



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

MARIA JOSÉ DA SILVA

**INTERIORIZAÇÃO DA UFG NA REGIONAL CATALÃO: REFLEXÕES SOBRE AS
CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE**

SÃO CARLOS - SP
JUNHO/2017

MARIA JOSÉ DA SILVA

**INTERIORIZAÇÃO DA UFG NA REGIONAL CATALÃO: REFLEXÕES SOBRE AS
CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE**

Tese submetida à apreciação da Banca Examinadora com vista à obtenção do Título de Doutor em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Estado, Política e Formação Humana da Universidade Federal de São Carlos - SP.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

SÃO CARLOS - SP

JUNHO/2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

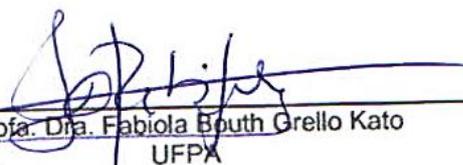
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria José da Silva, realizada em 30/06/2017:


Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior
UFSCar


Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar


Profa. Dra. Fabiola Bouth Grello Kato
UFPA


Profa. Dra. Fernanda Ferreira Belo
UFG-Catalão


Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros
UFG-Catalão

Meu pai, José Alves da Silva (*in memoriam*), com o seu apoio não media esforços para eu realizar os meus sonhos e continua presente na minha jornada.

Minha mãe, Conceição Gomes da Silva (*in memoriam*), com os seus cuidados e apoio, enfrentei e enfrento os obstáculos com coragem e espírito desafiador.

Meus irmãos, irmãs e familiares, a nossa história vem sendo escrita, mesmo com lutas, por momentos alegres, companheirismo e aconchego.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo agradecimento por sempre estar comigo e me conduzir.

A todos que compartilharam nessa jornada, o meu carinho e gratidão pelo incentivo e, neste momento de concretizar mais um sonho, aos quais reitero de maneira especial:

Professor Dr. João dos Reis Silva Júnior, meu orientador que me instigou ao crescimento humano e acadêmico-científico;

Integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, especialmente a Coordenadora Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira;

Grupo de Pesquisa em Economia Política, Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar), pelos diálogos acadêmicos e amizade;

Professores da Linha de Pesquisa Estado, Política, Educação e Formação Humana, pelas contribuições dos estudos relacionados à educação;

Professora Luciana Rodrigues Ferreira, pela valiosa contribuição na Banca de Qualificação;

Professoras da Banca de Defesa, Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros, Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato, Profa. Dra. Fernanda Ferreira Belo e Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra pela disponibilidade e contribuições neste trabalho;

UFG, em especial, Regional Catalão, no acolhimento dessa pesquisa;

Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE/UFG/RC) pelo apoio e incentivo;

Entrevistados que, com os seus depoimentos, alicerçaram as investigações e análises laboradas nesta pesquisa;

Profa. Sônia Maria Ferreira Martins, pela competência na revisão textual;

Fernanda Welter Adams, pela fidedigna transcrição das entrevistas;

Jozimar Luciovanio Bernardo que, com muito critério, cuidou dos aspectos técnico-científicos dessa pesquisa e

Prof. Dr. Cleudio Ferreira Marques, Profa. Dra. Maria José dos Santos e Prof. Dr. Wolney Honório Filho, amigos e parceiros na vida que, carinhosamente, sempre me apoiaram e incentivaram os meus desafios.

“Não vê que isto aqui é como filho nascendo? Dói.
Dor é vida exacerbada.
O processo dói. Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa.”

(Clarice Lispector, em “Água viva”)

RESUMO

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo investigar as condições de trabalho dos docentes da UFG na Regional Catalão, no processo de expansão e interiorização das universidades federais, no período de 2006 a 2014. Os estudos teóricos nas obras de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi – “Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção”; Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior – “O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” - foram fundamentais no desenvolvimento sistemático dessa pesquisa. O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro, o contexto da expansão das universidades federais e o processo de expansão da Regional Catalão; o segundo, sobre o processo de expansão e interiorização da UFG e o terceiro, a análise das entrevistas dos professores referente às condições de trabalho dos professores da UFG na Regional Catalão. A metodologia utilizada foram fontes escritas e orais, nestas, entrevistamos professores que já faziam parte da instituição e aqueles que entraram a partir dos programas de expansão (Fase I e REUNI). Concluímos que os docentes da UFG na Regional Catalão, devido as dificuldades encontradas nas condições de trabalho, acumularam para si uma sobrecarga de trabalho.

Palavras-chave: Expansão. Interiorização. Condições de trabalho do docente.

ABSTRACT

In this research, we aimed to investigate the working conditions of UFG teachers in the Regional Catalão, in the process of expansion and internalization of federal universities, from 2006 to 2014. The theoretical studies in the works of João dos Reis Silva Júnior and Valdemar Sguissardi - “Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção”; Valdemar Sguissardi and João dos Reis Silva Júnior - “O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” - were fundamental in the systematic development of this research. The work is structured in three chapters: the first, the context of the federal universities expansion and UFG Regional Catalão expansion process; the second, on the process of UFG expansion and internalization and the third, the analysis of the teachers interviews regarding the working conditions of UFG teachers in Regional Catalão. The methodology used was written and oral sources, in these, we interviewed teachers who were already part of the institution and those who entered from the expansion programs (Phase I and REUNI). We conclude that UFG teachers in Regional Catalão, due to the difficulties found in the working conditions, accumulated for themselves a working overload.

Keywords: Expansion. Internalization. Teachers' working conditions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos matriculados na Educação Superior – Ano 2005.....	40
Gráfico 2 – Evolução e variação no número de alunos matriculados na RC/UFG – Período 2005-2014.....	49
Gráfico 3 – Evolução do número de docentes da RC/UFG – 2006 a 2014.....	51
Gráfico 4 – Evolução do número de técnicos na RC/UFG – 2006 a 2014.....	52
Gráfico 5 – Número de vagas ofertadas nos anos 2003, 2004, 2005 e 2006.....	63
Gráfico 6 – Número de vagas ofertadas na UFG – Anos 2006 e 2007.....	64
Gráfico 7 – Número de alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG – Anos 2006 e 2007.....	65
Gráfico 8 – Número de vagas ofertadas – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.....	68
Gráfico 9 – Número de vagas ofertadas na UFG – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.....	70
Gráfico 10 – Número de Docentes nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	71
Gráfico 11 – Número de Docentes nas IFES – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	72
Gráfico 12 – Número de Docentes na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	72
Gráfico 13 – Número de Técnicos nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	73
Gráfico 14 – Número de Técnicos nas IFES – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	74
Gráfico 15 – Número de Técnicos na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos criados pelo Programa de Expansão I e REUNI – Regional Catalão/UFG.....	47
Quadro 2 – Relação dos cursos e vagas ofertadas com o REUNI – CAC/UFG.....	48
Quadro 3 – Estrutura administrativa da Regional Catalão/UFG - 2014.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições e alunos matriculados na Educação Superior – Ano 2005.....	39
Tabela 2 – Evolução e variação no número de alunos matriculados na RC/UFG – Período 2005-2014.....	49
Tabela 3 – Evolução do número de docentes da RC/UFG – 2006 a 2014.....	50
Tabela 4 – Evolução do número de técnicos na RC/UFG – 2006 a 2014.....	52
Tabela 5 – Número de vagas ofertadas nos anos 2003, 2004, 2005 e 2006.....	63
Tabela 6 – Número de vagas ofertadas, alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG – Anos 2006 e 2007.....	64
Tabela 7 – Número de vagas ofertadas – anos 2008, 2010, 2012 e 2014.....	68
Tabela 8 – Número de vagas ofertadas, alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG - anos 2008, 2010, 2012 e 2014.....	70
Tabela 9 – Evolução do número de Docentes nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	71
Tabela 10 – Evolução do número de Técnico-administrativos nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.....	73

LISTA DE SIGLAS

ADCAC – Associação dos Docentes do Campus Catalão
ADUFG – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás
ANDES/SN – Associação dos Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional
ASCOM – Assessoria Especial de Comunicação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BS – Biblioteca Setorial
CAC – Campus de Catalão
CAJ – Campus de Jataí
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPEC – Centro de documentação e Pesquisa de Catalão
CEC – Coordenação de Extensão e Cultura
CEGEF – Centro de Gestão do Espaço Físico
CEPEC – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CERCOMP – Centro de Recursos Computacionais
CGA – Centro de Gestão Acadêmica
CGE – Coordenação Geral de Estágios
CIAR – Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CIC – Centro Integrado do Cerrado
CIDARQ – Centro de Informação e Documentação Arquivista
CNPq – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGRAD – Coordenação de Graduação
CONSUNI – Conselho Universitário
CPPG – Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação
DE – Dedicção Exclusiva
DEED – Diretoria de Estudos Educacionais
DEPECAC – Departamento Editorial
DPAME – Divisão de Patrimônio, Almoxarifado e Manutenção de Equipamentos.
FCH – Faculdade de Ciências Humanas
FF – Faculdade de Farmácia
FINEP – Financiadora de Projetos Especiais
FL – Faculdade de Letras
GED – Gratificação de Estímulo à Docência

GEPEFH – Grupo de Pesquisa em Economia Política, Educação, Estética e Formação Humana
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IESA – Instituto de Estudos Socioambientais
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IME – Instituto de Matemática e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INF – Instituto de Informática
LDB – Diretrizes e Bases da Educação
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PMC – Prefeitura Municipal de Catalão
PNAP – Programa Nacional de Administração Pública
PNE – Plano Nacional da Educação
PRN – Partido Republicano Nacional
PROAP – Programa de Apoio da Pós-Graduação
PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECOM – Setor de Assuntos Comunitários
SERH – Setor de Recursos Humanos
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIEC – Sistema de Informação de Extensão e Cultura
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB/EAD – Universidade Aberta do Brasil/Educação a Distância
UAEE – Unidade Acadêmica Especial de Educação
UFG/RC – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
UFs – Universidades Federais
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REGIONAL CATALÃO: EXPANSÃO E REORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA	18
1.1 Síntese histórica da Regional Catalão	18
1.1.2 Antecedentes históricos da década de 1990 – Reforma do Estado	24
1.2 Fios institucionais do processo de expansão das universidades federais – Governo Lula ...	35
1.3 A expansão das Universidades Federais: Expansão Fase I e Fase II (Reuni).....	38
1.4 As mudanças estruturais da Regional Catalão – UFG	45
1.4.1 Estrutura Geral da Regional Catalão no contexto da UFG-Multirregional.....	56
2 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFG	62
2.1 A UFG no cenário da primeira fase da expansão	62
2.2 A UFG no cenário do Programa REUNI	67
2.3 A perspectiva dos <i>Campi</i> do interior no contexto da UFG	78
3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE	82
3.1 O Trabalho	82
3.2 As condições de trabalho do docente - segundo seus sujeitos.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

O nosso interesse em realizar uma pesquisa sobre as condições de trabalho do docente da Regional Catalão¹ – Universidade Federal de Goiás (RC/UFG) – surgiu no início das minhas atividades docentes, na Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão quando me deparei com uma série de desafios para a realização do trabalho docente.

A UFG no interior, particularmente, o então Campus Avançado de Catalão, instigou-me a ingressar no Mestrado² quando desenvolvi estudos sobre o processo de criação e estruturação do CAC que, em 2005, resultou na Dissertação “A reconstrução histórica do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás: 1983-2002”. Reconstruir a história do CAC era uma forma de contribuir com a história do ensino superior em Goiás e, também, com uma das vertentes da história institucional da UFG, qual seja, o processo de interiorização nos anos 1980 e 1990 que, nessa pesquisa, o recorte analítico foi até 2002.

A partir da primeira década de 2000, nos mandatos do governo Lula, de 2003 a 2006, foi implantado o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior - Universidades Federais - Fase I (2003-2006); de 2007 a 2010, instituiu-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Dessa feita, as Universidades Federais, passaram por um processo de expansão e reestruturação. Nesse cenário, a Universidade Federal de Goiás, no final de 2005, com os *Campi* do interior - Campus de Jataí (CAJ) e Campus de Catalão (CAC) passou a integrar o Programa de Expansão Fase I. Na sequência dos programas de expansão, a UFG também aderiu ao programa REUNI.

A Regional Catalão já vinha com uma trajetória de interiorização precária; com a inserção nos programas de expansão já citados, viu-se imersa numa série de mudanças mediadas pelo aumento expressivo do número de alunos, de cursos, contratação de professores e de técnico-administrativos, bem como, de reformas e construções. Se por um lado, havia uma expectativa por parte da comunidade acadêmica em relação ao crescimento da instituição, por outro, os problemas estruturais tornaram-se mais amplos haja vista que as instalações físicas, a organização administrativa e a acadêmica eram insuficientes. Face a essa realidade, laboramos com o problema: quais as condições de trabalho dos professores no processo de expansão e interiorização da UFG na Regional Catalão?

¹ Em janeiro de 2014, o MEC aprovou o novo Estatuto da UFG cuja configuração administrativa e acadêmica passou para “UFG-Multirregional” – assim, consoante ao novo Estatuto, o Campus Avançado de Catalão – CAC passou para a denominação Regional Catalão - RC/UFG.

² Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Nesta pesquisa, o nosso objetivo foi analisar as condições de trabalho dos professores da UFG na Regional Catalão, no processo de expansão e interiorização da UFG. Foram objetivos específicos:

- 1) investigar a atuação político-institucional da Regional Catalão no processo na expansão da educação superior;
- 2) contextualizar o processo de expansão e interiorização da UFG e
- 3) analisar as condições de trabalho dos professores no movimento de expansão e interiorização da UFG.

No tocante à metodologia, o objeto do nosso estudo foram as condições de trabalho dos professores da Regional Catalão da UFG que, no olhar de Octávio Ianni (1986), a realidade deve ser apreendida pelo pesquisador “como misteriosa, e questiona essa realidade até descobrir os seus nexos internos constitutivos, ou seja, a essência do real. Ao mesmo tempo, toma-se criticamente as explicações prévias existentes sobre essa realidade” (IANNI, 1986, p. 98).

Os estudos que realizamos nas obras de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, em “Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção”; Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, em “O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”; bem como, em produções analíticas de Paulo Roberto Corbucci – “Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a Educação Superior na década de 1990: ensino de graduação”; Deise Mancebo – “Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento”; João dos Reis Silva Júnior, Luciana Rodrigues Ferreira e Fabíola Bouth Grello Kato – “Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil no Brasil pós-LDB”; João dos Reis Silva Júnior e Daniel Schugurensky – “Refletindo sobre as razões da diversificação institucional das universidades estatais brasileiras”, foram fundamentais no desenvolvimento sistemático desse trabalho, haja vista ser uma temática que aborda “as condições de trabalho dos docentes [na Regional Catalão da UFG]”, por seu turno, as questões que permeiam a realidade estrutural desse Campus da UFG é parte de uma totalidade mediada por contradições; assim, tomando em José Paulo Netto (2011) a compreensão de totalidade, depreende-se que o referido objeto de análise se configura numa “contínua transformação”:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório de todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e

soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe a pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p. 57, grifos do autor).

Depreende-se, portanto, que as condições de trabalho dos docentes da Regional Catalão-UFG são próprias do processo de expansão e interiorização das universidades federais; dessa maneira, analisar os documentos oficiais, tais como: Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Universidades Federais (2003-2006), Programa REUNI, PAC, PDE, PNE e as Sinopses Estatísticas do INEP/MEC/DEED; documentos da UFG – Estatuto da UFG, Relatórios de Gestão, Resoluções; documentos da Regional Catalão/UFG – Relatórios de Gestão, dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos e Seccional do Centro de Gestão Acadêmica/RC possibilitaram-nos situar o nosso objeto no contexto da expansão das IFES.

Outrossim, as entrevistas semiestruturadas ou “não totalmente estruturadas” que realizamos com docentes da Regional Catalão-UFG, destacamos como a fonte basilar dessa pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986):

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Dessarte, os docentes entrevistados foram divididos em Grupo 1 e Grupo 2. Referente ao Grupo 1, consideramos os seguintes aspectos: professores com vínculo profissional na instituição desde a década 90; escolhemos dois professores do curso de pedagogia – esse curso oferece as disciplinas pedagógicas nas demais licenciaturas, assim, criar novas licenciaturas significou acrescer o número de cursos, por sua vez, esses docentes assumiram as referidas disciplinas; destacamos outra característica, esses professores exerceram cargos administrativos durante essa fase. Um deles foi vice-diretor do CAC, no período de 2011 a 2014, inclusive,

assumiu a direção a partir do afastamento do então diretor³; já o outro docente, exerceu o cargo de coordenador de mestrado.

Quanto ao Grupo 2, são os docentes que ingressaram nos cursos criados pelos Programas de Expansão das Universidades Federais - Fase I e do REUNI; desses, apenas uma exceção, um deles pertence ao quadro dos cursos da década de 90, mas entrou a partir dos concursos da expansão.

Continuando, dois professores ocupam os cargos de diretor e vice-diretor da Regional Catalão, com mandato até fevereiro de 2018. Enfim, no Grupo 2, todos os professores entrevistados estavam em cargos administrativos, por exemplo: cargos de coordenação de curso e/ou chefia de departamento.

Porquanto, a nossa pesquisa está organizada em três capítulos.

No primeiro – **Regional Catalão-UFG: expansão e reorganização universitária**, abordamos no contexto da expansão das universidades federais, o processo de expansão da Regional Catalão dentro dos seguintes aspectos: síntese histórica da Regional Catalão; antecedentes históricos da década de 1990 – reforma do Estado; fios institucionais da expansão das universidades federais – Governo Lula; expansão das universidades federais: Expansão Fase I e o REUNI e mudanças estruturais da Regional Catalão.

No segundo – **A expansão e interiorização da UFG** – compreendemos a expansão e interiorização da UFG no contexto dos Programas de Expansão das Universidades Federais – Fase I e do REUNI.

No terceiro – **Condições de trabalho do docente** – analisamos as condições de trabalho dos professores da UFG na Regional Catalão, tendo como base as entrevistas.

³ O referido Diretor afastou-se para candidatar-se como vice-reitor em uma das chapas concorrentes ao pleito para reitoria da UFG; com a vitória dessa chapa, assumiu a vice-reitoria da Universidade.

1 REGIONAL CATALÃO: EXPANSÃO E REORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

1.1 Síntese histórica da Regional Catalão

Na década 1980, o cenário político do Brasil foi marcado pelos movimentos sociais que reivindicavam o fim da Ditadura Militar, cuja perspectiva era a redemocratização das instituições republicanas. Nesse processo de transição democrática, dois movimentos tornaram-se emblemáticos: as Diretas Já em 1984 e a aprovação da nova Constituição Federal em 1988. Se o cenário político nacional acena com positividade em relação à redemocratização das instituições republicanas, por sua vez, o cenário econômico foi de aguda crise econômica-social.

No período de 1968 a 1973 no país, houve a euforia do “milagre econômico”, mas, nos anos que se seguiram, foi de crise econômica, haja vista que a “hiperinflação” se estendeu até a década de 1980. Em 1973, com a alta dos preços dos barris de petróleo e a sua escassez em âmbito mundial, a fase do “milagre econômico” brasileiro inclinou-se para a estagnação. Os anos subsequentes foram marcados pela alta da inflação, endividamento externo e nova crise do petróleo em fevereiro de 1979. A Guerra Irã-Iraque iniciada em setembro de 1980 agravou ainda mais a economia brasileira uma vez que, no âmbito internacional, a economia dos países árabes, dos Estados Unidos - EUA e de grandes potências capitalistas passaram a controlar a produção e exportação do petróleo e de produtos importados, diminuindo o consumo de produtos *commodities* (café, cacau), então produzidos pelos países em desenvolvimento, como o Brasil.

As altas taxas de inflação incidiram no custo de vida da população e, conseqüentemente, no aumento do desemprego que provocou o acirramento dos movimentos sociais, resultando nas greves dos metalúrgicos no ABC paulista. Assim, em 1978 e 1979, essas indicaram o esgotamento político da estrutura de Poder Militar. Na década de 1980, outros segmentos sociais mobilizaram-se em função da crise econômica, mas também na luta pelo fim da Ditadura Militar, marcada pelo movimento “Diretas Já” e o processo constituinte.

Dentre os segmentos que participaram das lutas sociais a partir dos anos 1980, destacamos o de professores e estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), inclusive, em 1981, foi criada a Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que passou para Sindicato Nacional (ANDES/SN), logo depois de promulgada a Constituição Federal de 1988. Seis greves foram deflagradas pelos docentes federais, nos anos 1981, 1982, 1984, 1985, 1987 e 1989, cujas pautas constavam reivindicações reajustes com reposição das

perdas salariais, mudanças na carreira docente, realização de concursos públicos para os cargos de professores e de técnico-administrativos, redemocratização das instituições federais de ensino superior e ampliação dos repasses de recursos da União para a educação pública.

De igual modo, no fim da década de 1970, em Goiás, ocorreu a posse da primeira diretoria da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás (ADUFG); em 1980, os professores deflagraram a primeira greve de docentes das universidades federais, desde a Ditadura Militar (UFG AFIRMATIVA, 2009).

Ainda, nesse contexto, em 1979 o Regimento da UFG passou por mudanças; dentre elas, a criação das Pró-Reitorias, tais como, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação e Pró-Reitoria de Extensão. Esta criou o Programa de Interiorização da UFG em 1980. O que pode ser detectados nos aspectos conjunturais já abordados por Silva (2009, p. 60). Assim, a UFG, por meio do referido programa, buscou expandir o ensino superior em cidades interioranas, em que a criação de cursos temporários nesses *Campi* do interior⁴, especificamente, fosse voltada para as áreas de Formação de Professores. Segue excerto da Ata do Egrégio Conselho Universitário da UFG, do dia 28 de fevereiro de 1980:

Manifesta o Reitor à necessidade de que a UFG seja interiorizada, no sentido de que, tal como está preconizado para o III Plano Setorial de Educação as suas atividades redundam em uma política de habilitação e valorização do magistério e de integração da universidade no processo de desenvolvimento da Região. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1980, p. 4).

Silva (2009), em sua obra⁵, explicita que tal proposta foi questionada pelos Conselheiros quanto à origem dos recursos materiais e humanos para se investir na estruturação dos cursos, a que o Reitor da UFG, na época, assim respondeu:

[...] mas adianta que a Universidade somente será levada ao interior desde que o projeto esteja bem estruturado, sem que caia o nível de ensino e sem esvaziar os seus recursos, contando sempre com a ajuda da comunidade local, Prefeitura, Estado e SUDECO. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1980, p. 4).

Ressalta-se ainda a solicitação do MEC para que as universidades buscassem meios de criar cursos de formação de professores. Porém não havia recursos federais destinados para a

⁴ A denominação *Campi* do interior se refere aos *Campi* Fora de Sede.

⁵ Livro publicado em 2005 - A história do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás: 1983-2002 – o qual, trata-se da Dissertação de Mestrado: A construção histórica do Campus Avançado de Catalão da UFG: 1983-2002, defendida em 2005, no Programa de Pós-Graduação, no nível de Mestrado, na Faculdade de Educação da UFG.

expansão e interiorização das universidades federais; fator que levou a UFG recorrer a parcerias com municípios, os quais teriam solicitado implantação de Campus; no entanto para essa interiorização, um dos critérios exigidos era de que tal município solicitante fosse polo de desenvolvimento regional e tivesse recursos suficientes para estruturar, juntamente, com a UFG esse Campus e respectivos cursos. Para efetivar essa interiorização, foram celebrados convênios entre a UFG e Prefeituras municipais, estabelecendo obrigações específicas das partes convenientes. Destarte, o Campus Avançado de Catalão da UFG (CAC/UFG) – foi inaugurado aos 17 de dezembro de 1983 no município de Catalão⁶, período de aguda crise econômica e de ampliação das lutas sociais pela redemocratização das instituições brasileiras, conforme já destacamos.

Consoante assinatura dos convênios, foram sendo implantados os respectivos cursos em Licenciaturas Plenas: Geografia e Letras, em 1986; Pedagogia e de Matemática, em 1987; Educação Física, em 1989; História, em 1991, já, em 1996, teve início o Bacharelado em Ciência da Computação. À proporção que os cursos⁷ iam sendo implantados no CAC, a inclinação foi de consolidá-los, rompendo a condição de cursos temporários, conforme previsto no Programa de Interiorização da UFG/1980 (SILVA, 2009).

Inicialmente, coordenadores e professores dos cursos de Geografia e Letras deslocavam-se da UFG-Sede para assumirem os cursos no CAC. Somente após assinatura do convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão (PMC), em 1986, ocorreram dois atos político-administrativos que contribuíram para alicerçar essa parceria no processo de implantação de cursos no CAC/UFG. Quanto ao primeiro ato, foi a publicação de lei municipal garantindo a criação do cargo de professor para o ensino superior, vinculados ao município de Catalão e lotados no CAC/UFG; e o segundo refere-se à publicação de editais de concursos públicos para, contratação de professores do ensino superior, pelo município para atuarem nas disciplinas dos cursos do CAC/UFG. Assinalamos que, nos convênios assinados entre a UFG e PMC, estabeleceu-se que a carreira dos professores municipais deveria ser isonômica em relação à dos professores das universidades federais.

Segundo as obrigações firmadas, a PMC publicava os editais de concursos públicos para professores do ensino superior, os Departamentos dos cursos da UFG-Sede elaboravam os editais, organizavam e realizavam os concursos. Observa-se que, nessa parceria criou-se a

⁶ O município de Catalão está localizado na Região Sudeste de Goiás, a 260Km de Goiânia (capital), pela BR-050 está a 360km de Brasília e na divisa com o Triângulo Mineiro, a 110km de Uberlândia-MG.

⁷ Ressalta-se que o CAC foi inaugurado em dezembro de 1983, mas, de 1984 a 1985, funcionou somente com atividades de extensão universitária, tais como estágios supervisionados e prestação de serviços à comunidade.

categoria de professores do ensino superior efetivo do quadro municipal, lotados no CAC/UFG. Nos convênios, a UFG-Sede assegurou que o vínculo acadêmico-pedagógico dos professores do CAC/UFG fosse única e diretamente com a UFG, desde a Reitoria até as chefias e coordenações de cursos. Assim, a UFG ratificou que a parceria não implicaria em a PMC ter qualquer forma de ingerência administrativa e acadêmica-pedagógica no CAC/UFG.

Na década de 1990, na abordagem de Silva (2009), o CAC teve dois marcos fundamentais em seu processo de estruturação, quais sejam: a elaboração e aprovação do “Regimento Interno do CAC”, e, a criação da Associação dos Docentes do Campus Avançado de Catalão (ADCAC). Primeiramente, o “Regimento Interno do CAC” foi aprovado em reunião de Congregação⁸ em 1992. Desse modo, de forma gradativa, forjou-se uma estrutura administrativa e acadêmica que responderia às demandas advindas da graduação, da pesquisa e pós-graduação e da extensão. O segundo marco foi a criação do sindicato, Associação dos Docentes do Campus Catalão (ADCAC⁹), que se tornou um importante segmento de luta para os professores, especialmente, a partir de 1993, com a sua filiação ao ANDES/SN.

Segundo Silva (2009), no cerne desse modelo de interiorização da UFG, problemas relativos às condições de trabalho e à estruturação da carreira dos professores somavam-se as incertezas sobre a continuidade dos cursos, haja vista depender dos acordos mútuos das partes (UFG e PMC) quando, no período de cinco anos, os convênios eram renovados.

Constitutivo dessa estrutura, os professores, embora tivessem realizado concursos para cargos efetivos, não tinham segurança quanto à estabilidade do vínculo empregatício, pois os seus cargos de professor “efetivo municipal” foram específicos para os cursos do CAC/UFG. Por conseguinte, ratifica-se o papel do sindicato - a ADCAC – como mediador das lutas dos professores face ao conjunto de demandas existentes.

Em 1994, já filiados ao ANDES, os professores discutiram a sua participação na greve das IFES, mas, em especial, sobre os problemas atinentes a estrutura funcional do CAC/UFG, os quais, demandavam que a UFG equacionasse, dentre eles: reforma e ampliação das instalações físicas - sala de aula, laboratórios, construção da biblioteca, anfiteatro. Quanto a PMC, reivindicavam concessão de um número maior de Dedicção Exclusiva (DE), o direito as progressões horizontal e vertical, enfim, o cumprimento da isonomia da carreira dos

⁸ A Congregação foi criada no CAC/UFG como Órgão Superior de discussão e deliberação das questões pertinentes a instituição. Participavam das reuniões o Diretor, secretaria executiva, os docentes, representantes de funcionários e de estudantes, cuja convocação era do Diretor que, também, presidia as reuniões.

⁹ A ADCAC foi criada como associação, em 1991, e, em 1993, se filiou ao ANDES/SN (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional).

professores municipais do CAC em relação à carreira dos professores da UFG (SILVA, 2009, p. 160-161).

