



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

**REUNI E SEUS REFLEXOS: A REALIDADE DOS CURSOS CRIADOS  
NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UFAM**

Acadêmica Voluntária: Gabriela Ximendes Swenson

MANAUS  
2013

**REUNI E SEUS REFLEXOS: A REALIDADE DOS CURSOS CRIADOS  
NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UFAM**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB – SA/0017/2012

**REUNI E SEUS REFLEXOS: A REALIDADE DOS CURSOS CRIADOS  
NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UFAM**

Acadêmica Voluntária: Gabriela Ximendes Swenson  
Orientadora: Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

MANAUS  
2013

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas, ao Departamento de Serviço Social e aos seus autores. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

## RESUMO

Este relatório é fruto de uma pesquisa feita no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, que abordou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, objetivando analisar o processo de criação dos cursos de graduação, contrastando as condições objetivas ofertadas e a proposição do programa quanto a qualidade de ensino, além de compreender os seus reflexos sobre o trabalho dos técnicos administrativos, as dificuldades enfrentadas em relação aos recursos humanos e materiais e a percepção quanto ao atendimento das metas do Ministério da Educação, além explicitar as expectativas dos discentes – que ocupam as vagas oriundas do programa – quanto ao ensino superior. Lançamos mão de pesquisa bibliográfica e documental para a produção dos relatórios de pesquisa. A pesquisa de campo se deu através de aplicação de questionários aos alunos dos cursos criados pelo REUNI no ICHL, aplicação de formulários aos servidores técnicos administrativos ligados a graduação, entrevistas semiestruturadas com os representantes dos sindicatos, com pró-reitores e com a coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa. Os dados foram tabulados e analisados, mostrando que os técnicos administrativos do ICHL estiveram à parte da discussão sobre a adesão ao REUNI, apesar de serem atingidos pelas consequências dessa adesão, que trouxe, dentre outras coisas, a sobrecarga de trabalho para estes sujeitos. Identificamos ainda que a realidade dos cursos criados pelo REUNI é semelhante, ainda que apresentem particularidades. Em todos os cursos se pode perceber que a ampliação das vagas é considerada positiva pelos discentes, os quais não deixam de reconhecer que tal avanço veio acompanhado de dificuldades em termos de carência de recursos humanos e materiais para a oferta de uma educação realmente de qualidade.

Palavras-chave: Universidade; Reforma do Ensino, REUNI.

## **ABSTRACT**

This report is the result of research realized at the Institute of Humanities and letters at the Federal University of Amazonas, which addressed the Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities, aiming to analyze the creation process of undergraduate courses, contrasting the objective conditions and the proposition offered the program as teaching quality, and understand its impact on the work of the administrative staff, the difficulties faced in relation to human and material resources and the perception of the fulfillment of goals of the Ministry of Education, and expectations of the students - who occupy the vacancies arising from the program - as higher education. We used the literature and documents for the production of research reports. The field research was through questionnaires to students of courses created by the REUNI in ICHL, application of forms for technical administrative servers connected to graduation, semi-structured interviews with representatives of trade unions, with deans and the educational coordinator of the Bachelor's Degree in Japanese Letters, Language and Literature. Data were tabulated and analyzed, showing that the administrative staff of the ICHL was part of the discussion about joining the REUNI, despite being hit by the consequences of this accession, which brought, among other things, the workload for these subjects. Still, we identified the reality of courses created by REUNI is similar, although they have peculiarities. In all courses can be seen that the expansion of the vacancies is considered positive by the students, which did not fail to recognize that such advancement was accompanied by difficulties in terms of lack of human and material resources for the provision of a quality education really.

Keywords: University, Education Reform, REUNI.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Arquivologia	72
Gráfico 2	Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Música	72
Gráfico 3	Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais	73
Gráfico 4	Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.	74
Gráfico 5	Interesse dos discentes dos cursos criados pelo REUNI em cursar o ensino superior, dados por curso	74
Gráfico 6	Interesse dos discentes dos cursos criados pelo REUNI em cursar o ensino superior, dados gerais	76
Gráfico 7	Se pudesse pagar, faria o curso em uma instituição privada?	76
Gráfico 8	Opinião dos discentes sobre a ampliação/criação de vagas	87
Gráfico 9	Opinião dos discentes sobre a existência de problemas estruturais nos cursos de graduação no ICHL	91
Gráfico 10	Opinião dos discentes sobre a estrutura física do curso de Arquivologia	93
Gráfico 11	Opinião dos discentes sobre a estrutura física do curso de Artes Visuais	93
Gráfico 12	Opinião dos discentes sobre a estrutura física do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	94
Gráfico 13	Opinião dos discentes sobre a estrutura física do curso de Licenciatura em Música	95
Gráfico 14	Opinião dos discentes sobre os recursos materiais do curso de Arquivologia	96
Gráfico 15	Opinião dos discentes sobre os recursos materiais do curso de Artes Visuais	96
Gráfico 16	Opinião dos discentes sobre os recursos materiais do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	97
Gráfico 17	Opinião dos discentes sobre os recursos materiais do curso de Licenciatura em Música	98
Gráfico 18	Opinião dos discentes sobre o corpo docente do curso de Arquivologia	100
Gráfico 19	Opinião dos discentes sobre o corpo docente do curso de Artes	101

## Visuais

Gráfico 20	Opinião dos discentes sobre o corpo docente do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	102
Gráfico 21	Opinião dos discentes sobre o corpo docente do curso de Licenciatura em Música	102
Gráfico 22	Opinião dos discentes sobre o apoio administrativo e pedagógico do curso de Arquivologia	104
Gráfico 23	Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico do curso de Artes Visuais	104
Gráfico 24	Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	105
Gráfico 25	Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico do curso de Licenciatura em Música	106



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Opinião dos servidores técnicos administrativos sobre o REUNI	70
Quadro 2	Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Arquivologia	77
Quadro 3	Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais	78
Quadro 4	Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	79
Quadro 5	Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Música	80
Quadro 6	Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura Artes Visuais, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM	81
Quadro 7	Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM	82
Quadro 8	Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura em Música, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM	82
Quadro 9	Expectativas dos discentes, do curso de Arquivologia, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM	83
Quadro 10	Conhecimento dos discentes sobre a origem dos cursos criados a partir do REUNI	84
Quadro 11	Opinião dos discentes de Música sobre REUNI	84
Quadro 12	Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Arquivologia	85
Quadro 13	Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Licenciatura em Artes Visuais	85
Quadro 14	Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa	86
Quadro 15	Impactos da adesão do REUNI no trabalho dos servidores técnicos ligados à graduação	87
Quadro 16	Opinião dos discentes sobre a existência de problemas estruturais nos cursos de graduação no ICHL	92



## LISTA DE SIGLAS

ADUA	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASSUA	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Amazonas
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CONACYT	Consejo Nacional de Ciências y Tecnología
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas e Tecnológicas
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CONSUNI	Conselho Universitário
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONDECYT	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IDA	Associação Internacional do Desenvolvimento
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LES	Lei do Ensino Superior

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MÊS	Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não Governamental
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Programa Nacional de Desestatização
PPP	Parcerias Público-Privado
PROEG	Pró-reitoria de Ensino e Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTESAM	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Estado do Amazonas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNP	Sistema Nacional de Pesquisadores
TCLE	Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBE	União Brasileira de Empresários
UDN	União Democrática Nacional
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNAM	Universidade Autônoma do México
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMPI	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Universidades: Do contexto Latino-Americano à Realidade Brasileira.....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Universidade na América Latina: entre a liberdade e a opressão.....	18
2.1.2 Universidade Brasileira e a primeira reforma do ensino superior.....	28
2.1.3 O Brasil a partir dos anos 90 e as demandas por reforma universitária.....	35
<b>2.2 Ensino Superior e Reforma do Estado: Reflexos de uma Política Perversa.....</b>	<b>39</b>
2.2.1 A educação em tempos neoliberais: as orientações do Banco Mundial.....	39
2.2.2 O Governo Lula e a Educação Superior.....	43
2.2.3 REUNI: Reforma Universitária à Brasileira.....	48
<b>2.3 Ensino Superior no Brasil e suas contraditórias reformas.....</b>	<b>52</b>
2.3.1 A contradição e a lógica capitalista.....	52
2.3.2 Antagonismos das reformas educacionais brasileiras.....	55
2.3.3 REUNI e suas contradições: Ampliação do acesso x qualidade do ensino.....	57
<b>III. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>61</b>
<b>IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>66</b>
<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
Agradecimentos.....	110
Referências.....	111
Anexos.....	119
Parecer do Consubstanciado do Comitê de Ética.....	120
Apêndices.....	122
a) Roteiro de entrevista aplicado ao Pró-reitor da PROPLAN.....	123
b) Roteiro de entrevista aplicado aos representantes dos sindicatos .....	125

c) Roteiro de entrevista aplicado à coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.....	126
d) Formulário aplicado aos técnicos administrativos do ICHL ligados diretamente a graduação dos cursos criados ou ampliados pelo REUNI .....	127
e) Questionário aplicado aos alunos.....	129
f) Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131

## I. INTRODUÇÃO

Durante a década de 1980 houve, timidamente, o início da discussão sobre o neoliberalismo no Brasil. Porém, esse ideário foi deixado em segundo plano em face do final da ditadura militar e da nova Constituição Federal (CF) de 1988. A promulgação da CF de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi um marco na história dos direitos sociais.

Após a primeira eleição direta, em 1989, assume a presidência da república Fernando Collor de Mello, em 1990, que abre as portas da economia nacional aos organismos internacionais; é nesse momento que o ideário neoliberal é difundido no país. A política neoliberal prioriza um investimento mínimo do Estado na área dos direitos, além de incentivar as privatizações. Ou seja, dois anos após a aprovação de uma Constituição Cidadã há um retrocesso, transformando direitos adquiridos em 1988 em serviços, deixando, por exemplo, a saúde e educação em segundo plano.

O ensino superior teve a sua primeira reforma em 1968, em tempo de governo militar, e que visava apenas à manutenção do regime. Foi essa reforma que instituiu o vestibular classificatório, o fim das cátedras vitalícias e a criação do regime departamental. Posteriormente a essa reforma, houve um período de 36 anos para que as discussões fossem retomadas. Enquanto isso, o processo de sucateamento das instituições de ensino superior brasileiras se acelerou, o qual foi intensificado pela adesão ao ideário neoliberal.

Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da república em 2003, e como forma de cumprir os acordos do país com o Banco Mundial (BM) – órgão responsável pela manutenção do neoliberalismo nos países em desenvolvimento – lança a proposta de reforma em 2004. O projeto de reforma do ensino superior está em tramite até hoje, mas ao longo dos dois mandatos de Lula programas foram criados – supostamente – em prol de uma reforma educacional, de um acesso democrático e da qualidade do ensino.

Em 2005 foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI) pelo decreto nº 5.493 de 18 de junho, que consistiu na concessão de bolsas parciais ou integrais, para alunos de baixa renda, na rede de ensino privado, como contrapartida as instituições recebem do governo federais incentivos fiscais. Este programa foi e é amplamente criticado, principalmente, por se tratar de investimento público na iniciativa privada.

Como tentativa de conter as críticas e visando atingir a meta de criação de vagas no ensino superior, em 2007 é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 de

abril. No entanto, o programa que poderia melhorar a situação das universidades federais intensificou o processo de sucateamento, deixando para as instituições o desafio de manter a pesquisa, o ensino e a extensão com qualidade, o alto aproveitamento, e grande quantidade de produções acadêmicas.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) aderiu ao REUNI no ano de 2008, ou seja, em primeira chamada. O Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), a partir do processo de adesão da instituição, ampliou e criou cursos em novos turnos. As condições em que o programa foi proposto e implantado geraram muitas polêmicas, pois os recursos materiais, físicos e humanos já eram insuficientes para atender as necessidades da comunidade acadêmica.

Nosso interesse pela temática nasceu das leituras e da nossa inserção na realidade apresentada. Além disso, pela pesquisadora responsável ser docente do Curso de Serviço Social e a pesquisadora auxiliar por ser discente do curso citado. Apesar de termos desenvolvido um primeiro projeto de pesquisa com esta temática, aplicado aos coordenadores de cursos criados no ICHL e aos discentes do Curso de Serviço Social, sentimos a necessidade da renovação do projeto, para que os técnicos administrativos e os discentes dos demais cursos também fossem envolvidos no processo de pesquisa.

Nesse sentido, este projeto se propôs a analisar o processo de criação de novos cursos no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas por ocasião do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, de modo a contrastar as condições objetivas ofertadas e as proposições do programa quanto à melhoria da qualidade do ensino. Como objetivos específicos, esta investigação se lançou o desafio de problematizar a utilização dos recursos provenientes do REUNI e as prioridades adotadas pela instituição para o ICHL, no que diz respeito às instalações físicas e aos recursos materiais; situar a criação e a operacionalização de novos cursos de graduação no ICHL, contrastando as expectativas dos discentes sobre o ensino superior com as condições objetivas oferecidas pela Universidade Federal do Amazonas; discutir os benefícios e as dificuldades enfrentadas pelos técnicos administrativos do ICHL, em sua atividade profissional, com o funcionamento de novos cursos de graduação resultantes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades.

Em suma, ficou evidente que o REUNI e as reformas do governo federal, que visem à educação superior, devem ser estudados de forma mais profunda. A temática é vasta em seus avanços e retrocessos. De acordo com a nossa pesquisa de campo, notamos que o trabalho docente e dos servidores técnicos administrativos foi sobrecarregado, as estruturas físicas



construídas não são suficientes para atender à demanda crescente e os recursos materiais estão sucateados.

Ousamos dizer que a reunião dos dados das duas experiências de pesquisa poderá servir de referência para o ICHL e para UFAM, de modo a repensar o REUNI e as condições de ensino hoje ofertadas e, a partir disso, caminhar para a melhoria da qualidade do ensino.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. UNIVERSIDADES: DO CONTEXTO LATINO-AMERICANO À REALIDADE BRASILEIRA

#### 2.1.1 Universidade na América Latina: entre a liberdade e a opressão

O surgimento das universidades na América Latina está ligado à colonização ibérica, que trouxe o modelo de educação dos países europeus. No entanto, tal modelo foi implantado de forma precária, não se alcançava um quantitativo significativo de alunos, recursos eram limitados e a formação visava apenas à elevação da cultura e intelectualidade dos territórios. Ou seja, a formação de uma elite intelectual na América Latina (CHAMON, s/d).

Os sistemas de ensino superior tanto da Espanha, quanto de Portugal sofreram grande influência do molde francês. No século XVI, especificamente, o princípio de educação superior espanhol deu origem a universidades no México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile, Argentina. Já no Brasil, a criação de universidades foi influenciada diretamente pela coroa portuguesa (BOHRER et. al, 2008).

Bohrer et. al. (2008) afirmam que, paulatinamente, as instituições de ensino superior (IES) latino-americanas se libertam das influências dos modelos europeus. Dessa forma, com a expansão do ensino superior norte-americano, no século XIX, a universidade latina passa a ser, então, influenciada por este modelo, onde há predominância do pragmatismo.

Trindade (2001) destaca que a construção do atual modelo de ensino superior teve como influências movimentos e revoltas como, por exemplo, a reforma universitária de Córdoba (1918), que originou o movimento estudantil e o modelo latino de universidade; a rebelião estudantil de 1968, França, e seus desdobramentos na Alemanha e nos Estados Unidos da América; longa greve da Universidade Autônoma do México (UNAM), 1999, contra o fim da gratuidade do ensino superior no México. Mais do que isso, argumenta que tais movimentos “fazem parte do imaginário social das lutas universitárias” (p.14).

O primeiro foi embalado pela luta para uma verdadeira reforma universitária, atingiu grandes proporções influenciando, ainda, o processo social, político e cultural da época. Para Costa (s/d) “o Manifesto de Córdoba de 1918 [...] representa a inserção dos estudantes no debate das funções e qual papel da Universidade perante os conhecimentos que nela são produzidos e para quem são dirigidos”, ou seja, a partir do manifesto são explicitados os

princípios da reforma. As reivindicações do manifesto eram pautadas no direito à participação, voto e opinião dos estudantes nos conselhos deliberativos.

Tinha como exigência a autonomia administrativa, política e docente; contratação de professores e permanência conforme a avaliação de desempenho destes; ensino superior gratuito, entre outros. Nele já se compreendia o rompimento com o passado opressor rumo ao futuro livre; além disso, era sentida – como Roca (1918) se refere – “a hora americana”. Chegou-se, portanto, a um ponto de revolução em que não poderiam aceitar que as universidades fossem um reflexo da dominação monárquica.

Dessa forma, via-se que a opressora forma em que as universidades funcionavam refletia um ensino hostil, graças ao “direito divino” sobre o conhecimento, que o professorado acreditava ter. As definições do manifesto são atuais, ainda, que tenham sido escritas há mais de 90 anos. Coloca a universidade como reflexo de uma sociedade decadente, o ensino e conhecimento burocratizado e medíocre. Condições que não estão longe da realidade do ensino superior público federal brasileiro. Especificamente, citando o manifesto de 1918, as universidades foram “o lugar onde todas as formas de tiranizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. [...] Chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil” (ROCA, 1918, s/p, tradução nossa). O autor argumenta que é dentro desse regime que o ensino se torna medíocre e que o crescimento das instituições universitárias é fruto da periodicidade revolucionária.

A rebelião de 1968, ocorrida na França, deu origem ao desdobramento das antigas faculdades francesas em centros de ensino e pesquisa através da Lei de orientação francesa. Essa rebelião dos estudantes – que teve como estopim o fechamento da universidade de Nanterre e que ganhou apoio de estudantes de outras universidades – possuía um caráter geral dentro do contexto e ganhou apoio de artistas e operários da época. Ao mesmo tempo em que, nas fábricas de Paris, os trabalhadores paralisaram suas atividades e pediam melhores condições de trabalho e salários. Segundo Schwarz (2008), esse movimento generalizado levou o governo do General Charles de Gaulle a ficar “de joelhos”, nos termos do autor. Em maio de 1968, houve a greve geral na França e no ano seguinte as greves se espalharam pela Alemanha e Itália. Nos Estados Unidos da América houve passeatas do movimento dos direitos humanos contra a guerra.

Essa revolta trouxe uma expansão das universidades para as camadas mais amplas da sociedade, no entanto, por mais que fossem feitas cessões políticas e sociais, a burguesia se manteve no poder. Mais do que isso, Pinto (2008) apresenta-nos a revolução de maio de 1968

como resultante não somente da insatisfação de trabalhadores e estudantes sobre as formas societárias do capitalismo, mas como a representação da luta “pela supressão das práticas institucionais do modo de produção capitalista pela organização social de práticas institucionais de novo tipo, centradas na solidariedade dos trabalhadores” (s/p), ou seja, o poder social que vai de encontro a essas práticas.

A grande greve da UNAM, segundo Trindade (2001), estabeleceu um elo com Córdoba e com a rebelião de 1968, mesmo que a natureza dos conflitos não fosse a mesma e havendo uma complexidade política envolvendo a longa greve de 1999.

A luta durante a grande greve de 1999 foi convertida para a luta contra as imposições dos organismos internacionais. O movimento foi desencadeado pelo aumento das taxas escolares, que com a inflação tornaria mais difícil o acesso e permanência dos estudantes na universidade. Na visão dos estudantes, os aumentos violavam o princípio constitucional de ensino gratuito.

Para Pinto (2008), “a situação da UNAM é emblemática dos problemas que afetam as grandes ‘multiversidades’ da América latina”, além disso, o autor argumenta que as instituições públicas mexicanas – mesmo que tenham taxas a serem pagas pelos discentes – ainda são a melhor opção para a melhoria de vida da classe trabalhadora (s/p).

Krotsch (1996) afirma que o ensino superior na América latina está sendo moldado conforme as necessidades do mercado. Ao recorrermos à história, percebemos que no decorrer das décadas o ensino se transforma e se adapta, conforme orientações de organismos internacionais para países em desenvolvimento, como é o caso dos países latinos.

