se que as reuniões desse órgão são o espaço privilegiado em que são discutidas e aprovadas as decisões que, por sua vez, serão encaminhadas aos órgãos superiores da universidade.

De antemão, sugere-se que os elementos expostos no editorial de 1990 já prenunciavam as mudanças que a universidade pública brasileira experimentaria nas décadas seguintes, uma vez que indicava novos propósitos e novas funções para essa instituição. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o REUNI é uma boa materialidade para se refletir sobre a construção de um novo modelo de educação superior pública.

3.1 A história e os números do REUNI no CCA

O Decreto n. 79.246, de 10 de fevereiro de 1977, do então presidente da república Ernesto Geisel, autorizou a Universidade Federal do Espírito Santo a aceitar a doação dos bens e direitos que integravam a Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo. Passados 40 anos, a história do Centro de Ciências Agrárias registrou muitas mudanças, de modo particular na última década.

Como já indicado no preâmbulo deste capítulo, as atividades da UFES em Alegre foram iniciadas com a oferta de apenas um curso de graduação – Agronomia³⁸. O aumento na oferta de cursos e vagas ocorreu num primeiro momento no ano de 1999³⁹. Até o ano de 2006, existiam apenas três departamentos no CAUFES, quais sejam: Departamento de Fitotecnia, Departamento de Engenharia Rural e Departamento de Zootecnia e Economia Rural.

Aprovada em 2005 a proposta contida no Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da UFES (*Expansão Fase I*), cinco cursos de graduação foram criados, bem como ampliou-se o quantitativo de vagas nos cursos criados em 1998, os quais passaram a

³⁷ O Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo determina que cada centro de ensino deve ser administrado pelos seguintes órgãos: o Conselho Departamental, a Diretoria, os Departamentos e a Secretaria. De acordo com esse mesmo estatuto, em seu artigo n. 56, o “Conselho Departamental é o órgão superior deliberativo e consultivo do Centro, em matéria administrativa, financeira, didático-curricular, científica e disciplinar, de abertura de cursos de graduação e pós-graduação [...]” (UFES, 2003, p. 21).

³⁸ A Resolução n. 09, aprovada em Sessão Extraordinária no dia 29 de julho de 1998, alterou a oferta do número de vagas em 12 cursos de graduação. Desse total, apenas no caso de um curso a alteração significou a redução do número de vagas que seriam ofertadas no concurso vestibular de 1999. Tal foi o curso de Agronomia, sediado no CAUFES em Alegre.

³⁹ Em Sessão Extraordinária, ocorrida em 31 de julho de 1998, o Conselho Universitário aprovou as Resoluções n. 10, 11 e 12, criando, respectivamente, os cursos de graduação em Engenharia Florestal, Zootecnia e Medicina Veterinária, os quais, a partir do concurso vestibular de 1999, passaram a ofertar 25 vagas cada um.

ofertar 40 vagas⁴⁰. Devido ao aumento do número de cursos e vagas ofertadas, foi realizado um primeiro processo de redepartamentalização do CCA, oficializado pela Resolução n.14/2006 do Conselho Universitário. Isto significou que as disciplinas e os professores passaram a alocar-se em cinco departamentos: Departamento de Engenharia Florestal, Departamento de Engenharia Rural, Departamento de Medicina Veterinária, Departamento de Produção Vegetal e Departamento de Zootecnia.

Mais recentemente, por meio do REUNI, oito novos cursos foram abertos, sendo seis noturnos e dois diurnos. Diante de mais uma fase de crescimento, uma das grandes preocupações registrada nas atas das reuniões do Conselho Departamental era o espaço físico.

O CCA em Alegre não dispunha/dispõe de espaço suficiente para construção de muitos prédios, uma vez que está localizado no alto de um morro. Em 2010, em vista do crescente número de docentes, foi necessário realizar um estudo sobre a alocação dos mesmos nos departamentos existentes. O relatório final da comissão constituída para esse fim apresentou o número de docentes, o número de gabinetes existentes e o balanço entre o número de professores e gabinetes necessários. Os resultados expressaram claramente insuficiência de estrutura física. Além disso, chama a atenção nesse relatório o número de docentes alocados nos departamentos: 90 docentes no Departamento de Engenharia Rural, 50 no Departamento de Zootecnia, 49 no Departamento de Produção Vegetal e 33 no Departamento de Medicina Veterinária⁴¹. Além de ser um número grande, destaca-se que os referidos departamentos abrigavam professores de diferentes áreas do conhecimento, comprometendo a eficiência das discussões e tomadas de decisões da câmara departamental.

Para além da questão do espaço físico, a realidade descrita é apenas um dos aspectos considerados problemáticos do REUNI no CCA. Certamente as discussões realizadas nas reuniões dos respectivos departamentos não contemplavam todos os professores presentes que, além de serem em número elevado, representavam diferentes áreas do conhecimento que, não necessariamente, estavam relacionadas às ciências agrárias.

Supõe-se que, em decorrência dessa situação, muitos cursos que iniciaram suas atividades no ano de 2009 com o REUNI tenham como marca original a ausência de um espaço (tanto físico, quanto pedagógico) adequado para se pensar a formação dos futuros profissionais. Outros dois aspectos fortalecem essa hipótese: o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos (novos) Cursos (PPC) e a inexistência de um departamento

⁴⁰ Resolução n. 44/2005, aprovada em Sessão Extraordinária do Conselho Universitário realizada no dia 16 de novembro de 2005.

⁴¹ Ata da primeira reunião ordinária do Conselho Departamental realizada em 05 de julho de 2010.

relacionado às ciências humanas, à educação ou ao ensino não obstante a criação de quatro licenciaturas noturnas.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFES foi aprovado em 2007, mas os novos cursos do CCA receberam suas primeiras turmas somente no segundo semestre letivo de 2009 após realização de processo seletivo especial, uma vez que a entrada nos demais cursos ocorre no primeiro semestre letivo. Nesse ínterim, mais precisamente em junho de 2008, alguns docentes foram nomeados pelo Gabinete da Direção para elaborarem os PPC's dos novos cursos.

Analisadas as portarias de nomeação, nota-se que o Curso de Farmácia foi o que contou com maior número de professores (apenas três) na elaboração do referido documento. Nos demais cursos, apenas dois professores desempenharam essa função. Partindo do princípio de que o PPC é um documento que contém a orientação política e filosófica que sustenta a formação dos futuros profissionais, seja qual for sua área de atuação, entende-se que sua construção será tanto mais democrática se fruto de uma discussão com pluralidade de ideias.

Além disso, em alguns casos, identifica-se, inclusive, a participação de professores de outros centros de ensino, tal como o Centro de Ciências Exatas (sediado na cidade de Vitória), auxiliando na elaboração de cursos de formação de professores (licenciaturas). Ou seja, bacharéis pensando a formação de professores. Compreende-se que ambas as situações podem ser explicadas pela inexistência, naquele momento, de docentes em número suficiente e com formação afinadas com as áreas dos novos cursos. Também não se questiona a competência dos professores que elaboraram o documento. Entretanto, problematiza-se essa situação, porque independentemente dos fatores que a determinaram, a formação de novos profissionais seria orientada pelos PPC's produzidos.

Outro aspecto interessante é que, apesar da criação de quatro licenciaturas (Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas), em nenhum momento o projeto de expansão do CCA previu a formação de um departamento cujas atividades fossem relacionadas à formação de professores ou, em dimensão mais ampla, às ciências humanas. A esse respeito, ainda no ano de 2007, quando foi apresentada a primeira proposta de expansão para o CCA⁴², um dos professores que compunha o Conselho Departamental questionou sobre a possibilidade de criação de um Curso de Pedagogia como forma de fortalecer as ciências humanas no centro. A comissão respondeu que não havia tempo disponível para inserção de novas propostas.

⁴² Ata Conselho Departamental do CCA, de 05/10/2007.

Apesar disso, a proposta apresentada pela comissão ainda sofreu uma série de modificações, mesmo depois de aprovado o Plano de Expansão da UFES como um todo. Supõe-se, então, que outros motivos tenham contribuído para não se pensar as Ciências Humanas no CCA nesse processo de expansão. Com relação às disciplinas pedagógicas, ao final de 2012, o relator no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do PPC do Curso de Engenharia Química destacou, em seu parecer, “[...] que as disciplinas não foram devidamente alocadas e que o CCA perdeu a oportunidade de criar o departamento de Licenciaturas em sua recente departamentalização”⁴³ (ATA 31/10/2012, linhas 182 a 185).

Aventa-se, após cautelosa leitura e avaliação dos dados a que se teve acesso, que a não criação de um departamento de educação tenha sido uma opção política, pois, caso essa decisão fosse tomada, no mínimo oito vagas docentes deveriam ser destinadas para concursos na referida área⁴⁴. Para um centro que já enfrentava problemas com a falta de professores, isso significaria a instalação de novas disputas por vagas docentes.

Atualmente, existem quatro professoras responsáveis por ministrar sete disciplinas pedagógicas⁴⁵ para todas as turmas de licenciatura. Outro dado interessante é que tais professoras estão alocadas no Departamento de Medicina Veterinária. O motivo para essa peculiar situação não foi encontrado em nenhum dos documentos oficiais consultados. Entretanto, a fala do Professor H pode auxiliar a compreendê-la, na medida em que também contribui para reforçar as hipóteses aqui sugeridas.

“Na contratação dos cursos do REUNI, como existiam apenas quatro departamentos, então, todos os professores contratados deveriam ser alocados em algum dos departamentos. Os professores dos cursos de licenciatura foram divididos por áreas afins. Um exemplo da biologia, os licenciados de biologia, eles foram alocados onde já estava o Curso de Biologia ... e os professores da área de educação, eles foram alocados no Departamento de Veterinária, porque entendia-se ser uma área das ciências humanas e que já existia então as disciplinas de

⁴³ O relator referia-se ao processo de redepartamentalização cuja proposta fora aprovada em reunião do Conselho Departamental realizada no dia 30/06/2011. A partir da Resolução n. 32/2011 do Conselho Universitário, o CCA passou a ser constituído de 12 departamentos, quais sejam: Departamento de Matemática Pura e Aplicada; Departamento de Química e Física; Departamento de Computação; Departamento de Biologia; Departamento de Medicina Veterinária; Departamento de Engenharia Rural; Departamento de Zootecnia; Departamento de Produção Vegetal; Departamento de Engenharia de Alimentos; Departamento de Ciências Florestais e da Madeira; Departamento de Geologia e Departamento de Farmácia e Nutrição.

⁴⁴ De acordo com o Estatuto da UFES, para a formação de um departamento, são necessários, no mínimo, 12 professores. Nesse texto, falamos em oito professores, pois já existem quatro professoras efetivas que são da área pedagógica e que, atualmente, estão alocadas no Departamento de Medicina Veterinária.

⁴⁵ As disciplinas pedagógicas são as seguintes: Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação; Psicologia da Educação; Política e Organização da Educação Básica; Didática; Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Educação e Inclusão e Currículo e Formação Docente.

sociologia dentro do Departamento de Veterinária com dois professores dessa área aqui dentro, então foi essa a distribuição feita, pelo menos era a proposta inicial até os professores chegarem e se organizarem nos departamentos”. (Professor H).

Notas sobre a análise das atas das reuniões do Conselho Departamental

O REUNI foi um programa criado em abril de 2007 por meio do Decreto n. 6.096. A leitura das atas do Conselho Departamental do CCA do ano de 2007 permitem algumas constatações. A primeira delas é que, antes mesmo de se elaborar uma proposta de expansão pela via do REUNI, o CCA ainda estava vivendo as consequências da fase de crescimentos proporcionada pela *Expansão Fase I*, iniciada nesse centro no ano de 2005.

Em algumas dessas atas, ficou registrada a preocupação de alguns conselheiros a respeito do cumprimento do que fora previsto no Plano de Expansão e Consolidação do CCA, como pode ser observado a seguir no relato feito pelo presidente do Conselho⁴⁶:

No Projeto Original, as vagas para docentes são as seguintes : 20 (vinte) vagas para o ano de 2006; 40 (quarenta) vagas para o ano de 2007 e 20 (vinte) vagas para o ano de 2008. Comentou que recebeu, sexta-feira, um comunicado sobre o número de vagas destinadas para Expansão, no ano de 2007. O CCA foi contemplado com 20 (vinte) vagas e não com 40 (quarenta) como consta do Projeto Original. Disse que, nesta data, encaminhou ao Reitor da UFES, Memorando 083/2007, onde expõe a situação do Plano de Expansão e solicita a interferência do Reitor junto ao MEC, para que seja encontrada uma solução plausível, visando à efetiva consolidação do Plano de Expansão das IFES. Deixou bem claro que continuará envidando esforços para que sejam mantidos o número de 40 (quarenta) vagas para contratação de docentes (Ata do Conselho Departamental do CCA, 1ª Reunião Ordinária de junho de 2007 – 20/06/2007).

Além do trecho citado, várias atas apresentam falas de conselheiros que indicam a existência de problemas decorrentes do processo de expansão iniciado em 2005, não apenas no que se refere à contratação de professores⁴⁷, mas também situações relacionadas à infraestrutura física predial e de equipamentos entre outras. Vale lembrar que, em função desse primeiro momento de expansão, as atividades desenvolvidas nesse centro se tornaram

⁴⁶ De acordo com o Estatuto da UFES, o Conselho Departamental deve ser composto pelos seguintes membros: diretor do centro, na condição de presidente do centro; vice-diretor do Centro; chefes de departamento; representantes dos colegiados dos cursos de graduação; representantes dos programas de pós-graduação; dois representantes do Centro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; um representante dos servidores técnico-administrativos e representantes do corpo discente.

⁴⁷ A respeito da contratação de docentes no Projeto de Expansão e Consolidação do CCA (*Expansão Fase I*), em junho de 2006, o Centro contava com 49 docentes efetivados e a previsão de nomeação de 23 docentes aprovados em concurso público, de acordo com as informações contidas no anexo da Resolução n.14/2006 do Conselho Universitário, que aprovou a primeira redepartamentalização do Centro de Ciências Agrárias.

complexas, tanto em virtude da ampliação do número de curso, de vagas ofertadas, quanto do aumento do pessoal docente e técnico-administrativo. Uma das consequências foi a redefinição da estrutura administrativa⁴⁸, como pode ser comprovado com a aprovação, à época, de um novo organograma do Centro de Ciências Agrárias⁴⁹.

A interiorização, impulsionada inicialmente pelo programa *Expansão Fase I*, modificou a configuração da educação superior brasileira e a expansão caracterizou-se pela formação de instituições *multicampi*. Compreende-se que os desafios impingidos às instituições por essa nova realidade foram o ponto de interseção para essas instituições, fato que pode ser comprovado com a realização do I Encontro Nacional de Dirigentes de *Campus* da Rede Federal de Ensino Superior, ocorrido nos dias 06 e 07 de dezembro de 2011 na Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*, cujo tema era *Troca de experiências na gestão e inserção regional*.

A carta convite encaminhada aos dirigentes dos *campi* já pontuava que ainda não havia sido realizada nenhuma espécie de avaliação do primeiro processo de expansão ao passo que um segundo (REUNI) já estava se objetivando. Essa mesma carta convite pontuou que a interiorização é um movimento necessário no processo de democratização e expansão das oportunidades, mas [...] *na condição de dirigentes de mais de 100 campi fora de sede do país, não fomos adequadamente pautados até esse momento, nesse debate, por nenhuma das instâncias institucionais superiores [...]*. Esses destaques indicam que dentre os objetivos do encontro, o principal era discutir os desafios que se fizeram presentes no processo de consolidação da interiorização do ensino.

Nota-se, portanto, que, no momento em que o governo federal apresenta o REUNI, as universidades federais ainda estavam implementando e consolidando sua interiorização. As consequências da interiorização e de uma nova organização das universidades (instituições *multicampi*) ainda precisavam ser avaliadas no momento em que nova fase de expansão era proposta. As atas das reuniões do Conselho Departamental do CCA apresentam com certa recorrência essa preocupação com a consolidação dos cursos criados pela *Expansão Fase I*.

Com relação ao REUNI, salienta-se que as atas não registram convite à comunidade acadêmica para apresentação do Programa REUNI, da proposta do governo federal etc. A única exceção é a ata do dia 29 de setembro de 2007, na qual é feito o convite para Debate sobre o Projeto REUNI que foi realizado em 25 de setembro de 2007. No entanto, a primeira

⁴⁸ Ao final do evento, foi redigida a *Carta de Catalão*, elencando os principais aspectos discutidos no evento e também apresentando a proposta de criação do Fórum Nacional de Dirigentes de *Campus* da Rede Federal de Ensino Superior – FORCAMPI BRASIL.

⁴⁹ Resolução n. 24 de 20 de julho de 2006, aprovada pelo Conselho Universitário.

vez que o Programa foi citado (ata de 07 de agosto de 2007), o presidente do Conselho comunicou que o CCA deveria apresentar uma proposta até o dia 17 de agosto de 2007⁵⁰. Vale ressaltar que, antes mesmo da realização desse debate, a Portaria nº 003/2007 do Gabinete da Direção do CCA já havia constituído comissão sob a presidência do professor Ricardo Antônio Polanczyk e a mesma já havia apresentado uma primeira proposta de expansão para o CCA na reunião do dia 20 de agosto de 2007. Isto significa que uma primeira proposta de expansão foi apresentada antes mesmo de se realizar um debate para saber o posicionamento da comunidade acadêmica a respeito da decisão de aderir ou não ao Programa.

Além disso, destaca-se que as discussões sobre o REUNI registradas nas referidas atas não versavam sobre como deveria ser essa expansão, quais cursos criar, quantas vagas ofertar, quantos professores contratar etc. O conteúdo das atas permite aferir que as discussões se originaram do debate a partir da proposta que havia sido apresentada pela comissão.

Alguns professores questionaram a forma como estava sendo conduzido o trabalho de construção do plano de expansão. Afirmavam, inclusive, que se sentiam desconfortáveis em participar da aprovação de um projeto *imposto de cima para baixo*.

2.3. – Professor Paulo de Tarso Ferro de Oliveira Fortes, solicitou que constasse em Ata o seu desconforto, como Conselheiro, em ser apenas informado sobre decisões já tomadas em relação aos Projetos de Expansão e REUNI, sem discussão aprofundada e satisfatória no âmbito do Conselho Departamental. 2.4. – Professor Frederico de Pina Matta, comentou da necessidade de organização das fases de implementação do Projeto REUNI, serem discutidas, em primeiro lugar, a nível Conselho Departamental, ao invés de virem prontas, de cima para baixo (Ata 05/03/2008).

Três questões chamam a atenção e aparecem com certa frequência nas atas das reuniões do Conselho Departamental do CCA no período analisado (2007 a 2012): (i) excesso/presença constante da aprovação de processos referentes à atuação de professores voluntários, mesmo no período em que estava sendo implementado no centro o plano de expansão e consolidação do CCA; (ii) preocupação constante com o número de vagas não preenchidas nos cursos ofertados, antes mesmo do REUNI. Com esse Programa, o problema permaneceu o mesmo; (iii) necessidade de melhor divulgação do CCA e dos cursos que oferta, como medida para preencher as vagas ociosas.

⁵⁰ Apesar de não constar em ata, as Portarias n. 003 e 004, publicadas pelo Gabinete da Direção em 07 de julho de 2007, nomeavam, respectivamente, uma comissão que apresentaria até o dia 16 de agosto de 2007 uma proposta de reestruturação e expansão para o CCA, assim como o presidente da comissão.

As atas também narram uma constante preocupação com a contratação de docentes. Não apenas com a contrapartida de docentes prevista pelo REUNI, mas também com a garantia de que fossem atendidas as vagas pactuadas no decorrer da *Expansão Fase I*.

No decorrer do período 2007 a 2012, por exemplo, o Gabinete da Direção publicou uma série de portarias que constituíam comissões cujas funções estavam diretamente relacionadas à implementação do REUNI. De modo especial, destacam-se aquelas que ficaram responsáveis por fazer um estudo sobre como seriam distribuídas as vagas docentes⁵¹, ou seja, quais seriam os critérios para que a distribuição fosse realizada, naquele momento, entre os quatro departamentos que existiam (Engenharia Rural, Medicina Veterinária, Produção Vegetal e Zootecnia).