Em função da greve, destacamos as conquistas: pela UFG, reformas nas instalações físicas; pela PMC, em 06 de setembro de 1994, foi assinado Termo Aditivo referente ao Convênio de 1992 que acrescia novos compromissos - pagamento das funções gratificadas de coordenações de cursos do CAC e das Dedicções Exclusivas (DE); concessão de licença remunerada para qualificação dos professores em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, inclusive, a aquisição de livros para biblioteca, mediante solicitações da direção do CAC/UFG (Primeiro Termo Aditivo de Convênio celebrado entre Universidade Federal de Goiás e Prefeitura Municipal de Catalão, aos 06 de setembro de 1994 – Cláusula Segunda – Das Obrigações da Prefeitura).

Enfim, o pagamento das referidas funções gratificadas não era realizado com recursos provenientes do orçamento da UFG devido, nesse modelo de interiorização, a PMC ter assumido grande parte dos encargos econômicos. Outro fator, o vínculo empregatício dos docentes era com a prefeitura, desse modo, a universidade não assumia nenhuma forma de custos e/ou remuneração dos docentes do CAC.

No ano de 1997, os professores do CAC deflagraram outra greve envolvendo a PMC motivada por: atrasos de pagamentos dos salários; o não repasse das funções gratificadas das coordenações; a não realização de concursos para professores conforme solicitado pelos cursos; ameaças de não renovação da assinatura de convênio com a UFG, entre outras reivindicações. Na época, o Prefeito empossado se recusou manter o convênio alegando arrecadação insuficiente (SILVA, 2009, p. 192-193). No entanto o Sindicato dos professores (ADCAC) e PMC acordaram em relação às demandas e em 28 de agosto essa greve foi encerrada. Todavia, em 1998, porque a PMC não cumprira o acordo feito, a ADCAC deflagrou novamente greve.

Nesse mesmo ano, mais um problema surgiu no universo do trabalho docente nas universidades federais: o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei N. 9678/1998 que criou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). À medida que essa não contemplava a reivindicação de reajuste salarial com reposição das perdas inflacionárias, e, ainda, com o agravante de condicionar o seu recebimento a determinada pontuação, os professores das universidades federais tenderam intensificar as discussões nos sindicatos. No caso dos professores “municipais” do CAC/UFG, as reivindicações do movimento docente das universidades federais atendiam também aos seus interesses, pois, segundo já explicitado, embora não fossem do quadro federal da UFG, a sua carreira docente era isonômica à carreira docente das universidades federais. Dessa feita, os professores do CAC tiveram participação no

movimento sindical docente na esfera nacional, bem como na esfera municipal, haja vista que nesta o recebimento da GED dependia de a PMC incorporá-la ao pagamento salarial.

Entre 1997 e 1999, o agravamento das contradições indicava o esgotamento das condições de se implementar a interiorização de cursos no CAC/UFG. Dessa maneira, a UFG-Sede passou a recusar as solicitações locais do município para a implantação de novos cursos no CAC/UFG.

Constata-se, que nessa trajetória institucional, permeada por paradoxos, a comunidade acadêmica do CAC se configurar como força política organizada, especialmente os docentes numa efetiva participação no movimento docente nacional – ANDES. Nos primeiros anos de 2000, a comunidade acadêmica do CAC se perguntava: qual perspectiva para a instituição e os seus professores “municipais”?

Diante desse cenário institucional, a comunidade acadêmica do CAC tinha consciência da necessidade de medidas voltadas para a “consolidação” da instituição; uma delas, seria transformar a instituição em uma “Unidade” da UFG, a outra, o CAC ser transformado em uma Universidade Federal [de Catalão]. Para os docentes a consolidação significava correr riscos de desemprego, pois, inerente ao processo o MEC/SESu criaria vagas federais para concursos efetivos para docentes e técnicos.

A referida consolidação do CAC, desde os anos de 1990, surgiu como perspectiva à medida que a comunidade envidou esforços para estruturar os cursos e a instituição como um todo. Observa-se que as partes envolvidas – UFG, CAC e PMC - enxergavam os paradoxos institucionais. Dentre eles: 1 - a criação de um quadro funcional de docentes e técnicos municipais; 2 – o CAC, na estrutura orgânica da universidade, permaneceu como Órgão Suplementar¹⁰, ainda que as atividades nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, fossem desenvolvidas na instituição.

¹⁰ Desde a sua criação (1983) que o CAC foi regimentalmente instituído como Órgão Suplementar da UFG e como Campus Avançado, inclusive, o Regimento do CAC/UFG/1983 não previa uma estrutura administrativa e acadêmica para se estruturar a graduação e pós-graduação, bem como, participar da redistribuição do orçamento geral da UFG, ou seja, não tinha dotação orçamentária própria.

Os *Campi* Avançados Federais, então implantados durante a Ditadura Militar (1964-1984), tiveram como referência e apoio o Projeto Rondon, o qual desenvolvia, junto à comunidade local e regional, das cidades carentes do interior do Brasil, atividades de formação e prestação de serviços. Com a Reforma Universitária – Lei Nº 5.540/1968 – instituiu-se nas universidades a obrigatoriedade da extensão universitária. Posto que, a função social da extensão universitária, nos anos da Ditadura Militar; se, por um lado, foi uma forma de as universidades criarem proximidade com a sociedade, por outro lado, foi um mecanismo de desmobilização política do movimento estudantil, pois, os estudantes passaram a interagir com a sociedade por meio dos estágios supervisionados e prestação de serviços, porém, estavam submetidos às medidas e decretos repressores do Regime Militar (1964-1984) (SOUZA, 2000; SILVA, 2000).

Em 2001, no percurso do CAC/UFG, a Reitoria da UFG, mediada pelo Governo do Estado, conseguiu junto ao MEC/SESu a criação de vagas federais para realização de concursos para docentes. Os primeiros concursos para professores, com vagas federais para o CAC, ocorreram em 2002; entretanto o número de vagas não foi suficiente para formar um quadro docente federal nos sete cursos já existentes. Desse modo, no último ano do Governo Federal Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2002, ainda não se cogitavam no CAC mudanças jurídico-institucionais no âmbito da sua relação com a UFG. Inclusive, durante o Governo FHC foram adotadas medidas com objetivo de realizar a Reforma do Aparelho do Estado, a qual se estenderia às instituições federais de ensino superior (IFES). Nesse sentido, é mister focar os meados de 1995 para compreender a Reforma do Estado e seus reflexos na educação superior, sobretudo, nas instituições federais.

1.1.2 Antecedentes históricos da década de 1990 – Reforma do Estado

Nos antecedentes históricos da década de 1990, entre outros, é relevante mencionar a primeira eleição direta para presidente do Brasil, pós-Ditadura Militar, na qual, Fernando Color de Mello, candidato pelo Partido Republicano Nacional (PRN), venceu o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa campanha eleitoral, evidenciava-se a ideologia neoliberal¹¹, então vociferada por Fernando Color de Mello que ‘prometia’ acabar com os ‘marajás’ do serviço público, no tocante à estrutura organizacional e à forma de gestão na esfera das políticas sociais, tais como: saúde, educação, segurança, moradia, dentre outras. Assim, o neoliberalismo fora disseminado como perspectiva para o desenvolvimento e a modernização; com efeito, a polarização foi a tônica da campanha Color de Mello: eficiência x ineficiência, tecnologia moderna x sucateamento, profissionalização x apadrinhamento.

Na análise de Corbucci (2002), no mandato Color de Mello, já se detectavam três distorções relativas à educação superior: formação de profissionais não voltada para a geração de riquezas; pequena formação na área de ciências exatas; gasto excessivo com o ensino superior em detrimento dos demais níveis do ensino. Posto isso, foram estabelecidas cinco

¹¹ O neoliberalismo surgiu pós Segunda Guerra Mundial, na Europa Ocidental e América do Norte, com Friedrich A. Hayek, tendo como referência os seus escritos em “O caminho da servidão” (1944). Hayek conseguiu adeptos como Milton Friedman nas críticas ao Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, modelo de Estado que, segundo eles, é uma ameaça à liberdade econômica e política das formas capitalista de produção. Somente por volta de 1973, devido à grande recessão com a crise do petróleo que o movimento neoliberal passou a ter maior visibilidade. Na década de 1980 o neoliberalismo foi colocado em prática na Inglaterra com Margaret Thatcher, nos EUA com Ronald Reagan, na Alemanha com Kohl; nos países da América do Sul, como o Chile, em 1976, México, em 1986, Argentina, em 1988, Colômbia e Venezuela, em 1989, Brasil e Peru, em 1990 (ANDERSON, 2008).

linhas de ação: 1 – ampliação do acesso; 2 – respeito à autonomia universitária; 3 – maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; 4 - ampliação dos programas de pós-graduação; e 5 – capacitação e valorização dos profissionais da educação (CORBUCCI, 2002, p. 8).

Ainda, com referência ao autor supracitado, esse arrola que as cinco linhas de ação não foram plenamente desenvolvidas, até mesmo as relativas à parceria entre as universidades e empresas no desenvolvimento de pesquisas. Inclusive, o movimento docente avaliou que os meios legais os quais viabilizassem tal parceria, não foram instituídos. Igualmente, a autonomia das universidades tenderia a se retornar refém à medida que dependesse de captação de recursos do setor privado.

Todavia, as inúmeras acusações de corrupção do Governo Collor de Mello resultaram, em pleno mandato presidencial, no processo de impeachment que, o qual mobilizou a sociedade civil organizada, com destaque para o movimento estudantil. Com a saída do então presidente Collor de Mello assumiu o vice, Itamar Franco que governou de 30/12/1992 a 31/12/1994. Nesse ínfimo período, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso assumiu o Ministério da Fazenda em maio de 1993 permanecendo até março de 1994.

Fernando Henrique Cardoso tornou-se figura pública emblemática com o denominado Plano Real, que, num primeiro momento, foi a criação da Medida Provisória nº 434 (27 de fevereiro de 1994) que “Dispõe sobre o Programa de Estabilização Econômica, o Sistema Monetário Nacional, institui a Unidade Real de Valor (URV) e dá outras providências” e, na sequência, criou a Medida Provisória Nº 542 (30 de junho de 1994) que “Dispõe sobre o Plano Real, o Sistema Monetário Nacional, estabelece as regras e condições de emissão do Real e os critérios para conversão das obrigações para o Real, e dá outras providências”. Ancorado nessas medidas que somada às do presidente do Banco Central, o sociólogo, então ministro da Fazenda, conseguiu inserir o Brasil “nas finanças de mercado internacionalizadas”:

Os títulos da dívida brasileira lançados e cotados no exterior confirmaram o país no papel de emissor de capital fictício. A abertura financeira, com o consequente livre trânsito de capitais que ela produz, permite, para esses capitais ciganos, o máximo aproveitamento das políticas monetárias restritivas e de juros mais elevados. (PAULANI, 2008, p. 57).

Estas medidas resultaram na queda e controle da inflação que, segundo Paulani (2008), foram basilares para atrair capital externo. Destacamos que o Plano Real foi um programa de estabilização econômica consonante ao neoliberalismo e às recomendações do Consenso de Washington – 1989.

Por conseguinte, o cenário político indicava estabilização econômica, então resultante do Plano Real; terreno fértil para o discurso neoliberal da modernização, desenvolvimento e eficiência que, por sua vez, contribuiu para o candidato Fernando Henrique Cardoso ser eleito presidente do Brasil para o mandato de 1995 a 1998.

Destarte, a assunção presidencial de FHC (1995-1998) ratificou a instituição de medidas econômicas de caráter neoliberal, as quais, redundaram na proposta de reforma do aparelho do Estado, consonante ao modelo de administração gerencial.

O Governo FHC criou em 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo como Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual instituiu a reforma do aparelho do Estado com os seguintes componentes: (1) equacionar a crise financeira do Estado; (2) rever a forma de intervenção do Estado na economia e, (3) recuperar a capacidade de formulação e de implementação das políticas públicas pelo aparelho do Estado (BRASIL, 1998, p. 11). Dando continuidade ao receituário do Consenso de Washington que coaduna com a concepção neoliberal da administração pública gerencial, foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado nos termos:

A revisão das funções do Estado, propugnadas no Plano Diretor, implicará numa profunda reestruturação do aparelho do Estatal, transferindo para a sociedade e para outras esferas de Governo atividades que possam ser melhor executadas no setor público não-estatal e no âmbito dos governos estaduais e municipais. [...] A Reforma administrativa no Brasil incorpora as orientações da chamada administração pública gerencial também conhecida internacionalmente como “new public management”, que representa uma múltipla e diversificada experiência teórica e aplicada. (BRASIL, 1998, p. 16).

De acordo com o Plano Diretor (MARE) nos estados contemporâneos, as funções do setor público são nomeadas em quatro setores, são eles: 1. O núcleo estratégico do Estado; 2. As atividades exclusivas do Estado; 3. Os serviços não exclusivos ou competitivos; 4. O setor de produção de bens e serviços para o mercado. Esses setores têm vínculos distintos no Aparelho do Estado, estando os setores 1 e 2 vinculados diretamente ao Estado, enquanto o setor 3 passa a fazer parte das Organizações Sociais e o setor 4, vinculado ao setor privado. Assim, com tais mudanças na estrutura do Estado instituíram-se a publicização e a privatização de atividades com a redefinição da forma de propriedade, que deveriam assimilar a forma de gestão gerencial e, por sua vez, reestruturar-se-iam as formas de articulação com a administração direta e a indireta.

Essas mudanças de estrutura e da forma de gestão do Aparelho de Estado foram estabelecidas em três categorias de propriedade: estatal, pública não-estatal e privada, cuja

forma de administração deveria ser burocrática e/ou gerencial. Dessa maneira, seriam compostas as atividades exclusivas do Estado o Setor 1 - núcleo estratégico e o Setor 2 – serviços exclusivos, ambos corresponderiam a forma de propriedade estatal. Tangente ao Setor 3 - serviços não exclusivos ou competitivos, a forma de propriedade seria a pública não-estatal, equivalente ao que se denominou publicização das entidades não diretamente responsabilidade do Estado, e o Setor 4 - produção de bens e serviços para o mercado, ou seja, a privatização das empresas estatais.

Na análise de Silva Júnior e Sguissardi (1999), a concepção republicana de Estado de John Locke (1999) foi a que melhor explicitou o pensamento liberal acerca da estrutura de Poder no modelo de Estado republicano. Concernente a essa dedução, instituições como as universidades, os centros de pesquisas, museus e hospitais são inerentes aos princípios do Estado liberal no que se refere às políticas públicas de caráter social. À medida que a proposta de Reforma do Estado, então assentada no neoliberalismo, definisse estas instituições como “Serviços não Exclusivos ou Competitivos”, cuja propriedade é de natureza pública não-estatal, estaria contradizendo os princípios de Estado republicano, posto que: “[...] o Estado estará abandonando o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Paralelo à proposta que transforma os serviços da esfera social em “Serviços não Exclusivos ou Competitivos”, bem como, no tipo de propriedade de natureza pública não-estatal, o Plano Diretor instituiu a “publicização”, isto é, as referidas instituições, então desvinculadas do Estado, seriam disseminadas nas Organizações Sociais.

No tocante às Organizações Sociais, o MARE define:

As Organizações Sociais são o modelo institucional para o setor de atividades não-exclusivas de Estado, que pressupõe a desconexão, em relação a administração pública, das entidades prestadoras de serviço na área social, mediante extinção e subsequente absorção de suas atividades por entidade pública não-estatal, criada fora do Estado. [...] A Medida Provisória nº 1.591, de 26 de outubro de 1997, convertida na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, estabeleceu o marco legal e deu início à implantação das Organizações Sociais, definidas como suas áreas de atuação: ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, preservação e proteção do meio ambiente, cultura e saúde. (BRASIL, 1998, p. 67).

Nas interpretações de Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, na obra “Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção (1999)”, ao analisar

as implicações da proposta de reforma do Estado para as instituições públicas de educação superior explicitam:

[...] trata-se de introduzir na educação superior, a racionalidade gerencial capitalista e privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital, com sua racionalidade organizativa, para setores outrora organizados segundo o interesse público. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999, p. 77).

Também esses autores analisam que, desde a Lei da Reforma Universitária - Nº 5.540/1968¹² - foi estabelecido que as universidades deveriam se estruturar com base na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, porém não se efetivou de forma plena. Destacamos que uma das dificuldades das universidades públicas na efetivação da referida indissociabilidade ocorreu devido às diferenças regionais; por isso, a disparidade nas condições do potencial econômico, científico e tecnológico das universidades públicas das Regiões Sul e Sudeste em relação às das Regiões Norte e Nordeste, bem como da Região Centro-Oeste, exceto a Universidade de Brasília (UnB).

Prosseguindo, Silva Júnior e Sguissardi (1999) sublinham que, no decurso da elaboração do projeto de Leis de Diretrizes e Bases da Educação que resultou na Lei nº 9.394/1996 (LDB), Paulo Renato Souza, Ministro do MEC, conseguiu que os princípios e objetivos do projeto de reforma do Estado, então conduzidos por Bresser Pereira, no MARE, fossem contemplados no texto final da LDB. Os aludidos Ministros¹³ destacaram dois pontos relacionados à crise do “sistema federal de ensino superior”: a demanda pelo ensino superior não era incorporada pelas IFES e a formação (profissional) não correspondia aos interesses do mercado.

Assim, esta LDB tendeu a ser genérica e flexível, por exemplo:

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

[...]

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender as peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (BRASIL, 1996).

¹² Durante o Regime Militar, resultante do acordo MEC-USAID, a Lei Nº 5.540/1968 – Reforma Universitária – foi instituída, também, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a Lei Nº 5.692/1971; nesta instituiu-se a obrigatoriedade do ensino técnico, especialmente ao nível do 2º (GERMANO, 1993).

¹³ Período referente ao primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998).

Nestes artigos, observa-se que o princípio de modelo único de universidade, cuja base é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, não foi contemplado no texto do Art. 45; ao contrário, *graus de abrangência ou especialização* são termos genéricos no contexto. Quanto ao Art. 54, Silva Júnior e Sguissardi (1999), analisam:

Isso torna facilmente previsível, uma rápida e profunda *diferenciação institucional*. Significa, em essência, o fim da unicidade de carreira do pessoal, da isonomia salarial, porque nas propostas do Ministro Bresser Pereira, como já vimos, também não existe mais lugar para a manutenção do atual Regime Jurídico Único (RJU), e porque, com a liberdade de propor seu quadro de pessoal e plano de salários e de obtenção de recursos junto as fontes públicas ou privadas, de que gozarão as universidades públicas, os recursos disponíveis – como suportes dessas carreiras – deverão ser profundamente diferenciados entre essas e entre todas as IES. [...]. Nas *organizações sociais* os contratos não precisam obedecer ao estatuto do concurso público e serão regidos pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas, como ocorre com os trabalhadores de qualquer empresa privada. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999, p. 54-55, grifos dos autores).

Por conseguinte, quanto à *diversificação das fontes de financiamento* das instituições públicas, esse aspecto trouxe à baila o tema autonomia; mas, segundo a compreensão neoliberal, dever-se-ia conferir às universidades públicas maior autonomia de gestão financeira, pois assim, poderiam realizar parcerias com o amplo e diversificado mercado e demais instituições. Dessa feita, a criação dos meios legais tornou-se necessária para se objetivar a referida autonomia das universidades públicas, até porque, inerente à *diversificação das fontes de financiamento*, tem-se a gradativa desobrigação do Estado com a manutenção das universidades públicas e, simultaneamente, no âmbito das referidas instituições, a inserção dos interesses do mercado.

Ademais, instituir o ensino pago nas instituições públicas de educação superior faz parte da *diversificação das fontes de financiamento*, pois, segundo o MEC e o MARE, nas universidades federais se concentravam o maior número de alunos em condições de custear os seus estudos, enquanto que, nas instituições privadas, estavam matriculados o maior contingente de alunos menos favorecidos economicamente. Outrossim, de acordo com as orientações dos Organismos Multilaterais o financiamento estatal para as instituições de ensino superior deveria estar vinculado ao resultado de desempenho das referidas instituições, as quais seriam submetidas aos critérios de avaliação oficial.

Paralelo à proposta do Plano Diretor (MARE), em que as instituições públicas de ensino superior passariam para as atividades não-exclusivas do Estado, portanto, seriam entidades públicas não-estatais, as IFES, até mesmo em função de políticas de contingenciamento, já buscavam firmar convênios com agências de fomento à pesquisa, como a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Fundação vinculada ao MEC), o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, no Ministério de Ciência e Tecnologia, com a Financiadora de Projetos Especiais (FINEP), também, junto aos fundos estaduais de desenvolvimento científico e tecnológico (AMARAL, 1999, p. 194). A respeito, Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013) ponderam que:

Não se trata de mera coincidência o fato de termos, logo após a publicização do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); alteração pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) de seu processo de financiamento e avaliação de Programas de pós-graduação, tornando-se mais uma das várias agências reguladoras que foram fundadas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso; o início pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), nesse mesmo período, de suas variadas formas de avaliação, à época, o “provão”; e, em seguida, a mudança pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de sua política de financiamento, outrora, de “demanda livre” para o financiamento de pesquisa por meio de editais, priorizando as áreas científicas que estavam relacionadas com os ramos industriais mais importantes para a política industrial e de comércio exterior; Além disso, as conferências de CT&I passaram a ocupar um lugar de destaque entre os eventos internacionais organizados pelo Estado, com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Academia Brasileira de Ciência, (ABC), especialmente. (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 439, grifos dos autores).

No perpassar dessas considerações, é verossímil afirmar que as instituições públicas de educação superior, por exemplo, as universidades, não foram transformadas em organizações sociais, conforme previsto no Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado; constata-se que tais medidas implantadas pelos órgãos reguladores e agências de fomento à pesquisa estavam alinhadas à concepção mercantil de educação superior.

Já, no final do segundo mandato de FHC (1999 a 2002), aos 09 de janeiro de 2001, mediante a Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 se aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010) - Incluir na referência bibliográfica. Nesse Plano explicitou-se que [...] “Sendo o PNE um **plano de Estado**, a longo prazo, e não de governo, representa o compromisso de uma geração para com as gerações futuras” (UNESCO, 2001, p. 13). Inclusive foi reiterado a sua dimensão nacional e internacional:

Mais ainda, corresponde a importantes pactos internacionais, firmados pelo País sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação para Todos. Portanto, projeta-se no tempo e no contexto internacional como uma conquista

do Brasil em busca de coerência e continuidade administrativa. (UNESCO, 2001, p. 13).

Tangente à Educação Superior, por meio de diagnóstico, constatou-se que no cenário dos países da América Latina o Brasil tinha um dos mais baixos índices de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior, ou seja, “menos de 12%” (UNESCO, 2001, p. 79). Face a essa realidade, estabeleceu-se que, no período de dez anos, 30% desse contingente de jovens deveria estar cursando o ensino superior. Outrossim, considerou-se a necessidade de as instituições da rede privada ampliar a oferta de vagas na educação superior, porém, as instituições públicas deveriam atingir 40% da oferta de vagas na educação superior.

Conforme ponderações de Severino (2008), no governo FHC, à medida que as instituições de educação superior “com fins lucrativos”, foram formalmente assentidas, houve uma assunção política no sentido de regulamentar a visão privatista da educação superior. Abaixo a análise do referido autor acerca do Decreto 2.306 de agosto de 1997:

O teor desse Decreto abrange as formas de organização das entidades mantenedoras privadas de ensino superior (art. 1º), as condições de funcionamento das entidades sem fins lucrativos (art. 2º), com destaque para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 3º, assim como as entidades com fins lucrativos, art. 4º e 7º). É neste Decreto que são classificadas as instituições do sistema federal de ensino superior, regulamentando o que dispunha o art. 45 da LDB (art. 5º e 6º) do ponto de vista de sua manutenção, no art. 8º estabelecendo sua classificação quanto à organização acadêmica, consagrando a famosa divisão entre universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores. O art. 9º caracteriza as universidades enquanto o artigo 12 descreve os centros universitários. O regime de tempo integral é regulamentado pelo artigo 10 e a criação/incorporação de cursos de graduação fora da sede, pelo artigo 11 [...]. (SEVERINO, 2008, p. 80).

Também pontuou que, enquanto uma série de medidas governamentais possibilitavam a mercantilização da educação superior, a sociedade civil organizada, mediada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, encaminhou a Câmara Federal um projeto de ‘Plano Nacional de Educação’. A partir de então, o Governo Federal decidiu assumir a direção com um “Projeto Oficial” que, no decorrer, redundou no PNE (2001-2010); mesmo que no referido Plano fora ratificado que se tratava de uma política de Estado para a educação, para Severino (2008, p. 81), “esse documento tende a limitar-se a declarações de intenções, pois mecanismos concretos de financiamentos não foram definidos [...]”.

Constata-se que a necessidade de políticas de expansão da educação superior pública, especialmente, na esfera federal, foi ratificada no PNE (2001-2010). Um ano após a aprovação

do referido PNE, averígua-se nos dados do INEP/MEC¹⁴, de 2002, a disparidade no total de instituições públicas em relação às privadas, vejam: o total de instituições de educação superior era de 1.637, do qual, 1.442 pertencentes a rede privada, dessas, 84 são universidades; já na rede pública totalizavam 195 instituições, dessas, 78 pertencentes às IFES e, desse total, 43¹⁵ universidades. Porquanto, até o mês de junho de 2002, o número de instituições de ensino superior na rede privada foi 88% maior que o número das instituições públicas.

Igualmente, com base nos dados do INEP/MEC[1], ano 2002, atinentes ao número de alunos matriculados na educação superior em cursos de graduação presencial, confirma-se o total de 3.479.913. Destes, 1.051.655 estavam matriculados nas instituições públicas e 2.428.258 nas instituições privadas, logo, 69,77% estavam matriculados nas instituições privadas. A base de dados do INEP/MEC, ano 2002, tem os seguintes dados: o total de vagas ofertadas nas IES foi de 182.388. Desse total, as instituições da rede pública ofertaram 31.782 e as instituições da rede privada ofertaram 150.606 vagas. Porquanto, a oferta de vagas nas IES foi de apenas 17,42%. Desse modo, o então PNE (2001-2002) estabeleceu que, em dez anos, as IES públicas estivesse ofertando 40% das vagas em cursos de graduação presencial. Com efeito, seria uma forma de expandir a oferta de vagas na rede pública, mas o número maior de vagas permaneceria na rede privada.

Conforme já analisamos, o governo FHC, em seu primeiro mandato de governo, mediado pelas políticas de Reforma do Estado, buscou, de forma efetiva, desvincular as universidades federais do Estado e, ancorado nos pressupostos neoliberais, instituir o modelo mercantil de universidade, por seu turno, o financiamento das mesmas seria por meio de parcerias com o setor privado e/ou outras organizações da sociedade civil. Dessa feita, no tocante à educação superior, nos oito anos de mandato, o governo FHC criou instrumentos formais no sentido da privatização da educação superior, isto é, de a educação, em todos os níveis e graus de escolarização assumir a via da organização empresaria-mercantil.

O sucessor de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), então candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleito para o mandato de 2003 a 2006. A candidatura do Lula foi marcada por controvérsias, pois tratava-se de um ex-líder sindical dos idos de 1978, 1979 e década de 1980, também fundador do PT, além do mais, ferrenho opositor a política econômica neoliberal então implementada pelo governo do PSDB, com FHC. Desse modo, como seria o governo Lula e PT em relação a política econômica neoliberal? Se até a posse, Lula era uma incógnita, verifica-se que nos primeiros meses de 2003, tal incógnita tendeu ser dissipada, pois,

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> - ano 2002>.

¹⁵ Idem.

segundo André Singer (2012), para se evitar confronto com o capital financeiro, como os Organismos Multilaterais, Lula manteve a política econômica neoliberal, na linha conservadora, então vigente desde os governos de Fernando Collor de Mello e FHC. Dentre as medidas de austeridade fiscal: o Banco Central aumentou os juros de 25% para 26,5%, por sua vez, com a elevação dos juros foi necessário aumentar a meta do superávit primário que era de 3,75%, para 4,25% do PIB; também anunciou cortes no orçamento público equivalente a 14,3 bilhões de reais; o poder de compra do salário mínimo ficou congelado em 2003 e 2004; os servidores públicos, igualmente, foram afetados com a PEC-40, a qual acabou com a aposentadoria integral (SINGER, 2012, p. 10). Foram medidas que redundaram na queda do crescimento econômico que, em cascata, gerou mais desemprego, no entanto, as instituições financeiras tiveram ganhos de 6,3% (SINGER, 2012, p. 11).

Segundo o então ministro da Fazenda, Antônio Palocci (2003-2006), manter a política econômica conservadora, naquela fase de transição de governo, era necessário para que o Brasil conquistasse a ‘credibilidade’ junto ao capital financeiro; quanto a tal conquista de “credibilidade”, a economista Paulani (2008) teceu objeções tendo em vista que:

[...] Uma vez conquistada, a “credibilidade” cobra um preço alto pela fidelidade: a manutenção de todos os mimos que permitiram as suas conquistas, a saber: a política monetária contracionista, o juro real elevado, o ajuste fiscal duro etc. Portanto, equivocou-se quem esperava por uma mudança efetiva. Crescimento econômico e redução do desemprego serão aqueles que o modelo permitir. Nesses marcos, eles nunca poderão ter primazia, ou seja, nunca passarão a ser o objetivo número 1 da política econômica [...]. (PAULANI, 2008, p. 18).