Segundo Krotsch (1996), na década de 1950, surge na América Latina um fenômeno que transforma as estruturas da universidade. Na Argentina, esse processo ocorre de maneira quase imperceptível; a universidade passa a ter uma composição acadêmica distinta da elite tradicional, voltando-se para interesses diversos, “desmonopolizados em termos das instituições que oferecem formação superior e dos setores sociais que constituem sua demanda” (KROTSCH, 1996, p. 35). Esse processo, conseqüentemente, é resultado do aumento de oferta institucional e da diversificação social dos discentes. É nesse período que emergem novas instituições privadas e públicas com um quadro organizacional homogêneo, visando atender a essa nova demanda. A profissão acadêmica se fortalece, há ampliação de novos cursos e redistribuição de vagas em cursos tradicionais como, por exemplo, medicina e direito.

Sampaio e Klein (1993) vão além e afirmam que a fase de expansão do ensino superior no país se deu de forma precoce, ainda durante o governo peronista, final da década

de 1940 e início da década de 1950. Mais do que isso, assinalam o predomínio do setor público e do controle executivo sobre a educação.

A primeira expansão do ensino superior argentino foi, portanto, durante a década de 1950, em um contexto político de golpe militar, que derrubou o governo Peronista. O golpe militar foi apoiado por estudantes e intelectuais, e é nesse momento que a universidade argentina ganha autonomia e alcança o auge nas pesquisas (RODRÍGUEZ, 2000).

Krotsch (1996) argumenta que nesse momento histórico o governo era de cunho nacionalista liberal e, ao mesmo tempo, laico e católico. Em 1958, é promulgada a Lei N° 14.457, que regulamenta a criação e o funcionamento de Instituições de ensino superior privadas, considerado marco da história da universidade argentina. Através dessa lei, o Estado passa a não ser o único responsável pela educação superior, o que, segundo Rodríguez (2000), gerou grande debate e manifestações por apoiadores e opositores desse novo modelo de ensino superior.

Essa reforma universitária visava à modernização do ensino superior. Trazendo nova configuração para a universidade argentina, através da implantação de um currículo diversificado e da introdução da pesquisa científica, por exemplo. Durante esse processo, é instaurado um quadro de massificação “com as denominadas falências políticas e sociais, verificando-se o atendimento de grupos sociais que queriam particularizar seu processo de socialização e formação profissional” (KROTSCH, 1996, p. 39). Nesse momento, o sistema privado se configura como pouco receptivo à inovação e mudanças. Na Argentina, diferentemente do que aconteceu no Brasil e Colômbia, a primeira expansão representou o aumento de universidades nacionais de 07 para 30, em um espaço de 14 anos, das quais 21 eram privadas.

Ainda na década de 50, especificamente em 1958, é criado o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET), pioneiro no apoio à pesquisa e pós-graduação. Sampaio e Klein (1993) apontam o CONICET como principal programa de apoio à pesquisa na Argentina, nos últimos 30 anos. Porém, a história do conselho começa com a função de financiar centros de pesquisas, apoio à carreira de pesquisador científico, concessão de bolsas de pós-graduação, apoio à pesquisa etc., e passa a apoiar a criação de uma estrutura privada de pesquisa focada nas ciências sociais e humanas.

Historicamente, o CONICET está ligado à pesquisa universitária, pois no seu princípio possuía estreitos vínculos com setores importantes da comunidade científica como, por exemplo, a área biomédica. No entanto, na década de 1980, durante o governo de Raúl

Alfonsín, o conselho passou a “desinvestir na pesquisa universitária”, causando “forte retrocesso no sistema de apoio” à pesquisa (SAMPAIO e KLEIN, 1993, p. 32).

Já na década de 1960, há novamente a criação de universidades a partir do setor público em um regime, que, segundo Krotsch (1996), é burocrático, autoritário e impregnado por interesses da iniciativa privada. Nesse momento, há ainda a busca por aliados políticos e regionais pelo governo militar, o que torna possível a política universitária. No entanto, a forma de ingresso, então irrestrita, que levou várias classes sociais a cursar o ensino superior argentino, estava intimamente ligada a um contexto de sucateamento das instituições de ensino superior do país. Com isso, as grandes universidades nacionais, que por consequência necessitavam de maiores recursos, foram mais prejudicadas.

Em meados da década de 1960, as universidades sofreram uma série de intervenções como, por exemplo, a intensificação de métodos de seleção dos discentes e também,

a política de ‘sinceramento da matrícula’ que objetivava eliminar alunos que não haviam aprovado disciplinas durante certo tempo, porém na prática funcionou como um sistema coercitivo de afastamento dos opositores ao regime (RODRÍGUEZ, 2000, p. 6).

Tal fato se deve aos movimentos estudantis, que na visão do governo se tornaram profundamente politizados e radicais.

Segundo Arocena e Sutz (1996), no Uruguai, especificamente na década de 1950, há a implantação de uma nova lei orgânica, que incorpora a representação estudantil integral e mantém a universidade como uma confederação unitária, dando a cada universidade pouca autonomia. Durante o período entre 1950 e 1960 houve pouca repercussão no ensino uruguaio quanto à modernização das estruturas de pesquisa e ensino vigentes na América Latina.

Na década de 1960, é criada a *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica* (CONICYT), no Chile. A CONICYT veio como tentativa de centralização do fomento à pesquisa no país. Segundo Sampaio e Klein (1993), a expansão do ensino superior, em 1967, não ocorreu através de políticas voltadas ao ensino, mas de um “rastros de uma reforma universitária que preparou o terreno ou atuou como um fator de estímulo indireto” (p. 3).

Para Sampaio e Klein (1993), no México, a expansão do ensino superior foi paralela ao processo de diferenciação institucional. Na década de 1960 foi consolidado o setor tecnológico através de institutos técnicos públicos.

No Brasil, foi durante o período de ditadura militar que houve a primeira reforma do ensino superior, especificamente em 1968. Esta reforma, instituída sob a proteção do Ato Institucional n.º.5 e do Decreto n. 477, objetivava a disciplina e a autoridade, retirando a autonomia das universidades, e desvinculando a administração gerencial do corpo técnico-científico e docente. Além disso, ficou instituído o fim das cátedras vitalícias, cargo de docente permanente, obtido através de concursos, que eram direcionados para pesquisa, extensão e ensino. Ser catedrático, portanto, era chegar ao ápice da carreira docente.

Para Wanderley (2003), as cátedras consistiam na repartição administrativa do ensino. A cátedra foi substituída pelo regime departamental, onde se tinham estruturas divididas em departamentos, podendo ou não estar relacionados a unidades maiores; essa seria, portanto, uma solução democrática. No entanto, o governo militar instituiu o regime departamental como uma forma de reduzir custos e ampliar cursos, sem necessidade de aumentar o número de docentes.

Do início até meados da década de 1970 havia 19 universidades argentinas. Nesse momento, não foram desenvolvidos novos níveis de pós-graduação e nem se manteve a iniciativa de um novo regime, o departamental. É durante essa década que todas as inovações alcançadas em 20 anos foram “lentamente reabsorvidas pelo padrão de universidade tradicional” (KROTSCH, 1996, p. 41).

Sampaio e Klein (1993) destacam que, durante a década de 1970, houve grande instabilidade política na Argentina. Com isso, a repressão política impossibilitou a expansão do processo de ampliação do ensino superior, assim como trouxe queda vertiginosa no quantitativo de matrículas. Tal momento é considerado o período mais duro do regime militar, deixando a educação superior em estado crítico, já que recursos destinados à educação eram mínimos. Foi no final de 1960 e início de 1970 que a universidade perdeu sua autonomia, conquistada em 1950.

Mais do que isso, a pesquisa universitária é enfraquecida, o CONICET estreita laços com o regime militar e privilegia pesquisas da comunidade científica de direita. Os recursos são investidos em institutos autônomos e apoiados pelo conselho. Portanto, nesse período, a pesquisa universitária, também, é amplamente prejudicada.

Com poucos recursos, as grandes universidades nacionais tiveram as maiores perdas, já que o governo realocou seus investimentos em instituições menores, sem história junto aos movimentos estudantis e por consequência sem engajamento político consistente. Com essa ação, o governo militar manteve a manutenção do regime e beneficiou o setor não universitário, que se ampliou de forma rápida.

Segundo Rodriguez (2000), durante o governo peronista, na década de 1970, foram ampliadas as quantidades de universidades nacionais na Argentina, com isso parte das universidades privadas foram absorvidas pelo setor público. No entanto, o processo de privatização permaneceu, bem como o pouco investimento em educação superior. Na primeira metade dos anos 70, o orçamento foi modificado de modo a privilegiar a educação básica e foi estabelecido o livre acesso à universidade.

Com a nomeação de Ivanissevich ao ministério da educação argentino foram tomadas medidas antidemocráticas como, por exemplo, pode-se perceber que sua gestão “mudou os reitores normalizadores, demitiu professores e funcionários universitários” (RODRIGUEZ, 2000, p. 10). Essas ações geraram perseguições políticas e momentos de tensão, que se estenderam durante a ditadura militar. Consequentemente, na segunda metade da década de 1970, o ingresso de estudantes foi pequeno. Mais do que isso, foram adotadas medidas que restringiam o acesso ao ensino superior, bem como o fechamento de cursos ligados às áreas de ciências sociais e humanas.

Na década de 1980, o cenário argentino é de novas expansões e reformas. A política é modificada com a vitória do partido radical, vinculado à classe média e simpatizante do ideal de universidade reformista. Com isso, são reimplantados os estatutos que regulamentavam as universidades em 1966, e o sistema educacional se expande novamente, recebendo a incorporação de setores sociais.

Krotsch (1996) traz como características fundamentais, na década de 1980, no ensino superior o crescimento de matrícula, regularização de concursos, criação de escritórios de ciência e tecnologia, aumento da quantidade de docentes, atualização pedagógicas, implantação de conselhos universitários etc. Além disso, o mercado é atuante no sistema educacional e auxilia a proliferação de instituições e traz a autonomia como fundamento estrutural desse processo.

Sampaio e Klein (1993) afirmam que durante os governos civis na Argentina houve duas situações impactantes no ensino superior do país. A primeira se dá no período entre 1983 e 1988, onde houve considerável ampliação de gastos na área da educação, gerando o aumento de matrículas com acesso irrestrito. O segundo foi do final da década de 1980 até o início da década de 1990, ocasião em que os gastos com o ensino foram reduzidos por parte de ajustes fiscais.

Segundo Rodriguez (2000), o Uruguai, durante a década de 1970, tinha um governo controlado por poucos e um Estado que excluía os setores médios. Nesse período, segundo



Arocena e Sutz (1996), a universidade sofreu intervenção da ditadura e pouco foi feito para a modernização do ensino superior.

Em 1985, o Uruguai passa pela restauração da universidade tradicional. Com isso, os desafios das universidades foram ampliados, houve a massificação estudantil, inadequação da infraestrutura, baixa remuneração e insuficiência da dedicação dos docentes, carência dos egressos do ensino médio. A universidade passa a ser, deste modo, um espaço de geração do conhecimento para a produção de bens e serviços para usuários ou consumidores, fenômeno este que passa a se tornar normal (AROCENA; SUTZ, 1996).

Foi no início da década de 1970, no Chile, que houve aumento nas matrículas e em seguida sua queda. Tal fato foi desencadeado pela mudança no regime de governo, indo para um governo autoritário, repressivo. Apenas no início da década seguinte que há a modificação na situação, através de uma reforma universitária.

No Chile, a reforma do modelo institucional da educação superior deu origem a mudanças de organização, funcionamento e financiamento das instituições universitárias. Até a década de 1980 existiam apenas oito universidades no país. Campbell (1996) argumenta sobre a necessidade de diversificar as alternativas educacionais, dando modernização às universidades para diminuir as despesas públicas. Ainda na década de 1980 o regime militar conseguiu a aprovação de uma nova constituição política do Estado, ampliando modernizações em alguns setores – previdência social, saúde, leis trabalhistas, educação – e se norteando pelo pensamento econômico liberal, visando à segurança nacional.

Segundo Sampaio e Klein (1993), a reforma universitária de 1980 “estimulou o aparecimento, em um curto espaço de tempo, de um amplo setor não universitário, que respondeu por uma parcela significativa do crescimento das matrículas na década de 80” (p. 5). Ainda na década de 1980, foi criado o *Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico* (FONDECYT) para financiar pesquisas universitárias, de institutos profissionais e centro de pesquisas particulares ou públicos. Para Sampaio e Klein (1993), o “FONDECYT ampliou o escopo do financiamento público, estendendo-o para além das fronteiras da universidade” (p. 30).

No México, durante a década de 1970, período de pouca interferência do Estado na universidade, não prevaleceu o discurso de reforma universitária, mas sim de uma revolução educativa. Tal revolução era, na verdade, uma série de políticas, geralmente pontuais. No final da década, no entanto, com aumento dos rendimentos do Estado com o petróleo, há um acréscimo no orçamento destinado à educação. É na década de 1970, ainda, que é criado o

*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia* (CONACYT), órgão de financiamento de pesquisas no México.

Na década de 1980 é intensificada a criação de institutos, momento que as matrículas eram poucas. Sampaio e Klein (1993) destacam que a ampliação desses institutos, assim como de matrículas, dá-se em cidades pequenas, onde a oferta de vagas em universidades é menor. Segundo o sitio oficial do CONACYT, na década de 1980 foram criados mais oito centros de investigação e desenvolvimento; em duas décadas o CONACYT já possuía 24 centros.

Nesse mesmo período houve cortes de verbas para as universidades que, conseqüentemente, levaram à precariedade do ensino público. A crise financeira do país se deu especificamente em 1982, quando houve a queda no preço do petróleo. Tal fato leva tanto os setores médios quanto a elite da sociedade a buscar formação superior em instituições de ensino privadas. Em 1985, é criado o Sistema Nacional de Pesquisadores (SNP), que complementava a renda salarial com bolsas para pesquisadores.

A política de pós-graduação no México teve características muito distintas do restante da América Latina. Segundo Sampaio e Klein (1993), era dada ênfase “na formação de pesquisadores no exterior, através da sua vinculação com os programas de mestrado e doutorado nos EUA e na Europa” (p. 34). O financiamento da qualificação desses profissionais era feito pelo CONACYT, através de bolsas de pesquisa.

A pós-graduação e o modelo de formação de pesquisadores no exterior entram em colapso com a crise financeira, há a diminuição de bolsistas e não se consegue criar uma estrutura de pós-graduação ampla. Como consequência, no final da década de 1980, o quantitativo de pesquisadores é irrisório em relação ao grande quantitativo do corpo docente.

A partir da década de 1990, o ensino superior na Argentina passa a ser guiado por uma política educacional, que descentralizou os serviços educativos. Segundo Krottsch (1996), a política universitária tende ao controle e intervenção do Estado; além disso, nesse período há a criação da secretaria de políticas universitárias que se torna o centro burocrático do sistema educacional. É nesse momento, também, que os interesses privatistas passam a intervir no ensino superior através das orientações do Banco Mundial.

Em 1995 é promulgada a Lei da Educação Superior (LES), através do decreto N° 24.521. A LES concilia as diretrizes o Banco Mundial com o ensino superior da Argentina, e traz um quantitativo financeiro de 160 milhões de dólares, através do Banco Mundial, para reformar o ensino superior.

Conforme Sampaio e Klein (1993), o governo argentino em conjunto com a comunidade acadêmica deram destaque ao tema qualidade do ensino. Com isso, foi gerado

um documento que ressaltava a necessidade de políticas para o ensino superior e o desenvolvimento de ações visando à adequação aos desafios.

Catani e Azevedo (2005) ressaltam a mudança de abordagem do Estado quanto à educação no governo de Menem. Segundo os autores, a chamada contrarreforma universitária foi apoiada pelo Banco Mundial, que repassou verbas, modelos, relatórios etc. Como exemplo, os autores apresentam “o Relatório nº 13.935-AR [...], que fundamentou Programa de Reforma da Educação Superior, financiado pelo próprio Banco Mundial e executado pelo Ministério da Cultura e Educação por intermédio da Secretaria de Políticas Universitárias” (CATANI E AZEVEDO, 2005, p. 4).

No decorrer dos anos, a educação superior na Argentina foi moldada de diferentes formas. Passa por períodos de governos civis e militares, ora com restrições ora com avanços como, por exemplo, a conquista de autonomia na década de 1950 e a perda na década seguinte.

Segundo Krotsch (1996), o ensino superior argentino está sendo ajustado, assim como os demais ensinos da América Latina, ou seja, de acordo com as necessidades do mercado. O autor afirma que “a criação de novos organismos estatais e paraestatais de regulação modificou significativamente a relação das universidades com o Estado, bem como a relação das universidades entre si” (p. 34).

Da década de 1990 em diante há o que Arocena e Sutz (1996) chamam de solidão do ator universitário, que tem de ter capacidade própria de encontrar soluções. É nesse momento que a universidade vai concentrar atividades de pesquisa visando o desenvolvimento do país. Conseqüentemente, a pesquisa em âmbito universitário será voltada para o desenvolvimento nacional.

Através das orientações do Banco Mundial há restrições orçamentárias, o que leva à subvalorização da pesquisa. O papel da universidade pública e privada é modificado, pois já não é mais de investigar problemas e encontrar soluções. À universidade é dado um terceiro papel, ou seja, a busca de financiamentos para se ajustar à demanda.

Arocena e Sutz (1996) destacam que para se obter um ensino de qualidade há a necessidade de se obter um sistema de educação voltado para a generalização, este seria, portanto, um caminho para avançar na situação do ensino superior uruguaio. Argumentam, também, que a reforma deve ser feita em “caráter excepcional. Embora o presente não autorize otimismo maiores, talvez a justaposição de tantos desafios ajude a superar as previsões, abrindo espaços para a inovação” (p. 69).

Dessa forma, a educação superior, atualmente, na América Latina é resultante de diversos aspectos: sociais, políticos e econômicos. Cada país apresenta particularidades e no decorrer das décadas foi através da busca por autonomia, qualidade, condições de ensino e pesquisa etc., que se conseguiu chegar ao modelo que conhecemos hoje. Podemos afirmar que em cada década as características dos ensinos nos países latinos se diferenciam.

Com isso, no intuito de tornar as universidades latinas mais competitivas internacionalmente e mais produtivas nacionalmente, Chamon (s/d) destaca que:

as sociedades Latino-Americanas devem se converter em sociedades capazes de produzir e aplicar o conhecimento proveniente das atividades de pesquisa e desenvolvimento, aumentar o capital humano capacitando e as qualificações dos recursos científicos, profissionais e técnicos (p. 02).

Ou seja, as IES devem se adaptar ao desenvolvimento, aumentar a qualidade e o funcionamento do ensino; mais do que isso, podemos afirmar que este ensino é voltado para o atendimento das demandas por qualificação profissional do capital. A autora relata, ainda, a dificuldade que permeia a realidade das IES latinas, onde as condições financeiras são limitadas e o ensino privado é estimulado para atender as demandas sociais.

Como proposta para superar essa problemática, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugere a autonomia universitária conectada ao setor produtivo, além disso, há a proposta do Banco Mundial de se diversificar as formas de financiamento das IES públicas. Chamon (s/d) vai além, e afirma que o ensino na América latina apenas adere algumas modificações, não ocorrendo grandes transformações de fato.

### **2.1.2 Universidade Brasileira e a primeira reforma do ensino superior**

O Ensino Superior se adaptou aos contextos sociais, políticos e econômicos ao longo dos séculos. A universidade foi e é moldada conforme o contexto histórico em que está inserida, podendo obter características conservadoras ou de agente transformador da sociedade. Segundo Wanderley (2003), não se pode desvincular a universidade da cultura, ciência, pesquisa, autonomia, ensino, pois a universidade é uma instituição social, que reflete o modo de funcionamento de uma sociedade onde são expressas opiniões, contradições e conflitos sociais (CHAUÍ, 2003).

Segundo Martins (2002), as primeiras escolas de ensino superior foram criadas com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, no ano de 1808. Chegar à conclusão de qual foi a primeira universidade do país é uma tarefa difícil, mas o que se sabe é que durante a república, o Brasil tinha cinco escolas de ensino superior, são elas: Faculdade de Direito nos estados de São Paulo e de Pernambuco, Faculdade de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e uma politécnica no mesmo estado. Em seis anos houve a criação de mais três escolas, agora em Minas Gerais e na Bahia.