Além disso, a preocupação com a contratação de docentes pode ser ilustrada com o que ocorreu quando da aprovação dos PPC's dos Curso de Química, Curso de Farmácia, Curso de Sistemas de Informação, Curso de Ciência da Computação e Curso de Engenharia Química. Os conselheiros que relataram os processos referentes aos PPC's desses cursos sugeriram que algumas disciplinas que constavam na grade curricular dos mesmos ficassem sob a responsabilidade dos referidos cursos. Como na ata são citadas disciplinas pontuais, subentende-se que os departamentos que já ofertavam a disciplina não queriam se comprometer ministrando-as para os cursos REUNI, pois isso significaria aumento de carga horária de trabalho, atendimento a mais alunos etc. Alguns conselheiros foram contrários, mas os processos foram votados e aprovados pela maioria.

Relacionado ao que foi descrito no item anterior, tanto as análises das atas do Conselho Departamental, quanto as entrevistas realizadas com os professores sugerem a existência de um debate constante entre o quem é do REUNI e quem não deve receber recursos REUNI.

Os números do REUNI no CCA

Antes do REUNI, o CCA ofertava nove cursos de graduação, disponibilizando um total de 380 vagas, como mostra o quadro 7. A adesão ao REUNI culminou com a criação de oito

⁵¹ A Portaria n. 006/2007 nomeou os professores Luís César da Silva, José Tarcísio da Silva Oliveira, Isabella Vilhena Freire Martins, Renato Ribeiro Passos e Olavo dos Santos Pereira Júnior para que pudessem apresentar proposta de distribuição de vagas docentes para os anos 2008 e 2009. Já a Portaria n. 042/2009 definiu a comissão que ficou responsável por pensar a distribuição de vagas docentes para os anos de 2010 e 2011, composta pelos professores José Tarcísio da Silva Oliveira, Luís César da Silva, Nilton César Fiedler, Julião Soares de Souza Lima, Douglas Severo Silveira, Marcelo Antônio Tomaz e Maria Izabel Vieira de Almeida.

novos cursos nesse centro (410 vagas), dos quais seis são ofertados no turno noturno (330 vagas), sendo quatro licenciaturas (280 vagas).

Quadro 7 – UFES – CCA – Número de vagas oferecidas por ano nos cursos de graduação

Cursos já existentes	Vagas oferecidas	Ano de criação
Agronomia	60	1971
Engenharia Florestal	40	1998
Medicina Veterinária	40	1998
Zootecnia	40	1998
Cursos do Projeto Expansão		
Ciências Biológicas	40	2006
Engenharia de Alimentos	40	2006
Engenharia Industrial Madeireira	40	2006
Geologia	40	2006
Nutrição	40	2006
Cursos do Projeto Reuni		
Licenciatura em Biologia	70	2009
Licenciatura em Física	70	2009
Licenciatura em Química	70	2009
Licenciatura em Matemática	70	2009
Engenharia Química	40	2009
Farmácia	50	2009
Ciências da Computação	40	2009
Sistemas de Informação	70	2009
Total	860	

Fonte - UFES (2012) e UFES (2014). Elaboração própria.

Diante do aumento na oferta de cursos e vagas, também ficou estabelecido no Plano de Reestruturação e Expansão elaborado pela Universidade Federal do Espírito Santo que seria necessário ampliar o número de professores e servidores técnico-administrativos.

Quadro 8 – UFES – CCA – Número Servidores Técnico-Administrativos pactuados com o REUNI – 2008 a 2012

	Ano	Totais	CCA
Servidores TAE NM¹	2008	37	10
	2009	35	0
	2010	35	5
	2011	7	5
	2012	90	15
	Total	204	35
Servidores TAE NS²	2008	11	1
	2009	8	1
	2010	20	1
	2011	11	1
	2012	41	1
	Total	91	5

Fonte - UFES (2007a). Elaboração própria.

¹Técnico-Administrativos em Educação – Nível Médio

²Técnico-Administrativos em Educação – Nível Superior

Com base nos dados do quadro 8, verifica-se que foram pactuadas 295 vagas de servidores técnico-administrativos, sendo 204 para nível médio e 91 para nível superior. Desse total, seriam contratadas para o CCA 40 vagas, das quais 35 para nível médio e cinco para nível superior.

No que se refere ao quantitativo de servidores técnico-administrativos do CCA, em maio de 2014, foi encaminhado um memorando ao Coordenador Administrativo do CCA, elaborado pela chefe da Seção de Gestão de Pessoas/CCA e por uma assistente em administração, contendo uma descrição detalhada da situação do centro, objetivando-se num levantamento das vagas que o centro tinha após o a *Expansão Fase I*⁵² e o REUNI. Segundo o documento,

[...] com base nos dados supracitados, pode-se dizer que hoje, em maio de 2014, o CCA-UFES deveria possuir em seu quadro um total de 167 *servidores técnico-administrativos*, sendo 30 de nível superior (15+10+5), 110 de nível médio (51+24+35) e 27 de nível de apoio (21+6+0). Além disso, deveriam estar disponíveis ao CCA-UFES, no mínimo, 52 funções gratificadas, sendo 29 referentes ao programa de Expansão e 23 ao programa REUNI.

Entretanto, o quantitativo total e atual do CCA-UFES é de 125 *servidores técnico-administrativos* (conforme Tabelas 6, 7, 8, 9 e 10), sendo 27 de nível superior, 64 de nível médio e 34 de nível de apoio. Assim, fica evidente o déficit de 42 *servidores*, faltando então contratação de 03 *servidores de nível superior* e 46 *servidores de nível médio*. Já o número de servidores de nível de apoio é superior ao previsto em 7 vagas, em razão de diversos processos de remoção sem contrapartida (UFES, 2014, p. 2, grifos da autora da tese).

⁵² No memorando, a expressão utilizada é *Plano de Expansão*. Entretanto, seguindo o padrão adotado no início deste texto, o referido programa será denominado *Expansão Fase I*.

Esse mesmo documento sistematizou na tabela 9 o número de contratações previstas em relação ao número de contratações realizadas até maio de 2014.

Tabela 9

CCA – Número de servidores ativos contratados por meio dos Planos: Expansão e REUNI

NÍVEL	PREVISÃO		CARGOS PROVIDOS					DÉFICIT
	Expansão	REUNI	Expansão	REUNI	SDEP* (Expansão ou REUNI)	Aguardando Concursos e Nomeações (Expansão ou REUNI)		
						R	E	
Superior	10	5	6	5	3	00	01	00
Médio	24	35	21	15	11	01	02	09
Apoio	6	0	0	0	0	00	00	06

Fonte -Tabela extraída do Memorando nº 020/2014 – SGP/CCA-UFES (UFES, 2014).

*SDEP (sem definição exata dos Planos de Expansão ou REUNI)

O conteúdo do memorando explicita que a previsão de contratação que ficou estabelecida no Plano apresentado ao MEC, em dezembro de 2007, não havia sido cumprida em maio de 2014. Nota-se que o déficit nas contratações é ainda anterior ao REUNI, uma vez que as metas estabelecidas na *Expansão Fase I*, por exemplo, também não se concretizaram no período esperado. Vale ainda registrar a preocupação manifestada no memorando mediante a situação constatada.

Por fim, a situação atual do CCA-UFES é preocupante, uma vez que o número de cursos aumentou consideravelmente, de 4 cursos de graduação e 1 de pós-graduação (mestrado), em 2005, para 17 cursos de graduação e 5 de pós-graduação (4 mestrados e 1 doutorado), em 2014. Entretanto, o número de servidores foi reduzido de 167 para 125 (que cairá para 111 após as aposentadorias previstas dos cargos extintos) (UFES, 2014, p. 6).

Em relação ao número de docentes, em levantamento disponibilizado pela Seção de Gestão de Pessoas/CCA, até o final de julho de 2016, o quadro docente do CCA era composto por 221 professores efetivos.

No que diz respeito à contratação de docentes, de um total de 341 professores, o Plano REUNI-UFES previa que 102 seriam contratados para atuar no CCA, como mostra o quadro 9.

Quadro 9 – UFES – CCA – Número de Professores pactuados com o REUNI e Número de Professores Contratados, por ano – 2008 a 2012

	Ano	Pactuados ¹	Pactuação efetivada ²	Contratados ³
Professores	2008	6	-	14
	2009	14	27	39
	2010	10	50	39
	2011	25	-	18
	2012	47	25*	9
	Total	102	102	119

Fonte - UFES/Cun (2007). Elaboração própria.

¹Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (2007);

² Distribuição efetivada, após negociações com o MEC e antecipação de vagas. [Realizações e avanços: relatório de atividades do CCA: gestão 2008-2012 (CAUFES, 2012, p. 24)];

³Números disponibilizados pela Gestão de Pessoal/CCA-UFES (2016).

Como apontado no quadro 9, o número de professores contratados no período supera o número que fora pactuado por meio do REUNI. Entretanto, como a lista disponibilizada pela Seção de Gestão de Pessoas/CCA não permite identificar o tipo de vaga pela qual foram realizadas as contratações (se foi vaga *Expansão Fase I*, vaga REUNI ou outro tipo), não é possível afirmar que todos os professores pactuados foram contratados no período previsto.

A respeito da contratação de docentes, vale mencionar que ela não ocorreu como previsto pelo cronograma apresentado ao MEC. De acordo com as informações registradas em ata do Conselho Departamental do CCA, referente à reunião extraordinária realizada em 16 de setembro de 2009, sete vagas foram negociadas pelo diretor do CCA com outros diretores de centro, de modo que, no ano de 2009, fossem contratados 27 professores. Por conta disso, os cursos REUNI iniciaram suas atividades apenas no segundo semestre letivo de 2009.

Os indicadores de desempenho do CCA

No ano de 2013, imediatamente após a finalização do período de vigência do REUNI (2008-2012), a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) publicou o boletim *Indicadores de desempenho* contendo dados relativos ao preenchimento das vagas nos cursos da UFES, assim como as taxas de conclusão de curso, de evasão, a relação entre diplomados e evadidos, o tempo médio de conclusão e o tempo médio de retenção de cada curso.

De acordo com a PROPLAN, o documento “[...] foi produzido com o objetivo de fomentar as discussões acerca do desempenho, da qualidade, da eficiência e da eficácia do ensino de graduação na Ufes” (UFES, 2014, p. 6). Apesar disso, compreende-se que essa publicação também se constitui como um instrumento de avaliação do REUNI, uma vez que os dados apresentados estão compreendidos no período de 2008 a 2013.

Em abril de 2015, quando ainda estava sendo discutido o desmembramento do CCA em CCAE e CCENS, a PROPLAN esteve em Alegre e, em reunião com a Comissão Especial que elaborou uma proposta de divisão do centro, apresentou um *Relatório de indicadores de cursos do Centro de Ciências Agrárias*, cujos dados subsidiaram as discussões naquele momento.

As informações contidas nesse relatório são as mesmas presentes na publicação anteriormente referenciada, porém atualizadas com os dados do ano de 2014.

Na tabela 10, nota-se clara distorção entre os cursos no que diz respeito ao preenchimento de vagas. Se, por um lado, cursos como Curso de Engenharia Química, Curso de Medicina Veterinária e Curso de Geologia apresentam, por vezes, percentual de vagas preenchidas superiores a 100%, por outro, cursos como Curso de Zootecnia, Curso de Licenciatura em Matemática e Curso de Licenciatura em Física apresentam baixa porcentagem de preenchimento.

Tabela 10
UFES – CCA – Índice de Preenchimento de Vagas dos cursos,
por curso – 2008 a 2014

Curso	Percentual de Vagas Preenchidas (%)						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Agronomia	50	93,3	51,5	75	64,4	96,7	60
Ciência da Computação	-	100	72,5	85	100	72,5	50
Ciências Biológicas (Bacharelado)	90	105	95	77,5	77,5	65	70
Ciências Biológicas (Licenciatura)	-	95,6	82,2	84,3	94,3	40	42,9
Engenharia de Alimentos	40	55	70	60	60	47,5	52,5
Engenharia Florestal	87,5	87,5	70	55	77,5	55	70
Engenharia Industrial Madeireira	22,5	17,5	33,8	60	46,7	45	67,5
Engenharia Química	-	100	39,7	80	53,3	120	110
Farmácia	-	102,2	68,9	66	74	62,2	40,4
Física (Licenciatura)	-	62,2	77,8	67,1	58,6	28,6	34,3
Geologia	60	100	87,5	92,5	100	72,5	105
Matemática (Licenciatura)	-	88,9	88,9	68,6	70	31,4	24,3
Medicina Veterinária	110	115	97,5	100	105	115	117,5
Nutrição	97,5	65	67,5	70	47,5	47,5	60
Química (Licenciatura)	-	100	91,1	100	92,9	34,3	35,7
Sistemas de Informação	-	98	82	97,1	88,6	60	41,4
Zootecnia	42,5	12,5	77,5	52,5	57,5	62,5	37,5

Fonte - UFES (2014) e UFES/CCA (2015). Elaboração própria.

Ao interpretar a tabela 10, percebe-se que, apesar de os dados não permitirem afirmações irrefutáveis, sugerem algumas tendências. Nota-se que, mesmo cursos que já existiam antes do REUNI, como a Curso de Engenharia Florestal, registraram vagas ociosas. Com relação aos cursos criados pelo Programa, parece existir uma tendência à diminuição do número de vagas preenchidas.

A preocupação com o não preenchimento de vagas nos cursos é anterior ao REUNI e estão expressas nas atas do Conselho Departamental. Nesses registros, foram aventados motivos (por exemplo: alto nível das provas no processo seletivo) e possíveis soluções para o problema (por exemplo: maior divulgação dos cursos na região) (ATA 23/03/2009).

Quando analisada a taxa de conclusão de cursos, os dados também chamam a atenção.

Tomados os cursos REUNI para análise, constata-se uma porcentagem muito baixa de conclusão de curso, até mesmo naqueles considerados de maior prestígio social, como Curso de Ciência da Computação e Curso de Sistemas de Informação.

Tabela 11 –

UFES – CCA – Taxa de Conclusão de Curso, por curso – 2008 a 2014

Curso	Taxa de conclusão de Cursos de Graduação (%)						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Agronomia	103,3	90,2	71,4	69,4	63,3	111,1	41,4
Ciência da Computação	-	-	-	-	-	32,1	13,8
Ciências Biológicas (Bacharelado)	-	-	28	23,7	36,8	35,7	103,2
Ciências Biológicas (Licenciatura)	-	-	-	-	-	0,0	18,9
Engenharia de Alimentos	-	-	-	88	42,6	81,8	57,1
Engenharia Florestal	88	55,2	41,2	72	50,9	54,3	85,7
Engenharia Industrial Madeireira	-	-	-	60	33,33	142,86	-
Engenharia Química	-	-	-	-	-	-	30
Farmácia	-	-	-	-	-	-	45,7
Física (Licenciatura)	-	-	-	-	-	0,0	60
Geologia	-	-	0	26,6	67,5	68,6	56,8
Matemática (Licenciatura)	-	-	-	-	-	0,0	20
Medicina Veterinária	55,2	82,1	96	31,7	118,2	96,9	58,5
Nutrição	-	-	-	84	54	-	-
Química (Licenciatura)	-	-	-	-	-	24,4	36,6
Sistemas de Informação	-	-	-	-	-	0	12,2
Zootecnia	50	100	72,7	59,5	32	60	12,9

Fonte - UFES (2014) e UFES/CCA (2015). Elaboração própria.

Por outro lado, as taxas de conclusão das licenciaturas também são preocupantes. Como mostra a tabela 11, no ano de 2014, a Licenciatura em Física teve a taxa de conclusão de curso mais expressiva (60%). Contudo, cabe lembrar que esse é um dos cursos com menor

taxa de preenchimento de vagas (34,3%, em 2014) e, portanto, 60% de conclusão de curso não significa um número elevado de estudantes.

Os *Indicadores de desempenho – UFES 2014* relacionam dados como ocupação esperada e alunos efetivamente matriculados, ao invés de apenas informar a taxa de ocupação. Quando se tem acesso a esses dados, os números absolutos dão uma dimensão mais clara da preocupante situação de alguns cursos.

Utilizando o Curso de Licenciatura em Física como exemplo novamente, em 2014 esperava-se que 280 alunos estivessem ocupando as 70 vagas ofertadas anualmente. Entretanto, apenas 64 alunos estavam efetivamente matriculados nesse ano.

Os índices de preenchimento de vagas indicam o baixo número de alunos matriculados nos cursos, em especial, os do REUNI aqui analisados e, também, expõem a existência de vagas ociosas. Aliada a esses aspectos, ainda tem-se a taxa de conclusão dos cursos que também não expressa números animadores, ainda mais se se consideram as metas que o CCA (e a UFES como um todo) pactuou com o REUNI: taxa de conclusão de curso de 90%.

Todavia, aliada aos números apresentados, a taxa de evasão é outro indicador importante, uma vez que nem todos os ingressantes nos cursos o concluem.

Tabela 12 –

UFES – CCA - Taxa de Evasão de Curso, por curso – 2008 a 2014

Curso	Taxa de evasão de Cursos de Graduação (%)						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Agronomia	4,1	2,9	5,1	7,2	14,6	5,4	8,3
Ciência da Computação	-	0,0	8,3	7,3	20,7	14,1	36,4
Ciências Biológicas (Bacharelado)	11,1	9,3	13,6	12,5	19,2	6,1	14,7
Ciências Biológicas (Licenciatura)	-	2,3	6,8	4,3	19,6	14,5	16,9
Engenharia de Alimentos	6,8	0,0	8,5	17,9	14,1	10,8	9,8
Engenharia Florestal	0,0	2,1	11,6	7,3	12,6	4,0	7,3
Engenharia Industrial Madeireira	4,1	10	14,3	9,3	29,2	24,6	15
Engenharia Química	-	4,7	7,9	10,3	10,7	4,8	4,4
Farmácia	-	0,0	8,7	13	22,5	5,3	23,8
Física (Licenciatura)	-	3,6	7,1	6,9	40,5	11,2	37,5
Geologia	0,0	1,8	7,1	12,4	5,1	2,3	13,2
Matemática (Licenciatura)	-	0,0	4,3	5,1	37,8	26	58,3
Medicina Veterinária	4,9	3,9	5,9	2,8	1,0	0,5	3,4
Nutrição	5,5	1,8	9,0	5,1	11,6	11,5	7,6
Química (Licenciatura)	-	0,0	7,9	5,2	18,3	17,7	16,1
Sistemas de Informação	-	2,0	5,5	8,5	41,3	10,6	9,8
Zootecnia	0,0	7,2	16,9	13,1	27,1	17,4	23,5

Fonte - Relatório de Indicadores de cursos do Centro de Ciências Agrárias.

A tabela 12 comprova que uma significativa porcentagem dos alunos que ingressam nos cursos neles não permanece. Mais uma vez, destaca-se a situação das licenciaturas. No ano de 2014, o Curso de Licenciatura em Matemática aparece com assustadores 58,3% de evasão, seguida pelo Curso de Licenciatura em Física (37,5%), Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (16,9%) e Curso de Licenciatura em Química (16,1%).

3.2 Considerações sobre as Licenciaturas e a formação de professores frente ao REUNI

Já é lugar comum o discurso de que faltam professores para atuar na educação básica, de modo especial no ensino médio e, principalmente, nas disciplinas de matemática e ciências da natureza (física, química e biologia). Em decorrência dessa situação, inercialmente acredita-se que, se faltam professores, a solução é prover a formação de docentes para suprir essa demanda.

Nos últimos anos, uma série de políticas vem sendo implementadas com o objetivo de ampliar o número de cursos e de vagas em licenciaturas. Mais recentemente, em 2005, com a criação do PROUNI, o programa passou a garantir bolsas em instituições de ensino superior privadas para professores que atuam na rede pública, para que cursem alguma licenciatura, pedagogia ou normal superior.

A partir de 2007, o REUNI proporcionou a expansão das universidades federais. Apesar de o Decreto que o criou não falar explicitamente da criação de licenciaturas, uma de suas diretrizes é que a expansão gere impactos positivos na educação básica e preconize a oferta de vagas em cursos noturnos como forma de possibilitar à população, que trabalha durante o dia, a oportunidade de uma formação em nível superior. Subentende-se, portanto, que a criação de vagas em cursos de formação de professores também tenha sido um dos alvos do REUNI.

A tabela 13 ajuda a visualizar a situação das licenciaturas no período de 2007 a 2013.