Paulani (2008) foi contundente ao deduzir que o governo Lula assumiu o “receituário ortodoxo da política econômica neoliberal” ratificando, assim, o Brasil como “plataforma de valorização do capital financeirizado”; em 2003 e 2004, o resultado foi que a carga tributária sofreu relativo aumento, contribuindo assim, para os sete maiores bancos alcançarem o lucro de R\$13,4 bilhões; mas, para o setor produtivo, como o industrial, houve queda na produção, o qual incidiu no aumento do desemprego e, conseqüentemente, afetou o poder de compra das famílias (PAULANI, 2008, p. 49-50).

Nesse cenário, também se instituiu o Programa Bolsa Família¹⁶, uma forma de “renda compensatória” para atender as famílias carentes. Esse programa teve significativo impacto nas regiões norte e nordeste do Brasil, pois, nessas regiões o número de famílias em extrema

¹⁶. No governo Lula o Programa Bolsa Família foi instituído pela Medida Provisória N° 132, aos 20 de outubro de 2003 e aos 9 de janeiro de 2004, pela N° 10.836 foi criado.

pobreza é maior. Paulani (2010), embora reconhecesse a necessidade premente de medidas direcionadas para a população mais carente do país, expôs uma das contradições da política econômica e social do governo Lula, quais sejam: os recursos que foram destinados ao respectivo Programa Bolsa Família (PBF) foram muito aquém dos então concedidos para “pagamento de juros aos detentores de títulos da dívida pública” (PAULANI, 2010, p. 128).

Confere-se que, se por um lado, as altas taxas de juros, juntamente com o desemprego geravam instabilidade, por outro, à medida que o governo criou os programas focais, dentre eles: o Bolsa Família, diminuição dos preços da cesta básica, crédito consignado, crédito popular e elevação do salário mínimo, passou a existir uma ‘euforia’ no seio das famílias desprovidas de condições econômicas, pois, segundo André Singer (2012), tais programas contribuíram para alargar o poder de compra dos “pobres e excluídos”.

O sociólogo Francisco de Oliveira (2010), em *Hegemonia às Avessas*, referente ao Programa Bolsa Família, considerou que o mesmo se tornou o núcleo dos demais programas sociais, mais ainda, que o referido programa teve um papel fundamental na construção, de outrora, do “mito” Lula. A respeito de Lula na presidência do Brasil, o referido sociólogo, avaliou se efetivamente expressava a assunção do poder pelos dominados ou se não passava de uma “nova dominação”, inclusive “funcional ao capitalismo mundializado” a qual “inverte os termos gramscianos” (OLIVEIRA, 2010, p. 26), pois:

Parece que os dominados dominam, pois fornecem a “direção moral” e, fisicamente até, estão à testa de organizações do Estado, de modo direto ou indireto, e das grandes empresas estatais. Parece que eles são os próprios capitalistas, pois os grandes fundos de pensão das estatais são o coração do novo sistema financeiro brasileiro e financiam pesadamente a dívida interna pública. Parece eles comandam a política, pois dispõem de poderosas bancadas na Câmara dos Deputados e no Senado. Parece que a economia está finalmente estabilizada, que dispõe de uma sólida moeda e que tal façanha se deveu a política governamental, principalmente no primeiro mandato de Lula. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Assim, dialogando com Gramsci, prosseguiu Oliveira (2010):

[...] O consentimento sempre foi o produto de um conflito de classes em que os dominantes, ao elaborarem sua ideologia, que se converte na ideologia dominante, trabalham a construção das classes dominadas a sua imagem e semelhança [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

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, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição

de que a “direção moral” não questione a forma de exploração capitalista. [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 26-27).

Assim, o governo Lula, por um lado, assumiu os acordos da política econômica neoliberal, cujas diretrizes partem dos Organismos Multilaterais, por outro, instituiu programas sociais que foram ao encontro das necessidades básicas dos pobres e excluídos do nosso país. Não obstante, tais programas, de natureza “compensatória”, não resolveram os problemas da “fome”, apenas amenizou à medida que na mesa das famílias excluídas a comida básica chegou; outrossim, para as famílias da denominada classe C, além de diversificar as compras domésticas, também se ampliou as oportunidades para comprar carro, fazer viagens, frequentar shoppings, dentre outras.

Retomando Oliveira (2010), o “mito” Lula emerge no cerne dos citados programas sociais, posto que o nordestino de origem humilde veio de uma trajetória a qual, no movimento sindical dos metalúrgicos do ABC paulista, tornou-se líder, também um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT); desse modo, como presidente do Brasil no mandato de 2003 a 2006 e reeleito para o mandato de 2007 a 2010, evidenciou-se como “esperança” para a população que vivia em extrema pobreza, bem como, para a classe C e outros segmentos sociais.

Nessa conjuntura política, o governo Lula também instituiu programas orientados para 1) a expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior (IFES); 2) financiamento de estudantes oriundos de famílias com renda insuficiente para custear um curso superior em instituições privadas e 3) inclusão social – criação de cotas no sistema seletivo para índios, negros e alunos da Rede Pública da Educação Básica. Cogita-se que o conjunto dessas medidas alargaram o universo populacional que, de 2004 para 2005, sinalizou positivamente para a reeleição do Lula a presidente do Brasil (2006-2010), até porque tais programas estavam em fase de implantação.

Porquanto, os programas de expansão e interiorização das IFES, especificamente, das universidades federais, que foram implementados durante os dois mandatos do governo Lula, será abordado no próximo item.

1.2 Fios institucionais do processo de expansão das universidades federais – Governo Lula

No primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) constituído por representantes da Secretaria Geral da Presidência da República, Casa Civil, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Orçamento e

Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Fazenda por meio do Decreto de 20 de outubro de 2003¹⁷:

Art. 1º - Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Parágrafo único. O plano de ação a que se refere o **caput** deverá contemplar, entre outros aspectos, medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho. (BRASIL, 2003a).

Esse GTI apresentou Documento¹⁸ apontando quatro itens que norteariam a Reforma na Educação Superior. São eles:

1) Ações emergenciais - trata-se de uma análise da crise das instituições públicas de ensino superior então decorrente da crise fiscal que, por sua vez, incide na falta de recursos humanos e financeiros para manutenção e investimentos. Em contrapartida, houve um crescimento de instituições privadas que resultou em maior oferta de vagas para o ensino superior; porém com altos índices de inadimplências por parte dos alunos, e, nesse cenário, muitas instituições foram alvo de questionamentos legais.

2) A autonomia das universidades federais - a crise de recursos financeiros foi associada ao fator jurídico-legal, pois, segundo entendimento do GTI, seria necessário criar mecanismos jurídico-legais para que as instituições públicas tivessem autonomia de “captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento”; assim, as universidades federais teriam autonomia para estabelecer parcerias com empresas, indústrias, fundações, organizações etc. Constitutivo da ideia de autonomia: a) autonomia didático-científico; b) autonomia administrativa; c) autonomia de gestão financeira e patrimonial; d) autonomia participativa e transparente; e) e regulamentação das relações entre as universidades e as fundações de apoio.

3) primeiros passos para o redesenho do quadro atual - o entendimento pautou-se na urgência em se atender as demandas profissionais contrapondo ao que eram novas e velhas áreas profissionais e de igual modo, considerar a rapidez e multiplicidade que as sociedades atuais impõem à produção e disseminação do saber, portanto, a premência em se adaptar às tecnologias.

¹⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm>.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>.

Dois fatores contemplaram esse item: um deles tratou sobre - O Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo – conforme explicitado no documento, as instituições formariam os profissionais em áreas carentes de capacitação, por exemplo: engenheiros em informática, energia, infraestrutura urbana, professores de matemática e de física, enfermeiros sanitaristas, dentre outros. O outro foi - Educação a Distância – seria uma forma de aumentar a oferta de vagas no ensino superior, pois o entendimento é de que, devido à dimensão territorial do País, a Educação a Distância viabilizaria, com maior rapidez, alcançar um maior contingente de jovens.

4) Etapas da Elaboração da Proposta de Reforma Universitária Brasileira – dentre os passos que foram dados para objetivar a Reforma Universitária no referido Documento do GTI (2003), foi sugerido como fundamental para o futuro da universidade no Brasil, conforme aqui citado:

- i. a definição e a regulamentação de carreiras e recursos de formação, incluindo-se aqui aspectos como a duração dos cursos, a formação continuada, o sistema de créditos, o reconhecimento e mobilidade dos diplomas, o reconhecimento de notório saber adquirido em processos extra universitários de aprendizagem, a implementação de novas carreiras e diplomas, as modalidades de pós-graduação, a introdução de técnicas de ensino a distância, revisão do marco regulatório do ensino superior etc.;
- ii. as formas de ingresso nas atividades acadêmicas, incluindo novas turmas de vestibular e aspectos como as cotas para minorias e portadores de necessidades especiais, a avaliação progressiva do desempenho pré-universitário, etc.;
- iii. os novos métodos de ensino e convivência universitária, incluindo a universidade aberta e todas as formas de ensino a distância, os reconhecimentos internacionais de saber, os riscos da mercantilização do ensino superior, a formação permanente e a validade dos diplomas;
- iv. a autonomia e os modelos de institucionalização do ensino superior, incluindo-se aqui a definição do Sistema Nacional de Ensino Superior, das categorias de cursos e instituições, das alternativas de propriedade das instituições, dos conceitos de estatais, públicas, particulares, comunitárias, inclusive da gratuidade para todos ou para determinados cursos, das formas de financiamento, dos modelos de gestão, da avaliação e credenciamento, da relação com o setor produtivo, da responsabilidade social, da internacionalização, da regionalização e interiorização das atividades acadêmicas etc. (BRASIL, 2003a, p. 17).

Dentre os pontos principais então elencados pelo GTI para a proposta de reforma da educação superior, Deise Mancebo (2004) destacou: 1 - necessidade de reposição do quadro docente nas IFES; 2 - ampliação de vagas nas instituições públicas e privadas; 3 - educação a distância; 4 - financiamento. Esse último, a citada autora, evidenciou preocupação com aspectos atinentes ao princípio de autonomia das universidades federais, pois, o GTI advogou que a autonomia das universidades estatais passava por conferir-lhes maior flexibilidade na gestão de

recursos, haja vista que a crise fiscal impunha políticas de contingenciamento; assim, seria uma forma de as instituições terem maior “autonomia” para captar recursos externos, tais como, junto as agências e/ou fundações de fomento, bem como, nos diversos segmentos do setor privado.

Destacamos ainda duas diagnoses realizadas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que serviram de parâmetros na elaboração das propostas de mudanças no ensino superior estatal. Uma delas - “Gasto social do governo central: 2001 e 2002” – e, a outra - “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE”, com dados sobre a “composição social dos estudantes brasileiros”, a qual foi realizada em 2001, mas disponível em 2003.

Sobre tais diagnoses, Deise Mancebo e Silva Júnior (2004) apontaram que o então Ministério da Fazenda as utilizaram como justificativa para se entender que o financiamento das instituições estatais de ensino superior “é um grande obstáculo às metas sociais do governo”. Inclusive, os diagnósticos, avaliações e sugestões que foram apresentados pelo GT-I deram suporte para que parlamentares elaborassem projetos de leis. Das propostas, a Emenda - PEC 217/2003 no sentido de modificar o Art. 212 da Constituição Federal, referente aos percentuais mínimos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino, que, no caso da União, Distrito Federal e município, 25% e, nos Estados, 30% (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2004, p. 34).

Por fim, as diretrizes elaboradas pela equipe do GTI/2003 resultaram no documento “Reforma da Educação Superior – Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior – documento II”, mês de agosto de 2004; dessa feita, Tarso Genro, outrora ministro do MEC, encaminhou ao Congresso Nacional a proposta do Anteprojeto de Lei – versão preliminar – 06 de dezembro de 2004, que “estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação e dá outras providências.” (BRASIL, 2004). Porém, devido as objeções que surgiram no decorrer esse “Anteprojeto de Lei” não avançou no Congresso e, portanto, não foi aprovado.

1.3 A expansão das Universidades Federais: Expansão Fase I e Fase II (Reuni)

Posto isso, no primeiro mandato do Governo Lula, foram instituídas medidas para expandir e ampliar a oferta de vagas na educação superior em duas direções: a) setor privado e b – setor público federal. A primeira, em setembro de 2004, quando se instituiu a Medida Provisória n. 213/2004 que dispôs sobre a concessão de bolsas de estudos nas modalidades integral e parcial a estudantes carentes, em cursos de graduação e sequenciais, matriculados em

instituições privadas de ensino superior. A referida ‘Medida Provisória’ esteve em vigência por quatro meses, posteriormente convertida na Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI). A segunda medida foi a criação do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Universidades Federais – Fase I (2003-2006), o qual determinou como objetivo: “Expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais”¹⁹ (BRASIL, 2006, p. VI).

Dados do INEP/MEC/SESu/2005 comprovam que, até 2005, o total de alunos matriculados em instituições de educação superior privada é maior que nas públicas. Demonstramos esse quantitativo na Tabela 1 e respectivo Gráfico 1, a seguir:

Tabela 1 – Instituições e alunos matriculados na Educação Superior – Ano 2005.

Instituições de Educação Superior		Alunos Matriculados em Cursos de Graduação Presencial	Matrículas em %
Total		Total	---
2.165		4.453.156	
Públicas	231	1.192.189	26,77%
Federais	97	579.587	48,61%
U. Federais*	52	549.171	46,06%
Estaduais	75	477.349	40,04%
Municipais	59	135.253	11,34%
Privadas	1934	3.260.967	73,22%

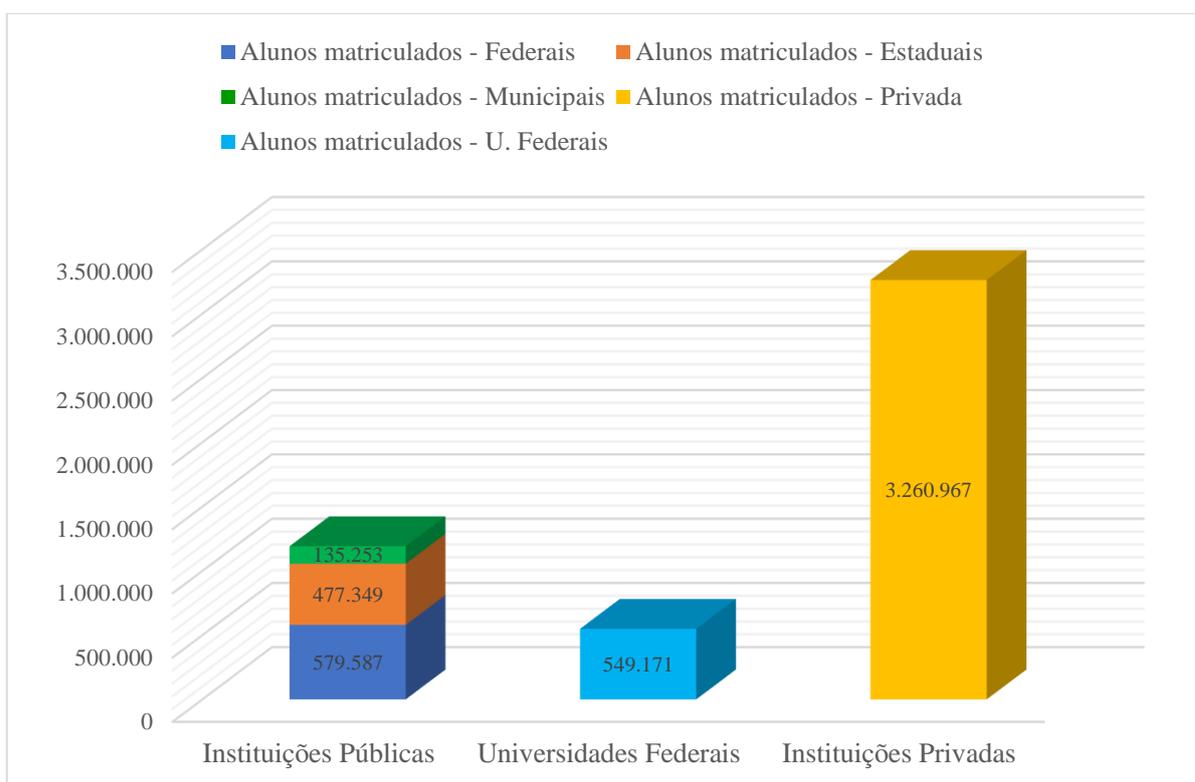
Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Ano 2005 – INEP/MEC/SESu²⁰.

Org.: a autora.

*Universidades Federais.

¹⁹ Expansão das Universidades Federais – o sonho se torna realidade! Período 2003 a 2006. (BRASIL, 2006).

²⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

Gráfico 1 – Alunos matriculados na Educação Superior – Ano 2005.

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Ano 2005 – INEP/MEC/SESu.

Org.: a autora.

Vemos que do total 4.453.156 alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES), 26,77% estavam na rede pública, isto é, 1.192.189 alunos; enquanto que na rede privada equivalia a 73,22%, ou seja, 3.260.967 alunos. Referente ao número total de alunos matriculados nas instituições públicas, 48,61% estavam nas IFES e, dentre essas, 46,06% nas universidades federais; ainda as instituições da rede pública, nas estaduais estavam matriculados 40,04% dos alunos e as municipais, 11,34%. Considerando as estatísticas acima, infere-se que embora o PNE (2001-2010) tivesse estabelecido a meta de aumentar o número de jovens matriculados em cursos de graduação presencial, em IES públicas, até 2005, objetivamente, a maior concentração de alunos matriculados foi nas IES privadas.

Da mesma forma atinente ao número de IES que, do total de 2.165 instituições, 1.934 pertenciam a rede privada (particulares, confessionais e filantrópicas); já as instituições públicas totalizavam 231 instituições; logo, em 2005, a quantidade de instituições da rede privada é relativamente maior que as públicas, equivale que a oferta de vagas nas públicas permaneciam menor.

Porém, as IES privadas lidavam com altos índices de inadimplência dos alunos, pois não conseguiam manter o pagamento das mensalidades; ora, se por um lado, essas instituições

eram uma das possibilidades de acesso ao ensino superior, por outro, os jovens de famílias mais pobres tinham dificuldades econômicas para manter um curso de graduação nessas instituições;

Frente a essa realidade, o governo Lula, em setembro de 2004, instituiu a Medida Provisória n. 213/2004 a qual dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos nas modalidades integral e parcial a estudantes carentes, em cursos de graduação e sequenciais, matriculados em instituições privadas de ensino superior. Logo, essa foi substituída pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que criou o Programa Universidade Para Todos - PROUNI.

O PROUNI foi um programa voltado para os estudantes de famílias pobres que ingressavam na rede privada, o qual teve como fator positivo oferecer suporte econômico a esse perfil de estudante, por sua vez, paradoxalmente, os recursos públicos, por meio das referidas bolsas, vão para as instituições de ensino superior da rede privada.

No final de 2005, em cidades do interior, foram criadas dez universidades federais e 56 *Campi* Federais; conforme explicitou o MEC/SESu a expansão também seria mediada pela interiorização:

Chamando as IFES a interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade, no Programa de Expansão, iniciado em 2003, a interiorização passa a ser uma das principais diretrizes norteadoras da configuração das universidades brasileiras. (BRASIL, 2006, p. 11).

A expansão das universidades federais e dos *Campi* do interior foi mapeada com o título: “Universidade Pública – Expandir até ficar do tamanho do Brasil”. Verifica-se, pela figura 1 a emblemática visibilidade do Programa de Expansão Fase – I, inclusive, reporta-nos, também, ao objetivo do então programa: “expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais.” (BRASIL, 2006, p. VI). A seguir, a então figura 1:

materiais e equipamentos, realização de concursos para docentes e técnicos, a criação e estruturação de cursos nas instituições, dentre outros. Embora a adesão ao programa fosse “facultativa” o MEC condicionou-se que os recursos fossem destinados somente para as universidades federais que tivessem feito a adesão ao REUNI.

Dentre as questões pontuadas, duas metas estabelecidas pelo REUNI impactaram a comunidade acadêmica das universidades federais: 1 - a relação de 18 alunos por professor de cursos de graduação presencial e, 2 - a taxa de conclusão média de alunos dos cursos de graduação presencial deveria, no decurso de cinco anos, atingir 90% de aprovação. Assim, a reestruturação acadêmica e pedagógica foi explicitada em seis diretrizes do REUNI, conforme Art. 2º do Decreto nº 6.096/2007:

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

Também, pertencente ao REUNI, os mecanismos²⁴ de “acompanhamento” por meio da Plataforma PingIFES, na qual o MEC/SESu realizaria a coleta de dados em seu processo de avaliação. Tal acompanhamento também utilizaria os dados de órgãos como a CAPES e INEP, assim como, o conjunto de avaliações que integram o SINAES. Outro mecanismo é a averiguação *in loco* por especialistas/comissões, nas quais, avaliariam se a instituição estaria cumprindo como previsto e pactuado no contrato de gestão afirmado entre o MEC/SESu e a respectiva universidade federal.

No decurso da criação e adesão das universidades federais ao REUNI ocorreram mobilizações dos docentes, discentes e técnico-administrativos, pois, havia dúvidas em relação às mudanças no perfil acadêmico e social das instituições. Porém, conforme mencionado acima, a universidade federal que não aderisse ao REUNI não receberia os recursos econômicos; dessa

²⁴ REUNI – Diretrizes Gerais – Plano de Desenvolvimento de Educação. Agosto/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>.

maneira, a adesão foi maciça, tanto em primeira chamada em outubro, quanto na segunda em dezembro, conforme consta no relatório: REUNI 2008 – Relatório do Primeiro Ano (BRASIL, 2009).

De acordo com a publicação “A democratização e expansão da educação superior no país – 2003-2014 - MEC/SESu”²⁵:

Como estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período 2008 a 2012, no qual foi implantada a fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, em sua III fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. (BRASIL, 2014, p. 35).

A Expansão Fase I e Fase II das Universidades Federais teve um papel singular no aumento da oferta de cursos e vagas, especialmente, com a criação de universidades e *Campi* Federais em cidades do interior; porém, no transcorrer dessa expansão, professores e técnicos das universidades federais lidavam com problemas na estrutura física, administrativa e acadêmica. Em 2011, no ANDES, as discussões no Setor das Federais tenderam ao indicativo de greve, tendo em vista as precárias condições de trabalho dos professores, sobretudo, dos que estavam nas instituições recém-criadas ou consolidadas no interior; somada a essa questão, estava em curso a proposta de mudanças na lei de carreira dos docentes das IFES.

O ANDES/SN, em 2012, deflagrou a greve das federais na qual a adesão dos professores dos *Campi* Federais do interior foi maciça. A dimensão dos problemas dos *Campi* Federais do interior teve como corolário a publicação pelo ANDES/SN de dois Dossiês²⁶ Nacionais em 2013: Revista ANDES Especial, com os temas “Precarização das condições de trabalho I”, em abril, e “Precarização do trabalho II”, em novembro. Segundo neles explicitados, as condições de trabalho no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e cultura eram precárias devido a falta de estrutura física, inclusive, em algumas instituições, tais atividades eram desenvolvidas em containers, ao ar livre e em locais cedidos ou alugados.

A seguir, algumas considerações serão imprescindíveis para compreender o processo de elaboração e inserção do projeto denominado “Programa de Expansão das Instituições Federais

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>.

²⁶ Tema Precarização das condições de trabalho I disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>>. Tema Precarização do trabalho II disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1965703512.pdf>>.

de Ensino Superior: Projeto Acadêmico Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão - UFG/MEC/SESu/2006” antes de evidenciarmos as mudanças jurídicas e estruturais relacionadas a Regional Catalão da UFG (RC/UFG).

1.4 As mudanças estruturais da Regional Catalão – UFG

No final de 2005, a Reitoria da UFG convocou a comunidade acadêmica do então CAC/UFG para levantar e sistematizar dados sobre a instituição, bem como, situar o município de Catalão em sua abrangência socioeconômica, educacional e geográfica na região Sudeste para compor o projeto da UFG que, posteriormente, foi submetido ao MEC/SESu conforme os procedimentos de inserção no Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Universidades Federais – Fase I. Assim, com o Termo de Convênio Nº. 261/005 MEC/UFG que fora firmado entre a UFG e MEC nos dias 28 de dezembro de 2005²⁷.

Assim, ratificando, a Universidade Federal de Goiás (UFG), assinou com o MEC/SESu²⁸ o convênio de expansão e consolidação do Campus Avançado de Catalão tendo em vista que o CAC/UFG integrou o Programa de Expansão - Fase I e o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFG aprovou a mudança institucional do CAC que, de Campus “Avançado” de Catalão passou para “Campus Catalão²⁹”. Abaixo, segue o excerto da Resolução n. 19/2005/UFG/CONSUNI que trata desta matéria:

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, reunido em sessão plenária realizada no dia 11 de novembro de 2005, tendo em vista o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, o que consta no processo nº 23070.012554/2005-4 e CONSIDERANDO:

- a) a necessidade de consolidar a atuação da UFG na região do Sudeste do Estado;
- b) a necessidade de melhor estruturar a prática do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura no Câmpus Catalão da Universidade Federal de Goiás, dotando-o de condições de trabalho e de um corpo docente e técnico-administrativo pertencentes ao QUADRO DE PESSOAL DA UNIVERSIDADE;
- c) a possibilidade de aumentar o número de vagas dos cursos existentes;
- d) a possibilidade de implantar novos cursos;
- e) os pressupostos contidos no Art. 2º da Resolução CEPEC n. 189, em suas alíneas I, II e III,

²⁷Relatório de Gestão da UFG – 2005.

²⁸Convênio n. 261/2005 MEC/SESu/UFG.

²⁹ A nomenclatura CAC/UFG não foi alterada.

R E S O L V E:

Art. 1º - Transformar em CÂMPUS CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS o Câmpus Avançado de Catalão, na cidade de Catalão, Estado de Goiás. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005b, p. 1).

Consoante a Resolução n. 19/2005/CONSUNI/UFG/MEC, nos itens a, b, c e d supracitados, a participação do CAC/UFG no Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior incidiria em melhorar as condições estruturais da instituição, até porque o seu quadro docente e técnico-administrativo seria do quadro funcional da universidade. Assim feito, a UFG consolidava a sua atuação na Região Sudeste de Goiás.

No Projeto do CAC/UFG³⁰: “Programa de Expansão: Projeto de Grande Vulto – Projeto Acadêmico Campus de Catalão/UFG/MEC/SESu/2006”, estão explicitadas as necessidades históricas demandadas a serem contempladas. No excerto da introdução do referido projeto, está registrada essa preocupação:

[...] a consolidação e a expansão do Campus de Catalão da UFG envolvem ações que devem levar em conta a estrutura que foi construída nos últimos vinte anos. Afinal, tratar do processo de consolidação de uma instituição com mais de vinte anos de existência, com um quadro consolidado de docentes, com um sistema de graduação, pós-graduação, pesquisa estruturados, com diversos projetos de interesse social em andamento não é um processo simples [...]. Para tanto, o objetivo desta proposta é estabelecer diretrizes capazes de articular os interesses do Governo Federal, representado pela Secretaria de Ensino Superior/SESU/MEC, da Universidade Federal de Goiás, representada pela Reitoria, e da comunidade acadêmica do Campus de Catalão/CAC, representada por uma comissão docente, em torno da consolidação e ampliação, visando superar os problemas gerados pelo modelo de interiorização adotado pela UFG, no que tange, particularmente, o quadro de pessoal e às carências de infraestrutura presentes na oferta dos cursos já existentes, bem como garantir a melhoria das condições de ensino, pesquisa e extensão propiciando a implementação de novos cursos de graduação e pós-graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006a, p. 7-8).

Na Regional Catalão (antigo CAC³¹), no decurso de 2006 a 2009, dez cursos do Programa de Expansão – Fase I - foram criados, são eles: Química/Licenciatura, Ciências Biológicas/Licenciatura, Física/Licenciatura, Administração de Empresa, Psicologia/Licenciatura/Bacharelado, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia de Minas, Letras Português/Inglês/Licenciatura, Geografia/Bacharelado³².

³⁰ Lembramos, atual Regional Catalão da UFG – RC/UFG.

³¹ Devido à mudança de Estatuto da UFG, o CAC/UFG passou para a denominação Regional Catalão/UFG, dessa maneira, consoante esta mudança, desde 2014, passaremos a usar a denominação Regional Catalão.

³² Fonte: CGA/RC/UFG (28/08/2014).

Com a adesão da Regional Catalão³³ ao REUNI, mais quatro cursos foram criados nos anos 2009 e 2010, vejamos: Ciências Sociais, Enfermagem, Matemática Industrial, Ciências Biológicas. De forma que, mediante os referidos programas, de 2006 a 2010, se criou quatorze cursos de graduação presencial.