Posto isso, as escolas superiores do Brasil deram origem a muitas universidades que conhecemos hoje. É o caso da Universidade Federal do Amazonas, que é oriunda da Escola Universitária Livre de Manaós, fundada no ano de 1909. Como, também, da Universidade do Rio de Janeiro que se originou da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792. E a Faculdade de Medicina da Bahia, criada em 1808, fixada no hospital militar da época e que manteve o mesmo nome desde sua fundação (SOBRINHO, 2008).

Na primeira metade de 1800, a elite que ocupava o poder não percebia vantagens com a criação de universidades no país. Entre 1808 e 1882 foram propostos 24 projetos, mas nenhum foi aprovado. Passada a primeira metade dos anos de 1800 houve um discreto aumento de instituições que visavam o ensino superior. Essa expansão – limitada às profissões liberais – era feita conforme a vontade política e o investimento do governo central (MARTINS, 2002).

Segundo o autor, até a proclamação da república, em 1889, a educação superior se desenvolveu lentamente, seguindo a formação liberal “em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social” (s/p). O autor argumenta, ainda, que o caráter não universitário do ensino não significava uma formação menos prestigiosa, visto que o nível dos docentes se equiparava ao da Universidade de Coimbra.

Foi na década de 1920 que o debate sobre as universidades ganhou corpo. Além disso, não se discutia apenas a questão de controle do Estado sobre as instituições de ensino, como também, o conceito e funções que o ensino universitário deveria desenvolver. Segundo Martins (2002), as funções eram de abrigar as ciências, os cientistas e desenvolver pesquisas.

Ainda assim, segundo Feldman (1983) *apud* Trindade (s/d), o ensino brasileiro era direcionado e inspirado pela educação jesuítica intelectualista, sob padrões oriundos de outros países e priorizando a classe dominante.

Já a década de 1930 foi um período de confronto de discursos políticos e ideológicos, assim como o marco da entrada do Brasil na era industrial. Foi nessa ocasião que a mão de

obra especializada se fez necessária. Segundo Mueller (2000), a Revolução de 1930 foi definida como “sendo a instauradora do novo e cuja pedra fundamental foi colocada pelo processo revolucionário. A mesma pedra serve, no discurso oficial, como lápide para o passado, deixando, em definitivo, o que era velho para trás” (p. 01). Ou seja, é nesse momento que se pretendia romper com o antigo e começar a reconstrução nacional. Indo além, Martins (2002) destaca que o processo de reflexão sobre as reivindicações dos movimentos estudantis e de intelectuais permeou a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1931.

Segundo Schwartzman (2006), ainda na década de 1930, foi feita a tentativa frustrada do Estado de criar uma unidade central da universidade, onde se desenvolveria a pesquisa e ensino de humanidades de alto padrão. No ano de 1931 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), que dá ao Estado a responsabilidade com a educação, e que foi chefiado por Francisco Campos. Já no ano seguinte é instituído o Conselho Nacional de Educação através do Decreto nº 19.850 de 11 de abril, e elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que se caracteriza como uma proposta para a renovação da educação brasileira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Segundo Trindade e Trindade (s/d), a Reforma de Francisco Campos manteve a marginalização do ensino primário, porém oficializou o ensino secundário com disciplinas anuais e com frequência obrigatória, “com duração de 08 anos, dividia-se em um curso fundamental de 6 anos e outro complementar com 2 anos de duração” (p. 07).

Francisco Campos, enquanto ministro, estabeleceu uma série de decretos que efetivaram as chamadas Reformas Francisco Campos para a educação brasileira, reafirmando a responsabilidade, o controle e a promoção da educação pelo Estado. Moraes (1992) destaca alguns:

1- Decreto nº 19.851, de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 2- Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 3- Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 4- Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (p. 296).

Com a nova Constituição Federal de 1934 é que a educação passa a ser direito de todos, sendo responsabilidade da família e do poder público. Não podemos deixar de evidenciar, no entanto, que o período entre 1930 e meados da década de 1940 foi marcado pela disputa pelo controle da educação, por lideranças laicas e católicas. Como forma de obter

apoio para o novo regime, o governo Vargas concedeu à Igreja a inserção do ensino religioso facultativo no ensino básico. Além disso, Martins (2002) destaca que as aspirações da Igreja eram maiores, o que resultou na criação de universidades católicas.

Na década de 1950, Getúlio Vargas retorna ao poder. Com uma política nacionalista investe mais na educação superior, visto que a demanda de alunos era crescente. É, também, nessa década que há a criação do Conselho Nacional de Pesquisa através da Lei nº 1.310 de 19 de janeiro de 1951. Dado a esse fato, Cunha (2004) afirma que a década de 1950 foi a representação de um avanço em relação à pesquisa científica relacionada à educação.

Para Martins (2002), o período de 1945 a 1968 foi marcado pelo movimento estudantil que defendia o ensino público. Ainda segundo o autor, o que estava em foco era a discussão sobre a reforma do sistema de ensino, inclusive o ensino superior; as principais críticas eram em relação às cátedras vitalícias e ao caráter elitista da universidade.

As cátedras nada mais eram do que um cargo de docente permanente, direcionado à pesquisa, ensino e extensão; um catedrático tinha poderes de nomear ou demitir funcionários. Segundo Martins (2002), “o catedrático vitalício, [...] era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo” (s/p). Wanderley (2003) vai mais além e afirma que as cátedras foram instituídas com a Constituição de 1934, e davam privilégios aos catedráticos que determinavam, juntamente com outras instâncias das instituições, a política universitária.

Já o elitismo se tratava do atendimento de uma minoria pelo ensino superior, sobretudo para a parte da população mais abastada. Ou seja, o que se buscava era a ampliação do acesso, principalmente pelas classes menos favorecidas, caracterizando uma parcela da população que não pertencia à elite política, cultural e econômica do país.

Com o regime militar, que teve início em 1964, o movimento estudantil foi desarticulado, as universidades foram alvo de vigilância constante, além do crescimento da iniciativa privada no âmbito da educação superior (MARTINS, 2002). Frente às demandas da comunidade acadêmica e os interesses políticos do poder militar, houve a primeira reforma do ensino superior ainda na primeira metade da década de 1960, especificamente em 1968.

Não podemos negar, no entanto, que a reforma foi um meio para a manutenção do regime militar e que, ainda assim, trouxe alguns avanços para o ensino superior, como por exemplo: organização de currículos básicos, fim das cátedras, instituição do regime departamental, alteração na forma de ingresso às universidades, institucionalização da pesquisa acadêmica, entre outros. Além disso, é a partir da década de 1970 que há a ampliação e o estímulo para a criação e consolidação da pós-graduação e a capacitação

docente (PICD), um grande progresso no que diz respeito ao princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Para compreendermos a primeira reforma do ensino superior brasileira, faz-se necessário voltarmos ao contexto histórico pré-golpe militar de 1964. Em 1961 assumia o governo do Brasil João Belchior Marques Goulart, que trazia um governo nacional populista, com projetos progressistas e que por estes motivos ameaçavam os interesses dos Estados Unidos da América (EUA) em conter o avanço do comunismo em países latinos.

Contudo, Toledo (2004) afirma que, a rigor, o governo de Jango se inicia em janeiro de 1963, após o fim do regime parlamentarista. O autor argumenta que foi nesse momento que “Goulart deixava de desempenhar o papel que foi a ele atribuído com a implantação do parlamentarismo; deixava, pois, de ser uma autêntica ‘rainha da Inglaterra’ que, *embora reinasse, não governava...*” (p. 15).

Jango obteve considerável apoio de setores sociais e políticos nacionalistas e conservadores para a volta do regime presidencialista. Porém, mesmo com essa vitória, havia o desafio de se governar em plena crise econômica e, além disso, lidar com as tensões sociais e crises políticas. Inegavelmente o governo de Goulart foi marcado pela polarização política tanto nacional, quanto internacional (TOLEDO, 2004; DELGADO, 2009).

Delgado (2009) argumenta, ainda, que João Goulart foi um dos principais líderes trabalhistas do Brasil. Seu mandato foi marcado por uma prática política pela consolidação da herança deixada por Getúlio Vargas e por iniciativas de ampliação da cidadania e defesa dos interesses nacionais. A autora afirma que o mandato de Jango foi permeado por forte instabilidade política, principalmente no que diz respeito: “ao fato de que ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas” (p. 125) com isso herdou, também, seus opositores.

Goulart trabalhou para a efetivação da democracia social no Brasil. Tal fato deu origem a grande desconforto e desconfiança por parte dos mais conservadores como, por exemplo, “a União Democrática Nacional (UDN), setores das forças armadas, igreja católica conservadora, proprietários rurais, a maior parte do empresariado nacional e investidores internacionais” (DELGADO, 2009, p. 126). Com isso, houve a união desses segmentos, lideranças religiosas, donas de casa, empresários e militares em uma ação que desestabilizou o governo de Jango e efetivou o golpe militar de 1964.

Delgado (2009) destaca que para alguns autores – Florestan Fernandes, Caio Navarro de Toledo, Lucilia de Almeida Neves Delgado, Jacob Gorender – o golpe militar de 1964 foi preventivo. Para o golpe militar se efetivar se destacam motivos conjunturais, principalmente



no que diz respeito a uma possível revolução social, o que nas palavras da autora “de acordo com Florestan Fernandes, caminhar em direção ao socialismo levou-os [os conservadores] a se organizarem para pôr fim ao governo Jango” (p. 133). Ou seja, o medo de que se adotasse um caminho destinado ao socialismo fez com que esse grupo se organizasse para depor Jango. Vale destacar que, na percepção de Ferreira e Figueiredo *apud* Delgado (2009), no ano do golpe militar predominaram paradigmas tradicionais, estruturalistas ou individualistas, além de que:

o golpe não pode ser explicado apenas por fatores externos – conspiração internacional. Jango apresentou plano de governo com a estratégia de aprovar as reformas de base (Plano Trienal). Essa estratégia, contudo, falhou por recusa das partes envolvidas no processo em negociar; a democracia não era prioritária nem na agenda da direita nem na da esquerda (DELGADO, 2009, p. 140).

Em 1964 no governo do General Humberto de Alencar Castelo Branco, eleito de forma indireta, o então reitor da Universidade Federal do Paraná – Flávio Suplicy de Lacerda – foi escolhido como ministro da educação. Lacerda assume o ministério em meio a um contexto histórico conturbado, onde os Estados Unidos da América (EUA) tentam conter os avanços comunistas na América Latina.

Conforme argumentação de Trindade (s/d), dias após o golpe militar, a educação foi severamente atacada, universidades foram invadidas, estudantes e docentes presos, houve a suspensão de programas educacionais populares, principalmente os voltados para alfabetização de adultos.

No entanto, algumas medidas foram tomadas pelo governo militar a fim de organizar o ensino, com vistas a não prejudicar o novo governo como, por exemplo, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Vale ressaltar que, nesse momento, a educação fica voltada para as demandas do mercado de trabalho, investindo em profissionalização em nível médio para conter as pretensões ao ensino superior.

Frente a esse contexto foi promulgada a Lei nº 692/71 que fundiu o então ensino primário com o ginásio e concedeu caráter profissionalizante de modo obrigatório. Porém, Trindade (s/d) argumenta que tal lei feria os interesses da elite brasileira, que não concordava com a profissionalização de seus filhos, isto é, “não teve, [...] o apoio dos industriais a quem tinha a intenção de beneficiar” (p. 08). A lei foi revogada, e a demanda por ensino superior foi atendida através da ampliação de faculdades privadas.

No que diz respeito à reforma universitária, Celeste Filho (2004) esclarece que ela passou a ser debatida na Câmara dos Deputados no início da década de 1960. Os deputados que foram eleitos conforme as imposições da ditadura acreditavam que, com a Constituição de 1967, seria possível controlar os desmandos da ditadura. Ainda segundo o autor, estes deputados tinham esperança de conseguir retornar à democracia a partir de sua atuação na casa legislativa.

Na Câmara dos deputados, a reforma do ensino superior e a atuação do movimento estudantil eram debatidas. Houve algumas situações que caracterizaram a necessidade de reforma no ensino urgente como, por exemplo: em 1967 muitos alunos conseguiram obter notas para acessar ao ensino superior, no entanto, não conseguiram ingressar. Além disso, foi nesse período que a repressão ao movimento estudantil toma força, acontecem inúmeros episódios de prisões e torturas a professores e alunos das universidades.

Durante o regime militar, empresários brasileiros vinculados ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) trabalhavam articuladamente com empresários americanos e esperavam pela colaboração financeira. Este relacionamento se intensificou através do planejamento da execução do orçamento para educação. A partir desse momento começam os acordos financeiros para a educação entre os Estados Unidos da América e o Brasil, estes acordos intermediados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Em 1965 são “assinados contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como ‘Acordos MEC-USAID’” (ARAPIRACA, 1982 *apud* SAVIANI, 2008, p. 297).

Para Saviani (2008), é através dos acordos MEC-USAID que há uma orientação de concepção produtivista para a educação, que foi introduzida na legislação do ensino na época da ditadura militar, “na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (p. 297). Em 02 de julho de 1968, foi constituído um grupo de trabalho para criar um projeto de reforma universitária, o qual foi aprovado em 07 de outubro do ano citado. Porém, houve diversos vetos a fim de que o projeto se articulasse para atender aos interesses do regime militar (SAVIANI, 2008).

Segundo Costa (2009), a reforma universitária foi pensada e implantada à luz do ideal da Segurança Nacional, onde o ensino passa a ter papel de destaque, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico do país.

O ensino superior, antes da implantação da reforma universitária, segundo Saviani (2008), tinha como base a “identidade entre os cursos e departamento” (p. 302), isso significa

dizer que havia uma reunião dos professores que davam aulas em determinados cursos. Ou seja, os professores poderiam ser de mais de um departamento, isso dependeria de qual disciplina e qual curso ele estaria ministrando. Quanto aos alunos e cursos, o autor afirma que:

os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso. Tal era a regra geral, portanto, válida para todos os cursos, quer se destinassem às profissões liberais ou técnicas, quer ao bacharelado e à licenciatura (p. 303).

Ou seja, esse sistema fazia com que esse ensino fosse um apêndice do bacharelado. Já com a reforma, houve a distinção entre curso de departamento, onde este se tornou a referência de alunos e professores – contrariamente à estrutura anterior à reforma. O argumento apresentado para tal decisão foi o de que a universidade deveria estar fundada na articulação entre ensino e pesquisa. O curso passou a definir o currículo, através das disciplinas que poderiam ser obrigatórias, optativas ou eletivas, coordenadas e organizadas pela coordenação dos cursos. Tal estrutura representa hoje a estrutura universitária que conhecemos.

Saviani (2008) argumenta que essa estrutura herdada da ditadura militar nos impôs grandes dificuldades no que diz respeito ao alcance da qualidade do ensino, tão discutida nos projetos de reformas universitárias. O autor expõe alguns fatores para esse acontecimento:

eliminação das classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação (p. 307-308).

### **2.1.3 O Brasil a partir dos anos 90 e as demandas por reforma universitária**

Para que possamos compreender como as demandas por reformas educacionais se intensificaram no início dos anos de 1990, é necessário compreender o momento que antecede, especificamente, o fim da ditadura militar e o início da República Nova. Mais do que isso, é

importante considerarmos a relevância da introdução de ideais neoliberais ainda no início da década de 1980.

Gros (2004) aponta que a elite empresarial no Brasil, na década de 1980, foi a responsável pela divulgação dos ideais neoliberais. Algumas dessas entidades se consolidaram através do período em que se formou a Assembleia Nacional Constituinte, outras foram passageiras. A autora cita como exemplo a União Brasileira de Empresários (UBE), que não foi duradoura e “outras que duraram mais tempo, como o Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE, e outras, ainda, vêm atuando desde então, [...] é o caso dos Institutos Liberais” (p. 143).

Segundo Behring e Boschetti (2007), os anos de 1980 são dados como perdidos no que diz respeito à economia, no entanto, houve grandes conquistas democráticas em relação à elaboração da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, graças ao grande avanço social nela contido. No entanto, no governo Sarney, dito um governo social, poucas medidas foram tomadas e em sua maioria eram ações populares que geravam vantagens clientelistas.

Para que possamos compreender o neoliberalismo no Brasil, faz-se necessário entendermos quais os seus preceitos no que diz respeito à economia, à política e à área social. Ao buscarmos o contexto histórico europeu em que o neoliberalismo se desenvolveu nos depararemos com o Estado de Bem Estar social. Durante a existência do Estado de Bem Estar social houve grandes avanços no que tange às políticas sociais voltadas ao direito à cidadania. Há a criação da política de pleno emprego, seguridade social, e a garantia de um conjunto de direitos – civis, políticos e sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2007). O Estado de Bem Estar entra em crise na década de 1970, conjuntamente com o aumento da inflação.

O neoliberalismo surge, portanto, em um contexto de pós-guerra, como reação contrária ao Estado de Bem Estar social, que na visão neoliberal era o responsável pela crise econômica, pois se acreditava que o gasto no setor social era grande e que, além disso, desestimulava o trabalho e a produtividade.

Em verdade, as consequências da implantação do neoliberalismo, tanto na Europa, quanto no Brasil são parecidas, não há uma solução para as crises do capital, já que essas são cíclicas. Os reflexos no que se refere ao âmbito social são negativos e enormes.

O neoliberalismo se fortalece, no Brasil, na década de 1990. O país se encontrava em crise econômica desde os anos de 1980 e apresentava dificuldades de estabilizar a inflação. Como tentativa de se contornar a situação foram criados planos econômicos como, por exemplo, o Plano Cruzado, Plano Cruzado II, Plano Bresser, Plano Verão, Plano Collor,

Plano Collor II, tais planos não conseguiram conter a inflação e tampouco fortalecer a economia do país.

Sallum Junior (2011) ressalta que, a partir de uma interpretação simplista, o governo de Fernando Collor de Mello é identificado como marco zero da inserção neoliberal no Brasil. Além disso, o autor destaca que os erros de interpretação desse momento histórico nos dificulta o entendimento do passado e do presente. Fernando Collor assume a presidência do país frente a uma crise hegemônica, e em um momento em que não havia abertura para o capital internacional. Dessa forma, na visão dos economistas, o neoliberalismo seria a solução para a crise econômica e aumentaria o potencial de crescimento do país.

No governo Collor (1990-1992) se defendia a ampliação da iniciativa privada para dinamizar a economia, e deixava a cargo do Estado o desenvolvimento e a segurança de justiça. Mais do que isso, foram abertas as portas ao capital estrangeiro. Seguindo os ideais neoliberais, este governo se caracterizou como privatista, pelo desprezo da seguridade social. Uma forma de incentivo às privatizações foi o Programa Nacional de Desestatização (PND) e com a abertura econômica. Tais fatos mostram que as reformas que aconteceram a partir de 1990 perderam o cunho social-democrático e focaram especificamente na economia, tornando-se assim pragmáticas.

Após dois anos no poder, Collor sofre um *impeachment*, e assume a presidência do país Itamar Franco. No mandato de Franco (1992-1994) se mantém a liberdade de mercado, e é assegurada pelo Estado a leal competição. Mais do que isso, foi implantado o Plano Real, que foi construído por diversos economistas brasileiros, dentre eles Ciro Gomes. Foi lançado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, e se tornou um dos meios mais eficazes para a contenção da inflação. Com o Plano, as taxas de juros se mantiveram altas, o que tornou o Brasil um lugar atraente para investimentos internacionais.

Durante a primeira metade dos anos de 1990 a educação – como rege a cartilha neoliberal e as organizações mundiais como, por exemplo, o Banco Mundial – foi regalada a segundo plano. Além disso, perdeu sua característica de direito e recebeu a face de serviço. No governo de Fernando Henrique Cardoso essa característica é intensificada, principalmente no que tange à educação superior.

Fernando Henrique Cardoso (1995-2000) assume a Presidência da República após conseguir visibilidade com a implantação do Plano Real, que controlou a economia do país, usando o fator inflação estabilizada como plataforma eleitoral (BERING, 2003; CARVALHO, 2002). Durante o mandato de FHC foram incentivadas privatizações de grandes estatais, e deixadas em segundo plano os direitos à saúde e à educação.

Durham (2000) avalia a educação brasileira durante o mandato de FHC, partindo não só da responsabilidade do governo Federal, como também dos estados e municípios. O sucesso e o fracasso das políticas educacionais, portanto, não são apenas de responsabilidade do governo federal, mesmo que os incentivos e financiamentos sejam escassos.