Tabela 13 –

Brasil – Número de matrículas, número de ingressos e número de concluintes em cursos de graduação presenciais na rede pública federal, segundo grau acadêmico – 2007 a 2013

Ano	Grau Acadêmico	Nº de matrículas			Nº de ingressos			Nº de concluintes		
		Total	Rede Pública Federal	Rede Privada	Total	Rede Pública Federal	Rede Privada	Total	Rede Pública Federal	Rede Privada
2007	Total	4.880.381	615.542	3.639.413	1.808.970	172.334	1.472.747	756.799	89.257	563.268
	Bacharelado	3.334.370	354.614	2.676.576	1.202.311	95.710	1.024.258	453.793	48.797	360.865
	Licenciatura	846.345	119.107	486.450	274.816	32.587	186.131	169.021	18.891	103.450
	Tecnológico	347.150	34.188	283.630	219.437	12.745	195.670	70.666	4.199	62.012
	Bach. E Licenc.	344.537	104.494	188.144	108.795	30.260	64.352	62.210	16.947	36.255
Não Informado	7.979	3.139	4.613	3.611	1.032	2.336	1.109	423	686	
2008	Total	5.080.056	643.101	3.806.091	1.873.806	186.043	1.521.191	800.318	84.036	612.560
	Bacharelado	3.517.472	380.031	2.824.425	1.252.540	105.332	1.066.604	487.393	49.777	392.353
	Licenciatura	818.632	121.850	466.038	259.748	35.772	167.841	167.096	14.798	107.708
	Tecnológico	412.032	35.627	343.171	254.936	12.938	228.872	85.794	3.989	76.742
	Bach. E Licenc.	329.267	105.191	172.457	104.592	31.193	57.874	60.035	15.472	35.757
Não Informado	2.653	402	-	1.990	858	-	-	-	-	
2009	Total	5.115.896	752.847	3.764.728	1.732.613	223.624	1.353.479	826.928	91.576	639.124
	Bacharelado	3.651.105	496.802	2.842.203	1.161.858	141.966	941.264	533.395	59.171	426.729
	Licenciatura	771.669	157.191	410.424	250.410	48.731	149.144	154.530	19.756	99.010
	Tecnológico	486.730	45.431	401.885	257.139	17.305	225.297	104.726	5.938	91.176
	Bach. E Licenc.	206.392	53.423	110.216	63.206	15.622	37.774	34.277	6.711	22.209
2010	Total	5.449.120	833.934	3.987.424	1.801.901	269.216	1.366.191	829.286	93.442	650.879
	Bacharelado	3.958.544	562.445	3.064.659	1.227.657	172.415	973.667	556.336	63.543	445.297
	Licenciatura	928.748	220.497	470.011	298.390	74.006	161.616	161.354	25.078	104.192
	Tecnológico	545.844	45.830	452.699	268.040	18.506	230.823	111.596	4.821	101.390
	Não Aplicável	15.984	5.162	55	7.814	4.289	-	-	-	-
2011	Total	5.746.762	548.202	4.151.371	1.915.098	282.007	1.458.463	865.161	98.383	670.495
	Bacharelado	4.196.423	265.801	3.210.575	1.316.546	178.997	1.048.215	582.995	66.784	464.918
	Licenciatura	926.780	218.181	443.236	285.750	75.580	151.290	160.883	26.743	96.416
	Tecnológico	606.564	53.555	497.479	303.053	21.052	258.848	121.283	4.856	109.161
	Não Aplicável	16.995	10.665	81	9.749	6.378	110	137.842	5.825	122.202
2012	Total	5.9263.838	985.202	1.208.086	2.204.456	300.453	1.705.086	876.091	96.270	673.697
	Bacharelado	4.344.030	672.328	3.267.887	1.541.750	191.485	1.243.627	592.080	68.055	463.843
	Licenciatura	916.593	250.639	420.930	304.888	80.295	162.777	148.229	23.148	88.608
	Tecnológico	640.683	53.504	518.918	347.370	22.156	298.278	135.782	5.067	121.246
	Não aplicável	22.532	8.731	351	10.448	6.517	104	-	-	-
2013	Total	6.152.405	1.045.507	4.374.431	2.227.545	299.203	1.732.605	829.938	107.792	623.677
	Bacharelado	4.551.108	714.720	3.427.528	1.584.909	193.378	1.285.764	552.060	74.237	421.211
	Licenciatura	922.981	262.793	421.059	301.264	75.322	167.922	140.036	27.730	80.264
	Tecnológico	654.569	56.219	525.248	327.697	21.280	278.568	137.842	5.825	122.202
	Não aplicável	23.747	11.775	596	13.675	9.223	351	-	-	-

Fonte- MEC/INEP (2006 a 2013). Elaboração própria.

Nota - “Não informado” corresponde aos cursos que não informaram grau acadêmico nos Censos da Educação Superior até o ano de 2008.

“Não aplicável” corresponde à área básica de ingresso, na qual não está definido grau acadêmico.

¹Bacharelado e Licenciatura – grau acadêmico existente somente até o Censo da Educação Superior de 2009.

Na tabela 13, foram negritados os dados referentes às licenciaturas. O número de matrículas em cursos de licenciatura presenciais na rede pública federal de ensino superior passou de 119.107 mil, em 2007, para 262.793 mil, em 2013 (crescimento de aproximadamente 120,63%). Também nessa rede foram registrados 42.735 mil novos ingressos, entre 2007 e 2013, significando um crescimento de 131,14%; e o número de concluintes também se ampliou, mas em escala bem menor: em 2013, foram 8.839 mil concluintes a mais que em 2007. Verifica-se que, na média do período, o número de ingressantes é aproximadamente 2,6 vezes maior que o de concluintes.

Na rede privada, o número de matrículas em cursos de licenciatura presenciais caiu em torno de 13%. Em 2007, a rede privada tinha praticamente o quádruplo de alunos matriculados em licenciaturas, mas essa proporção foi caindo até o ano de 2013. Apesar disso, a rede privada ainda detém 60,22% de matrículas a mais que a rede pública federal em cursos de licenciatura presenciais.

Entre 2007 e 2013, as IES privadas tiveram redução, tanto no número de ingressos, quanto no número de concluintes nas licenciaturas (10% e 22%, respectivamente). Apesar disso, os dados indicam que a formação de professores está a cargo das instituições privadas de ensino superior, não obstante as ações de expansão objetivadas ao longo da última década.

Tomando para exemplo o ano de 2013, verifica-se que, do total de matrículas em cursos de graduação presenciais, 71,10% se localizava nas IES privadas. E, do total de matrículas em licenciaturas presenciais, 45,61% também estavam na rede privada de ensino superior.

Do total de ingressantes em cursos de graduação presencial, 77,78% estavam em IES privadas, bem como 55,73% do total de ingressantes em licenciaturas presenciais. Finalmente, 75,14% do total de concluintes em cursos de graduação presencial e 57,31% do total de concluintes das licenciaturas também estavam nas IES privadas.

Nota-se, portanto, que a realidade observada no CCA é também uma problemática no cenário nacional. Apesar das iniciativas, os números dos cursos do CCA supõem que a criação de licenciaturas pelo REUNI não solucionará o problema da falta de professores. O que aconteceu no CCA não foi especificidade desse centro. Notícias veiculadas nacionalmente são evidências que ajudam a comprovar, nesse âmbito, a falha do REUNI na condição de política pública.

Em maio de 2015, por exemplo, uma reportagem publicada na versão *online* do jornal O Tempo (Muzzi, 2015) informava que a procura pelos cursos de licenciatura na

Universidade Federal de Minas Gerais havia se reduzido em torno de 90%. De acordo com análises desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG e pelo Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (Faculdade de Educação), além da baixa procura, a situação se agrava pelo fato de que “[...] o número de formandos diminui ano a ano, os abandonos crescem, com índices que ultrapassam 50% em alguns cursos” (MUZZI, 2015).

A preocupação com um *apagão de professores* também já havia sido manifestada pelo professor Renato Janine Ribeiro em entrevista concedida em outubro de 2015 (MELO, 2015), logo após sua demissão do cargo de Ministro da Educação. Janine, que esteve à frente do MEC por um curto período, inferior a seis meses, falou de sua preocupação com a falta de atratividade da carreira docente.

Em 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), lançou o *Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular*, um trabalho que “[...] procurou avaliar a formação inicial dos docentes que atuam no ensino médio regular no Brasil, por disciplina, e o esforço que esses profissionais empreendem para o exercício de suas funções” (BRASIL, 2015, p.05).

Os dados apresentados pela publicação contribuem para desmistificar o discurso de que a falta de professores seja consequência da falta de cursos de licenciatura. Inicialmente, o estudo elaborou uma grade curricular hipotética, considerando, entre outras variáveis: (i) a parte comum e diversificada definidas pela Resolução CNE/CBE n. 2/2012; (ii) uma duração de 50 minutos para cada disciplina; (iii) uma jornada de trabalho docente de 40 horas. Os resultados foram demonstrados na tabela 14:

Tabela 14

Grade curricular hipotética e número estimado de docentes

Áreas do conhecimento ¹	Componentes curriculares	Jornada de trabalho do docente (em horas)	Jornada do docente em sala de aula (em horas)	Duração da hora-aula (em horas) ²	Número de aulas na semana	Carga horária semanal da disciplina (em horas)	Número de turmas	Demanda estimada de docentes	
Parte Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	40,0	26,7	0,8	4	3,3	8	33.560
		Educação Artística	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
		Educação Física	40,0	26,7	0,8	1	0,8	32	8.390
	Matemática	Matemática	40,0	26,7	0,8	4	3,3	8	33.560
	Ciências da Natureza	Física	40,0	25,0	0,8	3	2,5	10	26.848
		Química	40,0	25,0	0,8	3	2,5	10	26.848
		Biologia	40,0	25,0	0,8	3	2,5	10	26.848
	Ciências Humanas	História	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
		Geografia	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
		Filosofia	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
		Sociologia	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
	Parte diversificada	Língua Estrangeira	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780

Fonte - BRASIL/MEC (2015).

Notas - 1) As partes comum e diversificada foram definidas segundo a Resolução CNE/CBE n. 2/2012

2) Para cada disciplina, foi considerado que uma aula tem uma duração de 50 minutos.

Algumas questões importantes podem ser destacadas desse estudo, tais como:

- estima-se que são necessários 33.560 mil professores que lecionem apenas a disciplina de matemática, com jornada de trabalho de 40 horas;
- no período de 2001 a 2013, 141.400 mil alunos concluíram o Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática. Então, por que faltam professores dessa área atuando na educação básica?;
- considerando uma jornada de trabalho de 40 horas, são necessários 26.848 mil professores lecionando exclusivamente física. Esta é a mesma demanda estimada para professores que lecionam exclusivamente química e, também, biologia;
- de 2001 a 2013, os Cursos de Licenciatura em Física formaram 23,4 mil novos docentes. Nesse mesmo período, 46,3 mil alunos concluíram o curso de Licenciatura em Química e 190,3 mil concluíram o Curso de Licenciatura em Biologia;
- chama a atenção a chamada relação concluinte-ingressante. Segundo a definição constante no documento, essa relação é resultado “[...] da razão entre o número de concluintes de um ano e o de ingressantes três anos antes” (BRASIL, 2015, p. 43). Para o ano de 2013, por exemplo, a relação concluinte-ingressante foi de 33,7% para o Curso de Licenciatura em Matemática, 20,5% para o Curso de Licenciatura

em Física, 29,5% para o Curso de Licenciatura em Química e 41,2% para o Curso de Licenciatura em Biologia;

- esses dados mostram que, de cada 100 alunos que ingressaram em 2010, no Curso de Licenciatura em Física, por exemplo, aproximadamente 20 conseguiram concluir o curso. A mesma interpretação serve para a relação concluinte-ingressante dos demais cursos. Esse índice evidencia um dos grandes problemas que caracterizam as licenciaturas do País: elevados índices de evasão;
- No período de 2001 a 2013, do total de concluintes em Cursos de Licenciatura em Matemática, 50,6% foram formados em instituições de ensino superior privadas. Essas instituições também foram as responsáveis pela formação de 59,8% dos licenciados em biologia. De outro lado, 79% dos licenciados em física foram formados em instituições de educação superior públicas, sendo 50,6% desse total na rede federal. Finalmente, 59,5% dos licenciados em química foram formados em instituições de educação superior públicas, dos quais 33,8% na rede federal.

Os apontamentos destacados permitem uma série de análises. Neste trabalho, interessa o fato de que um grande número – pode-se dizer a maioria – dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura aqui analisados não os concluem. O documento do INEP alerta que a constatação se estende para todas as licenciaturas, mas os cursos da área de ciências exatas são ainda menos atrativos.

Em outubro de 2009, a pesquisadora Bernadete A. Gatti assessorou uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas intitulada *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Os resultados da pesquisa mostram que a *falta* de docentes está mais relacionada às condições inerentes à carreira docente no Brasil, do que com a inexistência de cursos de formação de professores.

Ao questionar os estudantes entrevistados a respeito da docência, Gatti (2009, p. 66) identifica que

[...] os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo .

A autora ainda argumenta que

[...] esse sentido que os jovens atribuem ao “ser professor” está incorporado no contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e, também, no próprio processo de sua socialização escolar. A própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar (GATTI, 2009, p. 67).

As fontes e literaturas consultadas esclarecem que, no Brasil, o problema não é a falta de professores. Até mesmo o relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*, produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio (CNE/CEB), em maio de 2007, já afirmava que

[...] o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente (BRASIL, 2007, p. 17).

Verifica-se, portanto, que a carreira docente não se apresenta como promissora por questões relacionadas principalmente ao prestígio social e por questões salariais. A despeito desse último elemento, vale a análise presente em Nota Técnica publicada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em outubro de 2014.

Em relação aos planos de carreira, outro dado ganhou destaque no período recente: parte dos professores não é contemplada pelos planos de carreira devido ao vínculo temporário. Os profissionais são contratados por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal. Entretanto, determinadas redes de ensino atravessam seguidas gestões com altos índices de contratações temporárias. Na maioria dos contratos temporários, não há nem mesmo a garantia dos direitos previstos na CLT. Por meio dos dados da Pnad, é possível identificar que o percentual de professores com vínculos temporários foi superior a 20%, de 2002 a 2013. E enquanto a contratação de funcionários públicos estatutários cresceu 36,48%, os empregados sem carteira tiveram aumento de 46,72%. Portanto, se por um lado há um esforço para formação dos docentes, por outro, há precarização do vínculo do trabalho (DIEESE, 2014, p. 06).

Aliado a todos os elementos já citados, Pinto (2014) alerta que a desenfreada expansão de cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD) contribuiu, de um lado, para a formação de profissionais menos qualificados que aqueles formados em cursos presenciais; e de outro, para a desvalorização da profissão

docente, dado que o aumento da oferta de profissionais no mercado de trabalho tenderá a diminuição dos salários.

Ainda sobre o relatório de maio de 2007, vale destacar algumas das considerações feitas pela comissão. Dentre os pressupostos elencados, estão a participação permanente das IFES no processo de melhoria da educação básica, a construção de novos currículos para os novos saberes e políticas públicas que priorizem as licenciaturas em ciências da natureza e matemática. De modo geral, percebe-se que tais pressupostos estiveram, de alguma forma, articulados no REUNI aprovado no mês anterior à publicação do referido relatório.

Entre as propostas anunciadas para o combate à escassez de professores no ensino médio estava a criação de bolsas de incentivo à docência como uma das possibilidades de integração da educação básica e o ensino superior. Nessa perspectiva, em 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Por fim, contraditoriamente aos apontamentos feitos com relação à baixa atratividade da carreira docente, o relatório propõe como solução emergencial a contratação de profissionais liberais como docentes, desde que comprovassem aprovação em curso de complementação pedagógica, uma medida que traz, subjacente a si, a ideia de que qualquer um pode ser professor, desvalorizando ainda mais a profissão docente.

3.3 Considerações sobre o REUNI no CCA

Em várias atas das reuniões do Conselho Departamental ficaram registrados debates nos quais os conselheiros buscavam definir como seriam utilizados os recursos do REUNI. Em algumas delas o ponto central da discussão era: os recursos do REUNI (vagas docentes, técnico, bolsas de monitoria etc.) deveriam ser destinados apenas aos cursos REUNI ou deveriam ser repartidos para o centro como um todo.

Sabe-se que as vagas docentes não foram todas para os cursos REUNI, bem como os demais recursos recebidos por meio do Programa. Entretanto, essa parece ter sido uma questão importante e que proporcionou posicionamentos divergentes. Tanto é que as atas registram opiniões de professores afirmando que servidor técnico administrativo contratado em vaga REUNI deveria atender os cursos REUNI, por exemplo.

Em decorrência desse fato, é possível afirmar, em alguma medida, a existência de uma espécie de *diferenciação*⁵³ entre os cursos/professores/alunos REUNI, dos não-REUNI.

Os dados analisados até o momento permitem dizer que, tanto a elaboração da proposta, quanto a implementação do REUNI no CCA foram processos permeados por divergências. As atas do Conselho Departamental nem sempre relatam com riqueza de detalhes o ocorrido nas reuniões. Ainda assim, em alguns momentos, ficam claras as insatisfações de alguns docentes. Tais insatisfações vão desde a ausência de debates profundos sobre a proposta a ser elaborada, até o formato assumido pelo programa no referido centro.

As atas de 2011 e 2012 contêm avaliações do REUNI que narram, de modo mais explícito, as consequências do Programa para o CCA. Em junho de 2011, por exemplo, o presidente do Conselho Departamental

[...] comunicou que participou de reunião com o Reitor em exercício, juntamente com os outros Diretores de Centro da UFES, para discutir sobre recursos a serem alocados para o REUNI. Disse que a divisão dos recursos do REUNI deveria considerar um critério adequado, como número de vagas ofertadas no vestibular ou aluno equivalente, dado que o CCA é o Centro que mais está ofertando vagas com os cursos do REUNI. Entretanto, comunicou que não foram esses os critérios adotados pela Reitoria. Disse que por sugestão do Pró-Reitor de Administração a divisão foi feita considerando-se algumas demandas levantadas por outros Diretores sem, contudo, considerar a real prioridade dessas demandas, bem como sem considerar todas as demandas do CCA. Desse modo, com a divisão adotada pela Reitoria, o CCA foi extremamente prejudicado, tendo sido reduzido em muito o recurso que deveria ter sido destinado ao Centro. Comentou que durante a reunião com o Reitor externou todo seu descontentamento com a forma com que um importante assunto tenha sido discutido e a maneira como foi feita a divisão dos recursos, prejudicando o CCA, que é o Centro que mais oferta vagas no vestibular dentro dos cursos do Reuni da UFES (ATA 30/06/2011, linhas 34 a 49).

Percebe-se claramente a insatisfação do então diretor do CCA com relação à forma como fora conduzida a divisão dos recursos provenientes do REUNI. Ainda nessa perspectiva, em 2012, foi informado ao conselho que “[...] o CCA não recebeu as 39 (trinta e nove) vagas para servidores técnico-administrativos e as 20 (vinte) Funções Gratificadas que teria direito com os projetos da Expansão e do REUNI (ATA 13/11/2012, linhas 180 a 186).

⁵³ As evidências presentes nas fontes desta pesquisa não permitem falar em uma diferenciação de caráter depreciativo/preconceituoso e, por isso, a palavra diferenciação foi posta em destaque.

Todas essas informações permitem afirmar que os impactos alcançaram muito além da dimensão acadêmica (cursos, vagas, docentes, laboratórios etc.) e que, no caso do CCA, importantes consequências do REUNI repercutiram na dimensão administrativa/de gestão do centro. Mais do que isso, a fala do professor Reinaldo Centoducatte (reitor) em reunião no CCA indica que a objetivação do REUNI neste centro está diretamente relacionada às decisões tomadas pelos gestores.

O Presidente passou a palavra para o Professor Reinaldo Centoducatte, que iniciou dizendo que terá uma breve conversa com o Conselho, a fim de apresentar ao Centro a sua proposta de trabalho. Disse que todos sabem que a UFES passou por um crescimento muito grande, principalmente o CCA e o CEUNES. Disse que pelo crescimento o investimento foi substancial, tanto em recursos humanos quanto em financeiros. Disse que a dimensão dos problemas são maiores, devido às decisões não terem sido tomadas no momento certo. Disse que é importante pensar no planejamento e elencar prioridades e projetos para uma futura gestão da Universidade (ATA 04/05/2012, LINHAS 95 a 103, grifos da autora da tese).

Esta fala é ilustrativa, ainda, do dilema que é avaliar o REUNI. Ainda que a instituição seja atravessada cotidianamente por problemas desencadeados pelo Programa, não se pode negar a existência, à época, de maciços investimentos.