Logo abaixo, está o Quadro 1 com a relação dos cursos e o ano em que foram criados pelos Programas de Expansão – Fase I e o REUNI na Regional Catalão/UFG:

Quadro 1 – Cursos criados pelo Programa de Expansão I e REUNI – Regional Catalão/UFG.

Cursos	Expansão – Fase I Ano	REUNI Ano
Química/Lic.	2006	
Ciências Biológicas/Lic.	2006	
Física/Lic	2006	
Administração de Empresa	2006	
Psicologia	2007	
Engenharia Civil	2008	
Engenharia de Produção	2008	
Engenharia de Minas	2008	
Letras Port. Ing./Lic.	2009	
Geografia/Bach.	2009	
Ciências sociais/Lic/Bach		2009
Enfermagem		2009
Matemática Industrial		2009
Ciências Biológicas/Bach.		2010
Total	10	04

Fonte: Centro de Gestão Acadêmica da Regional Catalão-UFG – 2014.

Org.: a autora.

Com os dois programas de expansão (Fase I e REUNI) quatorze cursos foram criados na Regional Catalão que, somados aos sete³⁴ cursos já existentes, até 2010, totalizou vinte e um cursos, portanto, houve um acréscimo de 200% em número de cursos de graduação presencial.

Ademais, pelo Programa Nacional de Administração Pública-Universidade Aberta do Brasil-Educação a Distância (UAB/EAD), em 2013, teve início a graduação a distância em Administração Pública; em 2014, a licenciatura a distância em Matemática. Também, pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2014, a licenciatura presencial em Educação do Campo.

³³ Exceto a Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE) que não aderiu ao REUNI.

³⁴ São os cursos implantados pela UFG nas décadas de 1980 e 1990.

Além disso, atendendo ao REUNI, os cursos antigos³⁵ e os da Expansão Fase - I ampliaram a oferta de vagas, a partir de 2008. Segue a relação dos cursos e vagas ofertadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação dos cursos e vagas ofertadas com o REUNI – CAC/UFG.

Cursos	Nº de vagas até 2008	Nº de vagas ampliadas com o REUNI (2008)	Nº de vagas após 2009
Ciências da Computação	25	10	35
Engenharia Civil	40	10	50
Engenharia de Produção	40	10	50
Engenharia de Minas	40	10	50
Geografia (Lic)	45	05	50
História (Bach/Lic)	45	05	50
Letras – Português (Lic)	45	05	50
Matemática (Lic)	45	05	50
Pedagogia	45	05	50
Psicologia (Bach/Lic)	40	10	50

Fonte: Centro de Gestão Acadêmica da Regional Catalão-UFG – 2014.

Org.: a autora

O Programa REUNI perseguiu a meta de ampliar a oferta de vagas nas universidades federais através da criação de novos cursos, bem como, a ampliação da oferta de vagas nos cursos já existentes, tendo em vista que, dessa maneira, estaria possibilitando maior acesso ao ensino superior nas IFES, por exemplo: nas universidades federais. Posto isso, inserida nesse processo, a RC/UFG que, até 2005, o número de alunos matriculados nos sete cursos de graduação foi de 1.190, a partir dos mencionados programas de expansão, já com vinte e um cursos de graduação presencial. Esse número, em 2012, chegou a 2933 alunos matriculados; em 2013, foram 3301 alunos e, em 2014, 3262 alunos matriculados. Seguem com a Tabela 2 e Gráfico 2, a evolução e variação no número de alunos matriculados na RC/UFG, no período de 2005 a 2014:

³⁵ São os sete cursos existentes desde as décadas de 1980 e 1990, conforme já abordamos.

Tabela 2 – Evolução e variação no número de alunos matriculados na RC/UFG – Período 2005-2014.

ANO	Número de Alunos Matriculados na Regional Catalão-UFG	Varição no Número de Alunos Matriculados
2005	1.190	
2006	1.318	10,8%
2007	1.511	14,6%
2008	1.750	15,8%
2009	2.219	26,8%
2010	2.591	16,6%
2011	2.936	13,3%
2012	2.933	- 0,6%
2013	3.301	11%
2014	3.262	-1,2%

Fonte: Centro de Gestão Acadêmica da Regional Catalão/UFG – 2014.

Org.: a autora.

Gráfico 2 – Evolução e variação no número de alunos matriculados na RC/UFG – Período 2005-2014.



Fonte: Centro de Gestão Acadêmica da Regional Catalão/UFG – 2014.

Org.: a autora.

Observa-se na Tabela 2 que, no período de 2005 a 2014, o número de alunos matriculados na RC/UFG teve um acréscimo de 174,11%. Em 2006, primeiro ano do Programa de Expansão Fase I, em relação ao ano 2005, houve um acréscimo de 10,8% em quantidade de alunos matriculados, essa tendência se manteve até 2008. Em 2009, iniciaram os cursos do REUNI que incidiram em 26,8% a mais em comparação ao ano 2008. Ademais, nos anos

subsequentes, vê-se que esse pico de 2009 não se manteve, mas, a variação manteve-se crescente; entretanto, no ano 2012, a mesma foi negativa porque o número de alunos matriculados reduziu em -0,6%; igualmente em 2014, decresceu em -1,2%. Esses dados por si só não explicam as razões desse decréscimo, não obstante, com uma investigação específica pode-se conhecer os fatores que explicam a queda do fluxo de alunos matriculados nos cursos da RC/UFG.

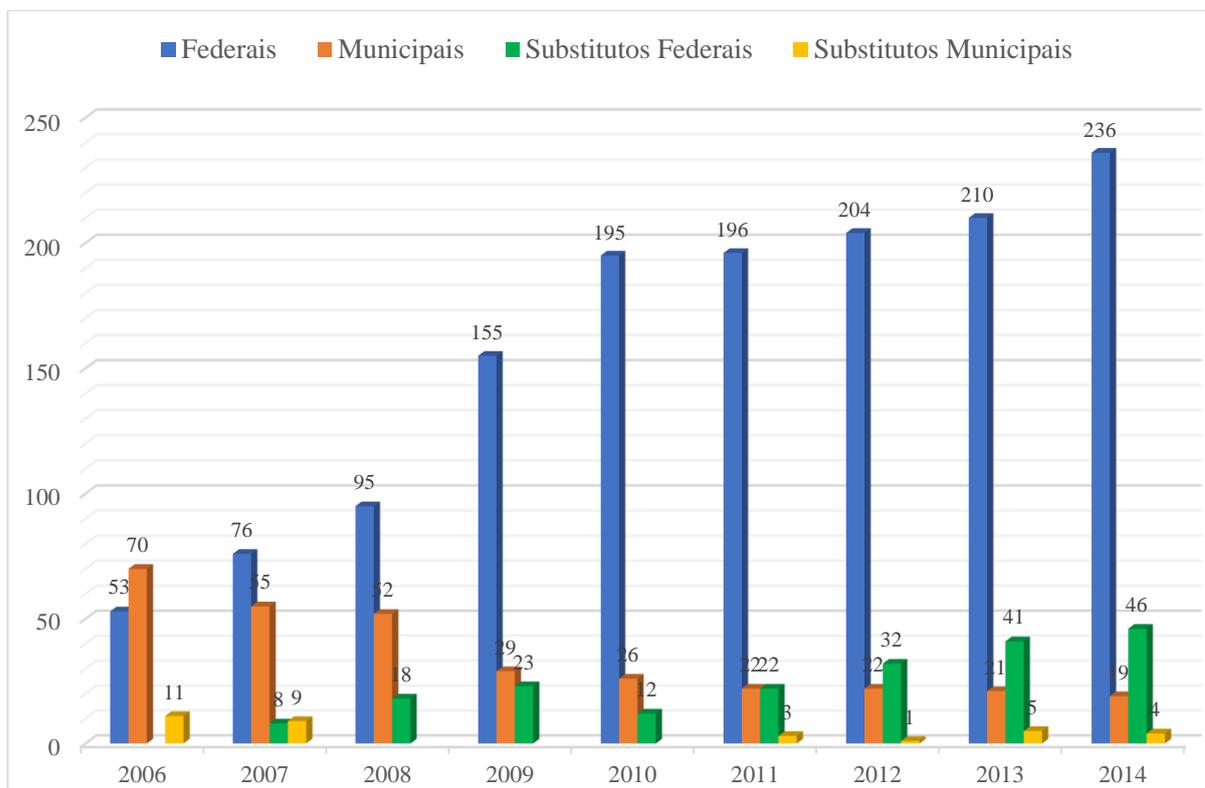
Nesse cenário da Expansão Fase I e Fase II (REUNI), outrossim, mudanças na configuração do quadro de pessoal docente da RC/UFG; salientamos que no período de 2006 a 2014, o número de docentes com vínculo empregatício federal se tornou majoritário em relação aos com vínculo empregatício municipal, seja no quadro efetivo, como no de professores substitutos. A seguir, a Tabela 3 e respectivo Gráfico 3, ambos respeitantes ao número de docentes da RC/UFG:

Tabela 3 – Evolução do número de docentes da RC/UFG

ANO	DOCENTES – 2006 -2014				TOTAL
	Federais	Municipais	Substitutos Federais	Substitutos Municipais	
2006	53	70	--	11	134
2007	76	55	08	09	148
2008	95	52	18	--	165
2009	155	29	23	--	207
2010	195	26	12	--	233
2011	196	22	22	03	243
2012	204	22	32	01	259
2013	212	21	40	05	277
2014	248	18	40	4	305

Fonte: Departamento do Pessoal/RC/UFG – Ano 2016.

Org.: a autora.

Gráfico 3 – Evolução do número de docentes da RC/UFG – 2006 a 2014.

Fonte: Departamento do Pessoal RC/UFG – Ano 2016.

Org.: a autora.

Pelos dados da Tabela 3 verifica-se que, gradativamente, formou-se o quadro federal de professores na RC/UFG; outrossim, em 2007, com vagas federais foram contratados 8 professores substitutos, mas, até 2014 esse total chegou a 40. Por sua vez, o número de professores substitutos municipais diminuiu, inclusive, em 2008, 2009 e 2010, nenhum professor foi contratado pela Prefeitura Municipal de Catalão (PMC). Uma ressalva, a PMC somente contratava docentes para os sete cursos de graduação então estruturados na RC/UFG, a partir dos convênios assinados com a UFG nas décadas de 80 e 90 do século XX.

Conforme analisamos em outro momento, na RC/UFG, desde dantes buscava-se conseguir vagas federais para a realização de concursos para docentes, pois, o quadro docente dos cursos existentes era em sua maioria municipal. Assim, as vagas federais provenientes dos programas de expansão que, a princípio, eram para os cursos criados por esses programas, dentro da estrutura geral da instituição, foram incorporadas de acordo com as demandas da totalidade. Dessa maneira, a movimentação que se instituiu foi de se conseguir, simultaneamente, federalizar o quadro docente dos cursos de outrora e estruturar os cursos novos, isto é, os cursos dos programas de expansão; provavelmente, foi necessária a contratação de substitutos, afinal, o cenário institucional apresentava uma demanda maior.

Segue a Tabela 4 e Gráfico 4 atinentes a evolução quantitativa dos técnicos na RC/UFG, no período de 2006 a 2014:

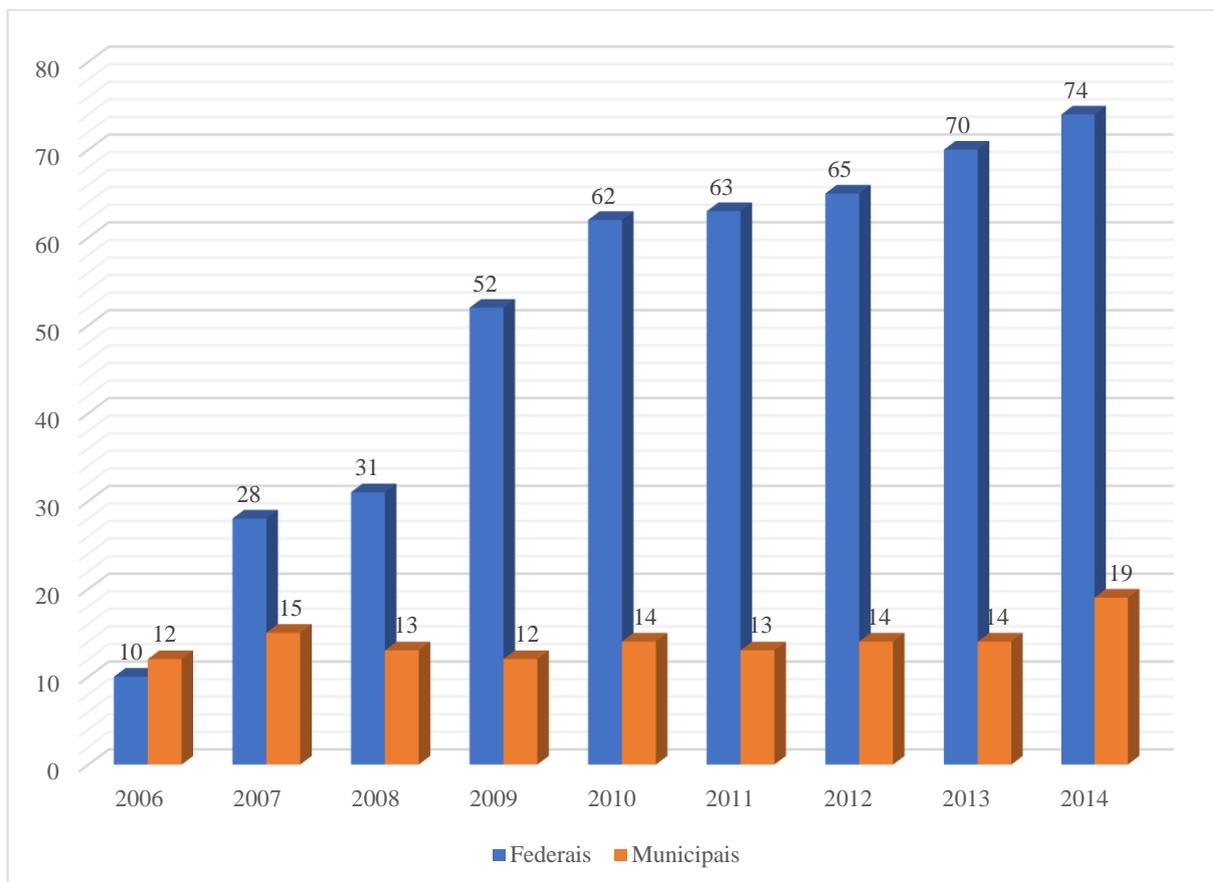
Tabela 4 – Evolução do número de técnicos na RC/UFG – 2006 a 2014.

Ano	Técnicos Federal	Técnicos Municipal	Total
2006	10	12	21
2007	28	15	43
2008	31	13	44
2009	52	12	64
2010	62	14	76
2011	63	13	76
2012	65	14	79
2013	70	14	84
2014	74	19	93

Fonte: Departamento do Pessoal da RC/UFG – Ano 2016.

Org.: a autora.

Gráfico 4 – Evolução do número de técnicos na RC/UFG – 2006 a 2014.



Fonte: Departamento do Pessoal da RC/UFG – Ano 2016.

Org.: a autora.

Verifica-se que quantidade de técnicos federais na instituição aumentou, da mesma forma, os municipais, embora em proporção menor. Atinente ao quadro de técnicos municipais,

conforme fora explicitado em outro momento, esses, desde os anos 1980 e 1990, devido ao convênio da PMC com a UFG, vêm fazendo parte do quadro funcional da RC/UFG; a UFG para implantar o dantes CAC/UFG, bem como, os sete cursos, estabeleceu nos convênios com a PMC que a mesma participasse com recursos humanos na categoria técnicos, pois, a universidade não tinha quantidades suficiente de funcionários técnicos para serem remanejados para o CAC. Com efeito, sucessivamente, esse quadro de técnicos da prefeitura foi colocado à disposição da UFG no CAC.

Pertinente deslindar que embora os ditos programas de expansão tenham, mediante concursos efetivos, possibilitado a contratação de técnicos federais para o CAC, a UFG manteve os convênios com a PMC, pois essa instituição continua precisando desse quadro municipal; ademais, são profissionais que cumularam conhecimento em relação as atribuições técnico-administrativas.

Na estrutura organizacional das universidades federais o quadro funcional de docentes e técnicos são inerentes às instituições, quanto aos docentes há uma exigência maior na assunção de representações nos órgãos colegiados superiores, porquanto, segundo prescreve a LDB - Lei n. 9394/1996, no Art. 56, parágrafo único: “Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. ” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, desde o final de 2005, em que, o CAC/UFG foi instituído³⁶ como Campus da UFG, estabeleceu-se a necessidade de ser aprovado o novo regimento, assim, aos 23 de novembro de 2007, foi aprovada a Resolução n. 23 de 2007/CONSUNI/UFG, a qual, definiu o modelo de estrutura administrativa e acadêmica do CAC/UFG:

TÍTULO II DA ESTRUTURA ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA DO CAMPUS CATALÃO

Art. 7º - O *Campus* Catalão estruturar-se-á da seguinte forma

- I – Assembleia Universitária;
- II – Administração Central do Campus, composta por Conselho Diretor, das Câmaras de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Cultura e Diretoria Geral;
- III – Departamentos.

§ 1º - O *Campus* Catalão manterá os seguintes setores vinculados diretamente à Diretoria Geral:

³⁶ Resolução n. 19 de 2005/CONSUNI/UFG/MEC, mencionada em outro momento.

- I – Setor Administrativo;
- II – Biblioteca;
- III – Setor de Informática;
- IV – Setor de Comunicação e Eventos;
- V – Prefeitura do *Campus*;
- VI – Complexo Pedagógico Poliesportivo;
- VII – Fazenda Escola;
- VIII – Setor de Documentação e Pesquisa;
- IX – Setor de Assuntos da Comunidade Universitária;
- X – Centro de Informação e Documentação Arquivística.

§ 2º - O *Campus* poderá criar, após aprovação de seu Conselho Diretor, setores específicos para auxiliar a administração. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007b, p. 2-3).

Mesmo que, desde o final de 2007, o Regimento do CAC/UFG estivesse em vigência, a sua efetiva implantação se esbarrou com a não existência das funções gratificadas e CDs para os Cargos de Direção.

Segundo consta no Relatório³⁷ da Prefeitura do CAC/UFG, a partir de 2011, alguns Setores da Administração passaram a receber as gratificações, como: 1) Chefia da Secretaria Administrativa/Direção do CAC; 2) Chefia da Seccional do Centro de Gestão Acadêmica (CGA); 3) Chefia do Setor de Assuntos Comunitários (SECOM); 4) Chefia da Biblioteca Setorial do Campus (BS) e 5) Chefia do Setor de Planejamento e Gestão/Direção do CAC. Está explicitado, no referido Relatório, que para o setor da administração foram repassadas, pela UFG, apenas cinco funções gratificadas.

Em 2013, o número de gratificações aumentou, chegou a dezoito, atendendo os cargos de: Assessoria Especial de Comunicação (ASCOM), Chefia do Setor de Recursos Humanos (SERH), Chefia do Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP), Coordenação Geral de Estágios (CGE), Chefia do Departamento Editorial (DEPECAC), Chefia do Centro de Informação e Documentação Arquivista (CIDARQ), Chefia do Protocolo Geral, Presidência da Comissão Permanente de Vestibular e, os Setores vinculados a Prefeitura do CAC: Presidência da Comissão Permanente de Licitação, Chefia da Coordenação Financeira, Pregoeiro do Campus, Chefia da Divisão de Transportes, Chefia da Divisão de Patrimônio. A seguir, a Tabela 4 e respectivo Gráfico 4, ambos alusivos ao número de técnicos da RC/UFG, no período de 2006 a 2014.

³⁷ Relatório de Gestão do CAC – março de 2011 a março de 2014.

Referente as coordenações dos cursos de graduação, assim como, dos cursos de pós-graduação³⁸, as gratificações para os cursos criados com os Programas de Expansão fase I e o REUNI foram repassadas pela UFG-Sede, no entanto, para os sete cursos oriundos da parceria com a Prefeitura Municipal de Catalão (PMC), tais gratificações continuaram sob a responsabilidade da PMC.

À medida que os setores administrativos foram criados e as gratificações incorporadas, a estrutura administrativa gradativamente assumia o formato do Regimento do CAC/UFG2007. Todavia, não somente o número insuficiente de funções gratificadas criou dificuldades na estruturação da instituição, haja vista que, os espaços físicos estavam em reforma e/ou construção, bem como, os equipamentos e o sistema de informática necessitavam ser implementados, dentre outros.

No “Relatório de Gestão da Regional Catalão: 2011-2014 – Anexo Prefeitura - Relatório Sintético Infra Estrutura do CAC/UFG: 2007-2014” verificamos que, de 2007 a 2010 foram iniciadas as construções dos novos prédios, tais como, o Bloco Didático I e o Bloco de Laboratórios (Química/Física/Biologia), a quadra poliesportiva, em 2007; no ano seguinte, em 2008, o prédio multifuncional de ensino, em 2009, o prédio dos cursos de engenharia de minas, civil e de produção, e as instalações da cantina; em 2010, o prédio da pesquisa e pós-graduação, e do prédio do restaurante universitário e centro de convivência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b).

Vê-se, no mencionado relatório, que a partir de 2011 algumas dessas construções começaram a ser entregues para funcionamento, tais como, a Cantina e o Complexo Poliesportivo (piscina, campo de futebol e pista de atletismo), e o prédio da Pesquisa e Pós-Graduação e do Mini auditório Congadas, em 2014. Nos primeiros meses de 2015, o prédio que comporta a estrutura administrativa da regional – Prédio Administrativo - e o Prédio Multifuncional (secretarias, salas de coordenação e salas de professores) ficaram prontos.

No ano 2014, no CAC/UFG, o número de professores do quadro federal já era majoritário, sendo 248, enquanto os professores do quadro municipal, eram 18. Conferimos que no Projeto do CAC/UFG, relativo ao Programa de Expansão – Fase I, a previsão do número de professores efetivos municipais seria 32 professores, no entanto, esse número já tinha reduzido para 19 professores. Esse é um dos aspectos positivos dos programas de expansão fase I e fase II (REUNI), pois com os concursos federais para docentes encerrou-se as contratações

³⁸Com relação à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na Regional Catalão-UFG, no período de 2008 a 2013, foram criados nove cursos de mestrados, tais como: Geografia, Estudos da Linguagem, Educação, Ensino de Física, História (Profissional), Matemática (PROFMAT – Profissional), Modelagem e Otimização e o de Química.

municipais de professores para o CAC, logo, a consolidação da UFG-CAC, em Catalão e Região Sudeste de Goiás, concretizou-se.

Reiteramos que o contexto dessas mudanças teve como marco os programas de expansão e reestruturação das IFES, então criados durante o governo Lula, nos mandatos presidenciais de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010; também ressaltamos que a interiorização foi uma das modalidades de expansão, assim, no tocante a UFG, a mesma escolheu expandir, também, com a ampliação dos *Campi* do interior: Campus Catalão, Campus Jataí e Campus Goiás Velho. Conseqüentemente que o aumento do número de cursos, alunos, docentes, técnicos, assim como, da estrutura física dos citados *Campi*, corroborou o modelo multicampi dessa universidade.

1.4.1 Estrutura Geral da Regional Catalão no contexto da UFG-Multirregional

Conferimos que a UFG, em janeiro de 2011, mediante a Portaria Nº 0104/2011 instituiu uma “Comissão de atualização do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás”; a referida comissão foi composta com as seguintes representações: da Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, Área de Exatas e Engenharia, Área de Biológicas e Ciências da Saúde, Área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, Área de Ciências Agrárias, Área de Literatura, Letras e Artes, dos Técnicos Administrativos, Discentes, Campus Catalão, Campus Jataí e Campus Cidade de Goiás. Simultâneo a formação dessa comissão, a reitoria elaborou uma breve exposição em que justificou a necessidade de atualizar o Estatuto e Regimento Geral da universidade; segundo se confirma no título do documento/exposição - “Aos membros da comissão instituída pelo Conselho Universitário para a atualização do Estatuto e do Regimento da UFG” – esse foi direcionado aos membros da referida comissão.

Assim, no período de 2011 a 2013, a referida comissão trabalhou na elaboração do documento “A atualização do Estatuto da UFG – Versão dos três Conselhos em novembro de 2013”. Sublinhamos que no texto desse documento foram elencados oito fundamentos, são eles:

2. Os fundamentos da proposta para atualização do Estatuto

Considerando-se a existência de uma nova realidade para a UFG, com todas as suas tensões e problemas, as propostas para alterar o documento básico da Universidade, que serão apresentadas a seguir, estão embasadas nos seguintes fundamentos:

I – implantação de uma Universidade que desenvolva suas atividades de forma mais colaborativa e que integre, numa articulação orgânica, os componentes de sua estrutura multirregional;

- II – estruturação da Universidade de forma mais maleável para que possam ser produzidas mudanças, exigidas pela sociedade, com maior prontidão;
- III – desconcentração da normatização, implementação e acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão para os câmpus instalados em diversas regiões do estado de Goiás;
- IV – implantação de novos conselhos e câmaras que permitam às estruturas regionais desenvolver com mais agilidade suas atividades;
- V – implementação de uma Universidade que tenha uma estrutura leve, com mero “ideal” de níveis hierárquicos – considerando sua complexidade –, com maior autonomia para os seus organismos constituintes, dentro dos limites e normas gerais da instituição;
- VI – definição de representações para os conselhos superiores que considere a nova realidade multirregional da UFG, que exige a implementação de representações para todas as regionais;
- VII – definição de uma estrutura de Conselhos nas regionais e na Universidade que permita, em suas instâncias, uma análise, normatização e acompanhamento das atividades cotidianas institucionais de forma desconcentrada; e
- VIII – ampliação da possibilidade de haver o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a, p. 4).

Nos fundamentos acima vemos que expressões como: “forma mais colaborativa”, “articulação orgânica”, “forma mais maleável”, “desconcentração da normatização”, os conselhos superiores com “representações para todas regionais”, dentre outras, ratificavam que o núcleo da proposta UFG-Multirregional foi de se construir um modelo de universidade assentada na interação orgânica e cooperativa entre as regionais e os *campi* de cada regional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a, p. 3).

Assim feito, essa nova proposta de Estatuto, depois de assentada pelos Órgãos Colegiados Superiores da UFG, foi submetida ao MEC/SESu que, em janeiro de 2014, aprovou o modelo UFG-Multirregional. Por conseguinte, a UFG passou a se configurar em regionais, vejamos: a sede geral da universdade funciona na I- Regional Goiânia, em Goiânia; no interior, as demais regionais: II - Regional Catalão, sede em Catalão; III – Regional Jataí, sede em Jataí; IV- Regional Goiás, sede em Goiás; Regional Cidade Ocidental, sede em Cidade Ocidental. Abaixo descrevemos a estrutura acadêmica e dministrativa da UFG no modelo multirregional:

TÍTULO II

Da Estrutura Acadêmica e Administrativa

Art. 7º - A UFG estrutura-se da seguinte forma:

- I – Administração Central da Universidade;
 - II – Regionais da UFG e seus Câmpus;
 - III – Unidades Acadêmicas e Unidades Acadêmicas Especiais.
- (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014a, p. 6).

CAPÍTULO I

Da Administração Central da Universidade

Art. 15. Constituirão a Administração Central da UFG:
 I – Assembleia Universitária, de caráter não deliberativo;
 II – Conselho de Integração Universidade-Sociedade, de caráter não deliberativo;
 III – Conselho Universitário;
 IV – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura;
 V – Conselho de Curadores;
 VI – Reitoria. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014a, p. 9-10).

Dessa configuração estatutária, evidenciaremos o Art. 24 na Seção III do item IV do Art. 15 do Capítulo I abaixo citado:

IV – O Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – CEPEC é o órgão de supervisão, com atribuições deliberativas, normativas e consultivas sobre atividades didáticas, científicas, culturais, artísticas, de interação com a sociedade e se estrutura em três instâncias de deliberação: o Plenário, as Câmaras Superiores Setoriais e as Câmaras Regionais Setoriais.

§1º As Câmaras Superiores Setoriais são as seguintes:

I – Câmara Superior de Graduação;

II – Câmara Superior de Pesquisa e Pós-Graduação;

III – Câmara Superior de Extensão e Cultura.

§2º As Câmaras Regionais Setoriais são as seguintes:

I – Câmara Regional de Graduação;

II – Câmara Regional de Pesquisa e Pós-Graduação;

III – Câmara Regional de Extensão e Cultura. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014a, p. 16).

Confere-se, portanto, que o Estatuto da UFG-Multirregional instituiu um modelo de estrutura acadêmica e administrativa em que nos conselhos superiores da universidade, também têm assento as regionais do interior; assim, as representações nos respectivos Conselhos Superiores da UFG, são, proporcionalmente, da regional Goiânia e regionais do interior. Por sua vez, consonante a ideia de desconcentração, nessas foram criadas as “Câmaras Regionais Setoriais”, tal como explicita o § 2º - I. Câmara Regional de Graduação, II. Câmara Regional de Pesquisa e Pós-Graduação e III. Câmara Regional de Extensão e Cultura; desse modo, muitas das atividades que dantes eram desempenhadas pelas Câmaras da UFG-Sede foram transferidas para as Câmaras das regionais do interior.