Pinto (2002) destaca que a estrutura universitária e educacional que conhecemos hoje foi moldada quando o economista Paulo Renato Souza foi ministro da educação – no mandato de FHC. O então ministro foi reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e vice-presidente no Banco de Interamericano de Desenvolvimento (BID), por esses fatores possuía a simpatia do presidente da república e de organizações internacionais, o que facilitava a aprovação de projetos e políticas voltadas à educação.

Pinto (2002) e Durham (2000) argumentam que houve alguns avanços consideráveis durante os mandatos de Fernando Henrique no que tange à educação no Brasil como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os autores argumentam, ainda, que os mandatos de Fernando Henrique serão lembrados pela afirmação de que os recursos existentes para a educação são o suficiente, ou seja, que apenas deveriam ser mais bem utilizados, algo semelhante à proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A LDB foi estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com ela foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando o dever do estado, sociedade civil e da família com o compromisso com a educação básica, fundamental e média. Essa lei teve um amplo processo de discussão que defendia o ensino de qualidade no país (BRASIL, 1996).

O FUNDEF foi criado através da Emenda Constitucional n.º 14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto 2.264/97. Foi efetuada nova redação do art. 60 da Constituição Federal de 1988, que estabelecia um prazo de 10 anos para a aplicação de metade dos recursos estabelecidos pela constituição para o fim do analfabetismo e universalização do ensino fundamental (SEMEGHINI, s/d). Segundo Pinto (2002),

a mudança foi profunda pois, com a nova redação, a União, que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo [...] e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiverem acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos (p. 115).

O PNE foi proposto em concordância com a Constituição Federal, a LDB e a Emenda Constitucional n.º14, e aprovado em 10 de fevereiro de 1998. Essa lei define as metas a serem atingidas na educação na década em que é dada sua aprovação, assim como os meios para atingi-las (PINTO, 2002). O plano apresenta como alguns objetivos: “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência” (BRASIL, 2000, s/p).

Por fim, como resultado da inserção do neoliberalismo na economia e política brasileira, a educação passou por um intenso processo de sucateamento. Através desses ideais, o ensino tomou a forma que conhecemos hoje, foram estabelecidos importantes acordos, leis e emendas, no que diz respeito à manutenção da educação, no entanto, não podemos afirmar o quão positivos ou negativos foram os impactos.

## **2.2 ENSINO SUPERIOR E REFORMA DO ESTADO: REFLEXOS DE UMA POLÍTICA PERVERSA**

### **2.2.1 A educação em tempos neoliberais: as orientações do Banco Mundial**

A década de 1990 foi marcada por reformas na educação em meio a um processo de contrarreforma do Estado. Faz-se necessário compreender as reformas educacionais em um contexto mais amplo, de implantação de ideais neoliberais na política e economia, de forma a deixar os avanços sociais, até então conquistados através da Constituição Federal de 1988, em segundo plano.

Vale ressaltar que o Banco Mundial (BM) foi idealizado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e se tratava de um organismo especializado para atuar na economia e principalmente na reconstrução dos países destruídos na Segunda Guerra Mundial. Foi nesse contexto de grande Guerra, especificamente, que o BM atuou, pois a guerra ainda não havia terminado,

mas a vitória antecipada dos aliados era dada como certa, e os governos pretendiam discutir o pós-guerra e a criação de um sistema econômico dinâmico, que derrubasse as barreiras para o livre comércio (CECÍLIO, MUCENIECKS E SILVA, 2008, p. 7).

Na década de 1970 houve a modificação no conceito do BM. Este fato se deu através da percepção de que, mesmo com grande crescimento econômico dos países europeus, o aumento da pobreza foi vertiginoso, o que prejudicaria o equilíbrio da economia mundial. Nesse momento, o BM assume a preocupação com a pobreza e começa a investir nos setores sociais. Ou seja, o Banco Mundial, inicialmente, foi criado visando à reconstrução de países europeus no pós-guerra, e paulatinamente passou a ser um organismo voltado para a manutenção do neoliberalismo nos países em desenvolvimento.

Hoje o Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos que são liderados pela criação e a concepção do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), que possui em sua estrutura outras quatro instituições que compreendem a: Associação Internacional do Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA). Além disso, o Banco Mundial é responsável pela administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), o que dá ao BM a característica de principal gestor dos recursos destinados ao ambiente. Frente à gestão dessa importante organização, os Estados Unidos da América (EUA) sempre tiveram destaque, o que lhes concede hegemonia para tomar decisões sobre as políticas e prioridades do BM (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 2000).

A política educacional brasileira é, portanto, configurada pelas imposições de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial (BM). Segundo Pedrosa e Sanfelice (2004), tal fato não se deve apenas pela condição financeira que o BM possui, mas, também, pela capacidade de gestão das políticas neoliberais em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

As medidas do Banco Mundial para a educação atribuem a ela, na percepção de Cecílio, Muceniecks e Silva (2008), um potencial ilusório de que poderia a educação – sozinha – acabar com a pobreza. Segundo Galvanin (2005), é a partir da década de 1980 que aumenta a polêmica em torno da necessidade de inovação tecnológica, educação e qualificação nos países capitalistas em processo de desenvolvimento. Estudos realizados, em torno dessa problemática, revelaram que as reformas educacionais eram primordiais, pois seria a partir delas que se obteria a formação e educação de profissionais qualificados, tão necessárias para a nova fase do mercado de trabalho. A autora cita Fogaça (2001, p.55) para ratificar seu argumento, já que as reformas iriam “preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos” (p. 02).



As recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) têm interferência direta nas políticas educacionais brasileiras. A proposta do BM contempla o redirecionamento do papel do Estado em relação à educação, que passa apenas a controlá-la e coordená-la.

Maceno (s/d) destaca o documento Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade (*tradução nossa*) de autoria da CEPAL e da UNESCO, no ano de 1992. Esse documento reafirma a necessidade de reformas educacionais visando à transformação da economia, além de elucidar a situação dos países latinos durante as décadas de 1980 e 1990, fatores desencadeantes das reformas.

Tommasi, Warde e Haddad (2000) afirmam que foi no período de 1980 a 1995 que se deu a implementação do ajuste. Através da crise, em 1980, houve a abertura para o BM no Brasil, principalmente para o desenvolvimento do país. O Banco Mundial junto do Fundo Monetário Internacional (FMI) é responsável pela reestruturação do neoliberalismo nos países em desenvolvimento, além da gestão do endividamento. Dessa forma,

esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e do FMI, todas as fontes crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (p. 21).

Gros (2004) vai além, e ressalta que os institutos liberais começam, na década de 1990, a promover discussões através de projetos de leis e medidas provisórias para criação de projetos de políticas de cunho neoliberal. É feita a proposição da implantação da lógica empresarial como forma de norte para a reforma do governo. Além disso, a autora expõe que a finalidade do Estado não é de criar uma sociedade igualitária, mas sim de manter a ordem e garantir o cumprimento das leis, pois na percepção dos liberais a igualdade que se busca não é utópica, e sim de possibilidades. Ou seja, a liberdade defendida pelo neoliberalismo é a individual, que não necessita de um Estado de direito para ser viabilizada, dessa forma, fica evidente o princípio do afastamento das responsabilidades sociais do estado. Pela centralidade na criação de políticas liberais, “os institutos empreenderam grandes esforços no sentido de mudar a legislação trabalhista e as funções sociais do Estado, sobretudo no que se refere ao fornecimento dos serviços de saúde, educação e previdência social” (GROS, 2004, p. 149).

É compreensível, portanto, que desde a década de 1990 o ideário neoliberal mantém grande influência em nossas políticas, levando à transformação de diretos em serviços. No caso da educação, seja básica, fundamental, média ou superior, a situação é parecida. O estado assume o papel de regulador, seguindo as orientações dos organismos internacionais.

Segundo Altmann (2002), a meta do Banco Mundial, desde a década de 1990, é focada no ataque à pobreza. Para isso, se fez necessária a utilização de forma produtiva dos recursos que os pobres possuem (trabalho), além do fornecimento – pelo Estado – de serviços, tais como: saúde, planejamento familiar, educação e nutrição. Segundo a autora, é nessa direção que o BM considera a educação como melhor meio de se diminuir a pobreza.

Robertson (2012) argumenta que a comercialização da educação foi uma das estratégias do Banco Mundial, como tentativa de se obter maiores resultados com menores custos. Além disso, evidencia a importância e influência do BM na construção de orientações sobre a redução da pobreza, ressaltando, ainda que com a inserção do ideário neoliberal em 1980 e sua intensificação em 1990, os resultados no que diz respeito ao crescimento econômico e igualdade social são negativos.

Como medidas orientadas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, podem-se citar: a melhoria da qualidade como eixo para a reforma educacional; prioridade para a educação básica; descentralização de instituições de ensino; prioridade financeiro-administrativa para reforma educacional; maior participação da sociedade nos assuntos educacionais; ampliação da atuação de setores privados e não governamentais; enfoque setorial, entre outros (ALTMANN, 2002).

No relatório de Estratégia para o setor educacional de 1999, do BM, que faz considerações sobre a educação é evidenciado o desafio do setor educacional, no que diz respeito a “como criar aprendizes que sejam, por um lado, empreendedores, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado num panorama maior das atividades educacionais” (ROBERTSON, 2012, p. 288).

Para a autora, esse relatório, aparentemente, traz afirmações contraditórias em direção à privatização da educação. É evidenciado que em grande parte dos países, ela (educação) é financiada pelo estado, mas que não há motivos para que toda ela seja financiada e controlada pela esfera pública. Porém, encoraja deixar a cargo de organizações não governamentais (ONGs), empresários ou até mesmo de comunidades religiosas a propriedade e administração de instituições de ensino. Ou seja, há uma inclinação a legitimar o setor privado como prestador de serviços, que um dia foram diretos.

É através de um discurso de possível redução de pobreza que se justifica as propostas do Banco Mundial em relação à educação. Como exemplo:

um setor privado maior estenderia oportunidades educacionais para estudantes mais pobres; financiamento privado expandiria o número de vagas disponíveis; os recursos públicos ficariam então liberados para os mais pobres; famílias passariam a ter escolhas além do setor público; o setor privado seria mais eficiente do que o setor público, enquanto a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo; o setor privado aumentaria o potencial de inovação (World Bank, 1999, *apud* ROBERTSON, 2012, p. 289).

Lima (2011) analisa as políticas promovidas pelo BM e como estas interferem no ensino brasileiro desde o início da década de 1990. A autora explicita que tanto Fernando Henrique Cardoso, quanto Luiz Inácio Lula da Silva aceitaram as orientações e políticas do Banco Mundial e trabalhavam em conjunto com o BM na reformulação das políticas de educação superior.

Em um apanhado geral, as ações do Banco Mundial não foram positivas. Em verdade, não houve o desenvolvimento econômico dos países mais pobres de forma igual e justa. Houve também a ampliação da pobreza, da concentração de renda e da degradação do ambiente (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 2000).

Em suma, as políticas de reforma universitária no Brasil estão sujeitas à influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, mesmo em governos que postulem maior aproximação com a população em relação às problemáticas sociais. O que fica claro é que esse abeiramento não significa investimentos e benefícios nos setores sociais, mas sim o fortalecimento do setor privado e ações focalizadas no combate à pobreza.

## **2.2.2 O Governo Lula e a Educação Superior**

A década de 1990 foi o momento em que os direitos sociais, adquiridos com a Constituição de 1988, foram deixados em segundo plano. A educação passou de direito a serviço, oferecido tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nesse mesmo período, o ensino, que durante mais de duas décadas sofreu com os mandos da ditadura militar, passou por um intensivo processo de sucateamento.

O tratamento dado ao ensino no Brasil é um reflexo do modo de governar de nossos representantes, principalmente em âmbito presidencial. Com Fernando Collor de Mello (1990-1992) à frente da presidência da república, houve a permissão para a entrada do ideário neoliberal no Brasil. Itamar Franco (1992-1994), seu sucessor, manteve a abertura do país aos mandos das políticas internacionais. Já Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aumentou o ritmo da privatização do país, caracterizando não só a educação como serviço, mas também a saúde.

No início dos anos 2000, especificamente em 2003, assume o Governo Federal o sindicalista e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva. Durante o primeiro mandato de Lula, deu-se início a discussão sobre a necessidade de reformas no ensino, além da implantação de programas federais que contemplassem as metas do governo.

Mesmo que, aparentemente, exista uma distinção entre os governos da década de 1990 e os mandatos de Lula, levando em consideração as visões políticas defendidas pelos presidentes, no que tange à preocupação com o ensino básico e superior, podemos perceber que a ideia central de comercialização do ensino é predominante, mesmo que de forma velada.

Segundo Rodrigues (2010), nos discursos e na política educacional defendida no governo Lula há uma “favorável conversão da educação em uma mercadoria, naquele processo que, em outro momento, denominei de educação-mercadoria e mercadoria-educação” (p.1). Assim, o autor ratifica a tendência de comercialização do direito à educação.

O autor evidencia, ainda, que o ensino superior durante a Reforma Universitária de 1968, a primeira nesse sentido, era dual. Ou seja, por um lado havia poucas universidades públicas e gratuitas que objetivavam a formação qualificada e a produção científica. Nessas instituições, as vagas eram ocupadas predominantemente por pessoas pertencentes às classes médias ou pela burguesia. Por outro lado, houve a expansão das instituições privadas, influenciada e promovida pelos governos neoliberais, voltada para a graduação, geralmente de baixa qualidade e cujas vagas eram ocupadas por trabalhadores.

De acordo com Carvalho (2006), não houve uma ruptura total entre os mandatos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, no que diz respeito às políticas públicas e às diretrizes neoliberais, especificamente do Banco Mundial.

Otranto (2006) argumenta que a Reforma da Educação Superior, que aconteceu no primeiro mandato de Lula, começou a ser tecida com o Decreto de 20 de outubro de 2003. Tal decreto deu origem a um grupo de trabalho, cuja finalidade era analisar o ensino superior

brasileiro e criar uma proposta de reforma objetivando a reestruturação e democratização das instituições de ensino superior federais.

Segundo a autora, o relatório de avaliação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) foi divulgado no mesmo ano, e possuía quatro enfoques: “ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária” (p. 01). Nesse sentido, torna-se perceptível que a partir desse relatório, ao longo dos dois mandatos de Lula, foram criadas e ampliadas alternativas para o ensino superior como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), entre outros.

Segundo Mancebo (2004), o Ministério da Educação (MEC) deveria encaminhar ao Congresso a Lei Orgânica da Educação Superior, ainda em 2004. Esta lei regulamentaria de forma orgânica a educação superior, nortearia o ensino através dos princípios contemporâneos e abarcaria tanto o ensino público quanto a regularia as instituições privadas.

A educação superior tem sua crise reconhecida a partir do relatório do GTI, o qual aponta que a problemática do ensino superior está ligada diretamente à crise econômica que o país passava. No entanto, não há maiores explicações sobre a origem do sucateamento do ensino público brasileiro. Mancebo (2004) destaca que durante a pesquisa do GTI foram acordados sete tópicos para discussão:

1) Missão da educação superior, 2) Autonomia, 3) Financiamento, 4) Acesso e permanência, 5) Estrutura e gestão, 6) Avaliação e 7) Conteúdos e programas, sendo que dois destes já se anteciparam à agenda estipulada pelo próprio governo (p.846).

Otranto (2006) elucida que após as discussões o relatório “aponta soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda” (BRASIL, 2003 *apud* OTRANTO, 2006).

Trópia (2007) vai mais além, e argumenta que o relatório do GTI foi um meio de justificar a expansão de 30% de vagas no ensino superior, oriunda de um acordo entre o país e organismos internacionais. Com um discurso de democratização do ensino e de justiça social foram apresentadas soluções para superar a crise através de uma reforma mais profunda que teria quatro objetivos: a ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes; a Educação a Distância; a Autonomia Universitária; e o Financiamento: a dependência das universidades dos orçamentos públicos.

Já Carvalho (2006) argumenta que a citada “reforma mais ampla” não foi definida. O texto legal, criado para dar origem à reforma da educação superior, foi fragmentado e assim executado durante o decorrer dos mandatos de Lula. A autora ressalta que é nesse ponto que os governos de FHC e Lula se mantem na mesma perspectiva.

A eleição de Lula, em 2002, foi um marco na história política, no que diz respeito a um representante de esquerda assumindo o poder máximo do país. Ao assumir a presidência da república em 2003 o sindicalista, trabalha com um contexto econômico modificado de acordo com as vontades dos organismos neoliberais. Nesse período, houve a elevação do superávit primário, que foi o resultado de acordos do governo anterior com o Fundo Monetário Internacional (FMI), através dos cortes de gastos públicos e aumento de impostos (CARVALHO, 2006). A autora ressalta, ainda, que é através desse contexto econômico que se pode explicar o corte de verbas para a saúde e a educação. Ou seja, os até então direitos sociais são deixados em segundo plano, com a justificativa de se organizar a economia do país.

Com vistas à implantação da citada reforma profunda, o GTI aponta a necessidade da ampliação de vagas para ingressantes no ensino superior federal, reposição do quadro docente das instituições federais, financiamento, autonomia universitária e educação a distância. Essas direções apontadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial foram seguidas, de alguma forma, nos programas e políticas públicas criadas e implantadas durante o governo Lula (OTRANTO, 2006).

Um dos tópicos discutidos nas reuniões do GTI, elencado no relatório de 2003 e proposto na Lei Orgânica da Educação Superior é o modelo de avaliação para o ensino superior. Mancebo (2004) destaca que esse assunto recebeu atenção especial do governo, desde a gestão de Cristovam Buarque como então Ministro da Educação,

que constituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a finalidade de ‘analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e das políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados’ (BRASIL, 2003, p. 7 *apud* MANCEBO, 2004, p. 846).

A referida comissão foi comandada por José Dias Sobrinho, e deu origem a um documento que apontava as bases para a educação superior em relação à avaliação da formação, tanto nas instituições públicas quanto privadas (MANCEBO, 2004).

Rothen (2006) afirma que a história da avaliação das instituições de ensino possui duas vertentes, sendo uma da emancipação e a outra da regulação. Segundo o autor, a primeira se trata de um ato autônomo da instituição de ensino – originado na década de 1980 – que pretendia prestar contas à sociedade. Já a questão da regulação se desenvolveu através dos ideais neoliberais que atribuem ao estado a avaliação da educação superior.

Nota-se que, no governo Lula, foi criada expectativa em relação ao processo de avaliação da educação superior. Com a criação da CEA, em 2003, foi dado o primeiro passo em direção ao SINAES, porém esse processo passou por conflitos, principalmente, sobre sua função primeira (ROTHEN, 2006).

Ou seja, esse novo sistema avaliativo visava à emancipação ou o controle das instituições pelo estado? O relatório apontou apenas para a direção de avaliação visando à formação/emancipação. Porém, fica evidente que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído e regulamentado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, alterna momentos em que enfatiza a avaliação da formação/emancipação e períodos em que tende a regulamentação/controlar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006; ROTHEN, 2006).

Segundo o documento “Avaliação Externa de instituições de educação Superior: Diretrizes e Instrumentos” do Ministério da Educação, a criação do SINAES foi um marco para a avaliação do ensino superior. O sistema de avaliação permite que se avaliem os cursos das instituições, o desempenho dos acadêmicos e da instituição em termos gerais. Além disso, a avaliação seria feita em duas fases. A primeira diz respeito à autoavaliação que é comandada por comissões internas das instituições e a segunda é uma avaliação externa, realizada por comissões de docentes atuantes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Outro ponto abordado no Relatório do GTI é a ampliação do acesso ao ensino superior. A ampliação do quadro docente e da oferta de vagas para estudantes foi posta como meta para o ano de 2007, o objetivo era de chegar a 2,4 milhões de vagas. Com o forma de atingir a meta havia no relatório a proposta de abertura de novos concursos; criação de bolsas da CAPES para aproveitamento de professores aposentados e recém-doutores; aumento da carga horária dos docentes em sala de aula; ampliação de vagas para discentes; e aumento da Educação a Distância - EAD (OTRANTO, 2006; TRÓPIA, 2007).