Acredita-se que os aspectos pontuados até esse momento no texto poderão ser explorados de forma mais adequada a partir do momento em que forem analisadas as falas dos professores acerca de como ocorreu esse processo no CCA. Esse será o eixo central das discussões do capítulo 4.

3.4 O REUNI no contexto do *lulismo*

O REUNI, em sua origem, é legitimado especialmente pelo discurso de democratização. A democratização do acesso à educação superior, aspecto imprescindível numa sociedade, como a brasileira, em que esse nível de ensino se encontrava restrito a uma parcela pequena da população, ganhou solidez e legitimidade ao ser propalada por um ex-operário eleito presidente.

Este é, sem dúvida, um elemento de suma importância para compreender em que medida o contexto em que o REUNI foi instituído se faz presente nesse Programa, ao mesmo tempo em que possibilita enxergá-lo como consequência desse mesmo movimento.

Ao final do governo FHC, a eleição de Lula criou expectativas de profundas transformações quanto aos rumos do País. Ao analisar o governo Lula, Francisco de Oliveira afirma que muito se enganam aqueles que entendem que a chegada de um proletário à presidência tenha [...] borrado para sempre o preconceito de classe e destruídas as barreiras da desigualdade (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Segundo este autor, as ações realizadas nos oito anos de governo, em nenhum momento, indicaram que o objetivo era colocar em prática um novo projeto de País, com base em uma ideologia diferente daquela que vinha orientando, até então, os governos do Brasil. O que se viu, entretanto, foi um governo que quis manter a ordem instituída.

Lançando mão do conceito gramsciano de *hegemonia*, Oliveira (2010) explica como foi possível a Lula atingir altos índices de popularidade, com base em um discurso que apresentava grandes transformações, sem de fato realizar mudanças estruturais e, logicamente, sem deixar de atender aos desígnios do capital financeiro.

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicitamente – quem consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos da ferramenta teórica adequada. Nossa herança marxista-gramsciana pode ser o ponto de partida, mas já não é o ponto de chegada (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Nesses termos é que Oliveira (2010) fala da existência de uma *hegemonia às avessas*, pois são os dominantes que se permitem dominar, desde que a ordem seja mantida e as políticas, tanto econômicas, quanto sociais, deem bases para a continuidade da plena realização e dominação do capital financeiro. Sendo assim, a pertinente análise de Oliveira (2010) permite compreender que “[...] o conjunto de aparências esconde outra coisa, para a qual ainda não temos nome nem, talvez, conceito” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Por esse motivo, estar à frente das organizações do Estado não significa, definitivamente, que são os dominados a conduzirem os rumos do País sob a égide de um projeto de nação diferente daquele preconizado pelo capital financeiro.

Também Antunes (2006), em livro que reúne artigos publicados no decorrer de dois anos – 2005 e 2006 – no Jornal do Brasil e no jornal Folha de São Paulo, avalia os

descaminhos de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT), indo ao encontro das análises de Oliveira (2009). Em março de 2005, o autor já indicava que as perspectivas que se tinha com a eleição de Lula, se frustraram.

Esperava-se, pela origem social de Lula, por ele ter sido o catalisador de lutas sociais de mais de duas décadas, que sua vitória pudesse propiciar um redesenho nas engrenagens da nossa dominação, de modo que o arcaico pudesse ser atacado e o novo redesenhado. Deu-se o contrário: a simbiose entre o arcaico e o moderno se mantém e levou o Governo Lula a uma fase avançada de fagocitose (ANTUNES, 2006, p. 62).

Um ano depois, em artigo publicado em fevereiro de 2006, o autor analisa como que os posicionamentos adotados pelo governo Lula contribuíram para *A gênese do Lulismo*⁵⁴.

Se durante a década de 80, das mais ricas da história das lutas sociais no Brasil, Lula soube manter-se colado aos interesses majoritários do mundo do trabalho, na década seguinte, marcada pela desertificação neoliberal, Lula consolidou sua maior mutação. Que lhe custou a vértebra. E, sem ela, restou o lulismo. Estava concluída sua fase primeva. Gestava-se, então, o novo “messias” da política, dentro e fora do PT. Escolhido para desafiar o neoliberalismo, tornou-se o seu mais competente paladino (ANTUNES, 2006, p. 135).

A partir dessas análises, fica claro que a chegada de Lula ao poder não significou uma ruptura efetiva com o padrão societário que vinha sendo colocado em movimento desde os anos 1990, por representantes políticos de alas mais conservadoras, tradicionalmente alinhadas à direita. Não por acaso o livro de Ricardo Antunes intitula-se “*Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT*”.

Ainda, na tentativa de compreender melhor o *lulismo* e, por conseguinte, as razões das mudanças observadas na educação superior por meio do REUNI – objeto da presente investigação – André Singer oferece valiosas reflexões em sua tese de livre-docência publicada em forma de livro. Em *Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador*, Singer (2012) já indica, desde o título, que a compreensão de seu objeto – o *lulismo* – exige que sejam desveladas suas contradições intrínsecas.

É nessa direção que o autor trata da existência de duas almas do Partido dos Trabalhadores, as quais ele denomina *espírito de Sion* e *espírito do Anhembi*. O *espírito de Sion* remete-se, claramente, ao momento de fundação do PT, no Colégio Sion, um

⁵⁴ Este é o nome do artigo publicado por Ricardo Antunes no Jornal do Brasil no dia 16 de fevereiro de 2006, do qual foi retirada a citação que se segue.

partido ideológico criado em momento de grande politização da sociedade mobilizada na luta pelo fim dos governos militares. O PT, nesse contexto, posicionava-se radicalmente contrário às determinações impostas pelo capital à sociedade. Lula teria se forjado como liderança à luz desse espírito.

Entretanto, ao falar do *espírito do Anhembi*, André Vitor Singer alude à divulgação da “Carta ao povo brasileiro”, ocorrida no dia 22 de junho de 2002 durante a quarta campanha presidencial de Lula. O que fora anunciado como discurso de campanha, André Vitor Singer interpretou como uma carta endereçada ao povo brasileiro, mas que, na verdade, tinha como destino final o comprometimento do partido com o capital. Assim fala Singer (2012, p. 97).

A alma do Anhembi, expressa no programa “Lula 2002”, compromete-se com a estabilidade e atrai as propostas de mudança radical ao esquecimento. Enquanto a alma do Sion, poucos meses antes, insistia na necessidade de “operar uma efetiva ruptura global com o modelo existente”, a do Anhembi toma como suas as “conquistas” do período neoliberal: “a estabilidade e o controle das contas públicas e da inflação são, como sempre foram, aspiração de todos os brasileiros”, afirma. [...] A defesa da ordem viera para ficar, e a direção decidida no Anhembi se tornaria programa permanente.

Essas considerações são importantes na medida em que auxiliam a constatar que, se, por um lado, as posturas adotadas por Lula em seus governos tenham sua origem em mudanças estruturais no próprio PT, por outro, as ultrapassam e vão além do próprio Lula na condição de líder – aí se encontra a origem do fenômeno *lulismo*.

Nesse contexto, o realinhamento das bases sociais de apoio a Lula, nas eleições de 2002 e de 2006, é aspecto importante destacado por Singer (2012). Em 2002, a exemplo do ocorrido nas disputas eleitorais das quais Lula participou desde o ano de 1989, seus eleitores eram parcelas da população com altos níveis de escolaridade e localizadas, principalmente, nos estados do Sul e do Sudeste. Em 2006, ao contrário, observa-se que grande parte dos eleitores estava votando em Lula pela primeira vez e pertencia a um segmento de classe de baixíssima renda que sequer pode ser considerada uma classe social⁵⁵.

Singer (2012) aponta três grandes elementos que contribuíram de forma decisiva para que tal realinhamento das bases sociais de apoio de Lula fosse possível, bem como

⁵⁵ Isso porque, no processo de produção social, esses indivíduos não têm identificação com seus pares e, conseqüentemente, não constituem uma coletividade configurada numa organização política, dotada de uma ideologia e de um projeto para o País.

sua reeleição no pleito disputado em 2006. O primeiro deles é o Programa Bolsa Família (PBF), lançado ainda no primeiro mandato de Lula, em setembro de 2003. Mesmo diante de todas as críticas plausíveis que podem ser direcionadas a esse programa, é inegável que, para um grande número de famílias, que viviam em situação de extrema pobreza, a garantia de recebimento de uma renda mínima mensal trouxe uma significativa melhora nas suas condições de vida. De todo modo, a expressiva votação recebida por Lula nas regiões Norte e Nordeste, onde antes os votos eram destinados a candidatos de partidos conservadores, teve, incontestavelmente, influência da execução do PBF.

Um segundo elemento explicativo foi o aumento real do salário mínimo e, conseqüentemente, do poder de compra pelos grupos mais pobres. Os dados indicam que, somente no primeiro mandato, esse aumento foi de 24,25%. O PBF e o aumento do salário mínimo foram acompanhados, ainda, de um terceiro elemento: a concessão do crédito consignado. Por meio deste, os aposentados e assalariados passaram a ter a possibilidade de tomar empréstimos e, como os descontos eram feitos diretamente de suas folhas de pagamento, a tendência foi a baixa dos juros. Assim conclui Singer (2012, p. 69).

Tomadas em conjunto, as iniciativas do primeiro mandato foram muito além de simples “ajuda” aos pobres. Sem falar nos programas específicos, o aumento do salário mínimo, a expansão do crédito popular, o aumento da formalização do trabalho (o desemprego caiu de 10,5% em dezembro de 2002 para 8,3% em dezembro de 2005) e a transferência de renda pelo PBF, aliados à contenção de preços, sobretudo da cesta básica (e em alguns casos, como decorrência da desoneração fiscal), constituem uma plataforma, no sentido de traçar uma direção política para os anseios de certa fração de classe. [...] Nesse sentido, colocam Lula à *frente de um projeto* que é também compatível com aspectos de sua biografia, dando projeção ideológica aos ganhos materiais.

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que, entre os anos de 2003 e 2008, se reduziu em 15% o índice de pobreza extrema (renda domiciliar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo), algo semelhante ao que ocorreu em relação à pobreza absoluta (renda domiciliar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo) (SINGER, 2010). Diante desses dados, Singer (2010) alerta que, embora a redução da pobreza seja uma realidade, ela não vem acompanhada de uma proporcional diminuição das desigualdades.

Mas, se a renda dos assalariados – e particularmente dos mais pobres – cresce num ritmo suficientemente acelerado para eliminar a pobreza em poucos anos, como se explica que a desigualdade caia devagar? Acontece que os ricos estão ficando mais ricos. A economista Leda Paulani tem assinalado que 80% da dívida pública estão em mãos de algo como 20 mil pessoas, as quais, sozinhas, recebem um valor dez vezes maior do que os 11 milhões de famílias atendidas pelo Bolsa Família. O sociólogo Francisco de Oliveira, por sua vez, chamou a atenção para os sinais de riqueza ostensiva revelados pela inclusão de mais de uma dezena de brasileiros na lista da revista *Forbes* dos mais ricos do mundo. De fato, basta abrir um jornal ou revista para deparar com notícias relativas à expansão do comércio de alto luxo em São Paulo (SINGER, 2010, p. 2).

É esse cenário que dá condições materiais, tanto para a reeleição em 2006, quanto para o surgimento do *lulismo*: um fenômeno político, cultural e antropológico que significou a “[...] representação de uma fração de classe que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as próprias formas de organização (SINGER, 2012, p. 52).

A própria trajetória de vida de Lula contribuiu, no plano das ideias, para o surgimento e a consolidação do referido fenômeno.

O que estava em curso era a emergência de *outra* orientação ideológica, que antes não se encontrava no tabuleiro político. O lulismo, ao executar o programa de combate à pobreza dentro da ordem, confeccionou via ideológica própria, com a união de bandeiras que não pareciam combinar (SINGER, 2012, p. 74).

Finalmente, pontua-se que a contradição inicialmente observada no Partido dos Trabalhadores atingiu seu maior líder e, por consequência, as ações por ele executadas em oito anos de governo. O crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e do emprego; a melhoria na distribuição de renda, que reduziu os níveis de pobreza; o aumento do salário mínimo; a concessão de empréstimo consignado, que promoveu a inclusão pelo consumo, são exemplos de medidas que dividiram a cena com outras que, ao contrário destas, buscaram honrar os compromissos assumidos com o capital na *Carta ao povo brasileiro*” de 2002. Exemplo disso foi o altíssimo faturamento dos bancos nos dois mandatos do governo Lula⁵⁶.

⁵⁶ “A era Lula chega ao fim com um recorde na área financeira. O lucro líquido de uma amostra de nove bancos (entre eles, Banco do Brasil, Itaú e Bradesco) somou R\$ 174,075 bilhões entre 2003 e 2010, em valores nominais. Corrigida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), essa cifra pula para R\$ 199,455 bilhões, batendo de longe os resultados registrados durante a gestão do tucano Fernando Henrique Cardoso. As mesmas nove instituições, entre 1995 e 2002, acumularam um ganho nominal de R\$ 19,113 bilhões e R\$ 30,798 bilhões a valores atuais. A diferença entre os lucros corrigidos pela inflação nos dois períodos é de 550%.”

Ainda que as demandas sociais tenham se destacado e adquirido legitimidade, por meio, especialmente, dos discursos oficiais (o que pode ser facilmente comprovado com as pesquisas de opinião pública que indicavam os altos índices de aprovação do governo Lula⁵⁷), a política econômica adotada revelou caráter conservador. Uma espécie de transgressão sem, contudo, romper com a ordem. André Vitor Singer tinha razão quando, em outubro de 2010, alertava sobre a tendência do prolongamento do *lulismo* por um longo ciclo político, que transcenderia o próprio líder.

Seja qual for o destino dos atritos que virão a marcar o ciclo político, o objetivo de reduzir a pobreza por meio da transferência de renda para os segmentos muito pauperizados deverá ser a marca dos próximos anos. Não teremos, contudo, direitos universais à saúde, à educação e à segurança sem aumentar o investimento público (SINGER, 2010, p. 6).

Os elementos apresentados permitem sugerir que o fenômeno do *lulismo*, para além de uma dimensão econômica, política e social, tem forte dimensão ideológica. Se consideradas as principais medidas direcionadas à educação superior nos dois mandatos do governo Lula, faz sentido afirmar que o *lulismo* se põe como matriz indutora das mudanças observadas nesse nível de ensino, principalmente no sistema federal de educação superior.

O caráter focal das políticas destinadas a esse nível de ensino ocorreu, tanto no setor privado, por meio do PROUNI (Programa Universidade Para Todos), quanto no setor público, via expansão do sistema federal de ensino superior desencadeado a partir de 2007, por meio do REUNI. Note-se que foi incentivado o crescimento tanto do setor privado quanto do setor público, o que mais uma vez evidencia as contradições que parecem ser a principal característica do modo lulista de governar.

Na perspectiva do *lulismo*, o REUNI cumpre o papel de atender as classes sociais que nunca tiveram sequer a expectativa de acesso ao ensino superior, destinando-as, na maioria das vezes, a cursos socialmente desprestigiados; e, ao mesmo tempo, garante

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/na-era-lula-bancos-tiveram-lucro-recorde-de-199-bilhoes-2818232>>.

⁵⁷ O Instituto de Pesquisas Datafolha, em pesquisa de opinião pública realizada entre os dias 17 e 19 de novembro de 2010, verificou que “[...] após sete anos e 11 meses de governo, 83% dos brasileiros adultos avaliam sua gestão como ótima ou boa - com isso, repete a marca de outubro, a mais alta já alcançada por um presidente na série histórica do Datafolha. A fatia dos que veem seu governo como regular é de 13%, enquanto 4% consideram-no ruim ou péssimo.” Destaca-se que “[...] entre as regiões do País, o petista atinge a maior popularidade no Nordeste (88%) e Norte e Centro-Oeste (87%).” (“Acima das expectativas, Lula encerra mandato com melhor avaliação da história”. 20/12/2010. Disponível em <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2010/12/1211078-acima-das-expectativas-lula-encerra-mandato-com-melhor-avaliacao-da-historia.shtml>>).

uma formação de qualidade em cursos tradicionais e conceituados às classes socialmente favorecidas, o que contribui, em última instância, para o aprofundamento das desigualdades entre as carreiras, das desigualdades sociais e, finalmente, para a manutenção da ordem socialmente estabelecida, pondo em xeque o discurso de democratização. A análise é de que as universidades públicas tornaram-se agências executoras de políticas de competência do Estado, atribuição que vem se revelando em duas dimensões, a saber:

- por meio do empresariamento da educação e do conhecimento, haja vista que muitos esforços têm sido envidados no sentido de impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico, como forma de agregar valor ao capital produtivo financeiro;
- através da certificação em massa possibilitada pelas políticas afirmativas (sistema de cotas), pela Educação à Distância e também pelo REUNI.

Outras políticas também foram pensadas no escopo do REUNI, ganhando força o entendimento de que às universidades é destinada a função de executar políticas públicas que são de competência do Estado. Nesse sentido, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de garantir a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade social matriculados na educação superior. No escopo do PNAES, estão compreendidas as ações para moradia estudantil, alimentação, transporte, cultura e creche entre outros. No período de vigência do REUNI, o volume de recursos no PNAES aumentou 300% (BRASIL, 2012). Vale também citar outras ações, como o Programa Bolsa Permanência (PBP) e a Lei das Cotas (Lei n. 12.711/2012), que foram criadas na perspectiva da inclusão com vistas à garantia de permanência dos alunos nas universidades federais.

Esse fato também sugere o caráter ideológico do REUNI. São muito recorrentes as falas de alunos, por exemplo, que apontam as críticas e os *efeitos colaterais* do REUNI nas instituições. Entretanto, quando se solicita a eles que avaliem o Programa, como um todo, não raramente ouve-se em uníssono: *Os problemas existem. Mas, se não fosse pelo REUNI, eu não teria condições de estar aqui!*. Em outras palavras, no cotidiano do CCA, percebeu-se que esse caráter ideológico está posto na fala dos discentes quando eles, apesar de reconhecerem os problemas decorrentes do REUNI,

têm dificuldades de elaborar críticas consistentes ao Programa, tendo em vista que este se configurou como a única possibilidade de fazer parte do mundo acadêmico.

A inclusão no ensino superior significou a entrada nas universidades federais de um extrato da população com características de renda e origem social completamente diferentes da que até então habitava as universidades federais. Ou seja, uma parcela da população, que antes não tinha acesso à formação em nível superior, a partir da expansão, contribuiu para a mudança no perfil dos estudantes do ensino superior público.

Os dados da expansão no Brasil apontam para um volumoso crescimento das instituições, *campi* e vagas em todo o País, mas de maneira especial nas regiões norte e nordeste. Os próprios documentos oficiais indicam que essa foi uma *opção política*, sendo possível, portanto, compreender o REUNI à luz do *lulismo*.

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do País. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal.

[...]

O esforço do Governo Federal para ampliar a oferta de vagas e matrículas na região norte e nordeste fez-se por uma opção política, uma vez que era flagrante a assimetria entre essas duas regiões e o restante do País (MEC, 2014, p. 20, grifos da autora da tese).

Também pode-se afirmar que, ao priorizar a expansão dos cursos noturnos, a intenção foi possibilitar o acesso de uma parcela específica da população ao ensino superior – que trabalha durante o dia – alcançando mais uma vez os *invisíveis* (SINGER, 2012).

As diretrizes preconizadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais enfatizaram a ampliação da oferta de vagas no período noturno como mecanismo de inclusão e de melhor aproveitamento das estruturas físicas e do corpo docente das Ifes (MEC, 2014, p. 35).

Apesar disso, como já analisado anteriormente, à medida que o REUNI ia se objetivando nas instituições, foi-se constatando sua ineficiência enquanto política pública. Primeiro porque a criação de novas vagas nem sempre pôde ser compreendida como possibilidade de democratização, já que em muitos cursos *sobram* vagas (não

preenchimento de vagas – vagas ociosas). Em segundo lugar, as taxas de conclusão de curso não conseguem se efetivar.

Entre os professores entrevistados, algumas falas ilustram o quão complexo é avaliar um programa da envergadura do REUNI, dado seu caráter dilemático. Se, por um lado, a expansão e a democratização eram necessárias, por outro, a forma como o Programa se objetivou não garantiu o atendimento efetivo de seus objetivos, indicando que, enquanto política pública, ele é um programa falho. O entendimento docente acerca da expansão será explorado no próximo segmento desta tese, no qual estão presentes as análises das entrevistas realizadas. No entanto, esse apontamento já é pertinente nesse momento.