Por conseguinte, na Regional Catalão da UFG, a partir de 2014, a estrutura orgânica passou por uma nova reordenação, conforme o modelo abaixo no Quadro 3:

Quadro 3 – Estrutura administrativa da Regional Catalão/UFG – 2014.

DIREÇÃO E CORPO DIRETIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete: Diretor e Vice-Diretor • Secretaria de Gabinete – Chefe de Gabinete • Corpo Diretivo: Diretor e Vice-Diretor; • Coordenador de Graduação; • Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação; • Coordenador de Extensão e Cultura; • Coordenador de Administração e Finanças.
CORPO DIRETIVO / COORDENAÇÕES GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino: graduação; pós-graduação; educação à distância; estágio; • COGRAD – Coordenação de Graduação; • Pesquisa: projetos de pesquisa, iniciação científica, Centro de Empreendedorismo e Incubação Athenas, Formulários, Resoluções, Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG); • Extensão: ações cadastradas, formulários, SIEC, CEC, PROEC; • Assuntos da Comunidade Universitária: Coordenação de Assuntos da Comunidade Universitária; • Programas de Assistência Estudantil; Serviços de Nutrição; Serviço de Psicologia; Serviço Social; • Serviços: Bibliotecas da UFG; Centro de Línguas; Reservas de espaços; Institucional (diárias e passagens, divisão de compras e secretarias de órgãos colegiados); serviços de e-mails internos; concursos e seleções; boletim da cesta básica.
ÓRGÃOS
<ul style="list-style-type: none"> • Órgãos Suplementares: <ul style="list-style-type: none"> ○ CERCOMP – Centro de Recursos Computacionais; ○ DEPECAC – Departamento Editorial do CAC (RC/UFG). • Órgão Administrativo: <ul style="list-style-type: none"> ○ DPAME – Divisão de Patrimônio, Almoxarifado e Manutenção de Equipamentos. • Órgãos Complementares: <ul style="list-style-type: none"> ○ CDPEC – Centro de documentação e Pesquisa de Catalão; ○ CIC – Centro Integrado do Cerrado. • Assessorias: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 – Comunicação: ASCOM – Assessoria de Comunicação; ○ 2 – Planejamento: Setor de Planejamento e Gestão.
UNIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ciências Sociais - Licenciatura; ○ Ciências Sociais - Bacharelado; ○ História - Licenciatura; ○ História - Bacharelado; ○ Mestrado Profissional em História.

- **Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia:**
 - Matemática;
 - Matemática Industrial;
 - Matemática - EaD;
 - Mestrado Profissional em Matemática;
 - Mestrado em Modelagem e Otimização.

- **Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística:**
 - Letras - Português;
 - Letras - Português/Inglês;
 - Mestrados em Estudo da Linguagem.

- **Unidade Acadêmica Especial de Educação:**
 - Pedagogia;
 - Educação do Campo;
 - Mestrado em Educação.

- **Unidade Acadêmica Especial de Engenharia:**
 - Engenharia Civil;
 - Engenharia de Minas;
 - Engenharia de Produção.

- **Unidade Acadêmica Especial de Gestão e Negócios:**
 - Administração;
 - Administração Pública - EaD;
 - Mestrado em Gestão Organizacional.

- **Unidade Acadêmica Especial de Geografia:**
 - Geografia - Bacharelado;
 - Geografia - Licenciatura;
 - Mestrado em Geografia.

- **Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia:**
 - Ciências Biológicas - Bacharelado;
 - Ciências Biológicas - Licenciatura;
 - Ciência da Computação;
 - Educação Física;
 - Enfermagem;
 - Psicologia.

- **Unidade Acadêmica Especial de Física e Química:**
 - Física;
 - Química;
 - Mestrado em Ensino de Física;
 - Mestrado em Química.

A configuração UFG-Multirregional, segundo os fundamentos³⁹ então nomeados pela equipe da “Comissão de Atualização do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás”, teve como intento criar uma estrutura orgânica balizada na desconcentração política-acadêmica e administrativa; dessa maneira, na Regional Catalão criou-se o modelo administrativo (citado acima) com fins a objetivar tal proposta.

Por fim, a UFG, no decurso de 2006 a 2014, inserida nos programas de expansão das IFES, assim como as demais universidades federais, passou por mudanças no âmbito quantitativo e estrutural. Posto isso, abordaremos no capítulo II o referido processo de expansão e interiorização da UFG-Multirregional.

³⁹Os respectivos fundamentos estão citados acima, nesse capítulo, tais como: 2 “Os fundamentos da proposta para atualização do Estatuto”.

2 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFG

2.1 A UFG no cenário da primeira fase da expansão

Iniciamos esse capítulo abordando sobre a inserção da UFG no Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Universidades Federais - Fase I, a qual, ocorreu com os *Campi* de Catalão (CAC) e de Jataí (CAJ), aos 28 de dezembro de 2005; vimos que na “Introdução” do Relatório de Gestão da UFG, referente ao ano 2005, a então Reitora fez as seguintes considerações:

A inserção dos *Campi* da UFG em Catalão e Jataí, no programa de expansão e fortalecimento do ensino superior, pelo Governo Federal, viabilizará a sua consolidação com impacto na qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Vagas para concurso para os cargos de professor nível superior e para técnicos-administrativos, além de mais de 16 milhões destinados para esse programa, conforme convênio assinado em 28/12/05 materializam um sonho desta gestão na busca de melhores condições de funcionamento da instituição no interior do Estado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005a, p. 4).

A UFG, no referido Programa de Expansão Fase I, não criou novos *Campi*, mas, com o Campus de Catalão (CAC) e o Campus de Jataí (CAJ), a expansão materializou-se com a criação de novos cursos e, também, nos cursos já existentes, ampliou-se a oferta de vagas. Atesta o Relatório de Gestão da UFG – 2006 que, para esses dois *Campi*, a previsão foi de criar 1020 vagas e dezenove cursos, sendo que, em 2006, oito cursos foram criados e 490 vagas ampliadas; para os anos 2007 e 2008 seriam criados os demais cursos e vagas, então “condicionados à liberação de vagas para professores e técnico-administrativos e à ampliação de espaço físico e laboratórios.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006b, p. 15).

A saber, no MEC/SESu/INEP⁴⁰, buscamos nas instituições de educação superior públicas, nas instituições federais e, especificamente, na UFG, conhecer a evolução da oferta de vagas no período de 2003 a 2006; ademais, buscamos essa evolução nas instituições privadas, em geral, a fim de dar visibilidade entre as instituições públicas e as privadas. Na Tabela 5 e Gráfico 5, que seguem, temos o número de vagas ofertadas no Brasil - as instituições públicas e as instituições privadas; segue com o total das IFES, das Universidades Federais e da UFG e as vagas ofertadas no Brasil, no período de 2003 a 2006.

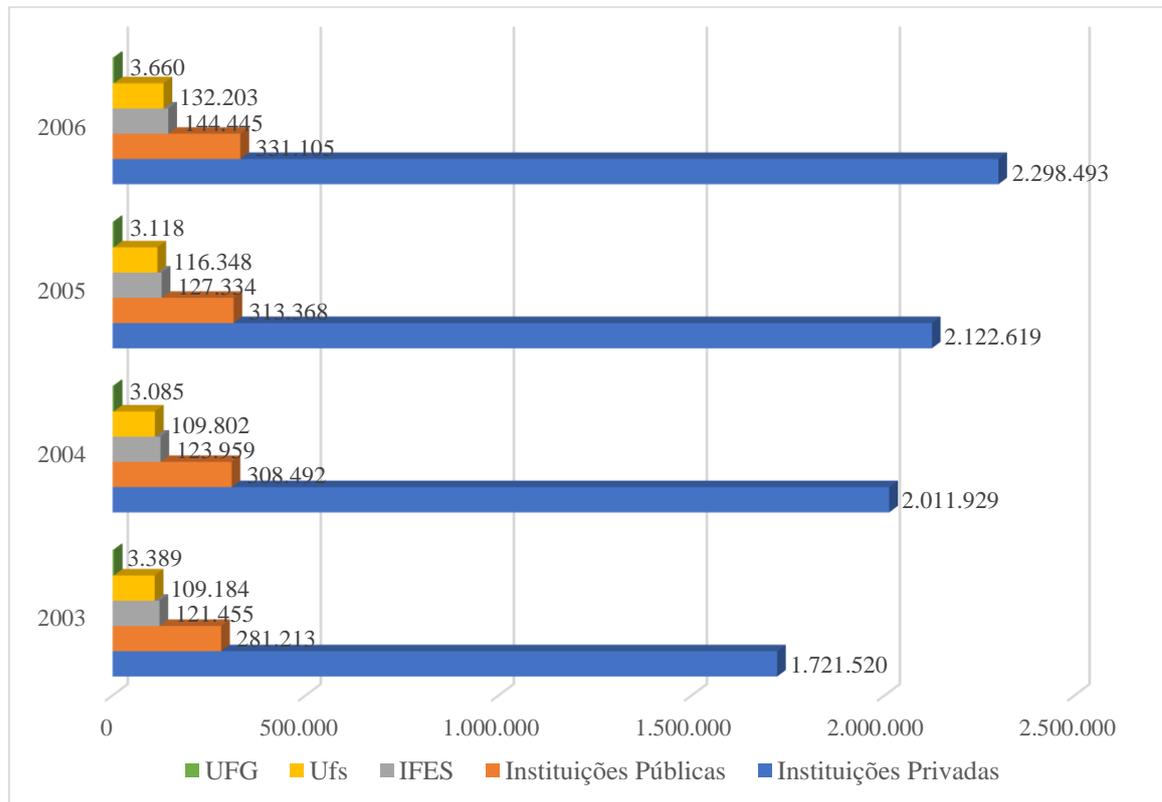
⁴⁰ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - anos 2003, 2004, 2005 e 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

Tabela 5 – Número de vagas ofertadas nos anos 2003, 2004, 2005 e 2006.

Vagas ofertadas no Brasil				
Ano	2003	2004	2005	2006
Instituições Privadas	1.721.520	2.011.929	2.122.619	2.298.493
%	--	16,87%	5,50%	8,29%
Instituições Públicas	281.213	308.492	313.368	331.105
%	--	9,70%	1,58%	5,66%
IFES	121.455	123.959	127.334	144.445
%	--	2,06%	2,72%	13,44%
UFs	109.184	109.802	116.348	132.203
%	--	0,57%	5,96%	13,63%
UFG	3.389	3.085	3.118	3.660
%	--	-8,97	1,07%	17,38
Total	2.002.733	2.320.421	2.435.987	2.629.598

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Ano 2003, 2004, 2005 e 2006.

Org.: a autora.

Gráfico 5 – Número de vagas ofertadas nos anos 2003, 2004, 2005 e 2006.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Ano 2003, 2004, 2005 e 2006.

Org.: a autora.

No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em relação a esse período de 2003 a 2006, tomando como base o ano 2005, vê-se que, em 2006, a oferta de vagas cresceu 13,44%; prosseguindo com o mesmo ano base, a oferta de vagas nas universidades

federais aumentou 13,63%; A UFG, constitutiva das Universidades Federais (UFs), a oferta de vagas aumentou em 17,38%, ou seja, esse percentual da UFG superou o total das UFs.

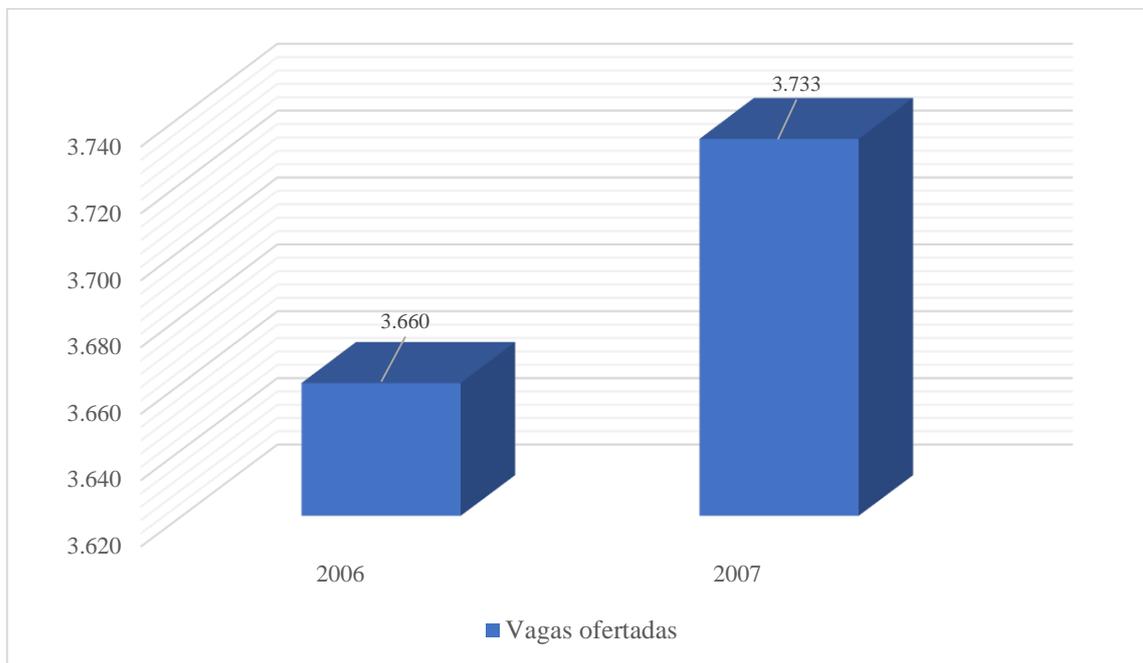
Na Tabela 6 e nos Gráficos 6 e 7, que seguem, temos o demonstrativo da UFG nos anos 2005, 2006 e 2007, no qual, além da oferta de vagas, inserimos os alunos ingressantes e os alunos matriculados. Posto isso, tomando como base o ano 2005, confere-se nos dois anos do Programa de Expansão Fase I, a expansão da UFG, referente à oferta de vagas e, nesse cenário, a evolução do número de alunos ingressantes e matriculados.

Tabela 6 – Número de vagas ofertadas, alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG – Anos 2006 e 2007.

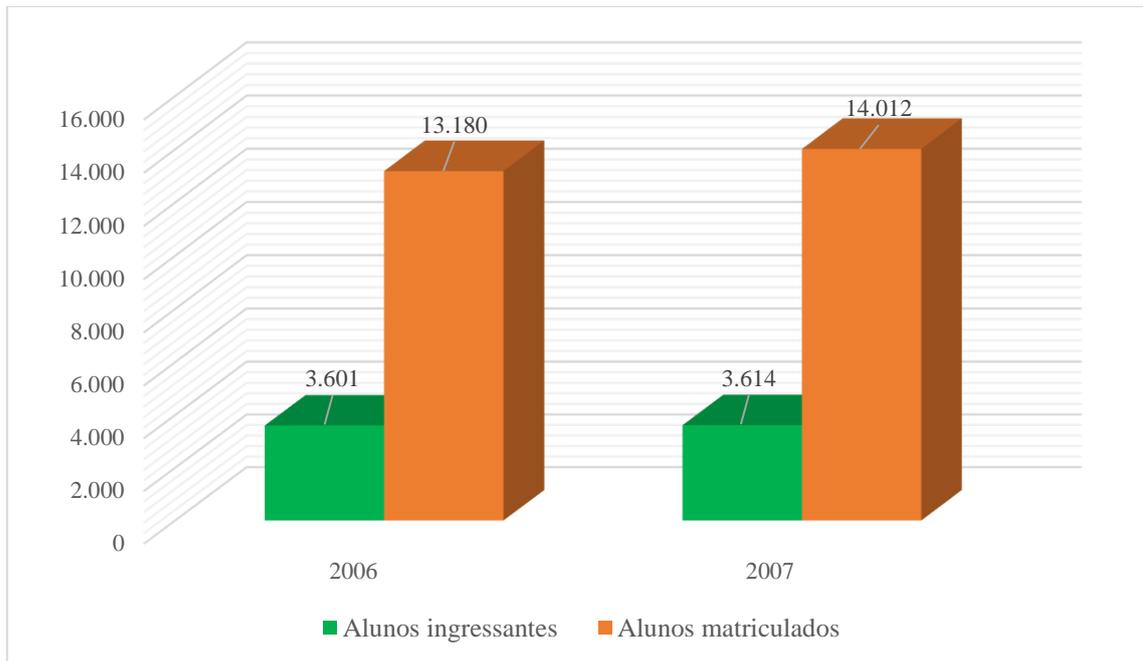
Ano	Vagas Ofertadas		Alunos Ingressantes		Alunos Matriculados	
	Total	%	Total	%		%
2006	3.660	--	3.601	--	13.180	--
2007	3.733	1,99%	3.614	0,36%	14.012	6,31%

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Ano 2003, 2004, 2005, 2006.
Org.: a autora.

Gráfico 6 – Número de vagas ofertadas na UFG – Anos 2006 e 2007.



Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2006 e 2007.
Org.: a autora.

Gráfico 7 – Número de alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG – Anos 2006 e 2007.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2006 e 2007.

Org.: a autora.

Assim, com base no ano 2006, a oferta de vagas na UFG, em 2007, ampliou 1,99%; o número de alunos ingressantes, aumentou 0,36%; e o número de alunos matriculados, em 6,31%. Ratificamos que esses números correspondem a UFG, em geral, ou seja, os *Campi* de Catalão e Jataí estão inclusos; assim, esses são os resultados dos primeiros dois anos da Expansão Fase I, na UFG.

Consta no Relatório de Gestão da UFG, de 2007 que os recursos do Programa de Expansão Fase I foram disponibilizados ainda em 2005, posto que, do total de 16.525.362,24 (Dezesseis milhões, quinhentos e vinte e cinco mil, trezentos e sessenta e dois reais e vinte e quatro centavos), foram repassados para o CAC e o CAJ R\$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais), destinados a construção do Bloco Didático (salas de aulas) e laboratórios nos *Campi*⁴¹ de Catalão e de Jataí. O valor restante dos recursos da expansão foi atualizado para R\$ 9.823.160,00 (Nove milhões, oitocentos e vinte e três mil, cento e sessenta reais) e alocado no orçamento de 2007 da UFG, para compras de equipamentos e despesas de custeio.

Ademais, a expansão e interiorização da UFG foi implementada com a Educação a Distância (EaD) na qual se criou 900 vagas⁴². Com o Consórcio Setentrional, que agrega a UFG, UnB, UEG, UFPA, UEMS, UESC, UFTO, UFAM e UFMS, teve início o curso de Ciências

⁴¹ Nesse período a denominação das Regionais da UFG era Campus, pois a mudança estatutária e regimental para o modelo UFG-Multirregional só ocorreu em 2014.

⁴² UFG – Relatório de Gestão, 2006.

Biológicas. Depois, com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), “a UFG foi contemplada no Edital da UAB/MEC com recursos para implantação, em 2007, de mais quatro cursos de graduação (Artes Visuais, Artes Cênicas, Biologia, Física e Administração) e dois cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006b, p. 4).

Ainda sobre a modalidade de Educação a Distância (EaD), no Relatório de Gestão da UFG, referente ao ano 2007, consta que a UFG fez investimentos ao criar o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG), bem como,

[...] ao alocar recursos materiais e humanos para esta área de atuação e ao estabelecer parcerias com 20 (vinte) prefeituras do interior do estado para a instalação de polos, oferecendo os cursos de Administração, Artes Visuais, Física, Ciências Biológicas, Artes Cênicas e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. A UFG ofereceu em 2007 um total de 1.050 vagas nos cursos a distância. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007a, p. 8).

Afinal, a modalidade Educação à Distância foi uma das políticas implementadas pelo MEC/SESu com a finalidade de expandir a oferta de cursos e vagas em cursos de graduação e pós-graduação lato senso.

Nessa ótica expansionista, em 2007, a UFG desenvolveu três programas⁴³: “Universidade do Século XXI”, “Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação e da Pesquisa Científica”, e “Desenvolvimento do Ensino Médio”. Dos três programas, o principal foi “Universidade do Século XXI”, sendo que, atinente a Lei Orçamentária, ele sorveu 67,2% do orçamento da universidade; esse Programa abrangeu cursos de graduação, expansão dos *Campi* de Catalão e Jataí, Universidade Aberta e a Distância, modernização e recuperação das instalações físicas.

Outrossim, mencionamos anteriormente que o Governo Lula dando continuidade às políticas de expansão das universidades federais, instituiu, em 2007, o programa Plano de Apoio a Projetos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A adesão da UFG ao REUNI ocorreu em meio a inúmeros embates, mas, mesmo com incertezas, o seu projeto de adesão foi, internamente, aprovado e, em seguida, homologado pelo MEC/SESu em novembro de 2007. Segundo considerações da reitoria:

A elaboração, discussão e aprovação do Projeto da UFG para encaminhamento ao MEC, visando a adesão ao REUNI, se constituiu num dos momentos mais ricos da vida universitária em 2007. Um amplo processo de

⁴³ UFG - Relatório de Gestão, 2007.

discussão foi estabelecido na UFG, envolvendo as unidades acadêmicas, câmpus do interior e as entidades representativas de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007a, p. 8).

Dessa maneira, salvo a Faculdade de Educação na UFG-Sede e as Unidades da Educação do CAC⁴⁴ e do CAJ, que optaram por não aderir, a adesão da UFG foi efetivada.

2.2 A UFG no cenário do Programa REUNI

A inserção da UFG no Programa de Expansão Fase I e, na sequência, no REUNI, adicionou recursos no orçamento da universidade; tal assertiva tem como base o Relatório de Gestão da UFG/2007, no qual, menciona-se que: “com os valores corrigidos pelo IGP-DI da FGV para preços de janeiro de 2008” - a universidade teve aumento “na ordem de 13%”, isso devido:

[...] a maior participação na distribuição dos recursos da matriz Andifes, aos recursos alocados no âmbito do Programa de Expansão desenvolvido em Catalão e Jataí, à antecipação de parte dos recursos de 2008 do REUNI e aos recursos advindos da aprovação de emendas parlamentares para a UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007a, p. 13).

A partir dos dados do INEP⁴⁵, conferimos a evolução da oferta de vagas nas Instituições Públicas de Educação Superior, nas IFES, nas universidades federais e na UFG, também, nas Instituições Privadas de Educação Superior, nos anos 2008, 2010, 2012 e 2014; o demonstrativo dos dados apresentam-se na Tabela 7 e Gráfico 8, em seguida:

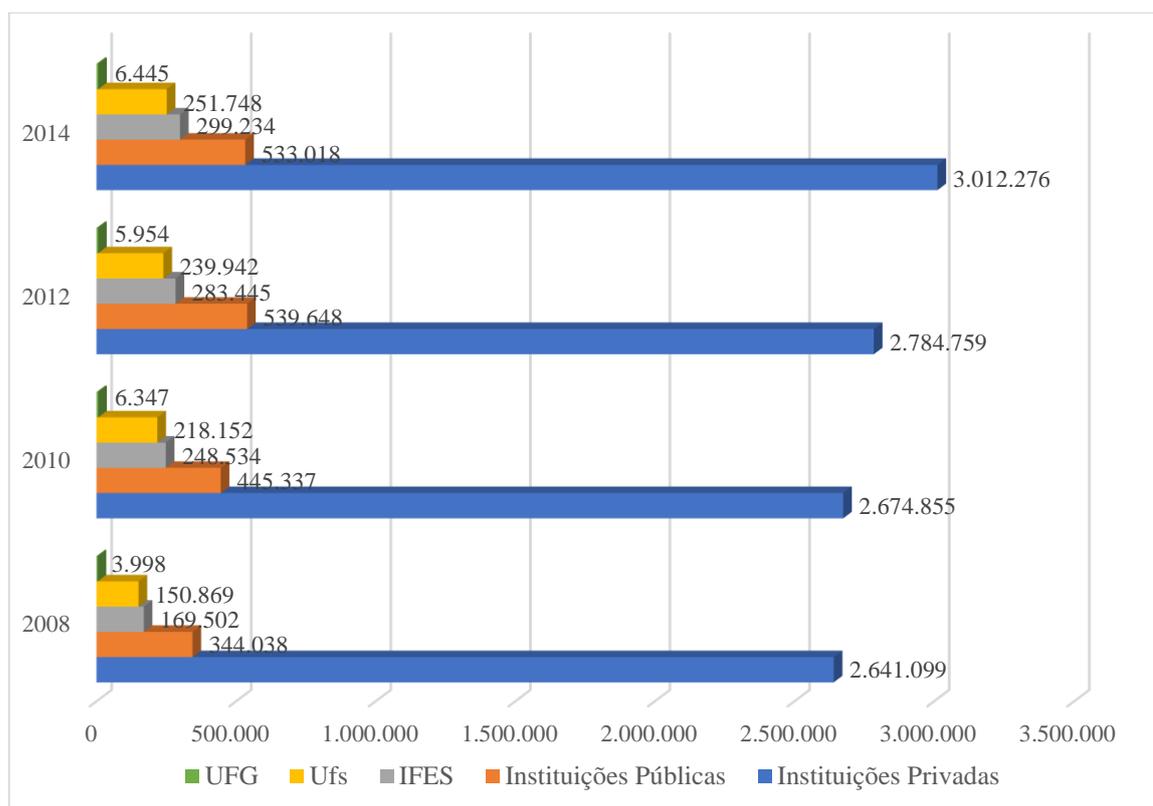
⁴⁴ Lembrando que até o ano de 2014 a UFG não se configurava no modelo Multirregional, por isso, a denominação CAC, para a Regional Catalão e CAJ, para a Regional Jataí.

⁴⁵ MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

Tabela 7 – Número de vagas ofertadas – anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

Vagas ofertadas no Brasil				
Ano	2008	2010	2012	2014
Instituições Privadas	2.641.099	2.674.855	2.784.759	3.012.276
%	--	1,28%	4,11%	8,17%
Instituições Públicas	344.038	445.337	539.648	533.018
%	--	29,44%	21,18%	-1,23%
IFES	169.502	248.534	283.445	299.234
%	--	46,63%	14,05%	5,57%
UFs	150.869	218.152	239.942	251.748
%	--	44,60%	9,99%	4,92%
UFG	3.998	6.347	5.954	6.445
%	--	58,75%	-6,19%	8,25%
Total	2.985.137	3.120.192	3.324.407	3.545.294
	--	4,52%	6,54%	6,64%

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Gráfico 8 – Número de vagas ofertadas – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Constata-se que, nas Instituições Públicas de Educação Superior, a oferta de vagas, de 2008 para 2010 foi crescente em 29,44%; enquanto que, de 2010 para 2012, foi de 21,18%; isto é, reduziu a porcentagem ofertada, mas manteve crescente. Enquanto que, do período de 2012

para 2014, o percentual foi negativo em -1,23%, pois o número de vagas oferecidas, em 2014, foi inferior em relação a 2012.

Quanto às IFES e às UFs, o maior número de vagas oferecidas foi, também, do período 2008 para 2010; de 2010, para 2012 e, desse para 2014, a porcentagem oferecida diminuiu sucessivamente, porém, de um período a outro, o quantitativo foi progressivo. Na UFG, essa tendência manteve-se, salvo, em 2012, cujas vagas oferecidas foram inferior ao total de 2010; portanto, o percentual foi -6,19%; mas, em 2014, voltou a crescer, em 8,25%.

Já, as Instituições Privadas de Educação Superior, que, desde os anos auge do Regime Militar, superam as Instituições Públicas de Educação Superior em oferta de vagas, bem como, em número de alunos matriculados, nesses anos, ora, analisados, mantiveram progressivas à oferta de vagas.

Destacamos que, de 2008 para 2010, nas instituições privadas, teve-se o menor percentual de oferta de vagas; ironicamente, nas instituições públicas, foi o inverso - o “auge” em oferta de vagas; nota-se que, nesse período ora analisado, as instituições privadas mantiveram uma média de oferta de vagas que tendeu crescer em 2012 e 2014, assim, tomando como base o ano 2008, em 2010, 1,28%; em 2012, 4,11%; em 2014, 8,17%.

As considerações de Valdemar Sguissardi (2014), em “estudo diagnóstico da “Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, de 2002 a 2012” são pertinentes face a esse quadro, então evidenciado, em que, referente a expansão das instituições públicas, a quantidade de vagas oferecidas não se aproximou com o quantitativo oferecido pelas instituições privadas. Essa disparidade percebe-se nas IFES; dentre elas, nas universidades federais. Eis as considerações de Sguissardi:

Verifica-se, no âmbito desse estudo diagnóstico, a ausência de um planejamento estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade; plano que pudesse prever a expansão, com participação majoritária de matrículas no setor público e moderado crescimento no setor privado. Ou, ao menos, que, por priorizar regiões e sub-regiões, tipo de instituição, cursos em determinadas áreas do conhecimento, garantisse, por um lado, os 40% de matrículas em instituições de educação superior (IES) públicas, previstos como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e, por outro, freasse a expansão da educação superior em IES privado-mercantis de baixa qualidade. (SGUISSARDI, 2014, p. 869).