Segundo Otranto (2006), o relatório do GTI afirmava que havia um impasse quanto ao aumento de vagas no ensino superior, já que “a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com a ampliação de recursos, não teria condições

de aumentar as vagas de forma maciça em curto e médio prazo” (p.2). Ou seja, a EAD veio como alternativa para alcançar a meta imposta para 2007.

No ano de 2005, especificamente no mês de dezembro, foi regulamentada a Educação a Distância (SEGENREICH; 2006). Lima (2006) ressalta que a expansão de vagas na modalidade da EAD foi defendida pelo Governo Federal como democratização do acesso ao ensino, proposto no relatório do GTI.

Além disso, Segenreich (2006) avalia que a modalidade de ensino a distância foi, por muito tempo, marginalizada no que tange às informações e aos dados “quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de Educação Superior” (p.03). Tal fato refere-se principalmente, aos órgãos oficiais e também às instituições de ensino.

Dessa forma, no que diz respeito às principais políticas educacionais do governo de Lula, foram criados, regulamentados, e implantados: o SINAES; a EAD, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a Lei de Inovação Tecnológica; as Parcerias Público-Privado (PPP); o REUNI, a Universidade Aberta, a Universidade Nova; e o Banco de professores-equivalente (TRÓPIA, 2007).

Todas essas políticas e medidas deixam claras as intenções do governo federal, de atender as orientações dos organismos internacionais antes das necessidades da universidade ideal, que defende o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma inseparável. O desmonte da educação superior ocorre desde a década de 1990 e se acentua em um governo dito trabalhista. Em suma, o ensino recebe face de serviço através dos acordos firmados entre FHC e o FMI, mas se consolida com o atendimento dos ideais neoliberais no governo Lula.

### **2.2.3 REUNI: Reforma Universitária à Brasileira**

Com Luiz Inácio Lula da Silva assumindo a presidência da república, em 2002, levantou-se a questão da, tão necessária, reforma no ensino superior. Seguindo as orientações dos organismos internacionais, visando à abertura econômica para investimentos externos, o Brasil legitima tanto a tentativa de reforma de forma, quanto a caracterização do ensino como serviço.

Não podemos deixar de destacar que durante o primeiro mandato de Lula foi montado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que ficou responsável por investigar a situação da educação brasileira e apontar alternativas para sanar os eventuais problemas. Dentre as alternativas foi instituído o SINAES, consolidada a EAD, criados o PROUNI e o REUNI.



O PROUNI foi instituído pelo Decreto N° 5.493, de 18 de julho de 2005 (BRASIL, 2005). O programa foi uma das alternativas encontrada pelo governo federal, na tentativa, de democratizar o acesso ao ensino superior. O Programa Universidade para todos consiste na concessão de bolsas de estudos – integrais ou parciais de 50% ou de 25% – em instituições privadas, para estudantes que comprovem baixa renda. Em contrapartida, o governo federal oferece isenção de taxas e impostos a essas instituições. Além disso, como forma de incentivo à permanência dos estudantes nas IES privadas há a bolsa permanência, convênios de estágio e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita o financiamento de até 100% da mensalidade que o PROUNI não cobre (MEC, 2008). Este programa recebeu severas críticas, pelo incentivo fiscal, por não priorizar o ensino público de qualidade e por deixar a universidade federal – que se encontra em constante processo de sucateamento – em segundo plano, novamente.

Segundo o sitio oficial do Ministério da Educação (MEC),

o Programa Universidade para Todos, somando ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior (2008, s/p).

Ou seja, os resultados expostos pelo GTI, permitiram que o governo federal adotasse tais medidas para a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, visando prioritariamente atender as imposições e metas dos organismos internacionais para a educação.

Nesse sentido, o governo federal lança mão do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto N° 6.096 de 24 de abril de 2007, como uma alternativa viável frente às críticas que o governo recebeu na criação do PROUNI (BRASIL, 2007).

O programa possui uma meta global ambiciosa, elevar a taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90%. Muitos autores dizem ser impossível alcançar essa meta, ou seja, elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais de 60% para 90%. O argumento mais utilizado é que nem os países desenvolvidos, que investem no ensino

superior, conseguem chegar a essa meta. Para o Brasil, é mais difícil ainda, visto que não é dada grande importância à educação superior (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2008).

O REUNI, de acordo com o sitio oficial do Ministério da Educação, tem como objetivo principal a ampliação do acesso e a permanência no ensino superior. Porém, ao analisarmos o Decreto que institui o programa, percebemos que mais do que uma oportunidade de expansão do ensino superior, o REUNI vem, teoricamente, como um programa de reestruturação da educação. Ou seja, o REUNI seria o meio para que, finalmente, haja uma verdadeira reestruturação educacional em um momento que as universidades federais estão sucateadas.

Além disso, o programa prega o melhor aproveitamento de estruturas, físicas e humanas, pré-existentes nas universidades federais. Porém, a realidade das instituições de ensino superior (IES) federais que sofreram, ao longo dos anos de 1990, um longo processo de sucateamento, não é levada em consideração no programa. Durante mais de uma década foram se agravando problemas físicos, não houve ampliação do corpo docente para se adaptar às demandas, ou seja, a tentativa de se utilizar melhor os recursos já existentes torna a situação dessas instituições ainda mais complicada. Pois se, teoricamente, há estrutura, então não há motivos para construção de novos espaços (salas de aula, bibliotecas, etc.), contratações de docentes em um quantitativo que realmente supra as demandas, entre outros.

Mancebo (2004) ressalta que a preocupação com as privatizações deve ir além das que já conhecemos, ou seja, a diminuição do aporte financeiro público para o ensino superior e a abertura da educação para investimentos privados por empresas comerciais de ensino. Nesse sentido, aponta que existe uma espécie de privatização indireta nas universidades federais, e é com esse tipo que devemos nos preocupar. A autora destaca que essa privatização indireta é eficaz, e

pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para a busca de recursos no mercado. Infelizmente, tal diretriz tem tido recorrência também no atual governo e faz-se presente na reforma universitária, quando sugere que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento (p. 854).

Mancebo (2004) vai mais além e cita que o relatório extraoficial do GTI aponta que a problemática dos recursos financeiros foi abordada de forma a permitir que voltássemos a uma antiga polêmica, a articulação entre financiamento e autonomia financeira das universidades federais. Ou

seja, as universidades, em momento de crise, devem se ajustar da maneira possível, manejando do melhor jeito os recursos que possui e procurar novas formas de recursos por meio da prestação de serviços, o que modifica os objetivos e identidade das IES federais.

Otranto (2006) argumenta que para realmente existir uma reforma educacional, há a necessidade de reorganizar o quadro docente permanente, e o REUNI trouxe a oportunidade de algumas contratações de professores, dentro da exigência de dezoito alunos por professor. No entanto, perceberemos que mesmo com a contratação de novos docentes não se consegue suprir a demanda crescente de discentes. Como fator positivo, a relação professor-aluno representaria um grande avanço, pois durante os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso não houve contratações nesse sentido.

O REUNI possui, ainda, diretrizes como, por exemplo, a ampliação de vagas de graduação, que deve se dar preferencialmente em turno noturno; ocupação de vagas ociosas; renovação pedagógica, através de reestruturação acadêmico-curricular; políticas de inclusão e mobilidade estudantil; articulação entre graduação e pós-graduação; busca pela qualidade de ensino.

De fato, o programa trouxe um importante avanço, no que tange à ampliação de vagas no ensino superior. A partir da intenção de se utilizar melhor os recursos já existentes nas IES federais, foram ampliadas vagas, preferencialmente, em turno noturno. Outro fator que deve ser levado em consideração é que não houve uma ampliação imediata das estruturas para receber essa nova demanda. Ou seja, até que as licitações para a construção, ampliação e reformas das estruturas físicas das instituições fossem completadas, a antiga estrutura, já defasada, teve de dar conta das antigas e novas demandas.

Muitas críticas foram feitas aos programas governamentais que visavam à reforma universitária. Em princípio haveria um grande avanço para as instituições, que por décadas sofreram com o sucateamento do ensino. O REUNI trouxe a oportunidade de contratação de professores e servidores técnicos administrativos, além de recursos financeiros para ampliação das estruturas das instituições, porém é evidente que os problemas estruturais já existentes foram agravados, principalmente no que tange aos recursos humanos.

Tonegutti e Martinez (2008) questionam a quem serve o REUNI, aos discentes, aos docentes e/ou a instituição. Nesse sentido, argumentam que dada à ampliação de vagas de ingresso, sem a contratação imediata de docentes em conjunto com a renovação acadêmico-curricular, as turmas de graduação vão crescer muito e sem um atendimento de qualidade. Quanto ao trabalho docente, destacam que a precarização dos afazeres desse profissional é institucionalizada no próprio decreto, no qual fica evidente a sobrecarga de trabalho. Os

autores apontam certa preocupação quanto ao tripé do ensino superior, “a perda da qualidade e da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como propostas no REUNI acarretará conseqüentemente a perda de credibilidade e de legitimidade das Universidades federais” (p. s/p).

Lima (2008) e Trópia (2007) vão à mesma direção ao afirmar que a reforma do ensino superior modifica a concepção de público e privado, principalmente em relação às parcerias feitas pelo governo federal. Siqueira (2009), Pinto (2009) e Tonegutti e Martinez (2008) ratificam o argumento de que o REUNI nada mais é do que uma forma de atingir as metas dos organismos internacionais para a educação no Brasil, legitimando-a em face de serviço e não de direito.

Indo nessa direção, Tonegutti e Martinez (2008) apontam que:

a reestruturação pretendida não passa de uma tentativa para atender a metas de cobertura educacional impostas por organismos internacionais a custo reduzido, sem se importar com a sua repercussão na qualidade de ensino (TONEGUTTI e MARTINEZ 2008, s/p).

## **2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS CONTRADITÓRIAS REFORMAS**

### **2.3.1 A contradição e a lógica capitalista**

O capitalismo não surgiu instantaneamente na história. Sua primeira fase – pré-capitalista – ocorreu ainda em período feudal, de forma tímida. No feudo não havia relações comerciais, o que se produzia era destinado ao consumo e à troca por outros produtos. A relação senhor feudal-servo era baseada na gratidão e proteção, deste por aquele. Ou seja, a dependência social do servo pelo senhor era a relação básica e fundante da política e economia da época. Indo além, Proni (1997) avalia que a sociedade feudal era hierárquica e que deixava explícita a desigualdade, originando uma estrutura estável socialmente.

A transição para o capitalismo foi um longo processo histórico, que permitiu transformações, de ordem política e econômica, na cultura ocidental (PRONI, 1997). Segundo Pereira (2011), a fase de revolução do capitalismo é uma transformação fundamental na história da humanidade, e trouxe consigo no plano econômico, tecnológico e social transformações, originando “o capital, o mercado, o trabalho assalariado, os lucros e o

desenvolvimento econômico [...] a sociedade industrial [...] a burguesia e a classe trabalhadora (s/p)”.

O capitalismo defende a liberdade do trabalho para o progresso material, diferentemente do período feudal. Pereira (2011) argumenta que “a universalidade passa a ser garantida pelo direito positivo e pela afirmação de valores gestados no interior de uma das criaturas mais mitológicas de nossa civilização: o mercado” (s/p).

Segundo Catani (1993), existem duas correntes para explicar o capitalismo, uma através dos pensamentos de Max Weber e outra por Karl Marx. Weber procura explicar o capitalismo por meios externos à economia. Já Marx utiliza da história, através do Método histórico dialético.

Na concepção de Marx, o capitalismo é

um determinado modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual chamou de Revolução Industrial [...] Nessa perspectiva, capitalismo significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca (CATANI, 1993).

O capitalismo atravessou três fases, correspondendo ao Capitalismo Comercial, o Capitalismo Industrial e o Capitalismo Monopolista. Além disso, dois momentos históricos (séc. XVIII) foram importantes para o desenvolvimento desse sistema, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

De forma breve, abordamos a Revolução Francesa, que teve por lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Essa revolução consistiu em um marco histórico, pôs fim à servidão e aos feudos, e teve por influência os ideais iluministas (GONÇALVES e BERGARA, 2008). Já a Revolução Industrial, segundo Proni (1997), foi possível através da introdução de novas técnicas de produção e de conhecimentos científicos de forma gradual, o que permitiu uma maior lucratividade e o acirramento da concorrência.

A compreensão do capitalismo passa por séculos de história. Ao longo dessa dinâmica do tempo, autores o analisaram, de forma a compreender como se desenvolveu e as suas consequências econômicas, políticas e sociais. Um desses ilustres teóricos foi Karl Marx.

Marx demonstra que as repercussões no mundo do trabalho, através da progressão do capitalismo monopolista, intensificaram o processo de expropriação dos trabalhadores.

Segundo Konder (1999), a teoria criada por Marx é de fundamental importância para a compreensão de como os avanços científico-tecnológicos e a divisão social e técnica do trabalho geram a alienação do trabalhador.

Indo mais além, o autor argumenta que a partir da teoria marxista se pode identificar as contradições do sistema capitalista. Evidencia, por exemplo, que a força de trabalho do proletário é desvalorizada, mas que esta gera mais-valia para o detentor do capital. Ou seja, como o trabalhador não produz para si, o valor que excede o seu trabalho, torna-se lucro para o patronato.

Marx, em seus estudos, se deparou com o conflito de classes inerente ao mundo do capital, e defendia que, para haver a ruptura com o modelo capitalista, os trabalhadores deveriam se unir, e assim iniciar a ditadura do proletariado. Em suma, a contradição que aparece no âmbito do trabalho se relaciona intimamente com o controle dos meios de produção pelos capitalistas, que decidem os valores do tempo de trabalho socialmente necessário e o valor obtido no mercado em relação ao valor de troca do que foi produzido. O trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho, ficando submetido ao poderio econômico que regula as relações sociais, o mercado.

Na contemporaneidade, a contradição entre as forças de trabalho se mantém. O capitalismo gera suas crises e desigualdades, esse fato é enraizado na sua natureza. Através de um processo de desenvolvimento cíclico, esse modelo alterna momentos de prosperidade com períodos de crise. Ou seja, o modo de produção capitalista tem base na “acumulação de riqueza por meio da produção da mais-valia, implica a realização da mercadoria via ampliação de consumo” (MAUÉS, 2010, p. 94).

Em termos gerais, no Brasil houve a passagem da economia colonial para a economia exportadora capitalista. Nesse período, a economia colonial era responsável por complementar a economia da metrópole, e caracteriza-se por dois setores, um exportador e o outro produtor. Cardoso de Melo *apud* Catani (1993) destaca que essa economia “residia na produção do processo mercantil e no trabalho servil [...] que foram reinventados para estimular a transição feudal para o capitalismo” (p.65). Catani (1993) salienta, ainda, que o processo de exportação capitalista torna-se dominante na América Latina. Abre-se um período de transição do capitalismo, passamos a uma industrialização tardia.

Ao voltarmos nosso olhar para a última grande crise do capitalismo, 2008, percebemos a atualidade do pensamento de Marx. O capital, para se recompor gera desemprego, criando um exercito de reserva; amplia a exploração da força de trabalho, através da diminuição do custo do trabalho; na tentativa de gerar mais-valia (MAUÉS, 2010).

### 2.3.2 Antagonismos das reformas educacionais brasileiras

O neoliberalismo no Brasil permitiu a inserção dos princípios empresariais nos serviços públicos como, por exemplo, a educação e a saúde. O processo se inicia na década de 1980, mas se intensifica na década de 1990. O ideário neoliberal foi defendido como forma de controlar a economia em nosso país. Na política, começa a ser intensificado e difundido com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990, e se mantém nos governos de Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

No âmbito do ensino superior há a nova face de serviço para o que era direito e aumenta o processo de sucateamento das instituições públicas. Lacaz (2010) salienta que o neoliberalismo contaminou a gestão dos serviços públicos com estratégias de administração privada. O autor ratifica seu argumento apontando para as medidas tomadas pelos governos, como a

flexibilização do trabalho; desregulamentação de direitos; privatização e mercantilização, a partir das funções de apoio; cobrança por cursos de pós-graduação lato senso; retórica do produtivíssimo da competitividade; busca, no mercado de financiamento de pesquisas (p. 53).

Rodrigues (2010) vai ao encontro de Lacaz (2010), ao argumentar que o empresariamento da educação superior não é recente no Brasil. O autor vai mais além, quando se refere às reformas e políticas voltadas à educação na época dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Aponta que essas medidas são favoráveis à transformação da educação em mercadoria.

Se retornarmos no tempo, a primeira reforma do ensino superior, 1968, permitiu a expansão dos programas de pós-graduação, a ampliação do ensino privado, bem como a modificação da estrutura universitária voltada à graduação. Essa política era dualista, segundo Rodrigues (2010), pois de um lado havia poucas instituições públicas voltadas para a formação de excelência, e por outro houve a expansão do ensino superior privado, estimulado pelo governo federal, cujo ensino era considerado de baixo nível.

Maués (2010) aborda o papel da educação superior em meio à crise mais recente do capitalismo, crise do mercado imobiliário americano. Tal crise, como tantas outras, aumentou de forma estrutural o nível de desemprego, diminuiu e retardou o crescimento econômico nos

países ocidentais. Como tentativa de superação da crise econômica o Estado intervém, socorrendo as instituições financeiras privadas. Nesse contexto, que o autor ressalta que os organismos internacionais consideram a educação como um instrumento para lidar com a crise.

Segundo Silva e Puziol (2013), as políticas educacionais são um conjunto de diretrizes e medidas do Estado, que envolvem a economia do país, sendo tratadas como investimento que trará um possível retorno financeiro.

As autoras definem o conceito de políticas através de Höfling, onde a implantação de projetos de governo é efetuada a partir de programas, visando setores específicos da sociedade, já

as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (p. 2)

Na perspectiva das políticas de educação superior, Maués (2010) argumenta que no Brasil a reestruturação da educação superior está vinculada a um projeto privatista, aprofundado no governo de Fernando Henrique e continuado nos mandatos de Lula. O autor ressalta que no pós-crise de 2008, os possíveis projetos de expansão do ensino superior dificilmente fugiriam da iniciativa privada. Ou seja, a projeção para a ampliação de vagas seria algo muito semelhante com a expansão via PROUNI.

O autor destaca, ainda, que se a educação no governo FHC foi marcada por privatizações, no governo Lula houve a expansão do ensino privado, principalmente por meio da quebra das barreiras entre o público e o privado, onde há o repasse de verbas públicas e incentivos fiscais para o setor privado.

Segundo Silveira e Nader (2010), as reformas atuais impactam diretamente no trabalho docente, de forma a sobrecarregar, precarizar e desqualificar as atividades desse profissional. Os autores vão além e se referem às novas reformas como (neo)tecnicistas, onde as classes sociais “dominantes e hegemônicas desejam forjar por meio dessas reformas, intensivamente e por uma imposição escamoteada, travestida como consenso, é a adoção, como parte integrante do cimento da formação social contemporânea” (p.127).



Ainda nessa direção, os autores postulam que as reformas educacionais atuais visam à descaracterização dos docentes, enquanto produtores de conhecimento e trabalhadores intelectuais, conferindo-lhes status de gestores da mercadoria (o conhecimento).

Nessa mesma linha, Cislighi (2011) aponta que as medidas que visam à reforma no ensino superior, desde a década de 1990, na verdade tendem a adequar as instituições de ensino superior às necessidades do capital. Tal fato tem desencadeado modificações curriculares e sobrecarregado docentes das instituições de ensino superior.

Silva Jr, Sguissardi e Silva (2010) argumentam que na educação superior, a reforma do estado proporcionou uma terrível realidade. A educação agora é natural ao capital, que altera o trabalho intelectual e confere ao Estado apenas o compromisso de gerir o ensino, avaliando, controlando e regulando as atividades acadêmicas.

No processo de conhecimento, a universidade clássica, nas fases anteriores ao capitalismo moderno, servia para a formação intelectual dos filhos das classes detentoras do capital. Cislighi (2011), seguindo a linha de pensamento de Mandel, aponta que a verdadeira crise da universidade se deu por razões econômicas, e não por motivos formais como, por exemplo, altos custos de formação e problemáticas estruturais. A necessidade de adaptação às fases do capitalismo levou a universidade à crise, por tentar atender as adequações nos currículos ao capital, as escolhas dos discentes por cursos necessários ao mercado de trabalho. A universidade também se adapta ao capitalismo tardio, período em que há a massificação do ensino, a ampliação da classe trabalhadora nos bancos da academia em busca de uma possível ascensão social.