Todos os aspectos aqui elencados fortalecem a hipótese de que o REUNI seja dotado de uma expressiva dimensão ideológica.

Sobre a dimensão ideológica do REUNI

No decorrer das reflexões propostas por este trabalho, muitos aspectos evidenciaram as contradições presentes no Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a começar pela forma como foi instituído – por meio de decreto presidencial – considerada autoritária, na medida em que não foi apresentada à sociedade na condição de proposta para que pudesse ser debatida.

A esse primeiro aspecto somaram-se vários outros que foram determinantes na produção das contradições. A urgência com que as universidades federais precisaram entregar seus planos de expansão e reestruturação impediu que discussões aprofundadas com a comunidade acadêmica pudessem resultar em um processo com características de fato democráticas.

Em decorrência disso, o que se viu em muitas instituições foi a insuficiência e/ou inadequação da infraestrutura física e de recursos humanos; a precarização das condições de trabalho, observada por meio do expressivo aumento do número de alunos por professor, o insuficiente número de servidores técnico-administrativos, assim como a crescente contratação de trabalhadores terceirizados e a superlotação das salas de aula entre outros.

Por outro lado, não se pode negar que a expansão da universidade pública por meio do REUNI, apesar da forma como foi realizada e das críticas que são necessárias e pertinentes, significou, para muitos, a única possibilidade real de cursar uma graduação.

A presente investigação considera que o conjunto de contradições que marca o REUNI convergem para a configuração/delineamento daquela que talvez seja sua principal característica: sua dimensão ideológica.

O termo ideologia pode assumir diferentes significados. Muitas vezes, é utilizado para designar uma falsa consciência da realidade ou, ainda, a consciência invertida de uma realidade que também é invertida, no sentido de que guarda distorções e contradições que, usualmente, são apreendidas como aspectos naturalmente resultantes da vida em sociedade (BOTTOMORE, 2001).

Essa reflexão toma como ponto de partida a concepção gramsciana de ideologia, apoiando-se nas considerações de Coutinho (1989; 2010) e, finalmente, nas contribuições de Oliveira (2010). Este último, ao falar da existência de uma *hegemonia às avessas*, atualiza o conceito inicialmente desenvolvido por Antonio Gramsci, de modo a melhor compreender as peculiaridades das políticas brasileiras implementadas no decorrer dos mandatos de Lula da Silva.

Em Antonio Gramsci,

[...] a ideologia é mais do que um sistema de idéias, ela também está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporcionar orientação para a ação. A ideologia está socialmente generalizada, pois os homens não podem agir sem regras de conduta, sem orientações. Portanto, a ideologia torna-se “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc” (1971:377). É, portanto, na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer HEGEMONIA sobre outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas (BOTTOMORE, 2001, p. 186).

Compreendida nestes termos, a ideologia está diretamente relacionada ao conceito de hegemonia. Coutinho cita Luciano Gruppi, segundo o qual,

[...] a hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a reunir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo (GRUPPI, *apud* COUTINHO, 1989, p. 39).

Conclui-se, portanto, que a hegemonia é a concretização de uma determinada liderança moral e intelectual, contando com o apoio e, principalmente, com o consentimento das massas para manutenção de uma determinada ordem social. A produção e reprodução desse consentimento ocorre em organizações tais como igrejas, sindicatos, partidos políticos e escolas entre outros, que compõem a esfera do Estado denominada por A. Gramsci sociedade civil. Esse conjunto de organizações é

encarregado por difundir as ideologias que sustentam certo tipo de ordem social (BOTTMORE, 2001; COUTINHO, 1989).

Em análise mais recente, Oliveira (2010) argumenta que o *lulismo* inaugurou um novo tipo de hegemonia: a *hegemonia às avessas*. A ausência de uma articulação política ativa das massas possibilitou a configuração de um consenso passivo, por sua vez, naturalizante dos valores, ideias e crenças da classe dominante. Além disso, como já abordado anteriormente neste trabalho, as políticas implementadas na perspectiva do *lulismo* não articularam uma luta contra o capitalismo. Em função dessas constatações, Oliveira (2010) atesta a existência de uma *hegemonia às avessas*, tendo em vista que

[...] não se trata de os trabalhadores consentirem que os representantes do capital governem o país, mas ao avesso, é o capital que consente que os supostos representantes do trabalho governem o país em seu nome. Trata-se de um fenômeno único e a instituição republicana universidade pública parece estar envolta no mesmo processo de *hegemonia às avessas* (SILVA JÚNIOR, ANELLI JÚNIOR e MANCEBO, 2014, p. 116).

Diante dessas considerações, a análise é de que a universidade pública, na condição de instituição componente da sociedade civil, não está descolada de sua realidade e, portanto, cumpre seu papel de produzir e difundir ideologia que sustente a ordem social. Assim, o caráter/dimensão ideológica, a que se se refere para caracterizar o REUNI, pode ser explicado à luz da *hegemonia às avessas*, categoria esta que se julga dar conta das contradições que tornam a avaliação deste Programa tarefa tão dilemática.

Na era do lulismo, para além da dimensão política, a universidade contribui no âmbito do econômico, do cultural e da produção da nova sociabilidade. Para tal, precisa expandir-se nas duas dimensões: através do crescimento e internacionalização da pós-graduação em áreas economicamente prioritárias; daí as pesquisas serem induzidas para a produção de um conhecimento potencialmente produtivo e para uma forma de fazer científico que dispensa a crítica. Por outro lado, expandir o acesso à educação superior pública para os segmentos sociais mais excluídos também é estratégico, pois, além de fornecer mais força de trabalho para a execução do trabalho precarizado, constitui-se em um estrutural apelo para a produção da hegemonia às avessas. É nesse segundo âmbito, que se deve considerar iniciativas como o Programa de Apoio a Planos à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (ProUni) – (no caso para a esfera privada), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a Escola de Gestores, o Curso Pedagogia da Terra, os Cursos para os conselheiros municipais, a Universidade Aberta do Brasil, e recentemente as cotas para a escola pública, e outros programas de natureza semelhante (SILVA JÚNIOR, ANELLI JÚNIOR e MANCEBO, 2014, p. 117).

Como se pode observar, as análises aqui empreendidas encontram respaldo não só nas evidências expressas a partir dos dados dessa investigação, como também na literatura consultada. Atribuir ao REUNI um caráter ideológico não é um fato que impede o reconhecimento da positividade do *lulismo*.

Entende-se, portanto, que o *lulismo* constituiu-se, não somente como um modo específico de dominação (OLIVEIRA, 2010), mas, na perspectiva da dimensão social, consolidou-se também como estratégia de conciliação de classes. Isto significa que a implementação de uma série de políticas que geraram importantes impactos no âmbito social – dentre elas o REUNI – foi responsável pelo reconhecimento de uma dívida histórica da elite com as classes pobres.

Finalmente, compreende-se o REUNI, objeto dessa investigação, como instrumento que contribui para a consolidação do *lulismo* em sua dimensão ideológica, numa equação que combina impacto popular e atendimento às demandas das forças produtivas. Em suma, no plano político, o Programa inclui socialmente, ao mesmo tempo em que, no plano econômico, contribui para manutenção do modelo de predominância financeira (por meio da ciência aplicada e das inovações tecnológicas).

4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES A PARTIR DO REUNI

A empiria apresentada nos capítulos anteriores possibilitou contextualizar o REUNI no âmbito de seus marcos regulatórios, dos debates em meio aos quais ele foi implementado, bem como sua concretização em uma universidade. A esses dados objetivos somaram-se as falas dos professores do CCA, na expectativa de que pudessem contribuir para entender como foi o processo de implementação do REUNI nesse centro fora de sede, e suas implicações para o trabalho desses docentes. Esse é, portanto, o eixo central deste capítulo. Dito de outra forma, as falas dos docentes entrevistados desvelam a realidade de um centro em expansão a partir da descrição de suas condições de trabalho. Estas, por sua vez, foram aqui utilizadas para refletir sobre as repercussões do REUNI para o trabalho docente.

Mediante os objetivos estabelecidos nesta investigação, considerou-se que a entrevista do tipo semiestruturada permitiria um diálogo mais espontâneo com os entrevistados. Consequentemente, esse instrumento possibilitaria o acesso a informações referentes ao cotidiano dos sujeitos da pesquisa, em especial, a sua compreensão sobre o processo de expansão via REUNI.

Muitas dessas percepções não estão registradas nos documentos oficiais e referem-se aos *bastidores* do referido processo, o que não as torna menos importantes, ao contrário, constituem-se em uma dentre as muitas possibilidades de explicação de uma mesma situação/realidade. Nessa perspectiva, mostra-se oportuna a reflexão de Sguissardi e Silva Júnior (2009).

A prática universitária dos professores das federais foi entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições. O conteúdo e a forma da prática universitária foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cognições e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional (SGUISSARDI e SILVA Jr., 2009, p. 19).

Além das questões de cunho técnico/metodológico, a opção da entrevista como instrumento justificou-se pela própria natureza do objeto e, sobretudo, pela orientação

epistemológica⁵⁸ adotada neste estudo. Analisar as condições de trabalho docente a partir do REUNI exige, necessariamente, reflexão acerca do trabalho.

Notas sobre o trabalho

*Sem trabalho eu não sou nada
Não tenho dignidade
Não sinto o meu valor
Não tenho identidade*

*Mas o que eu tenho
É só um emprego
E um salário miserável
Eu tenho o meu ofício
Que me cansa de verdade
[...]*

(RUSSO; VILLA-LOBOS; BONFÁ, 1996, grifos da autora da tese)

O que é trabalho? O que é emprego? Afinal, trabalho não é emprego?! A música escolhida para introduzir esta seção traz consigo esta que é uma questão particularmente importante para compreensão do objeto deste estudo.

A atual forma de organização societal teve suas origens em um movimento de intensas e profundas mudanças que, durante um longo período de transição, culminaram com a construção do modo de produção capitalista. Apesar de ser resultado de um longo processo, como mencionado anteriormente, a chamada Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra (séculos XVIII-XIX), é considerada como marco desse novo modelo social.

Dos muitos intelectuais que se dedicaram (e ainda se dedicam) a compreender a dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista, Karl Marx, muitas vezes acompanhado de Friedrich Engels, sem dúvida é um nome que se sobressai. Tendo em vista a reflexão que se pretende, destacam-se algumas dentre as muitas e importantes contribuições desses autores.

K. Marx não se restringiu às relações econômicas para explicar o capitalismo. Suas análises permitiram compreender que todo processo de produção e circulação da

⁵⁸ Está-se referindo às orientações teóricas que subsidiaram e serviram de referência para as análises realizadas no estudo.

mercadoria põe em movimento as relações sociais. Tendo em vista que os sujeitos inseridos no processo produtivo ocupam nele posições diferentes, isso permite afirmar, grosso modo, que as relações econômicas movimentam dinâmicas que, em última instância, são instituidoras de uma cultura, diferente daquela que caracterizou o momento histórico imediatamente anterior (a saber, o modo de produção feudal).

Em outras palavras, esse modelo de racionalidade econômica instituiu certo tipo de sociabilidade, bem como, inevitavelmente, de subjetividades. E são elas as articuladoras da cultura. Tão importante quanto esse entendimento é a compreensão de que os seres humanos são seres históricos e sociais, o que significa dizer que não existe uma essência humana e, portanto, as formas sociais são construídas ao longo da história. Como seres gregários, aprende-se a agir e a se constituir como seres humanos na relação com os semelhantes. Por meio dessa relação, que é fruto de aprendizagem e, portanto, um processo educativo, tem-se acesso às significações construídas social e historicamente.

Entretanto, em primeira instância, a origem de toda e qualquer construção social à qual se tem acesso está posta na ação dos seres humanos sobre a natureza. Tal ação, cujo objetivo é a satisfação das necessidades tipicamente humanas, é chamada, por K. Marx, de trabalho. O trabalho pode então ser definido como essência humana, ou seja, o elemento que caracteriza os humanos, ao mesmo tempo em que distingue dos outros animais. Uma vez modificada a natureza pelo trabalho humano, não somente a natureza se transforma, como também o ser que sobre ela agiu, dado que também suas condições objetivas de vida foram transformadas (MARX, 2013).

Tomando como pressuposto a definição de trabalho em Karl Marx, já é possível retornar aos versos da *Música de trabalho*, da banda Legião Urbana, e começar a responder aos questionamentos indicados inicialmente. Constatado o fato de que o trabalho foi assumindo diferentes formas, dado que se desenvolve/desenvolve no decorrer do percurso histórico, analisá-lo exige contextualização. Sendo assim, considerando a forma assumida pelo trabalho no contexto das relações capitalistas, é possível dizer: “[...] mas o que eu tenho é só um emprego” (RUSSO; VILLA-LOBOS; BONFÁ, 1996).

Por outro lado, se o trabalho é fundamento ontológico dos seres humanos, “[...] porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155), então, “sem trabalho eu não sou nada [...] não tenho identidade” (RUSSO; VILLA-LOBOS; BONFÁ, 1996). A consciência dos seres

humanos é, nessa perspectiva, resultado das relações que eles estabelecem com o ambiente que os rodeia e com seus pares (MARX e ENGELS, 2005). Ressalte-se que tais relações não ocorrem de forma direta, mas mediada por instrumentos, dentre os quais, a *linguagem*, como exposto por Lukács (2013, p. 84).

É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa.

[...]

Essas considerações são suficientes para acentuar a situação paradoxal através da qual – tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho – a consciência do homem intervém em sua atividade de autorreprodução.

A breve reflexão sobre o trabalho apresentada tem como objetivo demarcar a partir de qual referencial esta investigação se pautou ao tratar as condições de trabalho dos docentes do CCA. Em razão disso, o trabalho do professor – ou trabalho docente, como dito em outros momentos deste texto – está diretamente relacionado à prática universitária, podendo ser definido nos termos que se seguem.

A prática universitária, que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras, é parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária e, em seu cotidiano, contém e revela as transformações por que passa essa instituição em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação superior. A prática universitária é o resultado concreto do pretendido pelos formuladores das políticas de educação superior. Entretanto, esse resultado tende a ser muito diferente do conteúdo e forma pensados por tais formuladores, em razão das múltiplas mediações que se põem entre a esfera da União e a especificidade histórica da instituição universitária (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR., 2009, p. 17).

Outro fato ainda é favorecido pelas discussões sobre o trabalho apresentadas. Ora, se o surgimento da linguagem está indiscutivelmente relacionado às necessidades do trabalho e concretiza-se como instrumento mediador da relação dos homens posto

que define sua própria consciência⁵⁹, conclui-se que a linguagem é a via régia para acessar como os homens apreendem, no plano da consciência, sua existência objetiva, numa realidade objetiva. Esse argumento é justificativa para a utilização da entrevista como instrumento mais condizente com os objetivos propostos pelo estudo, ao mesmo tempo em que se configura como sua orientação epistemológica, como já citado na introdução deste capítulo.

Em virtude do exposto, cabe finalmente frisar que, ao lançar mão das falas dos entrevistados⁶⁰, pretendeu-se conhecer aspectos pertencentes à vida cotidiana desses sujeitos que estavam na universidade ou chegaram a ela por meio do REUNI como possibilidade de reconstruir um processo, considerando, portanto, “[...] o estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico” (PATTO, 1993, p. 121).

Os professores do CCA

Ao final do mês de março de 2016, o universo formado pelo quadro de docentes do CCA era composto por 222 professores. Cabe lembrar que, em dezembro de 2015, o Centro de Ciências Agrárias já havia sido desmembrado, dando origem ao Centro de Ciências Agrárias e Engenharia (CCAEE) e ao Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). Portanto, a partir dessa data, os professores passaram a estar distribuídos da seguinte forma nos centros e departamentos:

⁵⁹ “A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens e que, assim existe igualmente para mim; e a linguagem surge como a consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens.” (MARX e ENGELS, 2005, p. 56)

⁶⁰ Em todas as falas dos entrevistados, não houve preocupação com o padrão culto da língua. Priorizou-se o modo livre do falar para preservar a espontaneidade das falas transcritas.

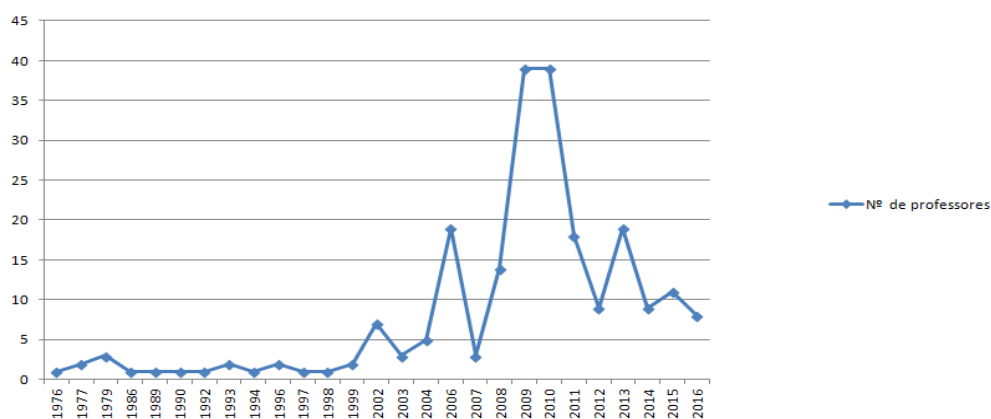
Quadro 10 - UFES – Número de professores por departamento do CCAE e do CCENS – 2016

CCA		CCENS	
Departamentos	Nº de professores	Departamentos	Nº de professores
Ciências Florestais e da Madeira	25	Biologia	23
Engenharia Rural	23	Computação	17
Engenharia de Alimentos	11	Farmácia e Nutrição	22
Medicina Veterinária	24	Geologia	11
Produção Vegetal	18	Matemática Pura e Aplicada	11
Zootecnia	13	Química e Física	24

Fonte - Seção de Gestão de Pessoas (2016). Elaboração própria.

Analisada a evolução da contratação desse conjunto de docentes, nota-se que, de 2006 a 2013, foram os anos em que houve o maior volume de contratação. O gráfico 2 ajuda a ter uma noção mais clara do significado dos processos de expansão desencadeados pelos programas federais *Expansão Fase I* e REUNI no CCA.

Gráfico 2– UFES – CCA – Número de professores admitidos por ano - professores ativos em março de 2016



Fonte - Seção de Gestão de Pessoas (2016). Elaboração própria.

Chama a atenção que, entre os anos de 1979 e 1986, nenhum professor foi contratado no CCA e, ainda, que, ao longo de quase três décadas (1976 a 2005), uma média de apenas 1,13 professores por ano foi admitida. Em contraposição ao cenário que vinha se delineando como tendência, num período de apenas oito anos (2006 a 2013), foram admitidos 160 novos professores – número equivalente a

aproximadamente 72% do total de docentes efetivos em março de 2016. Nesse período, a média de contratação foi de 20 professores por ano.

A relação desses professores com a pós-graduação também é elemento importante tanto para caracterizar o universo de onde foram extraídos os sujeitos desta pesquisa, quanto para indicar que os processos de expansão também repercutiram na pós-graduação.

Quadro 11 – UFES – Programas de Pós-Graduação do CCAE e do CCENS – 2016

Programa	Curso	Ano de aprovação	Centro de alocação
Agroquímica	M	2016	CCENS
Ciências Florestais	M/D	2008/2013	CCAЕ
Ciências Veterinárias	M	2008	CCAЕ
Ciência e Tecnologia de Alimentos	M	2010	CCAЕ
Engenharia Química	M	2014	CCAЕ
Ensino, Educação e Formação de Professores	M	2016	CCENS
Genética e Melhoramento	M/D	2012	CCAЕ
Produção Vegetal	M/D	2003/2010	CCAЕ

Fonte - Sítio eletrônico www.alegre.ufes.br (2016) . Elaboração própria.

Como sinalizado no quadro 11, atualmente existem oito programas de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais três ofertam cursos de mestrado e doutorado. O primeiro programa foi criado apenas no ano de 2003, ofertando o mestrado em Produção Vegetal. Portanto, quase três décadas após o início das atividades acadêmicas da então denominada ESAES em Alegre.

Entre os anos de 2008 e 2016, foram criados mais sete programas, além do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Produção Vegetal. Verifica-se que o processo de criação da maior parte dos programas de pós-graduação ocorreu num período marcado pelos recentes processos de expansão direcionados às universidades públicas federais brasileiras, quais sejam: *Expansão Fase I* e REUNI, como já mencionado anteriormente.