Infere-se que, no tocante as duas das metas do Plano Nacional de Educação (2001 a 2010); uma seria 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, matriculados em cursos do ensino superior e outra, 40% das matrículas fossem em instituições públicas; ambas não foram atingidas com os Programas de Expansão Fase I e o REUNI.

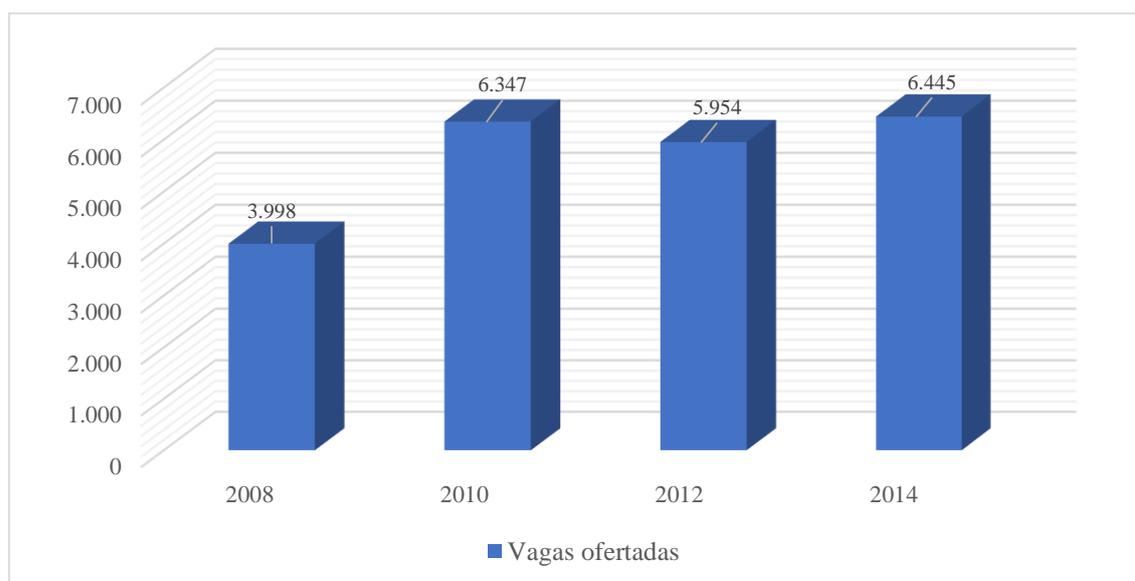
Prosseguimos com a UFG no período de 2008, 2010, 2012 e 2014 em que inserimos o número de alunos ingressantes e o número de alunos matriculados na graduação presencial; a seguir, Tabela 8 e Gráfico 9:

Tabela 8 – Número de vagas ofertadas, alunos ingressantes e alunos matriculados na UFG - anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

Ano	Vagas Ofertadas		Alunos Ingressantes		Alunos Matriculados	
	Total	%	Total	%		%
2008	3.998	--	3.702	--	14.806	--
2010	6.347	58,75%	5.398	45,81%	17.900	20,90%
2012	5.954	-6,19%	5.637	4,43%	20.289	13,35%
2014	6.445	8,25%	6.811	20,83%	22.299	9,91%

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Ano 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Gráfico 9 – Número de vagas ofertadas na UFG – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.



Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Nota-se que, na UFG, de 2008 para 2010, a oferta de vagas, alunos ingressantes e alunos matriculados foram de quantitativo maior do que de 2010 para 2012; de 2012 para 2014, voltou a crescer; contudo desses anos averiguados, em 2014, o número de alunos matriculados foi o menor deles.

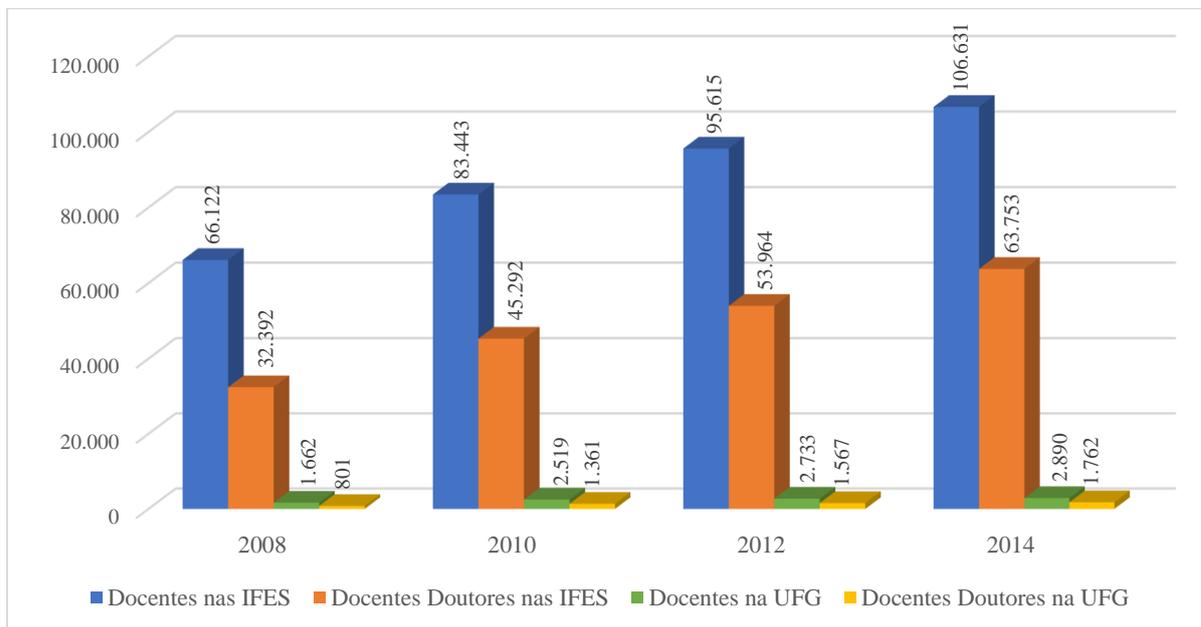
Igualmente, nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, o quadro de docentes das IFES e, especificamente, da UFG, teve uma evolução quantitativa, de docentes, inclusive de doutores. Destaca-se que nas IFES e, particularmente, na UFG, no período de 2008 para 2010, ocorreu o maior quantitativo de contratações. Confirmam, a seguir, Tabela 9 e Gráficos 10, 11 e 12:

Tabela 9 – Evolução do número de Docentes nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

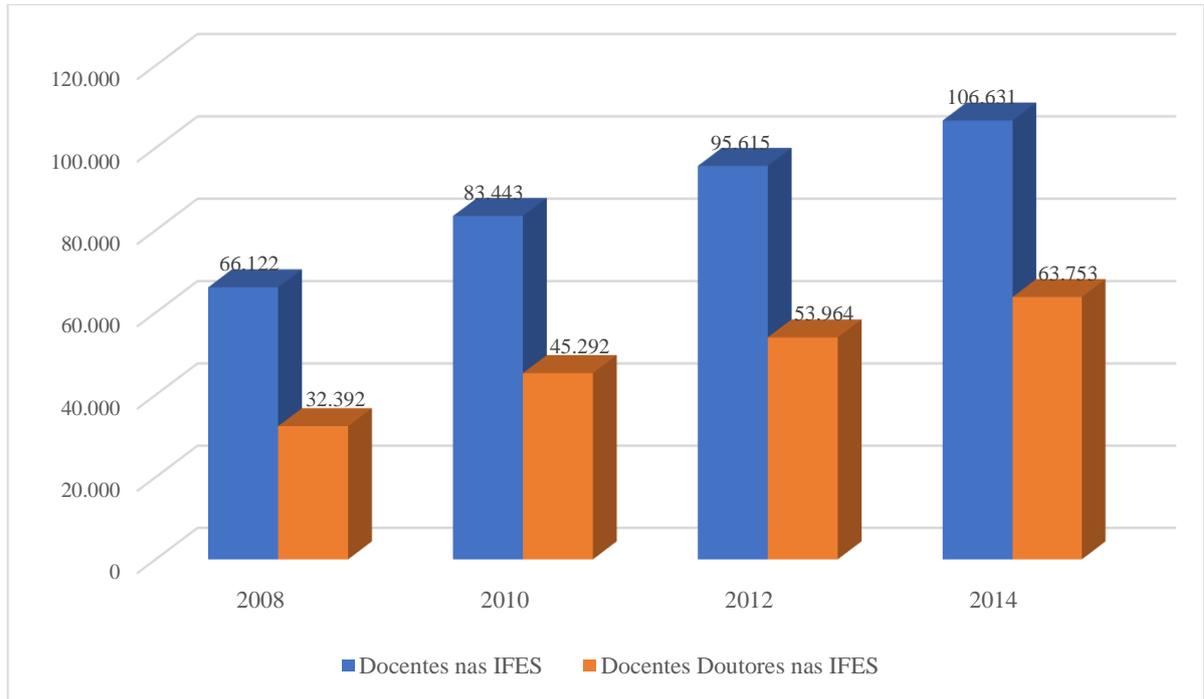
Ano	Docentes nas IFES	%	Docentes Doutores nas IFES	%	Docentes na UFG	%	Docentes Doutores na UFG	%
2008	66.122	--	32.392 (48,9%)	--	1.662	--	801 (48,1%)	--
2010	83.443	26,20%	45.292 (54,2%)	39,82%	2.519	51,56%	1.361 (54%)	69,91%
2012	95.615	14,59%	53.964 (56,4%)	19,15%	2.733	8,50%	1.567 (57,3%)	15,14%
2014	106.631	11,52%	63.75% (59,7%)	18,14%	2.890	5,74%	1.762 (60,9%)	12,44%

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

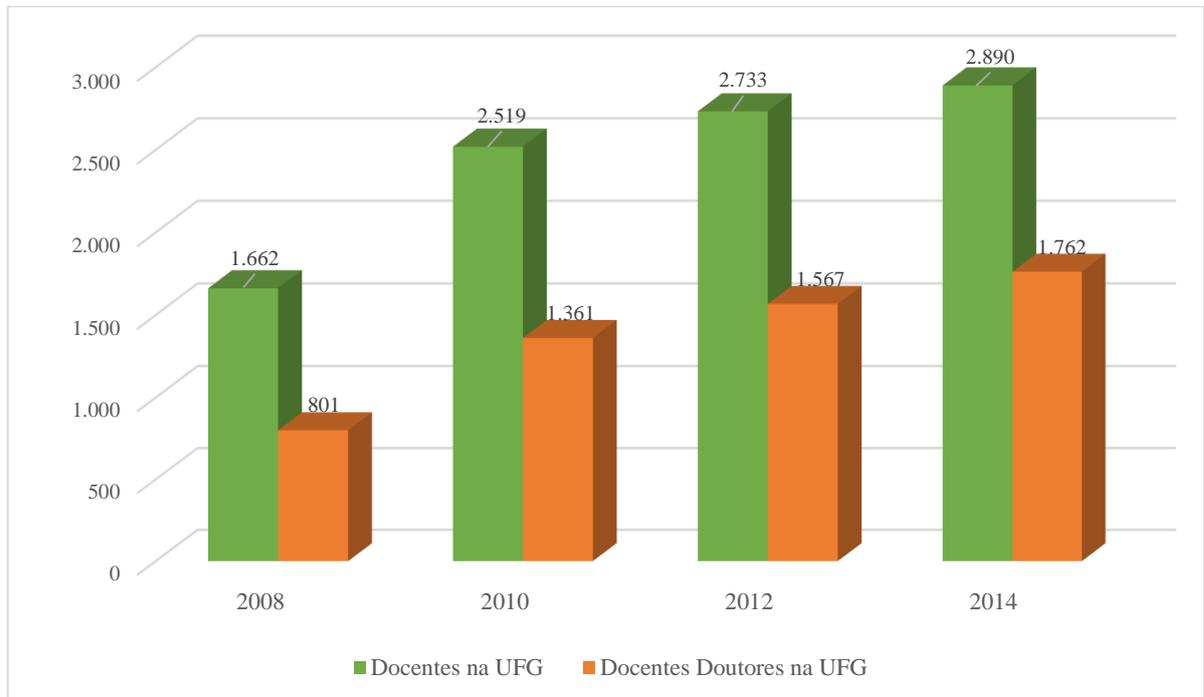
Vejam que nas IFES, no período de 2008 a 2014, do total de 106.631 professores, 63,75% eram doutores; igualmente na UFG, dos 2.890 professores, 60,9% eram doutores; depreende-se que, nas referidas instituições, nesses anos de expansão, houve um progressivo aumento no número de professores doutores.

Gráfico 10 – Número de Docentes nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Gráfico 11 – Número de Docentes nas IFES – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Gráfico 12 – Número de Docentes na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Da mesma forma, os servidores técnico-administrativos tiveram uma evolução quantitativa nas IFES e, especificamente, na UFG, no período de 2008 a 2014. Nas IFES o topo

da contratação, desses servidores, foi de 2008 para 2010; na UFG, o auge da contratação foi de 2010 para 2012; mas, na mesma, do ano 2012 para 2014, houve uma demasiada redução. A seguir, a Tabela 10 e os Gráficos 13, 14 e 15:

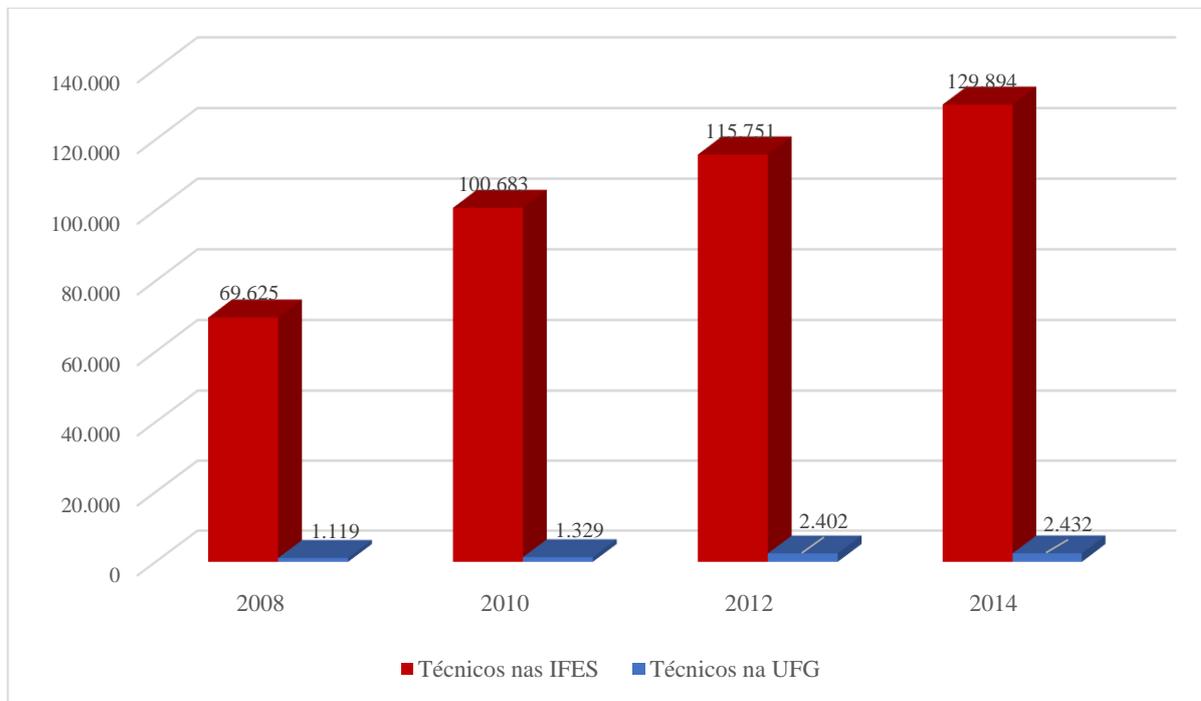
Tabela 10 – Evolução do número de Técnico-administrativos nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Ano	Técnicos nas IFES	%	Técnicos na UFG	%
2008	69.625	--	1.119	--
2010	100.683	44,61%	1.329	18,77%
2012	115.751	14,97%	2.402	80,74%
2014	129.894	12,22%	2.432	1,25%

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

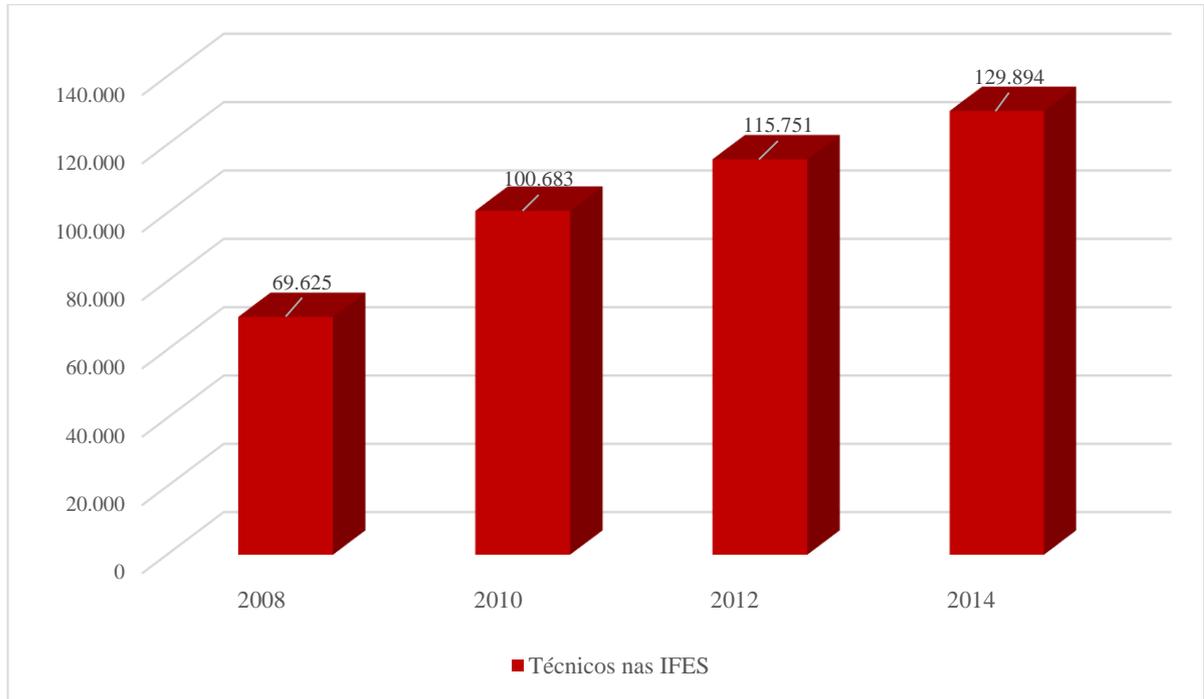
Org.: a autora.

Gráfico 13 – Número de Técnicos nas IFES e na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

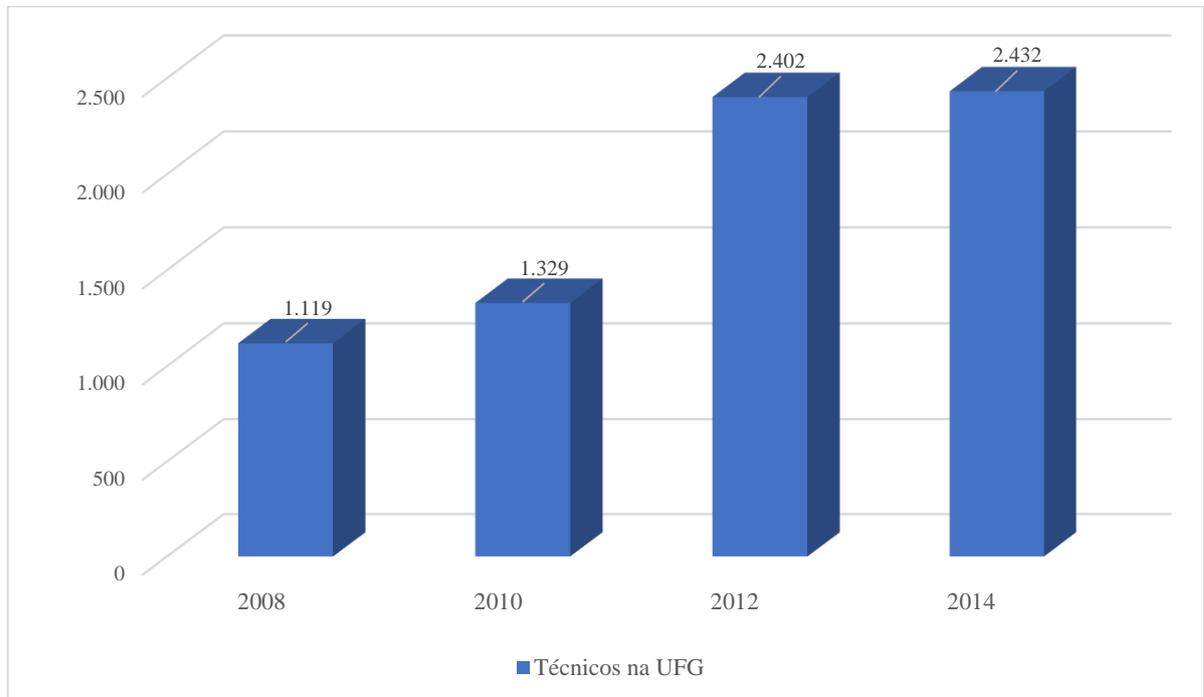


Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.

Org.: a autora.

Gráfico 14 – Número de Técnicos nas IFES – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Gráfico 15 – Número de Técnicos na UFG – 2008, 2010, 2012 e 2014.

Fonte: MEC/SESu/INEP/DEED – Sinopse Educação Superior – Anos 2008, 2010, 2012 e 2014.
Org.: a autora.

Dentre os programas voltados para a expansão de cursos e vagas, mencionamos que a UFG, em 2007, até criou o CIAR, órgão responsável pela gestão dos projetos relacionados

Educação à Distância, dessa feita, segundo dados do Relatório de Gestão da UFG, em 2012, foram 1.118 alunos matriculados nos cursos na modalidade Educação à Distância; nos cursos de pós-graduação lato senso, foram 787 alunos matriculados; nos cursos de extensão, 761 alunos matriculados; em uma parceria com o MEC e outras universidades brasileiras, a UFG participou da implementação do curso de Biologia em Moçambique nas cidades de Maputo, Beira e Liching (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p. 27).

No tocante às Ações Afirmativas, sendo esse um dos programas focais do Governo Lula, a UFG criou, pela Resolução CONSUNI Nº 29/2008, o Programa UFGInclui, que, pelas Resoluções 20/2010 e 18/211 foi modificado; enfim, no ano 2012, a Resolução CONSUNI Nº 31/2012, fixou:

Art. 1º O Programa de Inclusão da UFG - UFGInclui será aplicado da seguinte forma:

I - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

II - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012).

Assim, como as IFES, a UFG desenvolveu os programas focais que foram implementados pelo MEC/SESu, durante os dois mandatos do Governo Lula. A desigualdade social já vinha sendo apontada como um dos problemas que mais afetam a educação no país, pois é um expressivo contingente populacional que vive entre a pobreza e a extrema pobreza.

Dessa feita, as políticas focais colocam em evidência as perdas históricas dos negros, dos índios e dos jovens, em geral, que dependem das escolas da rede pública. Uma observação: não deixa de ser paradoxal que os jovens egressos das escolas públicas necessitem de políticas de “cotas” para, nos processos seletivos, concorrerem a vagas no ensino superior; se a escola pública é constitucionalmente, até universalmente, um direito de todos, não deveria garantir uma educação com qualidade?

Sguissardi e Silva Júnior (2009) deduziram que a política econômica, então efetuada pelo Governo Lula, priorizou a contenção inflacionária e o ajuste fiscal, cuja ratificação para

tal política, desde o Consenso de Washington, em 1989, fora o *Encontro de Primavera com o FMI, nominado Política econômica e Reformas estruturais*. Posto que o controle da inflação e o crescimento econômico realizaram-se com altas taxas, o efeito dessa política econômica foi que, devido maior fluidez do Produto Interno Bruto (PIB), o capital financeiro era atraído, assim como, o investimento interno direto; porém, “Ihe é imposta a exigência de maior produtividade do capital para lastro do capital financeiro.” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 41-42).

Quanto aos problemas sociais do país, então relacionados com pobreza, não foram, nesse governo, tomados no âmbito das políticas públicas como problemas estruturais; mas, sim, no plano das ações afirmativas e políticas focais; dentre essas, as políticas focais para a educação superior; portanto, Sguissardi e Silva Júnior. (2009) analisaram:

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 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 a sociedade civil. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 40).

Relativo à pesquisa e à pós-graduação na UFG, também foi crescente a oferta de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, cuja previsão foi de ampliar o quantitativo de 37 programas (24 mestrados acadêmicos, 11 mestrados/doutorados e 2 doutorados), no período de 2008 a 2012. Vejam:

No Programa “Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação e da Pesquisa Científica” a UFG desenvolveu a ação denominada “Funcionamento de Cursos de Pós-graduação”. A UFG apresentou ao longo da última década uma grande evolução na sua atuação neste nível de ensino, tendo alcançado em 2008 a expressiva marca de 37 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo 24 mestrados acadêmicos, 11 mestrados/doutorados e 02 doutorados. No tocante à pós-graduação, a proposta da UFG no âmbito do REUNI também prevê um incremento nas novas matrículas e no número de programas que deverão ser criados no período de 2008 a 2012 [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008, p. 4).

No intervalo de dois anos, em 2010, conforme dados do Relatório de Gestão da UFG/2010, a universidade ofereceu 46 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com o total

de 62 cursos; nesse mesmo ano, foram aprovados pela CAPES, cinco novos cursos: 3 mestrados acadêmicos e 2 mestrados profissionais.

Na sequência, no Relatório de Gestão da UFG/2012 foi explicitado que, na UFG em 2012, sete novos programas de pós-graduação foram aprovados: dois mestrados acadêmicos, dois mestrados e doutorados e um mestrado profissional. Também, nos programas já existentes, foram aprovados um curso de mestrado e três de doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012). No total, foram 61 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com 84 cursos oferecidos:

No tocante à Pós-Graduação *stricto sensu*, a proposta da UFG no âmbito do REUNI também previa um incremento nas novas matrículas e no número de programas criados no período de 2008 a 2012. O total de alunos matriculados nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* alcançou a marca de 3.755 estudantes, sendo 2.778 de mestrado e 978 de doutorado [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p. 22).

Certificamos que a expansão da pós-graduação *Stricto Sensu* estendeu-se de 2012 a 2014, pois, no Relatório de Gestão de 2014 consta que, em 2014, já existiam 69 programas de pós-graduação, com 92 cursos; o número de alunos matriculados foi de 3.713 alunos, com 1.181 alunos no doutorado e 2.532 alunos no mestrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015a, p. 22).

Novamente, no Relatório de Gestão da UFG/2012 explicita que as condições de realização de pesquisas nessa universidade melhoraram à medida que se conseguiram os então recursos adicionais; por exemplo, os do Projeto de Infraestrutura da FINEP - o CT-Infra -, também, o Projeto Pró-equipamentos da CAPES; confirmamos:

Finalmente, deve-se destacar que os pesquisadores da UFG foram responsáveis pela captação de um montante de aproximadamente R\$63.000.000,00 com a apresentação de projetos ao CNPq, à CAPES, à FAPEG e outras agências de financiamento. A aprovação dos projetos apresentados pelos pesquisadores da UFG e a obtenção destes recursos, reflete o alto nível acadêmico dos projetos apresentados. Em boa medida são estes recursos que garantiram a montagem e manutenção dos sofisticados laboratórios de pesquisa instalados na UFG, propiciando a melhoria das condições de realização de pesquisas na instituição e a consequente competitividade dos projetos apresentados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p. 25).

Para mais, no mesmo relatório, destacou-se que a UFG, dentre outras instituições brasileiras de ensino e pesquisa, recebeu o “Prêmio Scival Brasil 2012, na categoria

Crescimento da Produção Científica”; também: “Outro prêmio recebido pela instituição em 2012 foi o da etapa regional do prêmio FINEP para o laboratório de Métodos de Extração e Separação do Instituto de Química na categoria melhor instituição de Ciência e Tecnologia [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012. p. 25).