Cislighi (2011) indica que o processo de reforma universitária no Brasil é parecido com o que ocorreu na América Latina. É na década de 1990, que as reformas no país chegam ao ápice, regidas pelas diretrizes do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Silva e Puziol (2013) complementam a argumentação evidenciando que “o estado, em parceria com os órgãos internacionais e com a adoção da teoria do Capital Humano e do Capital Social, que dão formato às políticas educacionais, refletem a complexidade da lógica neoliberal (p. 13)”.

### **2.3.3 REUNI e suas contradições: Ampliação do acesso x qualidade do ensino**

Os motivos que dão origem aos processos de reformas no ensino superior são controversos. Os programas e projetos que visam a essas novas configurações de ensino são

feitos em prol do alcance de metas e diretrizes dos organismos internacionais para a educação, e não para a ampliação intelectual e formação de pensadores críticos.

Em verdade, as reformas tendem a atender a demanda imposta pelo mercado de trabalho, no processo capitalista. Quanto à qualidade do ensino, tão comentada nos textos desses programas, é assinalada de forma meramente quantitativa, não levando em consideração a necessidade do conjunto de recursos físicos, materiais e humanos.

Cislaghi (2009) argumenta que a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república foi como um terceiro governo Fernando Henrique Cardoso para a educação. A reforma dos anos 2000 foi caracterizada pela busca de “organicidade ao novo modelo que vinha sendo implementado, por meio da definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão mais acelerada do acesso a esse nível de ensino” (p. 247). Ou seja, há a intenção de se ampliar o acesso ao ensino superior à população trabalhadora, e o governo Lula trabalhou para atingir essa meta.

Segundo o relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) – comissão designada a estudar a realidade das instituições do ensino superior e apontar possíveis soluções para os problemas apontados – a proposição era de se ampliar o acesso, chegando ao quantitativo de 2,4 milhões de vagas no ensino superior, até 2007. No entanto, a forma para se alcançar esse montante de vagas não priorizou a qualidade do ensino, pois houve o aumento da carga horária dos docentes, conseqüentemente a sobrecarga de trabalho; aumento de cursos de graduação por meio da Educação a Distância (TRÓPIA, 2007).

Avaliar a qualidade da educação que é oferecida requer considerar as particularidades do ensino, no entanto, a avaliação meramente quantitativa como “coisa” ou serviço está cada vez mais presente no cotidiano (CABRITO, 2009). O autor reflete que

de fato, falar-se de ‘qualidade em’ implica sabermos, perfeitamente, o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de ‘medir’ e, portanto, de ‘avaliar’ a sua concretização no terreno. [...] De fato, se, para alguns, avaliar é condição indispensável para sabermos o estado das coisas e sobre ele procedermos em conformidade; para outros, avaliar é uma ação tão subjetiva, condicionada por questões de natureza ética e moral que questionam a própria legitimidade do ato de avaliar (p. 183).

De fato, a avaliação da qualidade é importante, mas o processo avaliativo vislumbra apenas as necessidades do capitalismo. O Banco Mundial (BM) lançou em 2003 um documento intitulado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação

terciária”, deixando explícita a necessidade de uma visão integrada de educação, onde esta desempenha importante papel na criação de capital humano (CISLAGHI, 2009).

Nessa direção, respeitando as particularidades inerentes ao ensino superior brasileiro, e a fim de atender as prescrições do BM, o governo federal adota as diretrizes do BM. Dentre as medidas do órgão estava a ampliação do ensino superior privado – que já estava em processo de expansão desde o governo FHC – e transformações internas na universidade federal, como o incentivo à quebra das barreiras público-privada.

Lima (2010) argumenta que a universidade não consegue mais desempenhar sua finalidade política, e com a difusão dos princípios neoliberais passou a ser onerosa para o Estado, e cada vez mais cobiçada pela iniciativa privada. Esse fato explica o porquê de tantas intervenções, reformas, que o governo federal realiza. A universidade ficou voltada para as necessidades do capital, aos poucos se desfazendo do seu real sentido e função, produtora autônoma de conhecimento.

O REUNI é caracterizado, segundo Cislighi (2009), por um contrato de gestão, que determina metas de desempenho. Indo além, a autora explana que no governo FHC houve a tentativa de se transformas as instituições de ensino superior federais em fundações públicas de direito privado. O programa se propôs a criar condições para a ampliação do acesso democrático ao ensino superior, bem como de permanência. A autora é categórica ao afirmar que o REUNI “parte do princípio, coincidente com o do Banco Mundial, que há subaproveitamento nas universidades federais, diagnostico presente no Brasil desde a reforma universitária da ditadura militar” (p.248).

Maués (2010) defende que o REUNI “oportunizou a introdução de contrato de gestão, orientado por metas numéricas na IFES, totalmente estranho ao verdadeiro afazer acadêmico” (p.97). Além desse problema, o autor ressalta que o programa trouxe uma proposta de desestruturação da carreira docente.

No que tange às diretrizes do REUNI, Cislighi (2009) aponta que fica subentendida a possibilidade de ampliação na EAD, a transferência de discentes de instituições privadas para públicas etc. Indo além, o programa definiu as metas de ampliação sem levar em consideração a estrutura sucateada do ensino superior. De fato, a expansão de vagas é uma demanda antiga da sociedade, porém esta foi feita de forma a beneficiar os padrões capitalistas.

Segundo Maués (2010), existem dois problemas pontuais nas metas do REUNI, um é a intensificação do trabalho docente, e o outro é a meta de 90% de concluintes no ensino superior, o que instituirá possivelmente a ‘promoção automática’ (p. 99). A situação do ensino

superior ficará próxima a do ensino básico, onde crianças passam de ano sem saber ler e adultos ingressam no ensino superior sem saber interpretar.

### III. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Para compreendermos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é preciso analisá-lo em uma visão macro. A imposição do ideário neoliberal, frente às políticas públicas nos países desenvolvidos, levou a uma crise na educação superior. Com o propósito de, apenas, alcançar as metas impostas pelo Banco Mundial, o governo federal criou programas que visassem a uma reforma no ensino público.

O REUNI proporcionou novas vagas para a graduação, e gerou demanda para concursos públicos para docentes e servidores técnicos administrativos, mas de modo muito superficial. Não podemos negar que o programa trouxe o agravamento das condições físicas, humanas e materiais nas instituições de ensino superior federal.

Nossa pesquisa se deu de forma exploratória, permitindo-nos uma aproximação maior com o objeto de estudo. Lançamos mão de pesquisa qualitativa, recorrendo à interpretação dos sujeitos, as literaturas consultadas e, também, por utilizar dados quantitativos.

O locus da investigação foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especificamente o Instituto de Ciências Humanas e Letras, situado no Setor Norte do Campus Universitário, que fica na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado.

O projeto teve cinco tipos de sujeitos: O Pró-reitor de Planejamento – de 2011 a 2013, os representantes sindicais da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA) e Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Estado do Amazonas (SINTESAM), os servidores técnicos administrativos que estão ligados diretamente aos cursos de graduação que aderiram ao REUNI, a então coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa e os discentes dos cursos criados a partir do programa: Arquivologia, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, todos em turno noturno.

A entrevista feita com, o então, pró-reitor nos elucidou sobre a relação professor-aluno, quantitativo e distribuição de docentes e a criação dos novos cursos. Apontou-nos, também, como se deu a discussão no âmbito institucional, as falhas e acertos do programa.

Foi aplicada entrevista com os representantes sindicais das categorias – docentes e servidores administrativos – que nos evidenciou como foi apresentado o REUNI, e de que maneira foi discutido. Como forma de compreender os impactos do programa nos recursos humanos do ICHL, aplicamos formulários aos servidores técnicos administrativos.

O ICHL é rico em cursos de graduação, no entanto, nosso interesse foi de entender e analisar a realidade dos cursos implantados a partir do REUNI. Cursos foram ampliados e criados por uma política educacional vertical.

Após o início da implantação dos cursos de graduação, alguns departamentos notaram a dificuldade do funcionamento, ora pela dificuldade de contratação de docentes, ora por não haver espaços físicos para salas de aula e recursos materiais para os laboratórios. Tal fato levou à não criação de alguns cursos previstos inicialmente no relatório da PROPLAN, mas também, possibilitou a criação de cursos como o de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa. Para melhor compreensão sobre esse assunto, entrevistamos a coordenadora pedagógica do curso, no período de implantação.

Nosso interesse pelos discentes dos cursos supracitados se justifica pela inserção destes na realidade oriunda do programa. O contato com esses sujeitos nos proporcionou conhecer as expectativas sobre o ensino superior e contrastar com as dificuldades enfrentadas na universidade. Foram excluídos alunos menores de 18 anos e alunos do turno vespertino que estavam cursando disciplinas em período noturno.

Como exigência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, por tratar-se de uma proposta que envolvia seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, que avaliou o trabalho e emitiu parecer favorável ao seu desenvolvimento.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e do Comitê Científico do PIBIC, o projeto começou a ser desenvolvido, obedecendo às fases desenhadas na metodologia apresentada no processo de submissão da proposta.

Com vistas a melhor compreensão da temática abordada, a primeira fase foi destinada à pesquisa bibliográfica, com consulta a revistas, artigos acadêmicos e livros, que nos subsidiaram com bases teóricas para a aplicação da pesquisa de campo e na elaboração dos relatórios de pesquisa. Nossas categorias analíticas foram: Reforma do Estado, Universidade e Contradição. A pesquisa bibliográfica permeou todo o projeto de pesquisa até a fase final.

Apesar de não constar no planejamento inicial, entrevistamos o pró-reitor de Planejamento, na época da implantação do REUNI de 2011 a 2013, a coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa e os representantes sindicais.

Em novembro de 2012, foi realizada a apresentação oral parcial da pesquisa, em cumprimento às exigências do comitê científico. Foi o momento de expormos a justificativa, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e as nossas categorias analíticas. Recebemos

contribuições importantes do Comitê Científico do PIBIC. Como estávamos em período de aplicação da pesquisa de campo, não foram apresentados resultados.

Iniciamos a pesquisa de campo em dezembro de 2012, período em que retornamos do recesso acadêmico, em virtude da greve nacional dos docentes. Inicialmente começamos a aplicação dos formulários de pesquisa junto aos servidores técnicos administrativos. Optamos por formulários para facilitar a aplicação da pesquisa, e fizemos o uso de gravador de voz, visto que esses sujeitos foram entrevistados em local de trabalho. Para isso, foram agendados dias e horários específicos com os servidores.

O ICHL possui 25 servidores técnicos administrativos lotados nos departamentos de graduação. Desse total apenas 20 estão ligados aos cursos de graduação que tiveram cursos criados ou ampliados através do REUNI. Na pesquisa de campo foi confirmado que desse total de 20 sujeitos, apenas 08 estão lotados nos departamentos e trabalhando diretamente na graduação; desse quantitativo apenas um servidor se recusou a participar da pesquisa.

Paralelamente, partimos para a aplicação de questionários – com perguntas abertas e fechadas – aos discentes dos cursos de Arquivologia, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, todos em turno noturno. Para aplicação dos questionários foram requisitados 15 minutos dos tempos de aula para a explicação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).

Enfrentamos grandes dificuldades nessa fase da pesquisa, principalmente nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música, pois as turmas são muito reduzidas, e o quantitativo de discentes é ainda mais reduzido. Propomo-nos a atingir 40% do total de alunos matriculados em cada curso, compreendendo a 63 discentes de Arquivologia, 20 de Artes e 22 de Música e 15 de Língua Japonesa. Atingimos um total de 120 discentes, 64 de arquivologia, 17 de música, 18 de artes visuais e 20 de Língua Japonesa.

Finalizada a primeira etapa da pesquisa de campo partimos para as entrevistas, primeiramente com os representantes do SINTESAM e da ADUA (2012) e posteriormente com o pró-reitor de planejamento (2011-2013). Foram agendados dias e horário para a realização das entrevistas.

No início de 2013 produzimos o relatório parcial de pesquisa, que foi submetido ao Comitê Científico do PIBIC.

Conforme concluímos a aplicação da pesquisa de campo, passamos à análise e tabulação dos dados. Foram feitas as transcrições dos dados e posteriormente analisamos de forma a encontrar similaridades. Os questionários e formulários foram tabulados em duas

etapas, inicialmente fechando as perguntas abertas e organizando por curso. No caso dos formulários aplicados aos técnicos foi elaborado um arquivo único com as informações.

A análise de dados nos permitiu ter a real ideia dos conteúdos utilizados, através de reflexão e interpretação dos dados obtidos, indo além do escrito. Nesse processo, buscamos estabelecer a relação entre os dados empíricos e a fundamentação teórica.

A pesquisa de campo teve por finalidade responder aos objetivos de nosso projeto. Os formulários nos possibilitaram responder ao nosso terceiro objetivo, que era discutir os benefícios e as dificuldades enfrentadas pelos técnicos administrativos do ICHL, em sua atividade profissional, com o funcionamento de novos cursos de graduação resultantes do REUNI.

Os questionários nos permitiram responder ao nosso segundo objetivo específico, que era situar a criação e a operacionalização de novos cursos de graduação no ICHL, contrastando as expectativas dos discentes sobre o ensino superior com as condições objetivas oferecidas pela UFAM. Além disso, no caso específico do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa a entrevista com a coordenadora pedagógica do curso contribuiu para o alcance desse objetivo.

Já as entrevistas com o representante da PROPLAN, no ano de implantação do REUNI 2011/2013, nos subsidiou para responder ao nosso primeiro objetivo específico, que era problematizar a utilização dos recursos provenientes do REUNI e as prioridades adotadas pela instituição para o ICHL, no que diz respeito às instalações físicas e aos recursos materiais. As entrevistas com os representantes dos sindicatos nos deram um parâmetro de como foi a implantação do REUNI e o posicionamento dos sindicatos frente à adesão do programa.

Os dados levantados em nossa pesquisa de campo nos possibilitaram responder ao nosso objetivo geral, de analisar o processo de criação de novos cursos no ICHL da UFAM por ocasião do REUNI, de modo a contrastar as condições objetivas ofertadas e as proposições do programa quanto à melhoria da qualidade do ensino. Em suma, acreditamos que com as pesquisas de campo e bibliográfica alcançamos nossos objetivos propostos.

De posse de todas as informações das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, passamos à redação do relatório final de pesquisa. O relatório final da pesquisa traz a discussão teórica com base nas categorias analíticas escolhidas, a descrição da metodologia adotada e os resultados que foram alcançados nesse processo. Sua apresentação será feita por escrito via Portal Lira e também oral, diante da banca examinadora do Comitê Científico do PIBIC, durante a realização do XXII Congresso de Iniciação Científica. Nessa ocasião, a



banca julgará se o projeto alcançou seus objetivos. Os resultados obtidos com a pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica, que poderá fazer uso para novos projetos.

É válido salientar que, durante todo o desenrolar do projeto, a discente reuniu-se periodicamente com sua orientadora para avaliar a trajetória da pesquisa, ponderar os objetivos, solucionar as dificuldades, rever a metodologia, debater a partir da leitura dos textos e problematizar os resultados da pesquisa. Foram construídos pequenos artigos sobre cada uma das categorias analíticas, que nos permitiram construir o item destinado neste relatório à fundamentação teórica.

#### IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que este relatório é fruto de um projeto de renovação, torna-se inevitável que recorramos ao relatório final do PIB-SA 004/2011, no qual discutimos a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); como se deu esse processo no âmbito do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL); os benefícios e dificuldades enfrentadas com o funcionamento dos novos cursos de graduação, resultantes do REUNI; além de ressaltar como se deu a implantação do curso de Serviço Social Noturno, contrastando as expectativas desses discentes com as condições objetivas oferecidas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Sobre o processo de implantação do REUNI no ICHL, o PIB-SA 004/2011 identificou que as discussões sobre a adesão ou não do REUNI não foram unânimes. Segundo os coordenadores dos departamentos que ampliaram vagas e que criaram novas vagas a partir do REUNI, essas discussões foram abordadas em reuniões departamentais, e posteriormente discutidas em reuniões do ICHL. De acordo com o professor Nelson Matos de Noronha, diretor do instituto, na época era difícil chegar a uma conclusão sobre os desdobramentos do REUNI. O professor destacou que a problemática que envolve a infraestrutura não foi resolvida totalmente, já que a necessidade do ICHL vai além das salas de aula, falta também um bloco que comporte a estrutura administrativa do instituto.

Vale ressaltar que, de acordo com a pesquisa de campo de 2011, inicialmente o ICHL votou contra a adesão ao programa. Na época, o diretor do ICHL era o professor Ricardo Nogueira – em 2011 o então coordenador do departamento de Geografia. Segundo o professor, essa decisão repercutiu no Conselho Universitário (CONSUNI), no entanto, mesmo que o colegiado do ICHL tenha votado contra inicialmente, acabou aderindo mais tarde, através da decisão das instâncias superiores da universidade.

As reuniões departamentais, que decidiram a adesão ao REUNI no ICHL, foram feitas com pouco tempo para discussões entre os docentes. Conforme a ata da reunião extraordinária realizada em 19 de outubro de 2007, cedida pela diretoria do ICHL, foi nesse momento em que foram discutidas as propostas e a adesão dos departamentos do ICHL ao REUNI, estando presentes os chefes dos departamentos que compõem o instituto. O que ficou evidente, na ata da reunião, é que alguns departamentos não almejavam a adesão ao programa. Porém, a necessidade de recursos materiais, humanos e de estrutura física levou à adesão do programa, através da ampliação de vagas em cursos já existentes. Além disso, ficou claro que alguns

departamentos tinham a intenção de criar novos cursos de graduação, com a finalidade de se atender uma demanda já existente, e o REUNI foi a oportunidade para sua consecução.

Os coordenadores de curso entrevistados ressaltaram que as dificuldades durante a adesão ao REUNI giraram em torno da liberação das vagas de docentes, da contratação desses profissionais, de não haver um corpo docente concursado de forma integral e da sobrecarga dos professores. Também há dificuldades relacionadas à infraestrutura, que já era insuficiente antes da adesão ao REUNI e que se agravou com a nova demanda. As coordenações dos cursos sofreram sobrecarga, o quantitativo de técnicos para atender os novos turnos era insuficiente, o que levava ao não oferecimento de serviços administrativos nos novos turnos.

Neste PIB-SA 0017/2012, estendemos o questionamento sobre o processo de discussão e criação de novos cursos no ICHL, através do REUNI; sobre a utilização dos recursos do REUNI; sobre a operacionalização dos novos cursos e a opinião e expectativas dos discentes; em torno da discussão sobre os impactos da atividade profissional dos servidores técnicos administrativos ligados à graduação dos cursos que aderiram ao REUNI no ICHL.

No decorrer da nossa pesquisa de campo, percebemos a necessidade de entrar em contato com a Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) e a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da instituição, por entendermos que poderiam nos oferecer maiores informações de como se deu a adesão, a implantação e as consequências do REUNI na UFAM. Em contato com a PROEG fomos orientados que apenas a PROPLAN teria condições de responder sobre a problemática. Através de contato, feito com a atual pró-reitora de Planejamento Professora Mariomar de Sales Lima, foi sinalizado que o pró-reitor anterior – Professor Cícero Augusto Mota Cavalcante – seria mais recomendado para participar da pesquisa, visto que este estava envolvido no processo de implantação do REUNI.

O REUNI foi instituído pelo decreto N° 6.096, sendo apresentado a todas as instituições federais de ensino superior. A essas instituições cabia discutir a adesão, além disso, se a proposta fosse aceita caberia à universidade apresentar um projeto contendo as metas e planos para a efetuação da implantação do REUNI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Segundo o Professor Cícero Augusto – pró-reitor de planejamento de 2011 a 2013, período de implantação do REUNI – o projeto enviado ao MEC foi feito por uma comissão designada pelo CONSUNI da UFAM. O professor argumenta que:

O REUNI surgiu de uma demanda da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O MEC se propôs a investir e a universidade em contrapartida abriria vagas para alunos e o MEC entraria com certo número de professores e técnicos (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Além disso, o professor ressalta que foi tudo feito de forma transparente, pois havia um programa que simulava as necessidades da universidade de recursos financeiros, quantidade de professores e o quantitativo de vagas para discentes que deveriam ser disponibilizadas.