De acordo com as informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos dos programas de pós-graduação que atualmente estão vinculados ao CCAE e ao CCENS, um total de 131 professores estão envolvidos com as atividades da pós-graduação. Nesse total, estão considerados professores permanentes e colaboradores, pertencentes ao quadro docente da UFES, em Alegre, e, também, de outras instituições.

Dos 131 professores envolvidos com a graduação, 105 são professores pertencentes ao quadro docente da UFES, em Alegre. Considerando esse total, chama a atenção o fato de que 82 professores tenham sido contratados a partir do ano de 2006. Isso significa que aproximadamente 78% dos professores vinculados à pós-graduação foram contratados no período em que estiveram vigentes os programas *Expansão Fase I* e REUNI.

Diante dessa constatação, pode-se inferir que os referidos programas, cujas ações se direcionavam principalmente ao ensino de graduação, contribuíram para a construção de condições materiais objetivas favoráveis ao desenvolvimento da pós-graduação. Primeiramente, por conta dos investimentos feitos em infraestrutura física (construção de prédios, laboratórios e compra de materiais).

Em segundo lugar, porque contratou profissionais qualificados nas áreas atendidas por cada um desses programas, tornando possível a configuração de um corpo docente de pesquisadores. A reboque dessa constatação, aventa-se a possibilidade de que os docentes contratados possam ser jovens-doutores, cujo perfil foi definido por Ferreira (2015) como um novo tipo de professor pesquisador, com bolsa produtividade em pesquisa, forjado, desde sua formação doutoral, à luz da nova política de financiamento - também atrelada à política de avaliação - da CAPES e fomento à pesquisa do Cnpq. Em meio aos temas tratados na entrevista, o professor K fala de seu entendimento a respeito das influências da pesquisa e da pós-graduação sobre o trabalho do professor pesquisador, tomando como ponto de partida a bolsa produtividade do Cnpq.

“Agora uma coisa interessante demais é essa bolsa produtividade, porque ela não é grande, é uma bolsa que ajuda o profissional a fazer suas atividades. Só que é um recurso muito pequeno, frente ao que é realmente gasto, mas, mesmo assim, as pessoas estão brigando por isso, estão querendo, estão submetendo, se submetendo a isso. E eu acho que, nesse sentido, o que mais vale, mais do que o recurso, é interessante o *status* de ser um pesquisador 1A do CNPQ. Mesmo que seja dois mil reais só de bolsa, não vai entrar no salário, então esse *status* ele acaba alienando o trabalho também. O pessoal está fazendo isso para ser um bolsista produtividade. Então, essa coisa quantitativa, elas fazem parte de instrumentos de avaliação que nós temos no Estado brasileiro. Instrumentos de avaliação que estão fazendo com que as pessoas produzam cada vez mais e mais, muita coisa que não tem grande importância, não tem importância alguma, alguns corruptos, até, estão produzindo coisas dados falsos só pra manter uma certa produtividade e

conseguir alcançar um *status* de pesquisador com destaque. São ferramentas quantitativas de medir o mérito e que, muitas vezes, não se atrela um pouco, não se... pega um pouco a qualidade, preza mais a quantidade”. (Professor K)

Assim, no contexto das mais recentes expansões, geralmente são esses professores os proponentes dos novos cursos, indicando, por um lado, a necessidade de captação de recursos para a universidade por meio da pesquisa. Ao mesmo tempo, reproduzem a racionalidade que viveram em seu processo de formação e, conseqüentemente, elegem a pesquisa em detrimento dos outros pilares que deveriam sustentar a universidade (FERREIRA, 2015).

Essa reflexão pode ser reforçada, ainda, pelo fato de que mais da metade dos professores⁶¹ vinculados à pós-graduação do CCAE e do CCENS foi admitida a partir de 2006. Ao título de ilustração, é possível citar a composição dos programas de Engenharia Química e de Ensino, Educação e Formação de Professores, nos quais todos os professores dos centros de Alegre envolvidos foram contratados no período de expansão.

Diante desse universo, o único critério adotado para a escolha dos sujeitos desta pesquisa foi que a amostra contasse com professores que ingressaram no CCA no período de vigência dos programas *Expansão Fase I* e REUNI (2006 a 2012), e professores que já faziam parte do corpo docente da Instituição em período anterior à implementação dos programas. Constituído dessa forma, notaram-se diferenças entre os grupos no que diz respeito às formas como foram abordadas as questões relativas ao REUNI (análise que será desenvolvida mais adiante). Ressalta-se, ainda, que o contato com os dados empíricos apresentados nos primeiros capítulos indicam que as grandes mudanças observadas no CCA se iniciaram no ano de 2006 e, por isso, os professores contratados no período da *Expansão Fase I* foram considerados no mesmo grupo daqueles contratados no período REUNI.

A partir desse critério, doze professores foram entrevistados. Desse total, cinco já estavam na Instituição antes da expansão, enquanto os outros sete foram contratados entre os anos de 2006 e 2012. As entrevistas foram realizadas no decorrer do primeiro semestre do ano de 2015, de acordo com a disponibilidade dos professores. No momento da entrevista, foi informado aos professores que suas identidades seriam

⁶¹ Está-se considerando o total de professores que atuam nos respectivos cursos e que fazem parte do quadro docente do CCAE e CCENS.

mantidas em sigilo e, por isso, foram atribuídos códigos a cada um deles, conforme o quadro 1, apresentado na introdução, permite identificar.

4.1 O discurso dos professores do CCA sobre suas condições de trabalho

Constatou-se nas falas dos professores a presença de elementos fundamentais à composição da história do processo de expansão desencadeado pelo REUNI no CCA. A análise das entrevistas, realizada por meio de estudo das transcrições, organizou-se em três eixos temáticos, os quais emergiram da realidade descrita nas falas dos entrevistados. São elas: a *cultura do CCA e suas relações com a dimensão administrativa; recursos humanos – as disputas no âmbito da contratação docente; e as repercussões da vida no trabalho na vida fora do trabalho.*

O empenho na interpretação dos conteúdos concernentes a cada uma das categorias definidas acima buscou referências no trabalho, no cotidiano e na *hegemonia às avessas* (OLIVEIRA, 2010). Os tópicos a seguir são o resultado do exame realizado.

A cultura do CCA e suas relações com a dimensão administrativa

Optou-se por sintetizar no termo *cultura* os vários entendimentos expressos pelos entrevistados quando questionados a respeito da forma como se deu a tomada de decisões a respeito do REUNI no CCA. Esses sujeitos, alguns com maior grau de elaboração e outros com apontamentos mais genéricos, sugeriram que existe, não só no CCA, mas na UFES como um todo, um *modus operandi* muito específico.

Em outras palavras, parece existirem formas de funcionamento e de realização de procedimentos que perpassam todas as dimensões da universidade que marcam a Instituição em sua especificidade e, portanto, considerou-se essa uma temática relevante para melhor compreender a implementação do REUNI no CCA. Por esse motivo, no decorrer deste tópico, são apresentados os argumentos presentes no discurso dos professores que sustentam a existência do que denominamos *cultura*.

Ao anunciar a existência de uma *cultura* do CCA, está-se falando de um modo de ser institucional específico, originado nas práticas cotidianas dos sujeitos que, com o passar do tempo, foram se configurando como tradição. Nas falas dos professores contratados mais recentemente aparece com mais clareza o fato de que essa tradição, no

CCA, está intrinsecamente vinculada à área de conhecimento fundadora do centro⁶²: as ciências agrárias.

“Eu acho que é uma questão meio histórica, sabe. Eu acho que, por aqui ter sido uma escola e depois de se tornar uma universidade praticamente com um único curso e, depois, como a única área, se cria uma coisa, eu acho, que se cria uma coisa assim do tipo: o que, que a gente pode tirar de vantagem”? (Professor J)

A esse respeito, o professor A explicita que a compreensão da UFES em sua relação com o CCA requer sua contextualização no estado onde a Instituição se situa. Esse professor faz um paralelo com o que ele observa em seu estado de origem. Natural do estado de São Paulo, ele destaca que as cidades do interior são autônomas e têm vida própria em relação à da capital. Nesse sentido, ele considera que o Espírito Santo é um estado diferente.

“É um estado altamente dependente das coisas que acontecem na capital. Para tudo. No campo social, no campo econômico e no campo educacional”. (Professor A)

O professor ainda conclui que essa dependência das cidades do interior, bem como a centralização das decisões na capital do estado, constitui-se em característica que se reproduz, em menor escala, dentro das instituições, dentre elas, a UFES. Por meio dessa fala, depreende-se que alguns problemas localizados no CCA podem, em certa medida, ser explicados pela relação de dependência estabelecida entre o centro e a administração central da UFES⁶³.

O entendimento do professor A parece encontrar consonância junto à comunidade acadêmica. Em julho de 2014, foi realizado o Seminário *Centro de Ciências Agrárias/UFES: delineando novos rumos para o sul capixaba*, cujo objetivo era debater o futuro do CCA refletindo sobre as experiências de emancipação política de outras

⁶² Quando este ainda era a ESAES.

⁶³ Mesmo depois de ter sido incorporada pela UFES, durante muitos anos, o único curso ofertado era o de Agronomia. Inclusive, o docente A comenta que houve um determinado momento da história em que a existência do CAUFES foi contestada pela própria UFES. “Quando eu cheguei, o centro ainda era bastante acanhado. Não me recordei exatamente os números, mas cerca de trinta professores, não mais do que isso; cento e poucos alunos no máximo, só o curso de Agronomia e num *campus* que à época sofria muitos questionamentos de Vitória, porque era um curso caro. Ocorreram alguns processos vestibulares com pouquíssimas entradas. Eu acredito que a UFES sempre teve muita dificuldade em reconhecer o seu *campus* de Alegre e o *campus* de São Mateus também”. (Professor A)

instituições. À época, o reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, professor Paulo Gabriel Soledade Nacif e a professora da Universidade Federal de Goiás, *campus* Catalão, Maria José da Silva, contribuíram com as experiências ocorridas em suas instituições.

O seminário, organizado por um grupo de professores, em sua maioria admitidos durante a vigência do REUNI, foi motivado pelas queixas à falta de autonomia do centro com relação à administração central, especialmente no que se refere às questões administrativas e financeiras. Apontou-se a transformação do centro em *campus* como uma possibilidade futura (ADUFES, 2014).

À época em que foram realizadas as entrevistas, notou-se que a autonomia administrativa e a financeira eram forte reivindicação dos professores, como expresso na fala do professor F.

“Teve um ano que o CCA ganhou três milhões e tanto e no ano seguinte ganhou um milhão e meio. E no outro ano voltou a ter os três milhões e acho que ninguém sabe explicar o porquê”.
(Professor F)

Ressaltem-se, ainda, as recorrentes reclamações direcionadas à burocracia subjacente aos procedimentos internos à Instituição. A esse respeito, o professor L analisa como se manifestam, na dimensão administrativa, as relações de poder alimentadas pela *cultura* do CCA. De acordo com esse professor, a burocracia, no interior da UFES, é empregada como ferramenta política. Ao invés de ser utilizada para aperfeiçoar os processos relativos à administração, passa a ser usada como instrumento que dificulta o funcionamento da Instituição.

“Falta uma tradição democrática que não é suficientemente forte dentro da UFES. Eu vou dar um exemplo: quando chega uma discussão vinda ou da direção do centro ou do reitor, vem como uma ordem. Nunca vem como algo a ser discutido. Sempre me chamou a atenção isso. Vem como uma ordem de cima para baixo”. (Professor L)

Partindo desse pressuposto, o mesmo professor ainda propõe uma curiosa comparação entre as decisões tomadas sobre o REUNI e o processo de transição democrática ocorrido no País.

“Os grupos aqui da área de agrárias não queriam perder imediatamente o controle, eles ajudaram a fazer a transição, mais ou menos como foi a transição da ditadura para a democracia no Brasil. Foi uma coisa que se buscou conduzir, fazer uma transição sem que saísse todo mundo do poder. Tanto a redepartamentalização como a divisão do centro ocorrendo com esse processo. Lógico que há uma pressão nossa e eles tem que responder, mas de maneira que eles saiam sem perder o controle da situação. Então eu vejo que é dessa maneira, eu não vejo como um problema do REUNI”. (Professor L)

Essa fala, em especial, remeteu à expressão *hegemonia às avessas* proposta por Oliveira (2010). Respeitadas as devidas proporções, posto que a análise de Oliveira (2010) remete-se ao contexto das políticas nacionais, compreende-se que ela possa orientar o entendimento do que ocorreu no CCA.

Ao tecer um exame viável do ocorrido no Brasil durante os dois mandatos de Lula, o autor inverte o termo gramsciano *hegemonia* para dar conta de explicar as novas formas de dominação que se constituíram no País. Quando L afirma que a tentativa foi a realização de uma expansão parametrizada pela *direção moral* dominante no centro, encontra-se paralelo nas constatações de Oliveira (2010): “[...] são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a ‘direção moral’ não questione a forma da exploração capitalista (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

No que se refere às divergências existentes à época da implementação do REUNI, tanto as falas dos entrevistados, quanto os registros das atas do conselho departamental do CCA, indicam certo receio com o Programa e de que maneira ele auxiliaria a consolidar os cursos já existentes no centro. Como poderá ser observado no próximo tópico, alguns docentes asseveram que a decisão sobre a área de destino dos professores contratados pelo REUNI sofreu influência dessa correlação de poder. Assim, depreende-se que o conservadorismo das formas institucionais é também um valor atrelado a uma suposta tradição.

Ao final da discussão proposta por este tópico, chega-se ao entendimento de que independentemente de qual for o momento que se pretenda avaliar (REUNI, *Expansão Fase I*, criação dos cursos em 1999 etc.), traços da *cultura* do CCA estarão presentes, uma vez que sua origem está nas próprias formas históricas de organização da

Instituição. Uma organização fundada em valores tradicionais e conservadores, supostamente originados desde a ESAES, e que, postos em prática nos dias atuais, assumem uma faceta de viés autoritário.

O esgarçamento das relações de trabalho no CCA

“É tanto conflito que as pessoas até acham que isso é normal”
(Professor K)

A expansão mudou a dinâmica do CCA. Em todos os sentidos. Como explicitado no item anterior, as questões administrativas, orientadas por uma espécie de *cultura* institucional, não apenas preconizaram, em alguma medida, o atendimento das demandas da área de agrárias, como também se viram diante de um desafio: administrar um centro com 17 cursos, cada qual com suas especificidades. Por meio do REUNI, foram criados no CCA cursos cuja área de conhecimento não tem interface com as ciências agrárias. O novo cenário desenhado pelo REUNI impôs discutir aspectos que não eram do *métier* dos docentes que, até então, faziam parte dos quadros do CCA. Esse é um dos elementos que, pelo menos, seis entrevistados (F, G, I, J, K e L) apontaram, de maneira direta, como origem de alguns dos problemas que, posteriormente, culminaram em conflitos internos ao grupo de docentes.

Este tópico apresenta o CCA do ponto de vista das condições de trabalho docente explicitadas pelos sujeitos da pesquisa. As falas abordam, desde problemas relacionados à infraestrutura física, até aspectos relacionados ao relacionamento com os pares. Entre os professores admitidos a partir da *Expansão Fase I*, o entendimento é de que as condições de trabalho são precarizadas.

“Sala de aula é insuportável! As salas são quentes, você não tem ventilador funcionando. Quando funciona, tem três na sala, funciona um. O que funciona está no fundo da sala e tem uma pilastra, uma viga, uma cinta passando aqui e venta no fundo, ele não consegue ventar na frente. As salas de aulas são apertadas e o mapa de sala que é feito, jura pra você que naquela sala cabem 60 alunos. E não cabem 60 alunos! Se você pega o pessoal da aula de cálculo é pior: sala lotada que, para dar prova, é uma dificuldade, os alunos sentam todos quase que um em cima do outro e aquele calorão insuportável! Eu já passei mal dando aula de tarde de tanto calor que estava. Aí você imagina: os meninos vão lá o RU, comem e sentam... A gente não tem aprendizagem, não tem condição. Se tem uma aula de física depois do almoço, no meio da tarde, num calor do caramba,

você abre a janela não entra uma brisa. Então, assim, nesse aspecto, as condições são muito ruins”. (Professor J),

Várias outras citações poderiam ser elencadas junto à do professor J para confirmar a existência de uma infraestrutura com problemas que prejudicam a realização das atividades de ensino principalmente. Tais problemas parecem não se restringir às salas de aula, tendo em vista que, de acordo com o professor C, não se pensou no momento da expansão que seria necessário redimensionar a rede elétrica e o cabeamento ótico para garantir energia elétrica e acesso à internet, por exemplo. O centro também é marcado por distorções internas: em muitos departamentos não há gabinetes suficientes para o número de docentes e, em função disso, não raramente dois professores dividem uma mesma sala. Em outros departamentos, a realidade é de um gabinete por professor.

Apesar de todos os problemas relativos à infraestrutura, nota-se que as falas são recorrentes quando o assunto são as relações conflituosas entre os docentes. Destacam-se, nesse sentido, os professores F, J, K e L, que afirmaram já terem sido vítimas de assédio moral, bem como presenciado outros colegas sendo assediados. Esses professores consideram que esses casos tenderam a diminuir com o passar do tempo, mas que ocorriam com certa frequência, principalmente no período em que estava sendo discutido o destino dos recursos provenientes do REUNI.

Para o presente estudo, também chamou a atenção o número de vezes em que foi citado o processo de contratação docente. Assim como constatado na leitura das atas do conselho departamental, também havia, de um lado, professores que questionavam a destinação de recursos do REUNI para atendimento de demandas dos cursos existentes e, de outro, professores que entendiam que se o CCA aderiu ao programa, todo o centro deveria participar da divisão dos recursos.

Chama a atenção o relato do professor J sobre como se sente no CCA.

“Eu posso falar como eu me sinto aqui dentro. Ninguém queria o Reuni! É o que a gente ouve falar o tempo todo. E eu, até então, só ouvia falar ou ouvia um discurso ou outro. Agora que estou na comissão que está estudando a divisão dos dois centros, eu ouço isso o tempo todo dos professores mais antigos. Aceitaram o Reuni, porque já tinha tido a expansão e precisavam de professores pra dar as disciplinas básicas. Nós somos chamados de prestadores de serviço: a matemática, a química e a física. Eu já tinha ouvido falar nisso e eu cheguei a

ouvir isso depois. Nós somos prestadores de serviço”! (Professor J)

A descrição da realidade feita pelos sujeitos desta pesquisa indica que o processo de ampliação do CCA, concretizado a partir do REUNI, gerou um clima tenso, propiciando uma espécie de mal-estar entre os docentes. Os motivos podem ser assim definidos:

- *a ausência de discussões à época da aprovação:* como tratado algumas vezes neste trabalho, a falta de discussões que pudessem resultar na elaboração de um plano mais adequado à realidade do centro e de caráter mais coletivo, é um dos pontos mais citados por todos os sujeitos da pesquisa;
- *o descontentamento daqueles grupos preexistentes no CCA que não se sentiram contemplados, por exemplo, na escolha dos cursos que seriam criados:* as entrevistas mostram que houve discordância até mesmo no interior do grupo de docentes que estavam no CCA antes do REUNI. O professor G chega a citar a convocação de uma reunião do Conselho Departamental com curtos prazos de antecedência e uma pauta sucinta, sem detalhamento dos assuntos a serem discutidos, como *tática* para aprovação de mudanças de cursos a serem encaminhados com a proposta do REUNI. O professor C ratifica a existência desses eventos afirmando que *isso não foi discutido no ambiente universitário, isso não foi discutido no conselho maior do centro, isso foi discutido na sala do diretor; Após a adesão ao programa, as disputas internas pela destinação das vagas docentes:* na maioria das entrevistas, os professores explicitaram que não foram adotados critérios técnicos para alocação das vagas de docente. Apesar de ter existido uma comissão responsável por atualizar uma fórmula criada à época da *Expansão Fase I*, tal fórmula não foi utilizada porque os resultados por ela apresentados não estava de acordo com demandas.

Em meio a um tenso clima de disputas por vagas docentes, decidiu-se que, das 102 vagas garantidas pelo REUNI, 25 seriam distribuídas para os cursos antigos. O

professor B ressalva que, à época, alertou para os problemas que essa decisão poderia gerar no futuro.