Vimos, anteriormente, que o número de professores doutores na UFG, de 2008 a 2014 foi crescente; esse fator contribuiu para a criação de novos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, bem como, no desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Nesses anos de efetivação do Programa REUNI, a UFG também investiu em construções e reformas na Sede e nos *Campi* do interior; atinentes à Sede, por exemplo: construção dos prédios do Instituto de Matemática e Estatística (IME), do Instituto de Informática (INF), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Faculdade de Letras (FL), Faculdade de Ciências Humanas, do Laboratório de Comunicação, Prédio da Faculdade de Farmácia (FF), Blocos de Salas de Aula; enfim:

Em seu conjunto a UFG executou ou está executando um total de aproximadamente 85 obras, considerando-se reformas e novas construções, que totalizam intervenções físicas em uma área aproximada de 100.000m². Estas obras encontram-se em diferentes fases de execução e serão entregues no decorrer de 2013 e nos anos seguintes. Uma parte significativa deste intenso programa de construções/reformas tem suporte financeiro do Programa REUNI, muito embora recursos de outras ações e outras fontes estejam também contribuindo. Esta expansão é essencial para o fornecimento das condições infra estruturais para o atendimento das necessidades dos novos cursos e para abrigar adequadamente os novos alunos e servidores da UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p. 30).

Quanto aos *Campi* do interior, a seguir, abordaremos as reformas e construções então realizadas, em 2012, nos *Campi* de Catalão, de Goiás e de Jataí;

2.3 A perspectiva dos *Campi* do interior no contexto da UFG

Atenta-se que, nesse período de programas de expansão e interiorização, os *Campi* da UFG, em Goiás⁴⁶, Catalão e Jataí foram contemplados com construções, reformas, compra de materiais e equipamentos, dentre outros, com vistas a construir a estrutura física, administrativa e acadêmica dessa instituição. De acordo como o Relatório de Gestão da UFG, ano 2012, a seguir, as obras que foram realizadas em cada Campus, assim:

⁴⁶ O Campus de Goiás não fez parte do Programa de Expansão Fase I.

Referente ao Campus de Catalão, atual Regional Catalão:

- Conclusão das obras do Restaurante Universitário e instalação de processo licitatório para a aquisição dos equipamentos para instalação da cozinha industrial;
- Continuidade do processo para a retomada da construção do prédio de gabinete de professores e laboratórios de engenharia
- Continuidade do processo para a retomada da construção do prédio Multifuncional de ensino.
- Início da construção do prédio administrativo do Campus
- Início das obras de ampliação da rede estruturada do Bloco K (laboratórios de física, química e ciências biológicas).
- Início da reforma e adequação do auditório central (pintura, recuperação de telhado, recuperação de sanitários, etc.).
- Início das obras de ampliação e adequação do prédio para os Laboratórios de Matemática, Matemática Industrial e Ciência da Computação.
- Elaboração de plano diretor de Área II doada à UFG - em meados de 2011 a Universidade recebeu área de cinquenta mil metros quadrados, próximo ao atual Campus com objetivo de ter maior espaço para expansão física. No final do corrente ano, o CEGEF apresentou o plano diretor para a referida área. Algumas obras de infraestrutura já foram executadas na referida área (rede pluvial, rede de esgoto, rede elétrica).
- continuidade das obras do prédio da Pós-Graduação e Pesquisa; (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p. 28).

Referente ao Campus de Jataí, atual Regional Jataí:

- aquisição de um veículo utilitário;
- aquisição de equipamentos para os grupos de pesquisa e para a adequação dos laboratórios de aulas práticas, visando a fortalecer as áreas básicas e a contemplar os novos cursos de graduação: Direito, Engenharia Florestal, Educação Física (Bacharelado) e Fisioterapia;

Obras que foram concluídas em 2012:

- Núcleo de Pesquisa em Agronomia – com um valor de R\$ 359.885,99, executada pela empresa Stec Construtora.
- Obras iniciadas ou retomadas em 2012:
- Verticalização dos Laboratórios de Ciências Exatas e Saúde – com um valor de R\$1.696.360,87. Esta obra foi iniciada pela empresa AWA e está sendo finalizada pela empresa Moncello;
- Retomada das obras do Hospital Veterinário – com um valor de R\$ 618.039,45. Esta obra foi iniciada pela empresa AWA e está sendo finalizada pela empresa Stec Construtora;
- Construção do Restaurante Universitário – com um valor de R\$1.827.730,07, executada pela empresa Engebras;
- Construção do prédio de gabinete de professores – com um valor de R\$1.374.996,07, executada pela empresa MPA.
- Centro de Ciências Humanas – CCH – iniciada e abandonada pela empresa Roche Construtora (Fleury Skaf) e retomada em julho 2012 pela empresa Stec Construtora com valor previsto de R\$ 1.367.000,00.

- Galpão de Suinocultura – com um valor de R\$ 398.000,00 executado pela empresa Moncello.
- Prédio do Curso do Direito (Curso REUNI) – empresa Prisma Construtora no valor de R\$ 1.469.973,88.
- Prédio do Curso de Fisioterapia (Curso REUNI) – empresa Ábaco Construtora no valor de R\$ 1.812.069,31.
- Prédio do Curso de Biomedicina (recurso a ser cedido pela Reitoria da UFG) – empresa Ábaco no valor de R\$ 1.895.069,31.
- Ampliação do prédio dos cursos de pós-graduação do CAJ/UFG (Recurso no valor de R\$ 530.000,00 sendo 248 m² com recurso do CAJ/UFG e 100 m² em compromisso firmado com a PRPPR/UFG, totalizando 348 m²) – empresa Prisma Construtora no valor de R\$ 568.082,00. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013, p. 29).

Referente ao Campus de Goiás:

- Conclusão das obras de construção do novo Bloco de Salas de Aulas e Ambientes Administrativos;
- Aquisição de um 01 veículo Mercedes Benz sprinter ano 2011/2012
- Aquisição de mobiliários, computadores, notebooks e data-shows;
- Criação do Curso de Administração e de Pedagogia da Terra com 50 vagas para o ano de 2013;
- Corpo docente composto de 50 professores (cinco contratados em 2012);
- Corpo discente composto de 652 estudantes matriculados nos cursos de Direito, Serviço Social e Filosofia;
- Quadro de servidores técnico-administrativos composto por 16 profissionais;
- Atendimento a 318 estudantes com bolsas de assistência estudantil (moradia, alimentação, permanência, dentre outras);
Aquisição de 1840 livros que passaram a compor o acervo da Biblioteca do Campus (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p. 29-30).

Confere-se no Relatório supracitado que com os recursos advindos dos Programas de Expansão das Universidades Federais - Fase I e do REUNI, na UFG, reformas e construções foram efetuadas, bem como, fez-se investimentos na aquisição de equipamentos, materiais, veículos, acervos bibliográficos, dentre outros; igualmente, mediante a criação de vagas federais, realizou-se concursos para docentes e técnicos, os quais foram medulares no processo de expansão e interiorização dessa universidade.

Segundo já explicitamos, no período de 2006 a 2014 essa instituição vocacionou consolidar a interiorização; dessa maneira, o conjunto das mudanças engendrou o modelo estatutário que fora designado multirregional, ou seja, UFG-Multirregional; por conseguinte os mencionados *Campi* do interior tiveram a sua alcunha “Campus” modificada para Regional.

Contextualizamos no Capítulo I que a base empírica dessa pesquisa é a Regional Catalão da UFG, desse modo, as nossas análises seguem no capítulo III, no qual analisaremos as

condições de trabalho dos docentes da RC/UFG, no período de implantação e estruturação dos Programas de Expansão – Fase I e o REUNI.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE

3.1 O Trabalho

Secularmente, os homens em sua relação com a natureza e entre si, por meio do trabalho, criou objetos que lhes proporcionaram suprir as suas necessidades, em vista disso, em determinadas condições objetivas produziu e produzem os bens materiais e não materiais que lhes são necessários. Por conseguinte, o trabalho:

[...] deve ser pensado como atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidades – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o **ser social**. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 34, grifo dos autores).

Assim, desde a tenra fase primitiva da história humana que o homem se diferencia das outras espécies em relação ao labor, haja vista que:

[...] o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na[sua] liberdade [com relação] a ela, o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira [...] o animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da natureza. (MARX, 2010, p. 85).

Logo, em razão de o homem produzir não somente devido as necessidades imediatas e também não se limitar a sua espécie, mas, produzir a “natureza inteira”, conferiu-lhe a particularidade de ser genérico. Nesse processo, parafraseando Netto e Braz (2007), o homem é, simultaneamente, produto e criação, pois é o que se fez e se faz – o ser da práxis.

Porém, conforme análises marxistas e/ou marxianas, essa particularidade do ser genérico perdeu-se com o trabalho estranhado; com o advento da produção capitalista foi retirado do trabalhador a liberdade no modo de feitura do produto, até mesmo da relação que estabeleciam uns com outros, conseqüentemente, esse passou a não se reconhecer no produto. Marx (2010) disserta que consubstanciado ao trabalho estranhado está a característica

exteriorizado, esse se dá devido o produto do trabalho não pertencer ao trabalhador, mas, pertencer a outro homem, no caso, o proprietário/capitalista. Dessa feita:

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhes são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para a sua desefetivação (*Entwirklichung*), para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha a si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho (*Fremde*) a atividade não própria deste. (MARX, 2010, p. 87).

Isto posto, o labor deixou de ser realização plena do ser homem para se configurar em algo estranho que o subjuga; os proprietários, mesmo com a posse privada do produto, o trabalho lhe é igualmente estranhado. O fato é que os capitalistas são proprietários das forças produtivas, quanto ao trabalhador, esses fazem parte destas.

Assim, seja na produção de bens materiais como de bens não materiais, o labor [estranhado] do trabalhador é constitutivo do processo de produção, como um todo. Nesse contexto então permeado pela relação capital e trabalho, cujos interesses das classes trabalhadoras confrontam-se com os da burguesia, a categoria condições de trabalho [do trabalhador] refere-se as condições objetivas e subjetivas para a realização do labor.

Á vista disso, no tópico que segue, consonante as entrevistas dos professores que foram entrevistados, refletimos sobre as condições de trabalho do professor da Regional/UFG – RC/UFG.

3.2 As condições de trabalho do docente - segundo seus sujeitos

Assim, referente à Regional Catalão, a nossa hipótese é que devido a instituição funcionar com uma estrutura precária os docentes tenderam assumir uma sobrecarga de trabalho, nesse sentido, perguntamos: Quais as condições de trabalho dos professores da Regional Catalão da UFG?

A partir das entrevistas dos professores laboramos com as categorias: trabalho docente, condições de trabalho – instalações físicas e estrutura orgânica - e, de forma correlacionada, a interiorização.

Dentre os professores entrevistados, temos dois grupos: Grupo A, trata-se dos docentes que já estavam na instituição desde os anos 1990 e, Grupo B, são os docentes que ingressaram

com as vagas dos citados programas de expansão. Os respectivos professores receberam a denominação P acompanhada de uma letra, vejamos de acordo com os dois grupos: Grupo A, são os P-Y e P-R e o Grupo B são os P-V, P-F, P-H, P-N, P-W e P-G.

Constata-se, acima, que o primeiro grupo são dois professores, enquanto que no segundo grupo são seis professores; essa diferença quantitativa foi em razão de termos optado por uma amostra maior de docentes que ingressam na instituição mediante os já mencionados programas de expansão, inclusive, pertencentes aos cursos que foram criados pelos referidos programas.

Desse modo, referente as condições de trabalho dos docentes na Regional Catalão, da UFG, iniciaremos com as entrevistas dos dois professores pertencentes ao quadro veterano (na instituição desde a década de 90); primeiramente o excerto da entrevista do professor P-Y:

[...] acompanhando a história que nós protagonizamos, que coletivamente vivenciamos nas duas últimas décadas e meia, três décadas, eu diria que, cumprir com essa prerrogativa de ser professor, de atuar na pesquisa, na extensão e na intervenção social, e na administração, sempre foi um desafio muito maior para quem está no interior talvez do que quem estivesse na sede, e não só no sentido de polarizar em dizer que na sede da universidade as coisas funcionam muito bem, e está bem estruturado e no interior, nas regionais não está, não é nada disso não [...]. (P-Y, 2015).

O professor explicita a insatisfação com a desigualdade existente em relação a estrutura da UFG-Sede e a estrutura na Regional Catalão, então Fora de Sede; destaca quão ‘ampla’ são as atividades docente, pois:

[...] Na verdade, na Regional ou no Campus da universidade, o professor é levado a assumir, digamos, uma carga maior de responsabilidade para que as coisas funcionem, a fim de que a parte acadêmica funcione, para que a parte administrativa funcione, e para que as coisas aconteçam com ou sem recursos, pois essa foi a trajetória que agente acompanhou ao longo de vinte anos; então o que isso significa se de um lado temos um quadro que precisava se qualificar, precisava fazer mestrado e doutorado, pois essa é uma exigência da nossa carreira e da nossa própria atuação, por outro a gente tem que ser pesquisador, docente, extensionista e também zelar da parte administrativa e acadêmica do ponto de vista organizacional da instituição; então isso sempre foi muito junto e misturado e eu acho que essa relação é muito complexa, por outro lado, ela é completamente instigante no sentido de aprender, no sentido de quem se propõe e abraça a existência da Universidade no interior [...]. (P-Y, 2015).

Conforme percebemos nessa entrevista, está explícito que, em razão de não existir uma estrutura adequada para garantir o funcionamento da instituição, o professor assumiu a responsabilidade de criar as condições de trabalho, incorrendo numa sobrecarga. Foi explicitado que num passado recente, foi necessário que o professor criasse formas alternativas para

desenvolver as atividades acadêmicas; que fosse inventivo ao lidar com a questão financeira pois, “com ou sem recursos, as coisas deveriam acontecer”; inclusive, revela as fragilidades enfrentadas durante o processo de qualificação do quadro docente ao evidenciar que, mesmo quando os professores estavam em fase de qualificação (mestrado e doutorado), ainda assim, assumiam a responsabilidade de criar as condições de trabalho no ensino, na pesquisa, na extensão e para o funcionamento administrativo da instituição.

Não obstante, se por um lado, o professor discorre a respeito da sobrecarga de trabalho, por outro, o professor sublinha que o leque de problemas enfrentados, cotidianamente, é algo que instiga “quem se propõe e abraça a existência da universidade no interior”.

Continuamos com a entrevista do prof. P-Y, mas, agora, trata-se do cenário em que intercorreu após a implantação dos Programas de Expansão Fase I e REUNI,

[...] nos anos mais recentes eu vejo que pelo fato de ter chegado mais vagas, de ter aberto mais cursos e obviamente que nem sempre tem todas as condições suficientes para funcionar, novas gerações de profissionais chegam talvez não com essa preocupação de abraçar a instituição e construir a instituição, mas vem por outras motivações, porque há oportunidade de vagas, quer o emprego, aguardar uma melhor oportunidade para pedir a redistribuição para outro lugar e isso não é novo entre nós; sempre vieram pessoas que ficaram um tempo e foram embora e, hoje, isso é mais forte, mais visível, talvez por conta do volume, da quantidade de alunos, professores, técnicos nem tanto, pois a expansão não cuidou dessa parte no mesmo equilíbrio da proporção professor-aluno, de técnico-aluno, é no mesmo patamar; eu acho que existe uma correção, um complemento de vagas técnicos que precisa ser feito, que não foi atendido na interioridade. Eu vejo algumas gerações de profissionais que atuam na instituição e tenho as minhas dúvidas se têm o mesmo espírito de quem chegou aqui nas décadas de 80 e 90; talvez, eu seja um pouco saudosista nisso no sentido de fazer do Campus Catalão uma Universidade; hoje, eu diria que a gente tem uma situação complexa instalada que nos desafia, levanta preocupação, avolumam as dificuldades, também abrem-se novas possibilidades [...]. (P-Y, 2015).

Conforme o exposto, mesmo com os referidos programas de expansão, a instituição continuou “sem as condições suficientes para funcionar” e, face a essa realidade, o professor PY expressou ter dúvidas em relação aos professores então oriundos dos programas de expansão em “abraçar a instituição e construir a instituição”. Também foi relatado, pelo professor P-Y, que a migração dos professores da expansão ocorria com mais frequência que outrora; o conjunto dos problemas inerentes ao processo de expansão e interiorização impeliu os professores a migrar para outras instituições.

Prosseguimos com outro docente do quadro veterano da instituição, assim, vejamos o fragmento da entrevista do professor P-R: “[...] A expansão na RC ela veio nos seguintes

moldes: começou a se discutir a criação dos novos cursos, previu-se vagas para esses novos cursos, e não tinha uma previsão de vagas, por exemplo, com relação às disciplinas pedagógicas [...]” (P-R, 2015).

Segundo vimos no Capítulo I quatro novos cursos de licenciaturas presenciais foram criados com os programas de expansão, tais como Biologia, Física, Química, Letras/Inglês e Psicologia, dessa maneira, somados ao seis que já existiam, totalizavam onze cursos de licenciaturas na instituição. Vimos que, por um lado, houve uma expansão de cursos de licenciaturas na R/C/UFG, por outro lado, segundo explicitou o professor P-R, significou aumento das atividades para os docentes do Curso de Pedagogia, pois, esse curso é responsável pela oferta das disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas. Assim, se não previu vagas para as disciplinas pedagógicas desse curso, objetivamente, os professores passaram a desenvolver as suas atividades com sobrecarga de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado pelo professor P-R são as tensões relacionadas a redistribuição interna das instalações físicas as quais envolviam disputas nas esferas de poder:

[...] A partir do momento em que a Regional cresce, expande-se o número de cursos, com a primeira fase da expansão, depois com o REUNI. Aí vem as obras, começou um processo enlouquecedor, em que as pessoas começam a disputar espaço físico, espaço nas instâncias de poder [...]. (P-R, 2015).

Percebe-se, nessa passagem, que no interior da RC/UFG a expansão também foi sublinhada por disputas entre os docentes na medida em que buscavam assegurar espaços físicos, bem como, representação nas “instâncias de poder”.

Outrossim, em outro trecho da entrevista o professor P-R explicita que entre os docentes havia controvérsias quanto a assunção das atividades administrativas e de representações; confirmamos:

[...] e tem um conjunto que está aqui, desde que se começou a constituir, esse, tem um sentimento de que a instituição é construída por nós e que se sente compelido a participar; assim, se tem uma comissão, como não vai ninguém, você se sente constrangido e vai - então ele assume estar nas comissões, até mesmo porque se não tivesse alguém, a unidade perde muito no jogo de forças no âmbito na Regional, bem como, perde muito no jogo de forças com a universidade. Então, têm pessoas que estão lá, se ocupam dessas tarefas e essas pessoas, do ponto de vista do SICAD, elas estão resolvidas; precisam cortar hora pelo tanto de coisas que fazem na proporção do burocrático/administrativo, inclusive dispensadas da sala de aula. Agora, do ponto de vista do lattes, estão ferradas porque estão tomadas nesse turbilhão e, ai, a produção cai; basta você olhar quem se envolve em muitas comissões para você ver se dá conta de cuidar do ensino e da pesquisa, e da orientação.

Por isso, eu gostaria que pegasse o lattes e o SICAD e olhasse o que as pessoas estão fazendo; você tem um grupo que faz pouco, mas você tem um grupo que faz muito, e você tem aquele outro que não vai entrar em comissão nenhuma e vai se dedicar ao lattes e é esse que é reconhecido socialmente porque ele é o que produz; e qual o comprometimento institucional dele, mas é preciso ter compromisso? [...]. (P-R, 2015).

Nesse cenário institucional, certifica-se que o denominado “sentimento” que compelia alguns docentes a assumirem representações em comissões ou cargos administrativos, no afã de estruturar os cursos e a instituição, não foi unânime entre os professores. Tais controvérsias evidenciam a subjetividade mediadora desse processo que, segundo Netto e Braz (2007):

A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar [...]. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 47).

As próximas entrevistas são as dos docentes que entraram na Regional Catalão/UFG mediante os concursos dos programas de expansão. Iniciamos com um fragmento da entrevista do professor P-V:

[...] fomos nós quatro, os primeiros professores do curso de ciências biológicas aqui na Regional, até eu brinco, eu falo assim que eu sou a pré-histórica aqui do curso, porque, assim que saiu a nomeação, eu fui a primeira a tomar posse. Nós chegamos todos aqui finalzinho de julho de 2006 e me colocaram como coordenadora do curso já de cara, então, assim eu peguei o começo do curso, a estruturação de tudo, a montagem do curso; foi uma experiência assim extremamente grande chegar em uma instituição pública que já estava caminhando, já tinha vários outros cursos aqui e pegar um curso que era, assim, começar o curso, fazer o curso acontecer; então na época começaram os cursos de biologia, química, física, administração [...] assim, foi uma novidade, acho que para vários os professores que chegaram aqui, lá no começo [...]. (P-V, 2015).

Percebe-se que o professor ressalta quão grande foi a experiência ao chegar numa instituição pública, mesmo com outros cursos em funcionamento, “começar um curso, fazer o curso acontecer”, porquanto, a expressão “pré-histórica”, afinal, juntamente com os demais tiveram a responsabilidade de estruturar o curso.

Seguimos com outro trecho, no qual, o professor P-V fez considerações a respeito das condições estruturais que encontraram para iniciar os novos cursos, vejamos:

Esse começo foi bastante árduo porque nós chegamos e de estrutura não se tinha nada; tanto é que nós fazíamos nossas primeiras reuniões em salas de aula, porque nós não tínhamos nem sala. Ai, o diretor na época, ele foi dando um jeitinho ali, e ele conseguiu um espaço lá no subsolo da biblioteca; depois de quase dois meses que nós estávamos aqui que aí nós conseguimos cada curso montar uma coordenação com sala de professores, com sala de atendimento, tudo ali. Ele conseguiu alguns móveis, cadeiras, mesas, cada um trazia seu notebook para trabalhar. Só depois de seis meses que cada curso conseguiu um computador para a coordenação e os professores [...]. (P-V, 2015).

Constata-se, aqui, que os professores então responsáveis pela estruturação dos cursos iniciaram as suas atividades acadêmicas sem as devidas instalações físicas e recursos pedagógicos, assim, depreende-se que o trabalho docente foi desenvolvido em condições precárias. No excerto abaixo, o professor P-V continua expondo:

[...] nós, não tínhamos laboratórios. As aulas práticas que demandavam práticas eram dadas em salas de aula. Até me lembro, como eu sou da área de Botânica, eu saia e catava planta por tudo quanto é canto. Saia com aqueles sacos pretos de lixo e chegava aqui carregando aquele monte de saco; o pessoal que não era acostumado com aquilo olhava e pensava: essa mulher é louca, carregando um monte de saco de lixo, mais era tudo planta para poder dar aula para os alunos em sala de aula. Nós conseguimos ter os nossos primeiros laboratórios em 2009, três anos depois, até então não se tinha laboratórios. (P-V, 2015).

Foi dessa maneira que esses docentes, cotidianamente, conseguiam desenvolver as atividades de ensino do curso de Biologia, inclusive, as aulas práticas que deveriam ser realizadas em laboratório tiveram que ser ministradas nas próprias salas de aula.

Segundo esse professor, algumas construções foram finalizadas a partir de 2009:

Depois de 2009 nós conseguimos um pouco mais de espaço, o Bloco K teve um processo de expansão, nós conseguimos mais algumas salas; temos Laboratório Multiuso que as áreas afins utilizam; em vista do começo que não se tinha nada, hoje nós temos uma estrutura até razoável. Hoje consigo dar uma aula prática e não é um padrão de uma universidade de ponta, mas, eu não deixo o meu aluno sem uma aula prática, porque a nossa primeira turma, sempre tem aquela famosa história os primeiros são os bois de piranha, e nossa primeira turma ela saiu sem ver uma aula de laboratório de fato como funciona; a segunda turma pegou no finalzinho os laboratórios que nós temos hoje, todos os nossos alunos eles conseguem ter o mínimo de aulas práticas e isso muda bastante, é a formação dos alunos [...]. (P-V, 2015).

Embora seja sublinhado que as condições estruturais tivessem melhorado, ponderou que a realidade universitária da Regional Catalão continuava dispare em relação as universidades de ponta.

A gradativa mudança em relação aos espaços do professor também foi explicitada:

[...] com relação a espaço para os professores, aos poucos a gente foi tendo um ganho muito grande, o maior ganho foi, justamente, agora nesse mês de agosto, a inauguração/abertura desse Prédio Multiuso em que os novos professores, alguns que ficavam instalados dentro de laboratórios, passaram a ter gabinetes, e outros que ficavam alojados no anexo, que era um prédio alugado, também passaram aqui para dentro. Eu mesma, com o pessoal da área de ecologia, de zoologia e de fisiologia que ficávamos no anexo, nós agora estamos em salas aqui; então assim, nós agora temos o que outras universidades bem mais antigas e muito mais estruturadas têm. [...] eu falo assim: eu estou no paraíso (risos) [...]. (P-V, 2015).

Prosseguiu descrevendo mais experiências que marcaram o começo da história do curso, que também são desses docentes:

[...] e pensar que no começo, sem brincadeira, já aconteceu da gente fazer reunião embaixo do pé de manga, que eu lembro ali antes da expansão do bloco K tinham alguns pés de mangas, e a gente sentava ali e ficava discutindo como que a gente ia fazer, o que ia deixar de fazer; então me lembro direitinho que tinham alguns outros professores que estavam aqui há mais tempo, falavam assim: “olha lá, os sem teto” (risos); o dia que o diretor conseguiu para a gente o espaço lá embaixo na biblioteca, o primeiro dia que esse professor nos viu virou assim pra gente “e ai, sem teto, como é que tá”? Olhei para ele e falei assim: “ agora eu não sou mais sem teto, agora eu tenho um teto, é coletivo, mas agora eu tenho um teto” [...]. (P-V, 2015).

Nessa parte da entrevista identifica-se que a instituição também não tinha instalações físicas, equipamentos e materiais para atender as demandas dos novos cursos; assim sendo, improvisou-se meios para que esses docentes pudessem desenvolver as suas atividades de ensino, bem como, as de natureza administrativa.

Mesmo que já estivessem com algumas instalações físicas concluídas e laboratórios em funcionamento, ainda assim, o professor, cotidianamente, convivía com problemas de natureza burocrático-organizacional; vejamos esse trecho:

Eu falo, eu estou aqui hoje graças ao processo de expansão das universidades federais implantado no governo Lula, mas, ele fez um processo de expansão sem ter uma base muito boa, sucateado. [...] olha só, vou dar um exemplo da minha área, que é uma das áreas mais simples dentro da Biologia, Botânica e Ecologia. Eu não preciso de equipamentos sofisticados para dar aula. Eu

preciso de uma geladeira, de um fogão, de um destilador, de um reagente simples [...]. Só que eu não consigo fazer essas compras pelo sistema de compras da UFG. Até hoje eu compro o ópio, o algodão, o sal específico. Como eu não consigo comprar pelo sistema, eu tenho que desembolsar. Na Biologia, nós temos a licenciatura e o Bacharelado [...] uma é para formar o licenciado que vai dar aula, a outra é para formar o bacharel que vai para a pesquisa. As práticas são as mesmas, mas o enfoque é diferente. Como eu não consigo comprar pelo sistema, o meu enfoque vai sempre para o lado da licenciatura, porque eu consigo trabalhar com o material mais barato. A minha área é uma área básica, agora, pensa a área da genética... os reagentes são caríssimos. Nos laboratórios dessas áreas, foi conseguido comprar, através de verba do REUNI, os equipamentos, mas, não tem como comprar os reagentes. E aí? Como fica? Como faz? Tem um destilador de água que a gente conseguiu comprar [...] conseguimos instalar porque eu cheguei no pessoal e falei: o que precisa para instalar? Eu vou tirar do meu bolso porque não dá. Eu sei que tem outros professores que fizeram do mesmo jeito, tiraram do próprio bolso para instalar equipamentos. Quando eu cheguei aqui uma funcionária do administrativo me falou que ela tinha pouco papel, que os recursos eram escassos. Aí eu vi que realmente é. De 2006 para cá, faz dez anos que eu estou aqui, cada vez mais minguado. Eu já cheguei ao ponto que compro o meu papel sulfite. Isso para mim é um sucateamento [...]. (P-V, 2015).

De forma precisa foi apontado pelo o professor P-V que o devido cumprimento do trabalho acadêmico na instituição era emperrado por motivos estruturais, dessa feita, no afã de garantir que o curso funcionasse, esses docentes buscavam solucionar tais problemas, ainda que, com recursos próprios. Entende-se que a falta de condições física e administrativas-burocrática incidiu em sobrecarga de trabalho para o professor, seja no plano objetivo como subjetivo.

Essa realidade institucional precária também foi descrita na entrevista do professor P-F, observemos:

[...] a gente estava chegando num Campus que já tinha uma história, até mesmo uma história de abandono, porque durante muito tempo isso aqui existiu mesmo como uma extensão, e que os recursos não chegaram aqui para criar e estruturar; junto com a gente chega esses recursos para você criar essa estrutura de prédios, salas de aula, de laboratórios, que até então não tinha. Teve um período que tivemos que dar aula em escolas, espalhamos a universidade nas escolas, a gente teve que enfrentar essa situação que não enfrentaríamos numa grande universidade, que estivesse estruturada a 40, 50 anos. Quando a gente chegou aqui, não tinha uma sala; a primeira reunião foi no pátio, nos banquinhos que têm ali, embaixo das árvores. Você tem toda essa dificuldade de montar um curso, estruturar tudo aquilo do zero, sem salas, sem laboratórios, os alunos chegando [...]. (P-F, 2015).