Os cursos propostos para serem criados no ICHL, a partir das vagas disponibilizadas pelo REUNI, compreendiam a Arquivologia, Museologia, Licenciatura em Música, Teatro, Serviço Social, Mídias Digitais e Artes Plásticas – que atualmente teve sua nomenclatura alterada para Artes Visuais. No entanto, três dos cursos propostos não foram implantados, a saber, em conversa com os coordenadores dos cursos nos foi revelado que o motivo para esses cursos não funcionarem foi a falta de estrutura física, humana e material da instituição (PESQUISA DE CAMPO, 2011).

Segundo o professor Antônio Pereira de Oliveira (representante da ADUA no período de implantação do REUNI), a adesão ao programa implicou nas mudanças de diretrizes e gestão da instituição. Além disso, ressalta que as demandas foram discutidas tendo como base as metas e objetivos do REUNI, a “universidade passou a sentir os efeitos desse processo e os colegiados de cursos passaram a resolver os impasses que surgiam, tais como aumento da carga de trabalho, insuficiência de espaço físico, faltas de laboratórios, etc.” (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Em conversa com a coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa – professora Linda Nishikido – foi destacado que “havia um projeto para o curso de museologia, mas não havia todos os requisitos para ser implantado”. O interesse em criar um curso de Língua Japonesa na UFAM vem desde 2008, através do Cônsul do Japão da época e pela comunidade de imigrantes japoneses. O professor Cícero Augusto Mota evidencia que a criação do curso de Língua Japonesa foi em virtude da desistência da criação do curso de Museologia, para que a instituição cumprisse com o projeto de implantação do REUNI. Para tanto, foi feita uma redistribuição de vagas discentes e docentes.

O ICHL possui 25 servidores técnicos administrativos lotados nos departamentos de graduação. Desse total apenas 20 estão ligados aos cursos de graduação que tiveram cursos

criados ou ampliados através do REUNI. Na pesquisa de campo foi confirmado que desse total de 20 sujeitos, apenas 08 estão lotados nos departamentos e trabalhando diretamente na graduação. Acerca da adesão ao REUNI, apenas 29% desses sujeitos participaram da discussão sobre o programa. Desses servidores, 71% não são filiados a nenhum sindicato e 29% são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Estado do Amazonas (SINTESAM) e/ou à Associação dos Servidores da Universidade Federal do Amazonas (ASSUA).

Considerando que tanto os professores/coordenadores dos cursos entrevistados na pesquisa de campo de 2012, quanto os técnicos administrativos entrevistados em 2013 pouco participaram do processo de discussão e implantação do REUNI, sentimos a necessidade de recorrer aos dirigentes das instituições representativas dessas categorias profissionais: o SINTESAM e a ADUA.

Em conversa com o coordenador geral do SINTESAM, Carlos Augusto Gomes de Almeida, é confirmado que há uma pequena participação dos servidores nas reuniões do sindicato. Segundo o coordenador, dos cerca de 1400 sindicalizados apenas 2% da categoria se faz presente nas assembleias. Almeida destaca, ainda, que:

hoje o movimento sindical passa por um refluxo muito grande [...] um reflexo do que está acontecendo com os movimentos sociais, incluindo o movimento sindical e o movimento estudantil [...] a participação hoje está muito pequena. Na década de 1990, meados dos anos 2000, nós conseguíamos ater 30% da categoria em assembleia e hoje não chega nem a 2% (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Já na entrevista realizada com o representante da ADUA, Professor Antônio Pereira de Oliveira, nos foi revelado que em um universo de 2400, cerca de 900 são filiados ao sindicato. Segundo o professor, a frequência da categoria nas assembleias varia,

existem reuniões semanais relativas à diretoria e reuniões mais amplas envolvendo a diretoria e o Conselho de representantes [...]. Nessas reuniões a frequência é sempre boa. [...] Existem também as Assembleias Gerais que são destinadas a pautas mais amplas e decisões. Nos meus dois anos de experiência de ADUA-SS, a frequência dos professores oscilou muito (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Nessa perspectiva, Boito Junior (1999) afirma que o movimento sindical organiza uma importante parcela dos trabalhadores assalariados. Foi no final da década de 1980 e início da década de 1990, que houve uma maior degradação do mundo do trabalho, pois as políticas neoliberais contribuíram para os negócios capitalistas no país. Ou seja, foi um

processo estrutural de transformações da objetividade e da subjetividade da classe trabalhadora no Brasil, em especial do setor industrial, com impactos decisivos no sindicalismo e nos movimentos sociais urbanos e rurais (ALVES, 2002, p. 77).

Os servidores técnicos administrativos avaliam o REUNI através do que vivenciam durante a execução de suas atividades nos departamentos, conforme o quadro 1. Cerca de 30% são funcionários da UFAM há 22 anos ou mais, e 43% de um a três anos. No entanto, 57% estão lotados nos departamentos de graduação por menos de três anos. Nessa avaliação dos técnicos administrativos, sobre a implantação do REUNI no ICHL, fica evidenciado que 43% desses sujeitos acreditam na importância da ampliação das vagas para a graduação, porém, destacam que não houve preocupação paralela com a qualidade do ensino e com o crescimento dos recursos humanos da instituição.

Opinião dos servidores técnicos administrativos sobre o REUNI	Percentual
A aplicação do aporte financeiro se deu de forma tardia, no que diz respeito à estrutura física	14
Tem forte cunho político	14
O REUNI é um ganho houve a ampliação de vagas, porém sem preocupação com a qualidade do ensino e sem o crescimento do corpo docente efetivo	43
Não tem como avaliar	43

Quadro 1 – Opinião dos servidores técnicos administrativos sobre o REUNI.  
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

O técnico administrativo nº 02 vai além, e ressalta a importância da preocupação com a qualidade dada ao ensino superior público, evidenciando as políticas de expansão. Segundo o servidor técnico administrativo, o REUNI traz consigo um

cunho político forte. Traz os traços das políticas públicas passadas, de expandir a quantidade de vagas no ensino público, porque isso é bom para o país. Mas é uma retórica bem complicada, porque a ideia central é dizer que o Brasil vai ter um número muito superior de graduados, mas não se preocupou com o como se vai fazer isso. [...] mas a preocupação de se dar qualidade a esse processo ficou de lado. Porque criar uma sala de aula é simples, contratar um professor é simples também, é um custo para a máquina pública, mas deixou-se de lado o caráter qualitativo (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Além disso, o programa traçou como meta utilizar de modo pleno todos os recursos já existentes nas universidades. Sendo assim, os cursos ampliados deveriam ser, preferencialmente, em turno noturno, para atender à nova demanda sem precisar despender grandes gastos. No entanto, não se pode negar que o REUNI é um programa do governo federal que propõe mais do que a expansão e reestruturação do ensino superior público, em verdade o programa visa atender às orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Nessa direção, Altmann (2002) destaca que a prioridade elencada pelo Banco Mundial (BM) é relativa ao investimento no ensino básico, devendo ficar a cargo da iniciativa privada a oferta do ensino superior. Ou seja, a tentativa de se usar melhor os recursos já disponíveis nas instituições revela não só a falta de interesse do governo em manter o ensino superior gratuito como, também, confirma o tratamento dado à educação superior como face de serviço e não como um direito.

Outra meta do REUNI era ofertar a oportunidade de cursar o ensino superior público a jovens entre 18 e 24 anos. Nesse sentido, percebemos que os cursos de Arquivologia, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa – todos em turno noturno – possuem a maioria de discentes com idades de 18 a 24 anos. É o caso do curso de Arquivologia, onde 55% dos discentes estão na faixa etária pretendida pelo REUNI (gráfico 01).

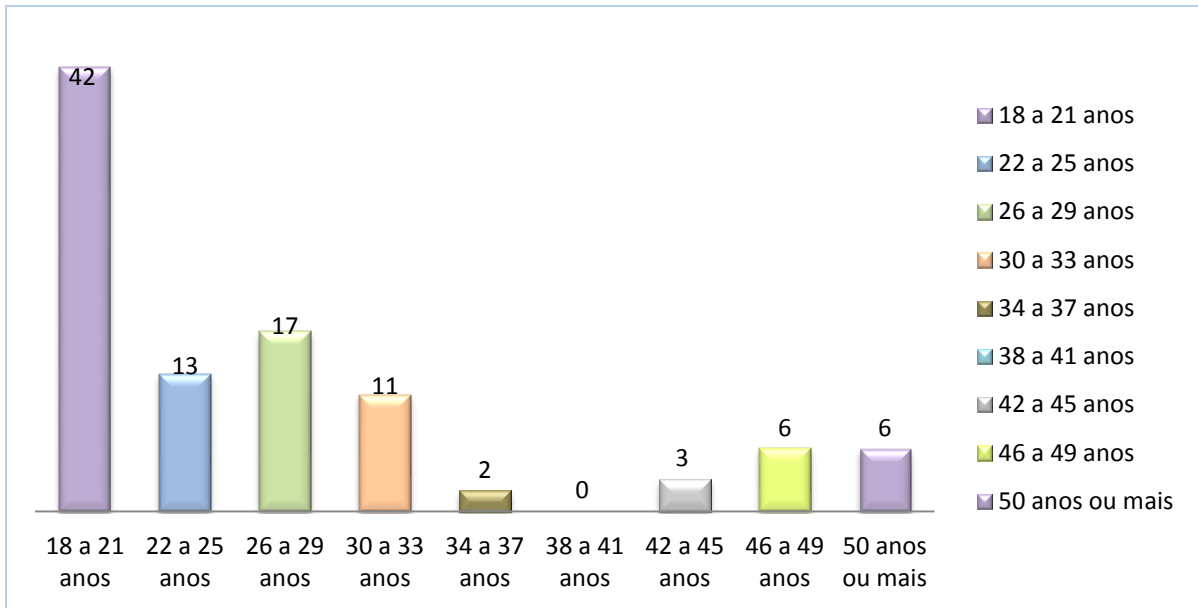


Gráfico 01 – Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Arquivologia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Ou seja, assim como o curso de Serviço Social noturno, que possui mais de 70% dos alunos dentro da idade proposta pelo REUNI (PESQUISA DE CAMPO, 2011), os novos cursos noturnos do ICHL atendem a meta de jovens cursando o ensino superior. No caso dos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais esse quantitativo é igual ou superior a 75%, conforme os gráficos 2 e 3 (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

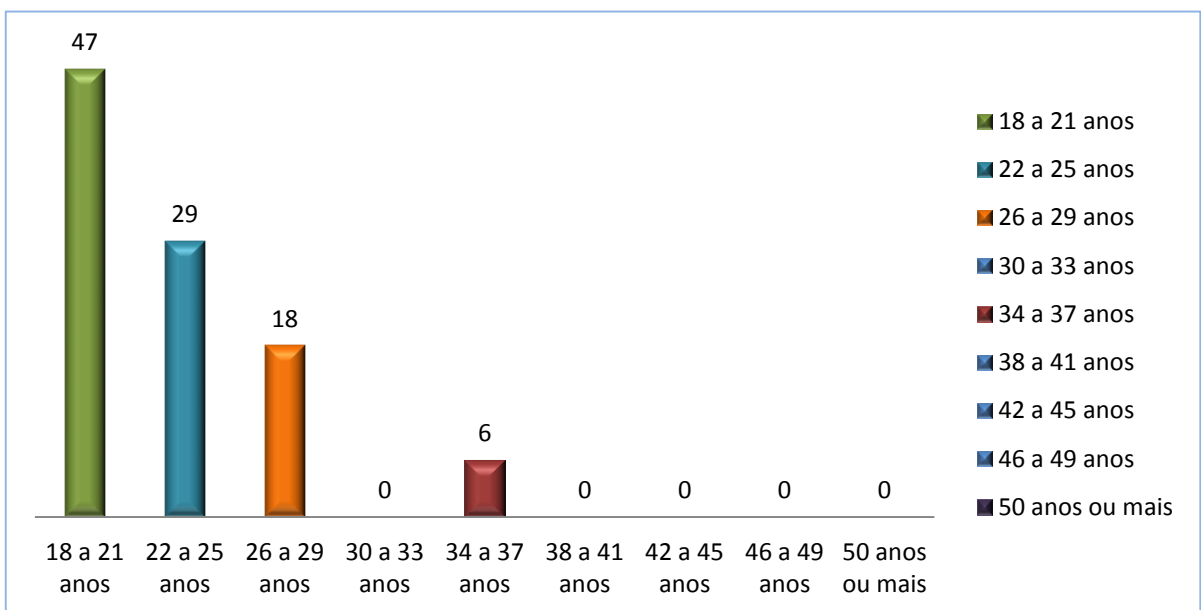


Gráfico 2 – Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Música.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.



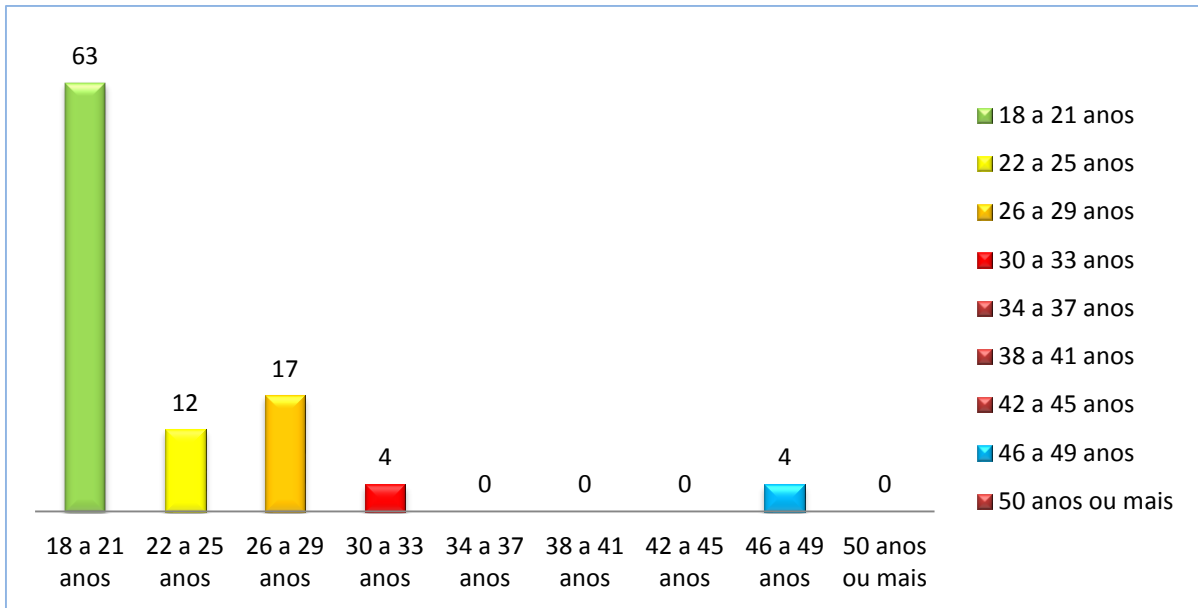


Gráfico 3 – Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Ao realizarmos pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de questionários aos alunos dos cursos supracitados, notamos que o curso de Artes Visuais é o que mais concentra jovens de 18 a 21 anos. Além disso, assim como os cursos de Música e Língua Japonesa, o curso de Artes possui poucos discentes com idades entre 34 e 50 anos ou mais, cujo percentual somado é de 15%. Em suma, os cursos de graduação pesquisados atendem as metas do REUNI, no que tange à criação de vagas em turno noturno, oportunizando o acesso ao ensino público para trabalhadores; e de ultrapassar a meta de oferta de graduação a 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, estabelecida pelo programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O curso de licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, segundo a Professora Linda Nishikido, “não foi mais uma criação do REUNI, mas sim havia o desejo da comunidade japonesa [...] que queria essa conquista intelectual”. Além disso, ressaltou que essa comunidade de imigrantes japoneses é muito presente no Estado do Amazonas (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

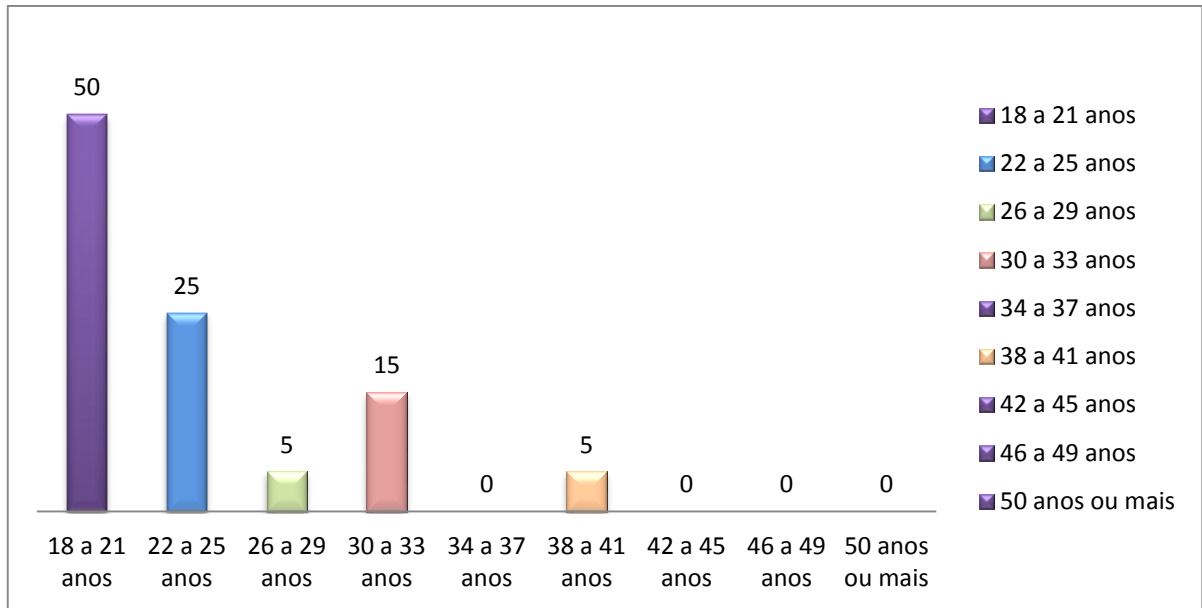


Gráfico 4 – Idade dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

FONTE: Pesquisa de campo, 2013.

Em nossa pesquisa foi revelado que os discentes, em maioria, apresentam o interesse em cursar o ensino superior visando à qualificação profissional para o mercado de trabalho e o crescimento intelectual (gráfico 5).

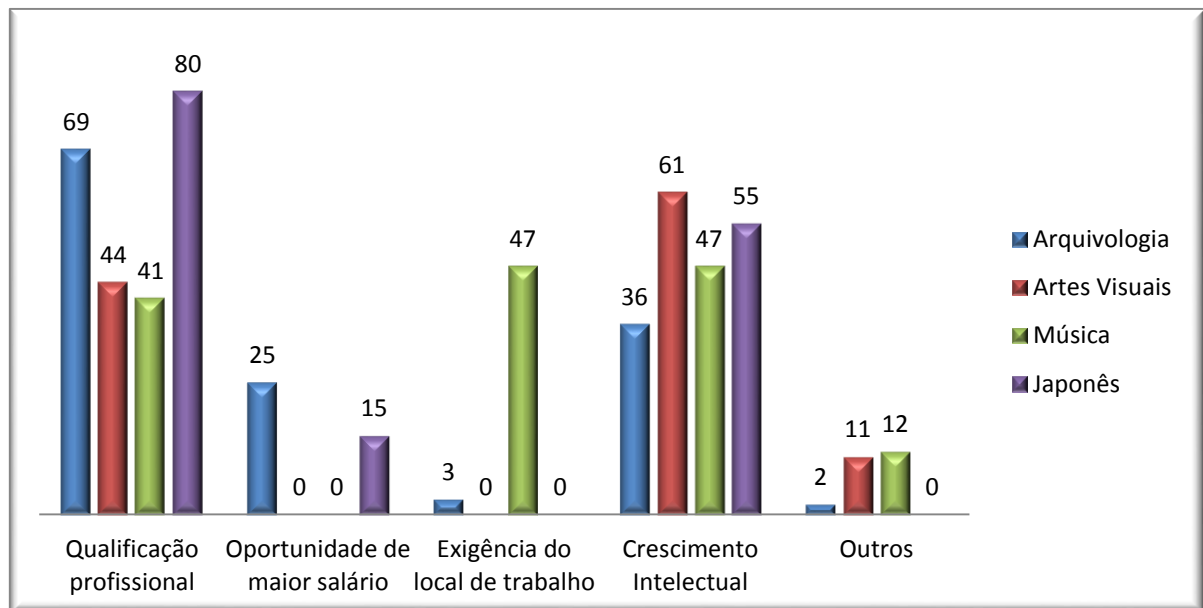


Gráfico 5 – Interesse dos discentes dos cursos criados pelo REUNI em cursar o ensino superior, dados por curso.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Segundo Fogaça e Salm (2006), foi no final da década de 1980 e início de 1990, em meio a uma economia em transformação e adaptação aos ideais neoliberais que houve o consenso “quanto à adequação dos recursos humanos às novas exigências do mercado de trabalho” (p. 42). Nesse período já era sentida, de forma expressiva, a ineficácia das políticas educacionais brasileiras, seja por causa altas taxas de evasão no ensino básico, ou pelo fato de que poucos concluintes do nível médio conseguiam acessar o ensino superior.