“Eu também disse a respeito disso. Falei ‘— Olha, infelizmente os novos cursos não têm seu o departamento, seu fórum competente para discutir essa questão de vaga. Hoje, por questões de politicagem, o conselho, ou o diretor, está alocando vagas do Reuni para cursos já consolidados. Amanhã esses novos cursos vão ter problemas!’ E já estão tendo problemas”!
(Professor B)

Nessa fala identifica-se um indício de que a tomada de decisões foi realizada de forma arbitrária, sustentando o argumento de outros professores de que a estrutura administrativa foi utilizada em favor do interesse de um grupo. Sustenta esse argumento a realização de reuniões do Conselho Departamental cujas convocações apresentavam pautas genéricas e a manutenção de apenas quatro departamentos durante todo o período em que as decisões acerca do REUNI estavam sendo tomadas. A redepartamentalização só foi realizada no ano de 2011, momento em que os recursos do programa já estavam minguando, como explica o professor J.

“Então, a gente fica agregado a outros departamentos antigos até enquanto a verba do Reuni está sendo entregue pra universidade, quando a verba do Reuni acaba de ser entregue eles falam: ‘— Agora você vão ter departamento, vocês não querem sair da gente? Aí a gente monta um departamento, redepartamentaliza e acabou o dinheiro, né. Então, essa é a questão, o tempo todo com interesse, desde a criação, desde a aceitação, desde a escolha dos cursos é o que, que a gente vai ganhar?’ [...] Então, assim não pode dá certo, não tem como dá certo.” (Professor J)

Ainda, de acordo com a maioria dos entrevistados, todo esse processo se refletiu em má distribuição das vagas docentes nas diferentes áreas. Verificou-se também a configuração de alguns departamentos com muitos professores e uma tendência de baixas cargas horárias de trabalho didático, em detrimento de alguns departamentos com poucos professores, que atendem ao ciclo básico da maioria dos cursos, e acabam sobrecarregados, chegando a acumular quatro disciplinas diferentes num mesmo período.

Da forma como o conteúdo foi abordado, a implementação do REUNI parece ter sido o *caldo de cultura* para que relações conflituosas fossem estabelecidas no interior da própria categoria docente.

As entrevistas confirmam que as condições de trabalho permitem explicar as repercussões que o REUNI teve para o trabalho docente no CCA. Mais uma vez, o conteúdo das falas dos docentes, contratados a partir de 2006, relatam condições de trabalho mais adversas que aquelas apresentadas pelos professores A, B, C, D e E, ainda que eles apontem situações problemáticas relacionadas à sua prática universitária.

“Professores que entraram para trabalhar em algumas áreas que já estavam bem estruturadas na universidade, sem dúvida, encontraram um universo bem mais agradável para trabalhar”.
(Professor A)

Ainda, pode-se falar de um consenso entre os entrevistados sobre o fato de não ter existido um planejamento adequado na expansão REUNI. Se, por um lado, a fala dos docentes contratados a partir de 2006 apresenta argumentos mais detalhados, professores como o professor A que, além de professor, atuou diretamente no REUNI, pois ocupava cargo administrativo no CCA, reconhece que a falta de planejamento não foi situação exclusiva do CCA. Segundo ele, de um modo geral, as universidades do País não estavam preparadas para crescer, especialmente porque não existia um conhecimento pleno dos problemas internos, do porquê e do como queriam crescer. Ou seja, com exceção das instituições mais consolidadas, as demais não tinham o diagnóstico de suas realidades, o que acabou refletindo-se negativamente no processo de implementação do REUNI tendo em vista os curtos prazos impostos pelo governo federal.

As repercussões da vida no trabalho para a vida fora do trabalho

Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 173).

Na medida em que discorriam sobre suas condições de trabalho, os primeiros entrevistados relacionaram situações de estresse, de adoecimento e de

comprometimento de algum aspecto de sua vida familiar por conta do trabalho que desempenham na universidade.

Essa situação indicou que, apesar de terem surgido de forma espontânea, esses aspectos eram importantes para os docentes e necessitavam ser explorados. Assim, nas entrevistas subsequentes, foram direcionadas questões aos professores para que pudessem falar das repercussões de seu trabalho em sua vida privada.

De maneira explícita, oito entrevistados admitiram que são muito demandados no trabalho que desempenham na universidade. Esclarecem, ainda, que, de todas as atividades que realizam – incluídos o ensino, a pesquisa e a extensão –, são mais exigidos naquelas referentes à dimensão administrativa e, não coincidentemente, são as tarefas que menos gostam de fazer.

Apesar de não terem manifestado explicitamente, os professores A, B, D e I citaram, em algum momento, que em todas as vezes que estiveram envolvidos em atividades de cunho administrativo, especialmente em cargos de gestão, foram momentos em que sempre extrapolavam o mínimo de oito horas diárias de trabalho.

Nessa parte da entrevista, verificou-se que, para além dos conflitos instalados entre os professores por conta dos impactos desencadeados pelo REUNI, o fato de os docentes atribuírem um elevado grau de exigência do trabalho que desempenham faz com que, algumas vezes, sejam emitidas declarações deste tipo.

“Eu nunca consegui separar muito bem a minha vida pessoal da vida acadêmica”. (Professor F)

Em alguns casos, o acúmulo de questões relativas ao trabalho, associadas ao início de um novo momento da carreira acadêmica e à chegada em uma nova cidade, culminaram em situações mais extremas, como relata o professor L.

“Eu entrei em depressão. Na verdade, o que eu tenho é uma espécie de transtorno bipolar mais leve, porque eu fico entre a ansiedade e a depressão. Eu faço tratamento há dois anos e meio com medicamento”. (Professor L)

As consequências não são somente para a saúde dos docentes, mas, em alguns casos, também para membros de suas famílias, como foi o caso de C.

“O fato de a gente levar muito trabalho para casa termina atrapalhando muito a vida familiar. Eu não percebi uma fase difícil da vida de adolescente do meu filho. Ele teve um transtorno psíquico, um surto psicótico, por uma depressão profunda que eu não percebi. Então, isso foi extremamente grave! Você vem, foca no trabalho, trabalha, leva trabalho para casa. — ‘E aí, tudo bem filho?’ — ‘Tá’, e aí você acha que está, você não se dá conta, não percebe”. (Professor C)

Nesse momento, parece oportuna a alegação de Antunes (2009) com a qual foi iniciado este tópico. Tomando como pressuposto a centralidade da categoria trabalho na formação das sociedades contemporâneas, o autor oferece elementos para examinar as novas formas que o trabalho tem assumido diante da empreitada neoliberal e reestruturação produtiva do mundo capitalista. Sua discussão, ao final, leva a refletir sobre a inversão dos sentidos do trabalho.

Entende-se que esse debate lança luzes para a compreensão das falas dos professores acima mencionados. Explicitadas as consequências que a *vida no mundo do trabalho* gera no *mundo fora do trabalho* dos entrevistados, parece razoável dizer que o trabalho do professor no interior das instituições universitárias tem contribuído para a negação dos sentidos da vida fora do trabalho.

O estudo de Sguissardi e Silva Júnior (2009) lança luzes para a compreensão da contradição posta nos sentidos que são atribuídos pelos professores universitários ao seu trabalho. Segundo os autores, “[...] seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou ‘obrigações’ de ofício, tomados messianicamente como missão, tem levado os professores à exaustão, isolando-os de sua própria família (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Existe, portanto, um movimento pendular que faz com que o trabalho seja concebido em duas dimensões antagônicas: o prazer e o sofrimento. Tais contradições resultam no estranhamento, “[...] como indicou Lukács, como a existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana, à individualidade emancipada” (ANTUNES, 2009, p. 190). O adoecimento parece ser a somatização de todo esse processo.

Muitos estudos já indicaram um processo de adoecimento dos docentes em decorrência dos contornos assumidos pelo trabalho docente, especialmente pela via da pós-graduação por meio do incentivo a práticas produtivistas (SGUISSARDI e SILVA

JÚNIOR, 2009). À primeira vista, a pós-graduação não parece ser, ainda, o *locus* privilegiado em que se configura um trabalho precarizado no CCA. Em primeiro lugar, porque os cursos de pós-graduação foram criados muito recentemente. Em segundo lugar, porque todas as entrevistas sinalizaram que o mal-estar docente, no caso do CCA, é consequência direta dos desdobramentos da implementação do REUNI examinados nos tópicos anteriores.

Ainda que pesem as considerações evidenciadas neste tópico, não é possível afirmar de maneira generalizada que o trabalho docente no CCA é intensificado. Mesmo com toda a expansão verificada nos últimos 10 anos, o centro é constituído por grupos de docentes que congregam diferentes características. Do ponto de vista dos docentes recém-chegados com a expansão, por exemplo, é possível afirmar que, não tendo acesso a condições de trabalho adequadas, foram submetidos a um trabalho precarizado.

Notas complementares

As entrevistas concedidas pelos sujeitos permitem afirmar que, de maneira geral, todos direcionam críticas à expansão ocorrida no CCA. Essas críticas nem sempre são direcionadas diretamente ao REUNI, mas à forma como o processo foi conduzido nesse centro. Nessa perspectiva, uma observação merece destaque. Apesar dessa constatação, aspectos como a entonação da voz e a postura corporal (gestos, feições etc.), observados pela pesquisadora no decorrer da realização das entrevistas, permitiram atribuir à fala dos professores contratados nos períodos da *Expansão Fase I* e do REUNI, especialmente deste último, um tom de denúncia e indignação.

Acredita-se que, por serem professores mais recentes na instituição e estarem diretamente relacionados aos novos cursos e estruturas criadas no CCA a partir dos movimentos de expansão considerados, esses professores tenham experimentado mais de perto as consequências geradas em função da adesão ao REUNI, ainda que não tenham participado ativamente dos processos decisórios que culminaram na configuração de um novo CCA.

Essa afirmação ainda pode ser reforçada por dois fatos. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo das falas desses professores, abundante em exemplos de problemas existentes desde a inadequada instalação elétrica nas salas de aula até casos de professores que relatam terem sido vítimas de assédio moral na relação com seus pares.

Esse grupo de professores descreveu condições de trabalho precarizadas e, algumas vezes, até mesmo intensificadas.

O segundo fato refere-se à decisão tomada pelos professores J, K e L, contratados no período do REUNI, de engajarem-se em movimentos ligados à luta sindical com o objetivo de tornarem políticas as demandas por melhores condições de trabalho. No caso dos professores J e K, a participação no movimento sindical também foi subsidiada pelo fato de terem confrontado as condições de trabalho encontradas no CCA com aquelas que tinham como referência das universidades nas quais atuaram anteriormente. Vale dizer que ambos atuaram por um curto espaço de tempo em *campi* de universidades localizadas na região nordeste, as quais haviam sido criadas por meio do REUNI.

Finalmente, para ilustrar as diferentes avaliações do programa tecidas pelos entrevistados, sublinha-se a fala dos professores A e F. Veja-se o entendimento de A.

“A universidade federal tem que fazer parte de um processo. Agora, você aumentar o número de vagas não é você tornar o processo mais democrático. Não é você tornar o processo mais igual. Isso deveria ser parte de uma política pra tornar o processo mais democrático. Essa é a mesma opinião que eu tenho da política de cotas. Você tem uma política de cotas que é pra resolver um problema histórico que existe no nosso País. Agora, quando você praticamente força as universidades a adotar uma política de cotas, que acha que isso vai resolver o problema, não é isso que vai resolver o problema. Os problemas vão continuar existindo. Não é você adotando um sistema de cota para negros, para índios, para pessoas de baixa renda, que você vai resolver os problemas do País. Você vai resolver o problema de um grupo de pessoas. Mas o problema vai continuar existindo. Você vai resolver um problema pontual, de um grupo de pessoas. Isso é um processo que não passa só pelo ensino. E muito menos só pelo ensino superior”. (Professor A)

Implícito a essa avaliação encontra-se a polêmica entre políticas focalizadas e políticas de caráter universal. A compreensão do entrevistado é de que se está delegando à universidade pública a responsabilidade por resolver problemas de caráter estrutural do País e que, apesar dos pontos positivos, o REUNI é uma ação pontual cuja contribuição é pontual e destinada a um grupo específico.

Encontra-se respaldo para o parecer do professor A em Sguissardi e Silva Júnior (2009), quando os autores esclarecem que

[...] isto é, a causa estrutural da pobreza não tem sido objeto das políticas públicas do Estado, como o revelam uma série de ações afirmativas e políticas focais para a educação superior, tais como a política de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior (Reuni). Porém, em face do descaso histórico com a área social, tais modalidades de estratégia de caráter emergencial tornam-se fundamentais, mas tendo como suporte políticas universais com rubricas orçamentárias do governo. No entanto, em conformidade com o novo aparelho de Estado, a política econômica é a universal e todo fundo público volta-se para ela, enquanto a área social, incluindo aí a saúde (política estatal), é objeto de programas focalizados, em geral executados pelas novas associações de mediação entre o Estado e sociedade civil (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 40).

A segunda ponderação acerca do programa é desenvolvida pelo professor F, o qual examina os impactos do programa a partir do ponto de vista dos alunos.

“Eu estudei em colégio particular a vida inteira eu não tinha colega negro, eu nunca estudei com colega negro. Se tivesse dois negros era muito no colégio onde eu estudava. Quando entrei na faculdade na UFRJ, tinha dois. Os dois desistiram do curso. Não conseguiram acompanhar o curso e desistiram. Hoje a gente tem uma clientela estudantil de pessoas que se esse curso não tivesse se instalado aqui elas provavelmente não teriam oportunidade profissional nenhuma na vida. E hoje eu acho muito gratificante receber alguns estudantes que vão chegar ao final do curso. Se vão estar empregados ou não depois, eu também não posso ficar me preocupando com tudo. Mas eles chegam. Alguns, no final do curso, falam: ‘— Nossa, A, estou muito agradecido, porque, se eu não tivesse a oportunidade de fazer esse curso, eu estaria tirando leite no curral da fazenda do meu pai até hoje’. Que não tem nada contra! Mas é uma possibilidade de realização profissional que eles não teriam. E são pessoas de baixa renda. Nosso curso não é caracterizado por ter pessoas com a renda muito baixa não, mas nós temos. Um curso mais de classe média, temos que reconhecer. Mas são pessoas de classe média que profissionalmente talvez não tivessem oportunidade. Então, eu acho que ele democratizou”.

(Professor F)

O professor F considera que a ocupação dos bancos das universidades pela população de baixa renda faz do REUNI um programa democratizante, ainda que não se possa afirmar nada a respeito da inserção desse profissional no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o significado social do diploma conquistado. Compreende-se que o entendimento expresso pelo professor F ilustra o que se denomina, neste trabalho,

caráter ideológico do REUNI, expressão significada tomando por mediação a *hegemonia às avessas*.

Apesar dos diferentes posicionamentos diante do REUNI, todos os professores mencionaram aspectos positivos com relação à expansão. E, apesar das críticas tecidas, não são contrários ao objetivo de ampliar o acesso à universidade aos grupos da população que historicamente foram alijados desse direito.

Finalmente, importa dizer que as entrevistas foram essenciais para apreensão de uma realidade – ainda em movimento. Além de fornecerem elementos que enriqueceram a objetividade dos dados empíricos, elas comprovaram o quanto os modos particulares por meio dos quais os indivíduos se manifestam estão articulados a uma totalidade.

Comprovaram, ainda, que o cotidiano é preñado de práticas sociais produtoras de conhecimento, os quais são forjados no/pelo trabalho. Se a existência da linguagem é necessidade – e resultado – intrínseca a esse processo; se a linguagem é concretização da consciência; logo, conclui-se que as falas dos professores revelaram o entendimento deles sobre seu cotidiano de trabalho, auxiliando na tarefa de organização didática de uma dada realidade, qual seja: o CCA mediante o processo de expansão implementado por meio do REUNI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O REUNI, tomado como objeto pela presente investigação, foi um programa criado pelo governo do presidente Lula quando este iniciava seu segundo mandato. Pode-se dizer que o programa foi, sem dúvida, a maior ação das duas últimas décadas destinada ao ensino superior público⁶⁴. Como bem afirmou o professor L, apesar de ser um processo extremamente contraditório, foi um sopro de vida para as universidades públicas que foram alvo, no decorrer da década de 1990, de uma acentuada política de privatização da educação superior em detrimento da pública.

Desde o início da pesquisa, partiu-se do pressuposto de que, apesar de ter sido uma política de abrangência nacional, o REUNI teria assumido diferentes feições nas diferentes universidades. Um dos motivos que contribuem para isso seria a diversidade regional (CHAVES e SILVA JÚNIOR, 2008). Para além dessa questão, destaca-se a relevância que o trabalho docente assume nesse processo, haja vista que as políticas formuladas tornam-se ações concretas a partir das práticas desses sujeitos.

Partindo desse pressuposto e do conseqüente entendimento de que as mudanças operadas no ensino superior repercutem no trabalho dos docentes, esta investigação buscou *analisar qual era a compreensão dos professores do Centro de Ciências Agrárias da UFES a respeito de suas condições de trabalho face à implementação do REUNI*. Em busca da resposta para esta que se configurou como questão central da investigação, este trabalho constituiu-se como um estudo de caso, em busca de compreender a totalidade a partir de um caso específico: a expansão do CCA.

Tratou-se, então, de apresentar o vasto conjunto de dados e informações aos quais se teve acesso no decorrer da investigação proposta. A organização e sistematização desses dados permitiu, na segunda parte desta tese, que se conhecesse a natureza da expansão da educação superior pública por meio de um programa específico – o REUNI. Neste momento, situou-se o programa tendo em vista os marcos regulatórios que o antecederam, bem como aqueles que supostamente tomaram para si as metas do REUNI em momento posterior à vigência do programa e às inúmeras contradições que assinalaram sua aprovação e implementação em várias universidades do País.

⁶⁴ Ainda que o setor privado tenha recebido incentivos para expandir-se por meio de programas como o PROUNI e o FIES. Este setor foi salvo de uma crise, posto que a taxa de ociosidade era de 35%, 42% e 49,5% respectivamente nos anos de 2002, 2003 e 2004. Possuindo quase metade de suas vagas ociosas em 2004, o setor privado foi beneficiado com a criação do PROUNI em 2005 (CATANI e HEY, 2007, p. 421).

Também, nessa segunda parte, foi apresentada a Universidade Federal do Espírito Santo e sua participação nesse programa, explicitando as metas que estavam definidas no plano de expansão dessa universidade, em 2007, e quais e como foram executadas até o final de 2012.

Essas discussões foram importantes para que, num terceiro capítulo, se analisasse o processo de implementação do REUNI no Centro de Ciências Agrárias da UFES, momento em que foram definidas as bases de um estudo de caso. Nessa etapa da investigação, verificou-se que os números decorrentes do REUNI indicaram uma significativa contratação de professores e construção de prédios e laboratórios, modificando profundamente o cotidiano de uma instituição que contava com pouco mais de 30 docentes até o ano de 2005. Apesar disso, os indicadores de desempenho são reveladores de contradições: muitos cursos e vagas foram criados, mas ainda registra-se um número preocupante de vagas ociosas e um elevado índice de evasão em alguns cursos.

Ainda, nessa parte, alguns relatos disponíveis nas atas das reuniões do Conselho Departamental do CCA apontaram aspectos relativos às percepções dos docentes, à época, sobre os diferentes momentos de expansão (*Expansão Fase I* e REUNI). Ainda que de forma não detalhada, o contato com essa fonte indicou a existência de diferentes avaliações sobre a expansão e, até mesmo, de relações conflituosas entre os conselheiros.

Nesse momento da pesquisa, julgou-se importante lançar mão da realização de entrevistas com docentes do CCA. Valendo-se das reflexões de György Lukács, em prefácio ao livro *Sociologia da Vida Cotidiana*, de Agnes Heller, compreende-se que os modos particulares como os seres humanos reagem às demandas que se põem na dimensão cotidiana da vida são dotados de espontaneidade e podem, à primeira vista, mostrarem-se despreziosos e descolados de uma dimensão mais ampla, de uma totalidade.

A espontaneidade desses atos, ao contrário, explica-se pela própria estrutura da vida cotidiana que tende a impedir ações resultantes de reflexões profundas, dado o caráter imediato das necessidades postas nessa esfera. A totalidade a que György Lukács se refere é, ao mesmo tempo, causa e consequência das particularidades dos seres humanos em sua cotidianidade.

Tal entendimento respaldou ao mesmo tempo em que legitimou, tanto o estudo de caso, quanto a empreitada de buscar a resposta para o problema desta pesquisa nas falas

dos docentes do CCA. A análise das entrevistas indicou a existência de três eixos temáticos, por meio dos quais elas foram examinadas, quais sejam: a “cultura” do CCA e suas relações com a dimensão administrativa; o esgarçamento das relações de trabalho no CCA; e as repercussões da vida no trabalho para a vida fora do trabalho.