Confere-se que o professor P-F também retratou as condições de precarização da instituição, até mencionou que a mesma já vinha de “uma história de abandono”. Ora, os

docentes encontraram na Regional Catalão instalações físicas escassas e deficitárias, mas, em andamento, as reformas e construções das instalações oriundas dos Programas de Expansão Fase I e o REUNI. Nessa realidade, além do trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão, deveriam, concomitantemente, criar a estrutura do curso.

De forma reflexiva, o professor continua:

[...] essa trajetória é muito diferente quando você está em uma universidade estruturada, primeiro você vai chegar e se inserir em um grupo de pesquisa, que tem uma estrutura mínima ou até começar; eu tenho colegas que chegaram e criaram seu próprio grupo de pesquisa, mas para fazer isso esses professores não tiveram essa carga administrativa que nós temos em um Campus do interior, em um Campus fora de sede; eles não têm isso, então ele vai dar suas aulas, fazer sua pesquisa, passar pela extensão; não são todos, normalmente os que estão em pesquisa, fazem pesquisa e ensino; a extensão fica para alguma palestra, algo que, eventualmente, eles façam fora daquilo ali; a função dele (professor) é criar a sua estrutura de pesquisa, então ele tem uma produtividade, consegui um projeto para montar seu equipamento [...]. (P-F, 2015).

Nessa parte da entrevista foi pontuado que as atividades administrativas preenchiam grande parte do trabalho do professor, inclusive, sublinha que essa é uma característica existente em Campi Fora de Sede; então acrescenta:

[...] quem assume essa carga administrativa, normalmente, são os mais antigos de casa, provavelmente, ele vai chegar em uma função de coordenação depois de muito mais tempo do que acontece aqui dentro, mesmo porque o número de professores, se você entrar em um Instituto que tenha 40, 50, 60 professores é muito diferente, mesmo para os que chegaram recentemente; aqui a gente era onze, até o ano passado, os últimos que entraram, três professores; os três que chegaram, a gente já começa a transferir o trabalho para eles - você tem que passar pela experiência que eu passei -; se você acha que tem que ser feito diferente vai lá e faça diferente. Essa é uma diferença muito grande em você entrar em uma universidade estruturada do que nos *Campi* fora de Sede, onde a gente teve que construir essa estrutura, construir a estrutura do curso e da Instituição, até mesmo construir essas relações [...]. (P-F, 2015).

Assim como nos excertos das entrevistas anteriores, aspectos consoantes as deficitárias e precárias condições de funcionamento da Regional Catalão foram aqui citadas, dentre eles, as tarefas burocrático-administrativas.

No excerto que segue, atinente ao ingresso na instituição e estruturação do curso de Química, o professor P-H expressou:

[...] o processo de criação do curso foi traumatizante, pois eu cheguei aqui como pesquisadora, então cheguei sem condições de fazer pesquisa e tendo que entender sobre o MEC, sobre a legislação da universidade e enquanto eu estava fazendo mestrado, doutorado sendo professora visitante eu não tinha que entender o que era legislação, mas eu cheguei aqui tendo que entender o que era LDB; porque que tinha que ter estágio obrigatório e não obrigatório; o tal do PPC - Plano Político Pedagógico que era - naquela época, essa sigla; buscar vagas para professores, buscar estrutura física, fazer licitação que eu nunca imaginei que isso era responsabilidade nossa - foi realmente um processo traumatizante [...]. (P-H, 2015).

O professor P-H explicitou o quanto sentiu-se impactado ao se deparar com uma realidade de universidade federal que não oferecia condições de realizar pesquisas, pois, a sua experiência em universidade foi como pesquisador. Na Regional Catalão/UFG, esse docente precisou se inteirar dos aspectos jurídicos-legais para estruturar o respectivo curso, dessa maneira, segundo expôs, o sentimento foi “traumatizante”, senão, de frustração. Também comentou sobre como foi lidar com os professores que já estavam na instituição “[...] tentar entender quem já estava aqui, que queria consolidar, melhorar as condições que tinha [...]”;

continua a descrever sobre as dificuldades:

[...] quando te falam você tem que criar o curso, você espera que tudo o que você pede chegue, tudo o que você sonha seja construído - aí você vê as brigas pelos espaços físicos, mesmo de quem já estava aqui, as brigas pelas vagas; você quer contratar 10, só pode 2, você precisa de 10, só contrata 2, por vezes só chegava um e tinha que repetir o edital [...]. (P-H, 2015).

Dentre os problemas citados, também a dificuldade para se montar a estrutura e bancas de concursos, haja vista que “[...] ninguém queria vir na banca para cá, porque nós mal tínhamos salas para realizar concurso [...]”;

menciona que, assim como eles, os professores concursados, posteriormente, fizeram questionamentos, tais como:

Como ainda não tinha uma sala com Datashow? Como não tinha laboratório? Como ainda não tinha pesquisador do CNPq aqui dentro? Então esse choque ele é grande, foi difícil de ser digerido [...] no concurso todo mundo aceita as regras, mas a quando chega aqui todo mundo quer que seja diferente; ainda continua com o quadro restrito de professor, muito aluno chegando, muita aula de laboratório, você quer fazer pesquisa e as pessoas te põem como incapaz de fazer - questionam porque você não faz parceria com São Paulo e continua fazendo a pesquisa [...]. (P-H, 2015).

Referente aos laboratórios, o professor pontua:

Já conseguimos o prédio de laboratório, temos hoje dois bons laboratórios de ensino, que ainda requer equipamentos e material. Tem o laboratório, mas, não tem condições de fazer um projeto associado com as aulas, porque sempre está faltando alguma coisa. A gente faz as compras, mas não chegam. Então, manter esse fluxo contínuo, esse repositório, é bem complicado. Não chega material de qualidade, então muito se perde, trabalhamos muito com vidraria, reagentes líquidos, sólidos, gases. A gente prevê material para trabalhar um ano, quando é no meio do ano ele acaba, aí não tem mais como comprar, então você para a pesquisa [...]. (P-H, 2015).

O docente P-H avaliou que atrasos na entrega das obras, não contratação de técnicos de laboratórios e a morosidade nas compras de materiais para os laboratórios gerava limitações no desenvolvimento das pesquisas.

Outrossim, no trecho seguinte evidencia que o acúmulo de tarefas e responsabilidades abarrotava os professores:

Nesse ano de 2015 está sendo entregue as salas de aula que nos foi prometida de 2006 para 2008. É um espaço físico que melhora as condições de trabalho, deve melhorar para o atendimento de aluno. Hoje no curso de química, pelo menos cada professor tem duas atividades administrativas. Hoje o que mais pesa é a questão administrativa. A gente precisa de pelo menos de quatro técnicos de laboratórios para montar todas as aulas que a gente oferece, tanto para o nosso curso, quanto para os outros cursos. Nós assistimos seis cursos de graduação aqui dentro do Campus, então é muita aula experimental para ser montada e desmontada. A gente acaba assumindo um serviço que não poderia ser nosso, uma carga horária que a gente não pode receber por ela, uma periculosidade que não recebemos por ela, mas, temos que fazer porque se não a aula não acontece [...]. (P-H, 2005).

Ora, desempenhar atividades que competem aos técnicos de laboratórios significou para os docentes não somente sobrecarga de trabalho, mas, também ônus econômico, pois, devido não serem técnicos de laboratórios não puderam receber por periculosidade.

Outro ponto abordado trata-se da participação em sucessivas comissões, ressaltou: “[...] se você pegar as atas do curso, nós temos inúmeros debates mal resolvidos porque está todo mundo sempre estressado. Ninguém quer pegar comissão. Ninguém quer mais trabalho [...]” (P-H, 2005).

Todavia, esses docentes que já estavam abarrotados com atividades administrativas e acadêmicas, ainda assim, escolheram criar um programa de pós-graduação *stricto sensu* ao nível de mestrado; consideremos os argumentos do professor P-H:

[...] uma vez fizeram uma pergunta assim: então por que abriram mestrado? Por que se não abrisse mestrado não vinha recurso de outro lugar para tapar buraco. Por exemplo, tem compras emergenciais que você não faz pela

universidade, mas pelo dinheiro do PROAP a gente consegue fazer, que é o dinheiro do mestrado; você faz mais eventos para o mestrado, mas que a graduação participa, e com esse dinheiro do evento você consegue agilizar a vinda de professores e pesquisadores, é um ciclo que você consegue movimentar mais e ter mais ânimo para os professores, para os alunos [...]. (P-H, 2015).

Vê-se que a criação do mestrado, por um lado, seria assumir mais trabalho acadêmico e administrativo, mas, por outro lado, mediante programas de apoio a pós-graduação, como o PROAP⁴⁷, conforme explicou o professor P-H, foi possível investir na implementação do curso, no âmbito da graduação e pós-graduação.

Prosseguimos com as entrevistas. O professor P-N, do Curso Engenharia de Minas, explicitou a coexistência de dois fatores presentes nos primeiros anos de estruturação do curso, foram eles, o econômico e a qualidade; confirmam o fragmento:

[...] O curso de Engenharia é considerado um curso caro, porque ele exige uma série de formação que, além do preço ser elevado, tem a sua manutenção. A capacitação profissional a gente tentava colocar no nosso curso, ela tinha um custo muito alto, e a gente não teve esse aporte financeiro [...]. (P-N, 2015).

Continuou relatando:

[...] então o que nós fizemos, nós concentramos o nosso gasto financeiro em computadores, porque a gente precisava de computadores bons, e nós conseguimos professores que estavam há mais de cinco anos no mercado de trabalho [...]. Nós conseguimos um profissional qualificado que tinha computador e softwares para treinar os alunos [...]. (P-N, 2015).

Outro ponto abordado na entrevista do professor P-N trata-se das condições objetivas para realizar o trabalho acadêmico, confirmam o fragmento:

[...] os professores das outras áreas tiveram que ter uma criatividade anormal, porque sem espaço, sem equipamento, sem condições, colocaram as suas aulas com qualidade. Eu, particularmente, tive que criar uma série de subterfúgios com base em softwares que eu tinha, e materiais didáticos que eu criei, em situações práticas, sem ter os experimentos, as amostras, mas, eu consegui fazer isso de forma bem aplicada, eles conseguiram assimilar isso [...]. (P-N, 2015).

⁴⁷ O Programa de Apoio da Pós-Graduação (PROAP) é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa parte da entrevista o professor P-N reiterou que os docentes buscavam meios “criativos” para cumprir com as atividades basilares no ensino, haja vista a falta de espaços físicos e de equipamentos; destacamos outro ponto, foi explicitado que conseguiram garantir qualidade nas aulas.

Prosseguindo com as entrevistas, o professor P-W, inclusive, no cargo de vice-diretor; vejamos:

[...] uma universidade que ela tinha um campus que tinha sete cursos, de repente, virou esse tamanho que é aqui. Então quando começou que vieram os recursos, não se tinha um planejamento para essa reestruturação. Tanto que a redistribuição de professores, no início, foi feita de maneira não adequada. Pegou a quantidades de vagas e dividiu tantos professores para cada curso, de maneira igual. E os recursos também, a construção de prédios, tem prédios que não ficaram prontos. Depois de oito anos é que os prédios das engenharias ficaram prontos. [...]. (P-W, 2015).

Segundo expressou o professor P-W, a instituição passou por uma reestruturação sem o devido planejamento, afinal já existiam sete cursos; entende-se, portanto, que esses somados aos que foram criados contribuíram para o aumento quantitativo da mesma. Assim, de maneira geral, reiterou que o processo de expansão na RC/UFG ocorria com inúmeros problemas.

Desse modo, descreveu mais alguns problemas da expansão e reestrutura da instituição:

[...] a distribuição de professores, por exemplo, depois de um tempo, com a expansão - fase 2, houve uma repactuação, a gente ganhou mais professores para reorganizar. A maioria dos cursos ainda não está com uma estrutura ideal [...] Todos os três cursos de engenharias não têm técnicos de laboratórios. Os professores é que tem que fazer esse papel. A gente põe os estudantes no ônibus e leva para Goiânia, tudo dessa forma [...]. (P-W, 2015).

Certifica-se que os professores da RC/UFG, no dia a dia, lidavam com questões prementes e controversas no plano da gestão dos recursos econômicos e humanos, então provenientes dos Programas de Expansão Fase I e o REUNI; também, no cumprimento das atividades regulares (ensino, pesquisa, extensão e cultura) tiveram que recorrer a meios singulares, por exemplo: deslocar com os estudantes para os laboratórios da UFG, em Goiânia.

A nossa última entrevista é com o professor P-G, também em cargo de gestão, diretor da RC/UFG. Assim exteriorizou:

[...] eu sempre vivi numa universidade boa [...] dentro das condições da universidade, mesmo sem conhecer o histórico como eu conheço hoje, eu me perguntava: por que o estacionamento tem que ser assim? Por que está

faltando bebedouro? Por que não tem ar condicionado nas salas? Mal sabia que essa evolução da UFG-Catalão é incrível, mas para mim era um absurdo essas condições aqui, com profissionais bons, mesmo com prédios novos [...]. (P-G, 2015).

Segundo entendemos, as condições físicas da RC/UFG provocaram no professor P-G algumas interrogações, pois consoante ao que explicitou: [...] “eu sempre vivi numa universidade boa”, então, chocou-se com a realidade da UFG-Catalão: “[...] mas para mim era um absurdo essas condições aqui, com profissionais bons, mesmo com prédios novos [...]”. Na medida em que conheceu o histórico da instituição passou a entender que “[...] essa evolução da UFG é incrível [...]”.

O professor P-G continua a sua exposição abordando aspectos administrativos que perpassam pelas relações burocráticas entre a Regional Catalão e a UFG-Sede. Vejamos esse fragmento:

Aqui não tem condições técnicas, aqui vai muito de o diretor chegar junto, mão na massa. É toda uma burocracia que faz que fique desse jeito. O Centro de Gestão do Espaço Físico – CEGEF, aqui só tem um engenheiro contratado. Tudo passa por Goiânia, os projetos, por exemplo: chegaram os postes, não pode porque não tem projeto, não foi feito o projeto de segurança. É essa dependência de Goiânia, é essa burocracia da universidade. Nosso comitê de Licitação tudo que esse Campus precisa, desde caneta, mobiliário, o número de técnicos é ruim, se comparado ao da UFG [...]. (P-G, 2015).

O professor P-G considerou que nesse processo de expansão e interiorização a RC/UFG encontrava-se desprovida de recursos mínimos; além dessa dificuldade, a relação da RC com os setores da UFG-Sede teve na burocracia um dos fatores que emperrou o andamento administrativo da instituição.

Com base no Art. 207 da Constituição Federal de 1988⁴⁸, no qual, se estabelece que as universidades devem obedecer o princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, deduz-se que, nessas instituições, as atividades acadêmico-científica e cultural, devem ser desempenhadas.

Dessarte, sabe-se que as atividades no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura, congregam o trabalho do professor; assim, é *mister* que as universidades tenham uma estrutura física, acadêmica e administrativa em condições de o docente desempenhar o seu labor acadêmico. Ocorre que no universo das universidades não há equivalência no tocantes as

⁴⁸Constituição Federal de 1988: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

condições estruturais; nesse universo, igualmente as universidades federais têm diferenças entre elas.

Ora, tais diferenças também ocorrem no interior das próprias universidades, por exemplo, as que têm Campus Fora de Sede ou no interior. Porquanto, a Regional Catalão - RC/UFG emoldura-se nesse exemplo, haja vista que a sua estrutura não era equivalente à da UFG em Goiânia (Sede) e, sobretudo, as condições estruturais eram deficientes/precárias.

Os professores que chegaram para assumir os cursos dos programas Expansão Fase I e o REUNI vieram de experiências, sejam como alunos ou professores, de universidades consolidadas; quando assumiram os cursos na Regional Catalão (RC), depararam com uma instituição desaparelhada de condições de trabalho. Identifica-se nas falas dos entrevistados que os cursos recém-criados precisavam ser, por eles, estruturados; mas, havia dois agravantes: 1 - os recursos eram insuficientes, e ainda, 2 - a burocracia dificultava a aquisição de equipamentos e materiais.

Problemas relacionados à estrutura da instituição, igualmente, foram explicitados pelos professores que também estavam em cargos de gestão; o conjunto dos problemas estruturais dos cursos eram inerentes ao fator inexistência de instalações físicas, organização administrativa e acadêmica na instituição, como um todo.

Assim, por um lado, nas entrevistas dos professores, percebia-se certo entusiasmo com a expansão, na medida em que se ampliava a oferta de cursos de graduação presencial e, ao mesmo tempo, vagas nos processos seletivos; por outro, respeitante a essa instituição, a expansão ocorria sem as condições devidas para o funcionamento dos cursos.

Até mesmo, um dos professores entrevistados, ressaltou que devido ao “processo de expansão do governo Lula”, ele havia feito concurso e fora contratado, no entanto, o programa então criado, começara sucateado. Ora, foi preciso entender o que significava essa assertiva - a expansão começou sucateada -, o professor descreveu: “[...] eu não preciso de equipamentos sofisticados para dar aula. Eu preciso de uma geladeira, de um fogão, de um destilador, de um reagente simples [...] Só que eu não consigo fazer essas compras pelo sistema de compras da UFG [...]” (P-V, 2015).

Conferimos, assim, que as condições estruturais ocasionaram sobrecarga de trabalho para o docente, nesse caso, os cursos que dependiam de laboratórios para as suas aulas práticas tinham dificuldades na aquisição de equipamentos, e quando adquiridos, não eram instalados; também muitas dificuldades na aquisição e reposição de materiais para as aulas de laboratórios; outro sério problema, associado a esse, a carência de técnicos de laboratórios.

Devido de carência de técnicos de laboratórios os professores tiveram que assumir atividades específicas desses técnicos, agregando para si atividades que não eram da sua competência profissional; essa questão se referia ao fato de o professor não ter direito de receber também por periculosidade.

Embora fossem inúmeras as limitações, vimos que alguns cursos criaram a pós-graduação *Stricto Sensu*, afinal essa é uma das modalidades de produção nas universidades. No capítulo II analisamos que, de 2008 para 2014, nas IFES, 59,7% dos docentes eram doutores; essa tendência, na UFG, também se confirmou, pois 60,9% do quadro docente era constituído por professores doutores.

No tocante às universidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei, Nº 93.94/1996, designou que um terço do corpo docente fosse constituído por mestres e doutores (Art. 52), dessa maneira, a exigência do título de doutor passou a predominar nos processos seletivos para contratação de professores nas universidades.

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), essa condição designada pela referida LDB, somada com a da dedicação exclusiva foi um “preceito jurídico que impulsionou a pós-graduação no país”. A tendência de expansão da pós-graduação compeliu a CAPES a assumir, de forma mais precisa, a sua função reguladora junto a esses programas de pós-graduação, inclusive com revisão dos critérios de avaliação. Dentre as premissas colocadas pela CAPES, as que tratam sobre o trabalho do professor-pesquisador que atua na pós-graduação *Stricto Sensu*, segundo as reflexões de Sguissardi e Silva Júnior (2009):

Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43).

A pós-graduação *Stricto Sensu* impõe ao professor cumprir com as exigências estabelecidas pela CAPES, mas, nas considerações de Sguissardi e Silva Júnior, existe ainda outro fator relevante:

[...] seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43).

Outrossim, elucidam que toda essa sucessão de “produtos” se efetiva em meio ao individualismo e à competitividade. Conforme analisaram Silva Júnior e Daniel Schugurensky, a propensão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil seria de gerar a diversificação institucional, sobretudo em razão da pesquisa aplicada, cujo foco é a inovação. A CAPES incorporou em seu sistema de regulação e avaliação critérios para medir/quantificar a produção dos programas de pós-graduação, a partir dessas avaliações, se obtém o ranking internacional das universidades. Posto isso:

Na busca por boas avaliações e acesso a bolsas e financiamento é produzido um ranqueamento das instituições, do que decorre a competição e uma diferenciação institucional na cultura, na gestão, na autonomia científica, administrativa e acadêmica, no trabalho do professor e no dos alunos de graduação e pós-graduação. (SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2014, p. 39).

Essa predisposição a uma cultura de competitividade e individualismos, no seio das universidades, é um aspecto que ratifica a diferença entre as instituições então reconhecidas “centros de excelência” e as demais. Inclusive, o potencial na pós-graduação *Stricto Sensu* e nas pesquisas são fatores determinantes nessa cultura do ranqueamento; nesse cenário, o trabalho do professor-pesquisador que é reconhecido pela CAPES como produto.

A vocação que a pós-graduação *Stricto Sensu* assumiu no contexto das universidades e no trabalho do professor, face as mudanças de regulação e avaliação da CAPES, nos remete a realidade do trabalho do professor na Regional Catalão que, segundo já analisamos, agregou-se as atividades da docência (ensino, pesquisa e extensão) uma série de atividades com fins a criar a estrutura da instituição, pois era precária.

Inferese que as condições de trabalho do professor da UFG na Regional Catalão, no período de 2006 a 2014, eram precárias, por essa razão, esses docentes tiveram uma sobrecarga de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior - Universidades Federais - Fase I (2003-2006) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007-2010), então instituídos nesse século XXI, durante o Governo Lula, foram um marco no processo de expansão e interiorização das universidades federais, pois o acesso à educação superior nessas universidades foi alargado até o interior do país, em suas cinco regiões.

Dessa feita, a UFG passou por uma reestruturação em Goiânia-Sede e no interior; em decorrência dos referidos programas de expansão, foram criados novos cursos na graduação presencial, na modalidade à distância e na pós-graduação-stricto sensu; houve uma evolução no número de alunos, ampliou-se o quadro de docentes e de técnicos, igualmente, foram feitas reformas e construções.

Decorrente desse processo, a UFG criou uma nova proposta de estrutura orgânica, qual seja, o modelo estatutário UFG-multirregional, aprovado pelo MEC/SESu em janeiro de 2014. Com esse novo Estatuto, a Regional Catalão foi transformada em Campus Acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) da universidade.

Conforme analisado nesse estudo, mudanças ocorreram na RC/UFG, advindas da expansão, tais como, aumento do número de cursos, de alunos, de professores e técnicos, bem como, recursos para construções e reformas de prédios para salas de aula, laboratórios, organização administrativa e ampliação do sistema de rede/comunicação. Ratificamos que tudo isso ocorreu dentro de uma estrutura institucional já existente. Não obstante, nesse novo momento da instituição, de imediato, os cursos da expansão com os alunos, professores e técnicos, se depararam com a construção, por etapa, das instalações dos respectivos programas. Embora a instituição já tivesse uma estrutura física, administrativa e acadêmica, essa não foi suficiente para acomodar o contingente que estava chegando com os novos cursos; destacando-se que a instituição já funcionava precariamente.

Essa realidade trouxe à tona as condições de trabalho do docente da UFG na Regional Catalão, na medida em que esse precisou criar as condições de trabalho em toda dimensão acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e cultura – haja vista que, na falta de materiais, equipamentos, laboratórios, até mesmo salas de aula, o professor recorreu à sua capacidade inventiva para desenvolver as atividades da docência. Valendo-se, ainda, do seu potencial criador, também assumiu atribuições administrativas para o funcionamento dos cursos e da instituição como um todo.

Ao verificarmos os números da expansão das universidades federais, não há como negar que houve certa “democratização” da oferta de cursos e vagas nessas instituições; porém, ao adentrarmos para o universo de uma instituição do interior, na particularidade da Regional Catalão, deparamos com uma realidade peculiar que vai além do quantitativo alcançado, visto que, nessa, os seus sujeitos sociais – os docentes –, no dia a dia da docência, assumiram tornar efetiva a referida expansão.

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. (NETTO, 2011, p. 57).

Validamos, até aqui, que os docentes da UFG na Regional Catalão, em razão das dificuldades nas condições de trabalho devido a expansão, agregaram para si uma sobrecarga de trabalho. Por ser essa temática dinâmica e complexa, porquanto pretendemos dar continuidade aos nossos estudos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Crise no Financiamento nas Instituições Federais de Ensino Superior. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

_____. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300717&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2012.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Os avanços da reforma na administração pública: 1995-1998**. Brasília, DF: MARE, 1998. (Cadernos MARE da reforma do estado, n. 15).

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 21 set. 2001.

_____. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2003a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2003/decreto-52428-20-outubro-2003-603937-publicacaooriginal-124832-pe.html>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Presidência da República - Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Ministério Da Educação. **Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior**. Documento II. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Ministério Da Educação. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da

Educação Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 6 dez. 2004b. Disponível em: <<https://goo.gl/XhppL6>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!**; período de 2003 a 2006. Brasília, DF, 2006.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Reuni: Diretrizes gerais**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 - relatório de primeiro ano**. Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014. 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: 15 jan. 2017.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; KOUCHNER, Evelyne Pisier (Org.). **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora, 2009.

CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação**. Brasília, DF: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, n. 869).

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DOSSIÊ NACIONAL 3. Brasília, DF: ANDES-SN, abr. 2013a. (Revista Andes Especial; Precarização das condições de trabalho I).

DOSSIÊ NACIONAL 3. Brasília, DF: ANDES-SN, nov. 2013b. (Revista Andes Especial; Precarização do trabalho docente II).

GARCIA, Jeferson. Lições de José Paulo Netto sobre o método em Marx. **Urutágua**, Maringá, n. 28, p. 129-132, maio-out. 2013.

GERMANO, José Willington. **O Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

_____. **Cadernos do cárcere** - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

IANNI, Octávio. **O ciclo da revolução burguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1985.

LÜDKE, menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XIV, n. 33, p. 32-47, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1146850728.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpressão. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RISEK, Cibele Saliba (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAULANI, Leda Maria. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Capitalismo Financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RISEK, Cibele Saliba (Org.). **Hegemonia**

às **avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 109-134.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais**: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil - democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian University** - A busca de resultados comercializáveis: para quem? São Carlos, SP: UFSCAR; Tempe, Arizona: Arizona State University, jul. 2014-jul. 2015. No prelo.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 435-499, abr.-jun. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. Refletindo sobre as razões da diversificação institucional das universidades estatais brasileiras. **Integración y conocimiento**, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9244>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Waldemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000.

SILVA, Maria das Graças Martins. **Extensão**: a face social da universidade? Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SILVA, Maria José da. **A História do Campus Avançado de Catalão**: 1983-2002. Goiânia: UCG, 2009.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

UFG AFIRMATIVA: Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás. **Desenvolvimento regional**: Universidade cresce com a interiorização e com o investimento de recursos federais. Goiânia, GO: UFG, n. 4, dez. 2009. Acesso em: <https://www.ascom.ufg.br/up/1/o/revista_afirmativa_4.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Ata do Egrégio Conselho Universitário da UFG, realizada no dia 28 de fevereiro de 1980.** Goiânia: UFG, 1980.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2005.** Goiânia: UFG, 2005a. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orientamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CONSUNI n. 19 de 2005. Transforma o Câmpus Avançado de Jataí, criado pela Resolução CEPEC nº 145 de 10/03/1980 em Câmpus Jataí da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, nov. 2005b. Disponível em:<https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2005_0020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Expansão:** Projeto de Grande Vulto – Projeto Acadêmico *Campus* de Catalão. 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2006.** Goiânia: UFG, 2006b. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orientamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2007.** Goiânia: UFG, 2007a. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orientamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CONSUNI n. 23 de 2007. Aprova o Regimento do *Campus* Catalão da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, nov. 2007b. Disponível em: <https://www.catalao.ufg.br/up/519/o/Resolucao_CONSUNI_2007_0023.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2008.** Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orientamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Consolidado do Exercício de 2010.** Goiânia: UFG, 2011a. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orientamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores. Portaria Nº 0104 de 11 de janeiro de 2011. Comissão de Atualização do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Gabinete da Reitoria. **Aos membros da comissão instituída pelo Conselho Universitário para a atualização do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.** Goiânia: UFG, 2011c.

_____. Ministério da Educação. Resolução CONSUNI n. 31 de 2012. Altera a Resolução CONSUNI n. 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Goiânia, GO, out. 2012. Disponível em:

<https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2012_0031.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Ministério da Educação. Gabinete da Reitoria. **A atualização do Estatuto da UFG** – Versão dos três Conselhos em novembro de 2013. Goiânia: UFG, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Consolidado do Exercício de 2012**. Goiânia: UFG, 2013b. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orcamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Estatuto**. Goiânia: UFG, 2014a. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Regional Catalão – Regional Catalão – março de 2011 a março de 2014**. Catalão: UFG, 2014b. Disponível em: <<https://catalao.ufg.br/.../68817-relatorio-da-gestao-2011-2014-da-regional-catalao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Consolidado do Exercício de 2014**. Goiânia: UFG, 2015a. Disponível em: <<https://www.proad.ufg.br/p/16893-gestao-orcamentaria-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução conjunta – CONSUNI/CEPEC/Conselho de Curadores n. 1 de 2015. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás, considerando o Estatuto aprovado pela Portaria n. 9 de 23/01/2014-MEC, publicada no DOU de 24/01/2014 N° 01/2015. Goiânia, GO, abr. 2015b. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/RESOLUCAO-3CO-01-2015.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.