Dentre as conclusões às quais se chegou com a realização deste trabalho, destacam-se:

- a contratação de docentes não acompanhou os patamares de crescimento observados em itens como número de cursos criados e número de vagas ofertadas;
- apesar da ampliação do número de matrículas, observou-se que, em alguns casos, a abertura de vagas constituiu-se apenas como cumprimento do acordo firmado com o MEC. No caso do CCA, não só as vagas ociosas continuaram sendo um problema a ser solucionado⁶⁵, como se passou a enfrentar um novo conjunto de questões, tais como os baixos índices de preenchimento de vagas, os elevados índices de repetência e evasão nos cursos entre outros. Alguns cursos chamam mais atenção, como é o caso das licenciaturas;
- em decorrência do ponto anterior, afirma-se que o REUNI, na sua condição de política pública, foi falho. Com essa crítica, não se pretende desconsiderar a contribuição dessa política, principalmente quando se pensa nos resultados concretos que ela possa ter representado aos indivíduos. Entretanto, salienta-se a necessidade de compreender que, mesmo nesses casos, o *resultado positivo* é fruto de um processo de expansão/democratização marcado por traços de contradição. Pode-se ainda dizer que as contradições não se manifestaram somente na política, em si, mas também em cada uma das instituições que aderiram ao Programa e que já tinham um histórico com suas marcas de origem;
- no que diz respeito às contradições inerentes ao REUNI, as evidências apontadas pelo presente estudo levaram a concluir que o programa é dotado de uma forte dimensão ideológica, a qual foi definida a partir das formulações de Oliveira (2010) sobre a *hegemonia às avessas*, como sendo expressão das contradições próprias de uma forma política de se exercer dominação: o modo *lulista* (SINGER e LOUREIRO, 2016).

⁶⁵ O estudo de caso permitiu identificar que, no CCA, a dificuldade de preenchimento das vagas não está restrita aos cursos criados pelo REUNI, mas apresenta-se de forma mais grave, como é o caso das licenciaturas.

Finalmente, as entrevistas indicaram que as disputas internas configuradas no âmbito da divisão dos recursos do REUNI foram determinantes para a instalação de um clima tenso e de malestar entre os docentes. Não restam dúvidas de que os docentes contratados no contexto do REUNI e, também, da *Expansão Fase I*, foram os mais penalizados em todo esse processo, haja vista as condições de trabalho adversas que encontraram no CCA.

Além dessas consequências, as entrevistas indicaram que alguns processos foram desencadeados em função da ampliação do CCA, como a redepartamentalização ocorrida no ano de 2011, momento em que o Centro deixa de ter cinco departamentos para organizar-se em 12 departamentos e, em agosto de 2015, foram iniciadas pesquisas entre os docentes com vistas à elaboração de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI), cuja vigência estava prevista para o intervalo de 2016 a 2019. De acordo com informações do *site* da UFES, o PPI

[...] é o documento que vai nortear as práticas institucionais na área acadêmica, o seu compromisso com as questões sociais, bem como os mecanismos de inserção regional da Ufes e suas concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (MARCHIONI, 2015)

Compreende-se que essa iniciativa está vinculada às demandas de reestruturação também impostas pelo REUNI. Nessa mesma direção, interpreta-se o processo de revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFES, anunciado em agosto de 2016.

A vice-reitora explica que o objetivo da comissão é adequar os documentos à nova realidade da Instituição. A Ufes cresceu muito e, em alguns aspectos, o estatuto e o regimento não atendem mais à demanda atual. O objetivo é realizar as alterações necessárias e preparar a Universidade para o futuro, afirma. (UFES, 2014, p. 01)

Parece clara a vinculação desse processo à expansão da universidade proporcionada pelo REUNI, especialmente quando se analisa o documento proposto pela comissão, no qual os departamentos não aparecem mais como parte da estrutura administrativa da universidade. Após a expansão, a Instituição parece ocupar-se no atual momento com sua reestruturação, tanto acadêmica, quanto administrativa, pautada nas diretrizes estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2007b, 2010b), além de atenta à administração dos *efeitos colaterais* desencadeados pelo REUNI – ou pela forma como ele foi implementado na UFES.

Por fim, cita-se também o desmembramento do CCA em CCAE e CCENS, concretizado em dezembro de 2015, no contexto dessa investigação. Cabe dizer que a PROPLAN participou das discussões apresentando como ficariam os indicadores de cada centro, um estudo necessário tendo em vista que o MEC vem sinalizando que, nos próximos anos, os recursos chegarão às universidades de acordo com o desempenho por elas apresentado.

Sendo assim, acredita-se que os impactos dessa divisão do CCA somente poderão ser avaliados adequadamente com o passar do tempo. Sugere-se que, daqui há alguns anos, também seja necessário rever a avaliação sobre o REUNI, pois o programa que, a princípio, injetou recursos nas universidades federais pode ser considerado, no futuro, como o responsável por deixá-las à míngua.

Incorporadas ao PNE aprovado em 2014, as metas do REUNI deixaram de ser um programa de governo e lograram o *status* de política de Estado (LIMA, 2015). Sendo assim, ainda que tenham se esgotado os recursos relativos ao programa, o atual cenário sinaliza que o REUNI vai perpetuar-se, por via de suas metas, por um período de, pelo menos, mais oito anos (até 2024, fim da vigência do PNE).

Alerta-se para o fato de que o REUNI é um objeto que ainda está em movimento. Portanto, às análises apresentadas neste trabalho, sempre provisórias, poderão ser somadas outras, que contribuirão para melhor compreender para qual futuro caminham as universidades federais, quais serão suas funções, sua identidade e como estará configurado o trabalho do professor.

Encerra-se este trabalho retomando a epígrafe com a qual ele foi iniciado. A leitura do texto de Benjamin (1987) ocorreu no ano de 2015, no decorrer do processo de doutoramento. A leitura, a princípio não relacionada aos estudos do objeto de investigação, mostrou-se propositora de uma pertinente reflexão.

Os caminhos da pesquisa eram trilhados e novas perspectivas foram sendo descortinadas, não apenas com relação à possibilidade de trabalhos futuros, mas, especialmente, no que diz respeito ao próprio objeto em estudo. Estar inserida no cotidiano a ser investigado impôs a necessidade de uma disciplina, bem como de um afastamento – que não ocorreu em termos físicos – indispensáveis a uma análise que não se comprometesse com juízo de valores, mas que, de outra forma, tivesse como objetivo maior mostrar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo.

Por meio do contato com os dados, principalmente os subjetivos (entrevistas), percebeu-se que, se até então se estava sobrevoando a estrada, passava-se, naquele

momento, a andar por ela. Considera-se que a realização deste trabalho esteve relacionada, não apenas ao conhecimento de uma dada realidade, mas, sobretudo, à formação do pesquisador, ao exercício de conhecer a *força da estrada* do ponto de vista de quem nela se arrisca a caminhar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. “Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros”. *Brasil de Fato online*. 01 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/32359/>>. Acesso em 25 jan. 2017.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade Nova: descrição da proposta. (s/d). Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Apresentacao>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

ANDES/SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/Sindicato Nacional. (2013). *Precarização das condições de trabalho. Cargos, vagas e REUNI: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal*. Brasília: abr. 2013a, v. I.

_____. (2013b). *Precarização das condições de trabalho. Na defesa da educação pública de qualidade..* Brasília, nov. 2013, v. II.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio 1984, p. 51-54. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: obras escolhidas – volume II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese* – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2 n. 1 (3), p. 68-80, jan.jul. 2005.

BORGO, Ivantir Antonio. **UFES**: 40 anos de história. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRASIL. Diário do Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n. 331, de 2004 - Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de São Mateus, por desmembramento da Universidade Federal do Espírito Santo, nov. 2004. Diário n. 188. Publicado em 18/11/2004. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/71202>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispões sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BRASIL. MEC. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001(a).

_____. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001(b). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm >. Acesso em 03 jul. 2012.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Expansão das universidades federais**: o sonho se torna realidade! Período 2003 a 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2012. Relatório Técnico do Censo da Educação Superior..

_____. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CBE, maio 2007(a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: razões princípios e programas. 2007(b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> . Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sinopses estatísticas da educação superior (2008;2012)(a). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior (2008;2012)(b). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>> . Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007(a). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <www.reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF, ago.. 2007(b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> . Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. MEC. Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Decreto n. 7.234, 19 de julho de 2010(a). Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares. Brasília, DF, nov. 2010(b). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm#art11>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais – 2003 a 2012.** Brasília, 2012.

_____. A democratização e expansão da educação superior no País - 2003 – 2014(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2014 e dá outras providências. Brasília, 2014(b). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Censo Escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular.** Brasília: INEP, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME FURB, v. 2, n. 3, p. 414-29, set./dez. 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs). **Educação superior no Brasil e diversidade regional.** Belém: EDUFPA, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob e MENDES, Odete da Cruz. REUNI - O Contrato de Gestão na Reforma da Educação Superior Pública. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO, III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. Direitos Humanos e Cidadania - desafios para as políticas e a gestão democrática da educação. Rio de Janeiro: Cadernos ANPAE n. 8, 2009. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/observatorio/wp-content/uploads/2009/10/REUNI_CONTRTAO_GESTAO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

CHESNAIS, François. A mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica. In: _____. **A mundialização financeira.** São Paulo: Xamã, 1998, p. 249-94.

COORDENAÇÃO Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI. O livro cinza do Reuni – Dossiê-denúncia das consequências do REUNI. 2.ed., 2009. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de., BRAGA, Ruy. e RIZECK, Cibele. (Orgs). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29-43.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*. v. 28, n. 100, p. 809-29. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 abr. 2009.

DIEESE. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**, out. 2014. Nota técnica n. 141.

EDITORIAL. **Informe agropecuário** - Boletim Informativo do Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo, n.05, out. 1990.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. **O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor**. 2015, 207 folhas. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GATTI, Bernadete. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

IBGE. Características gerais da população: resultados da amostra. Censo Demográfico 2000, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd_2000_caracteristicas_populacao_amostra.pdf> Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas de informação demográfica e socioeconômica, n. 35, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2014. Estudos & Pesquisas – Informação demográfica e

socioeconômica, n. 34, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

INFORMA. Começam os trabalhos para revisão do Estatuto e do Regimento Geral da Ufes”, Informativo da Universidade Federal do Espírito Santo, n. 479. 01 a 07 de setembro de 2014. n. 479. Disponível em: <http://portal.ufes.br/sites/default/files/anexo/informa_479_web.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

LÉDA, Denise Bessa e MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, v. 34, n.1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>>. Acesso em: 30 maio. 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA ANPED 29, 2006, Caxambu. . Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. *Universidade e Sociedade*, v. 24, n. 55, p. 32-43, fev. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

LUKÁCS, György. O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo : Boitempo, 2013. p. 41-158.

MARCHIONI, Hélio. Começa a pesquisa para definir Projeto Pedagógico Institucional 2016-2019, 2015. Disponível em: <<http://portal.ufes.br/conteudo/come%C3%A7a-pesquisa-para-definir-projeto-pedag%C3%B3gico-institucional-2016-2019>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MARTINS, C. B. A. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 15-35, abr. 2009.

MARTINS, Raisia Maria de Arruda. **PROUNI: Uma política de democratização do ensino superior?**. 2011, 98 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach, a oposição entre as concepções materialistas e idealistas. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. **In**: _____ .**O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo , 2013, capítulo 5.

MELO, Itamar. Ex-ministro da Educação teme "apagão de professores". Outubro 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: DOU, 2007.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar 2013**: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. Secretaria de Educação Superior. A democratização e expansão superior no país: 2003-2014. Brasília: SESu, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: dia jan. 2016.

MUZZI, Luiza. Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG, 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>>. Acesso em: dia jan. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade. Campinas, v.. 28, n. 100 - Especial, p. 661-90, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de., BRAGA, Ruy. e RIZECK, Cibele. (Orgs). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 21-7.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior no governo Lula: da inspiração à implantação. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006, Caxambu. . Anais.... Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Revista Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 119-41, 1993.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014,.

REVISTA ANDES ESPECIAL. Brasília, abr. 2013.

RODRIGUES, Weslene Gomes. A implantação dos cursos de licenciatura no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): desafios e possibilidades. 2011, número de folhas. Monografia. (Conclusão de Curso) — UFES, 2011.

RUSSO, Renato; VILLA-LOBOS, Dado; BONFÁ, Marcelo. Música de Trabalho. Legião Urbana. A Tempestade ou O Livro dos Dias. EMI, 1996.

SAMPAIO, H. **O ensino superior: tendências da última década**. São Paulo: NUPES/USP, 1998. Documento de trabalho 6/98.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.10, out. 2007. p.1231-1255.

SEMINÁRIO fomenta reflexões sobre autonomia universitária no Centro de Ciências Agrárias (CCA). *Fique por dentro!* – Jornal mensal da ADUFES. Edição n°41, Vitória/Espírito Santo, jul. 2014, p.2. Disponível em : <http://adufes.org.br/portal/images/publicacoes/fique_por_dentro/041_Fique_por_Dentro_julho_WEB.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública. (s/d). Disponível em: <

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **EDUCAR**, Curitiba, n.31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil - 2002 -2012. Brasília: Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

SILVA JÚNIOR; ANELLI JÚNIOR; MANCEBO. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n.1, p.106-18, 2014.

SINGER, André Vitor. O lulismo e seu futuro. **Revista Piauí**, n. 49, out. 2010.

_____. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (Orgs). **As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. Conselho Universitário. Resolução n. 09, de 29 de julho de 1998. Aprova as vagas para o Concurso vestibular de 1999, de acordo com o anexo I desta Resolução . Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 29 jul. 1998(a). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09_1998_0.pdf>. Acesso em: dia jan.2016.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 10, de 31 de julho de 1998. Cria o Curso de Graduação em Engenharia Florestal com 25 (vinte e cinco) vagas anuais. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória,

31 jul. 1998(b). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_10_1998_0.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 11, de 31 de julho de 1998. Cria o Curso de Graduação em Zootecnia com 25 (vinte e cinco) vagas anuais. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 31 jul. 1998(c). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_11_1998_0.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 12, de 31 de julho de 1998. Cria o Curso de Graduação em Medicina Veterinária com 25 (vinte e cinco) vagas anuais. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 31 jul. 1998(d). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_12_1998_0.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 31, de 08 de dezembro de 2000. Altera a designação do Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo – CAUFES - para Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo – CCA-UFES . Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 08 dez. 2000. Disponível em <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/r/resolucao_31_2000.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: Editora EDUFES, 2003.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 43, de 08 de novembro de 2005. Aprova o Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 08 nov. 2005(a). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_43_2005.pdf> Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 44, de 16 de novembro de 2005. Cria os Cursos de Graduação, com os respectivos quantitativos de vagas, propostos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e previstos no Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 16 nov. 2005(b). Disponível em:

<http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_44_2005.pdf>
Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 14, de 1º de junho de 2006. Redepartamentaliza e realoca os docentes do Centro de Ciências Agrárias desta Universidade. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 1º de junho 2006(a). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_14.2006.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 24, de 20 de julho de 2006. Aprova o novo Organograma do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 24 jul. 2006(b). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_24.2006.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 38, de 03 de dezembro de 2007. Aprova o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Espírito Santo, dentro do escopo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Ministério da Educação (MEC). Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 03 dez. 2007. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_38.2007.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 26, de 30 de julho de 2009. Estabelece nova tabela de oferta de vagas no vestibular 2012 ao anexo da Resolução n.38/2007. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 30 jul. 2009(a). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_26.2009.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. **UFES em números** - 2008. Vitória: PROPLAN, 2009(b).

_____. **UFES em números** - 2009. Vitória: PROPLAN, 2010(a).

_____. **Ampliação da Ufes**, sustentação para o desenvolvimento do Espírito Santo. Vitória: A Universidade, 2010(b).

_____. **UFES em números** - 2010. Vitória: PROPLAN, 2011(a).

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 32, de 22 de dezembro de 2011.Cria o Departamento de Matemática Pura e Aplicada. Departamento de Administração dos Órgão Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 22 dez. 2011(b). Disponível em:
<http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_32.2011.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. **UFES em números** - 2011. Vitória: PROPLAN, 2012.

_____. **UFES em números** - 2012. Vitória: PROPLAN, 2013.

_____. Centro de Ciências Agrárias. Memorando n. 20, de 26 de maio de 2014: Descrição detalhada do quantitativo de servidores técnico-administrativos do CCA/UFES. Seção de Gestão de Pessoas, Alegre, mai. 2014(a).

_____. **Indicadores de desempenho** – 2013. Vitória: PROPLAN, 2014.

_____. **UFES, 60 anos**. Vitória: EDUFES, 2014(b).

_____. **UFES, 60 anos**. Vitória: EDUFES, 2014(c).

_____. **UFES em números** - 2013. Vitória: PROPLAN, 2014(d).

_____. **Indicadores de desempenho** – 2014. Vitória: PROPLAN, 2015(a).

_____. **Relatório de indicadores de cursos do Centro de Ciências Agrárias**. Vitória: PROPLAN, 2015(b).

_____. Conselho Universitário.. Resolução n. 44, de 22 de dezembro de 2015. Aprova o desmembramento do Centro de Ciências Agrárias (CCA), Campus de Alegre, em Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). Departamento de Administração dos Órgão Colegiados

Superiores (DAOCS), Vitória, 22 dez. 2015(c). Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._44.2015_-_atualizada.pdf>. Acesso em: dia jan. 2016.

_____. Centro de Ciências Agrárias. **Atas das reuniões do Conselho Departamental – 2007 a 2012**. Secretaria Geral do Centro de Ciências Agrárias, Alegre, jan. 2016(a).

_____. Centro de Ciências Agrárias. **Portarias do gabinete do diretor – 2007 a 2012**. Secretaria Geral do Centro de Ciências Agrárias, Alegre, jan. 2016(b).

_____. Centro de Ciências Agrárias. **Portarias do Gabinete do Diretor – 2007 a 2012**. Secretaria Geral do Centro de Ciências Agrárias, Alegre, jan. 2016(c).

_____. **Realizações e avanços**: relatório de atividades do CCA: gestão 2008-2012. Alegre, ES: CAUFES, 2012.

_____. **Memorando n. 020/2014** - Seção de Gestão de Pessoas/ CCA - UFES.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conte um pouco sobre sua história de vida e sua trajetória acadêmica: sua formação (onde/quando), as influências, a escolha do curso de graduação, a área de atuação, suas expectativas com relação ao trabalho docente.
2. Como e quando foi sua chegada ao CCA-UFES? Como foi sua recepção ao ingressar como docente na universidade? Quais as dificuldades/limitações encontradas? E as possibilidades? Qual estrutura ela oferece ao trabalho docente? Ou seja, quais as condições de trabalho ofertadas pelo CCA? E qual é a estrutura que o CCA tem hoje (laboratórios, equipamentos, estrutura de sala de aula etc)? Essa estrutura é resultante de qual processo?
3. Como é o seu dia a dia no CCA? Quais atividades você desempenha (ensino, pesquisa, extensão, administração)? Quanto tempo do seu dia é dedicado ao trabalho que desempenha no CCA?
4. O que você mais gosta de fazer no seu trabalho? O que não gosta de fazer? Justifique.
5. Como você definiria o trabalho docente (universitário)? Quais as funções atribuídas ao docente universitário?
6. Durante esses anos atuando como professor universitário, você acha que o trabalho do professor permanece o mesmo? Quais as principais mudanças que modificaram o trabalho docente você destacaria? Por quê? (Não somente em termos legais – legislação – mas mudanças na própria estrutura/funcionamento da universidade/CCA)
7. **Reuni:** como você avalia os impactos desse processo de expansão da educação superior (graduação e pós-graduação)?
8. Como foi esse processo aqui no CCA? Quais foram as discussões realizadas? Houve conflito de interesses? Quais? Como foi definida a destinação dos professores para os departamentos? E os técnicos? E a infraestrutura?
9. Como você avalia os impactos desse processo de expansão no trabalho docente aqui no CCA?
10. **O cotidiano de trabalho e as relações deste com sua vida pessoal familiar:** como é a relação família/vida pessoal-trabalho?
11. Quais as consequências que sua vida familiar/privada, bem como os relacionamentos presentes nessa dimensão privada da sua vida, já sofreu/sofre em virtude das influências do mundo do trabalho?
12. Como você avalia o grau de exigência do trabalho docente à sua vida pessoal?