Ainda, conforme os autores, “paralelamente a uma reforma da educação geral, recomendava-se a revisão das estratégias tradicionais de qualificação profissional” (p. 42), que até então eram voltadas a trabalhos que tendiam a ficar obsoletos.

Nessa direção, em uma leitura atual, Fogaça e Salm (2006) e Souza (2008) argumentam que mesmo com o consenso sobre a necessidade de investir nos recursos humanos, o que se tem hoje é a adequação das políticas educacionais às diretrizes de organismos internacionais. No que diz respeito à educação profissionalizante, houve a reforma do ensino técnico, que, segundo Kuenzer (1998), foi feita paralelamente com a reforma do ensino médio, ainda em tempos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Fogaça e Salm (2006) vão além e destacam que essa reforma de pseudodemocratização de acesso levou ao agravamento da estrutura, que antes era reconhecida por sua qualidade.

Em termos de quantitativo geral, 63% dos alunos de graduação que participaram dessa pesquisa – dos cursos criados no ICHL – buscam um melhor posicionamento no mercado de trabalho e 18% objetivam crescimento intelectual (gráfico 6). Não podemos deixar de destacar que esses dados não se excluem, e que os discentes que buscam ampliação do conhecimento, também, visam o mercado de trabalho, além de melhorias salariais. O ensino superior federal ainda representa a possibilidade de ascensão de classe, e mais do que isso, a universidade se configura como um espaço para a construção da reflexão crítica da realidade, de forma a originar novos conhecimentos com bases científicas (LUCKESI et.al., 2012).

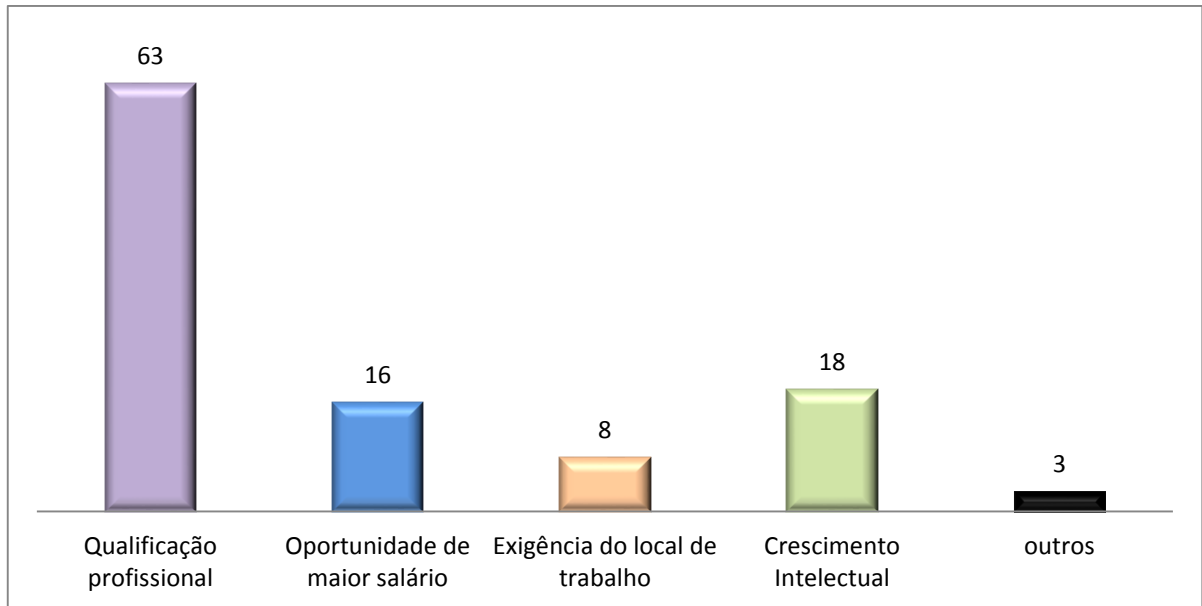


Gráfico 6 – Interesse dos discentes dos cursos criados pelo REUNI em cursar o ensino superior, dados gerais.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Foi questionado, ainda, aos discentes sobre o interesse de cursar o ensino superior em faculdades da rede privada, ao que obtivemos respostas distintas de cada curso. Ao analisarmos o gráfico 7, percebemos que apenas os cursos de Arquivologia e Artes Visuais apresentam maioria que não tentaria a graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

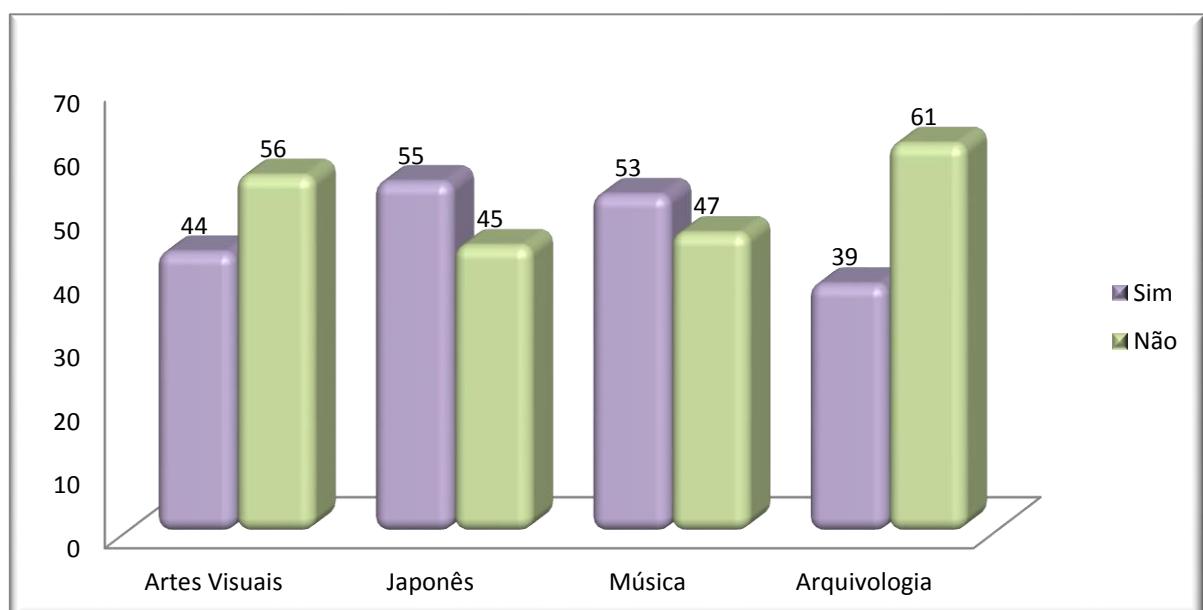


Gráfico 7- Se pudesse pagar, faria o curso em uma instituição privada?  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Tal fato se deve, segundo as informações dos discentes do curso de Arquivologia, principalmente, pelo reconhecimento das universidades federais no mercado de trabalho. Ao analisarmos as falas dos alunos do curso de Artes Visuais, percebemos que elas se somam ao ponto de vista dos alunos de Arquivologia, pois reconhecem que o ensino na universidade pública é de melhor qualidade, por isso tem maior reconhecimento, conforme quadro 2 e 3.

Vale ressaltar que o quantitativo percentual, que consta nos quadros dois, três, quatro e cinco, relativo aos motivos para cursar ou não o ensino superior em instituições privadas, poderiam ser assinalados mais de uma vez, dessa forma o número total ultrapassa os 100%.

<b>CURSARIA</b>	
<b>39%</b>	
<b>Motivos para cursar</b>	<b>Percentual</b>
Acredita na qualidade do ensino e dos professores no privado	<b>8</b>
Melhor qualidade em recursos físicos e materiais	<b>5</b>
Para ter qualificação profissional	<b>3</b>
Pela relação custo benefício	<b>3</b>
Faria outro curso	<b>11</b>
Porque gosto do curso	<b>6</b>
Se obtivesse bolsa de estudo	<b>3</b>
Porque nas IES privadas não há greves	<b>8</b>
<b>NÃO CURSARIA</b>	
<b>61%</b>	
<b>Motivos para não cursar</b>	<b>Percentual</b>
Cursaria apenas em IES públicas	<b>5</b>
O ensino da IES federal é melhor	<b>9</b>
Pelo reconhecimento da Universidade Federal	<b>12</b>
O curso só existe em IES pública	<b>9</b>
Porque não gosto do ensino privado, principalmente o superior	<b>5</b>
<b>OUTROS</b>	
Não entendeu a pergunta	<b>3</b>
Não respondeu	<b>11</b>

Quadro 2 - Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Arquivologia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Em termos de quantitativo geral, entre os 119 discentes que participaram da pesquisa, 55% afirmam que não fariam a graduação em uma instituição privada, enquanto 45% cursariam sem problemas. Dos discentes do curso de Serviço Social, que participaram de nossa primeira pesquisa em 2011, apenas 14% fariam o curso em outra universidade que não fosse pública. O motivo é o mesmo dos alunos do curso de Artes Visuais: acredita-se que a instituição federal, ainda, possui qualidade de ensino superior em relação às privadas.

<b>CURSARIA</b>	
<b>44%</b>	
<b>Motivos para cursar</b>	<b>Percentual</b>
Instituições privadas possuem os recursos básicos para o ensino	<b>3</b>
Porque gosto do assunto	<b>17</b>
Devido às greves e à dificuldade de ingressar no curso na federal	<b>3</b>
Por não poder fazer duas universidades públicas ao mesmo tempo	<b>3</b>
Para ampliar meus conhecimentos	<b>11</b>
<b>NÃO CURSARIA</b>	
<b>56%</b>	
<b>Motivos para não cursar</b>	<b>Percentual</b>
Porque nem sempre uma instituição privada é vista com bons olhos	<b>3</b>
Condições financeiras e/ou preferir não pagar	<b>17</b>
Ensino público é melhor	<b>17</b>
Porque gosto da UFAM	<b>3</b>
<b>OUTROS</b>	
Não respondeu	<b>17</b>

Quadro 3 - Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa e Licenciatura em Música possuem mais alunos interessados em se graduar em uma instituição privada. Como motivos, os alunos do curso de Japonês apresentam a vontade de ter formação

superior, independentemente de ser em IES pública ou privada, e também pelo fato de o acesso ao ensino privado ser mais fácil (quadro 4).

<b>CURSARIA</b>	
<b>55%</b>	
<b>Motivos para cursar</b>	<b>Percentual</b>
Pela universidade federal não apresentar a estrutura adequada para a prática	<b>5</b>
Porque o ensino, quando pago, é melhor	<b>5</b>
Pelo desejo de ter graduação	<b>10</b>
Porque possuem programas de intercâmbio	<b>5</b>
Porque possuem boas estruturas e bons professores	<b>5</b>
Porque oferecem cursos que as IES públicas não possuem	<b>5</b>
Porque o ensino é mais acessível	<b>10</b>
Porque há uma diversidade de cursos	<b>5</b>
<b>NÃO CURSARIA</b>	
<b>45%</b>	
<b>Motivos para não cursar</b>	<b>Percentual</b>
Pela qualidade do ensino	<b>5</b>
Porque estou satisfeito com o ensino na federal	<b>5</b>
O ensino nas universidades públicas é melhor	<b>15</b>
Porque a universidade federal ainda tem renome	<b>5</b>
Porque as mensalidades são demasiadamente caras	<b>5</b>
Porque não gosto do ensino privado, principalmente o superior	<b>10</b>
<b>OUTROS</b>	
Não respondeu ou não entendeu a pergunta	<b>10</b>

Quadro 4 - Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

No entanto, ao comparamos as respostas desses discentes com suas justificativas, notamos que acreditam que o ensino na Universidade Federal do Amazonas ainda é visto de forma positiva (quadro 5). Além disso, na fala desses sujeitos percebemos a compreensão da

necessidade de haver um ensino público, gratuito e de qualidade, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988.

<b>CURSARIA</b>	
<b>53%</b>	
<b>Motivos para cursar</b>	<b>Percentual</b>
Para ter qualidade de vida	<b>6</b>
Para aprender/ especializar em outro instrumento	<b>6</b>
Se a IES fosse do meu interesse	<b>12</b>
As IES públicas não apresentam o ambiente adequado ao ensino	<b>6</b>
Por ter mais professores presentes nos cursos	<b>6</b>
Só por poder pagar	<b>6</b>
<b>NÃO CURSARIA</b>	
<b>47%</b>	
<b>Motivos para não cursar</b>	<b>Percentual</b>
Por não haver o curso em uma universidade privada no estado	<b>12</b>
Porque não gosto do ensino privado, principalmente o superior	<b>12</b>
O ensino da UFAM é de qualidade	<b>12</b>
<b>OUTROS</b>	
Não respondeu ou não entendeu a pergunta	<b>23</b>

Quadro 5 - Motivos para cursar ou não a graduação em uma instituição privada, discentes do curso de Licenciatura em Música.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Ainda que possua problemas estruturais, podemos compreender – na fala desses discentes – que a universidade federal ainda é vista como detentora da qualidade de ensino e de um corpo docente preparado, ainda que na década de 1990 tenha sido alvo de constantes ataques das políticas governamentais que, ao atender as metas e imposições de organismos internacionais, sucatearam as universidades e favoreceram o acesso ao ensino privado. Pagotti e Pagotti (2001) ressaltam que o momento político influencia diretamente no ensino superior, e evidenciam que a partir de uma análise das políticas governamentais podemos entender o “caminho progressivo que os diversos governos utilizaram nas últimas três décadas, para o incentivo ao ensino privado e o bloqueio e ‘sucateamento’ do ensino público” (p. 2).



Ao adentrar a universidade federal, os alunos criam expectativas, que podem ou não serem atendidas, em relação ao ensino, à estrutura física e aos recursos humanos e materiais. Nesse sentido, perguntamos aos discentes dos cursos criados a partir do REUNI quais eram suas expectativas antes de ingressar na universidade. Os alunos do curso de Artes Visuais, em geral, possuíam expectativas positivas (70%), seguidas de opiniões negativas (17%), como indica o quadro 06.

<b>Expectativas dos discentes</b>	<b>Percentual</b>
Boas. Imaginava que o ensino seria superior, por se tratar de uma universidade federal	<b>33</b>
O ensino não correspondeu as minhas expectativas	<b>3</b>
Superou minhas expectativas	<b>3</b>
Ainda não tinha expectativas	<b>3</b>
Que aprenderíamos o necessário para atender as demandas do mercado de trabalho	<b>3</b>
Que aprenderia as técnicas e teorias da arte	<b>28</b>
Acreditava que teria melhores condições físicas para as práticas educacionais	<b>11</b>
Esperava um ensino focado no pensamento crítico e não em mera repetição de ideias	<b>3</b>
Não respondeu	<b>3</b>

Quadro 6 - Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura Artes Visuais, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Já os discentes do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa tinham grandes expectativas (50%), frente a 15% dos que afirmaram que suas expectativas já não eram boas, conforme quadro 07. Torna-se notório, portanto, que as falas dos alunos de Artes Visuais e de Língua Japonesa se completam e confirmam.

Expectativas dos discentes	Percentual
Que era fundamental ingressar em uma instituição pública para obter qualificação profissional	10
Tinha grandes expectativas quanto ao ensino, por ser uma federal	30
Esperava por boa infraestrutura e ensino de qualidade	20
Melhor qualidade em relação aos professores e ao ensino	10
Ter mais contato com o universo da cultura japonesa	5
Não tinha expectativas	5
Não atendeu as minhas expectativas	5
Não eram boas	15
Não respondeu	10

Quadro 7 - Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os alunos do curso de Licenciatura em Música apontam que as expectativas eram positivas (89%), indo contra 12% que possuíam expectativas negativas e 18% que não opinaram de acordo com o quadro 08.

Expectativas dos discentes	Percentual
Ensino de qualidade	18
Boas expectativas	18
Possibilidade de crescimento intelectual na área	41
Apresentava receio quanto ao ensino público	6
Bons docentes e infraestrutura	12
Maior organização	6
Não respondeu	18

Quadro 8 - Expectativas dos discentes, do curso de Licenciatura em Música, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

No curso de Arquivologia, cerca de 90% das respostas dos discentes foram positivas no que tange ao que esperavam do ensino superior na UFAM, frente a 8% de afirmativas negativas, conforme quadro 09.

<b>Expectativas dos discentes</b>	<b>Percentual</b>
As melhores possíveis	<b>18</b>
Professores qualificados	<b>25</b>
Ampliar os conhecimentos na área	<b>17</b>
Maior oportunidade no mercado de trabalho	<b>9</b>
Ter infraestrutura para o processo de aprendizagem	<b>2</b>
Eram boas apesar de conhecer o ensino público	<b>8</b>
Ensino de qualidade	<b>20</b>
Ter maiores oportunidades de participar de projetos	<b>3</b>
Maior organização e infraestrutura para atender as necessidades do curso noturno	<b>18</b>
Não ter greve	<b>2</b>
Não tinha expectativas	<b>2</b>
Minhas expectativas não foram atendidas	<b>8</b>
Não respondeu	<b>2</b>

Quadro 09 - Expectativas dos discentes, do curso de Arquivologia, quanto ao ensino superior ao ingressar na UFAM.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Levando em consideração que o REUNI é um programa que faz parte de um projeto maior de reforma do ensino superior brasileiro, questionamos aos discentes quanto a este programa, a respeito da ampliação de vagas e criação de cursos de graduação, assim como pontos positivos e negativos resultantes da implantação do programa, conforme quadro 10. Percebemos que apenas no curso de Licenciatura em Música noturno os discentes, em sua maioria, possuem conhecimento acerca da expansão pelo REUNI. No quadro geral, 56% dos discentes sujeitos da pesquisa dizem não saber que o curso foi criado através das vagas do programa.

	Arquivologia	Artes Visuais	Música	L. Japonesa	Todos
<b>Sim</b>	48%	11%	59%	40%	43%
<b>Não</b>	52%	89%	35%	60%	56%
<b>Não respondeu</b>	0	0	6%	0	1%

Quadro 10 – Conhecimento dos discentes sobre a origem dos cursos criados a partir do REUNI.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os alunos que fazem parte dos cursos criados a partir do REUNI possuem opiniões formadas – tanto positivas quanto negativas – sobre a ampliação de vagas em seus respectivos cursos. Tal fato se deve aos reflexos dessa adesão no cotidiano desses discentes. No curso de Música (quadro 11), podemos notar que há um consenso sobre a oportunidade de acesso ao ensino, 29 %.

Opinião	Percentual
Boa, mas ainda existem poucas oportunidades de acesso	<b>6</b>
Não atingem todos que gostariam de cursar ensino superior em uma IES Federal	<b>12</b>
Oportuniza o acesso ao ensino superior a todos	<b>29</b>
Organização ruim e falta equipe técnica	<b>6</b>
Não respondeu	<b>47</b>

Quadro 11 – Opinião dos discentes de Música sobre REUNI.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

No curso de Arquivologia notamos que os discentes concordam que a ampliação de vagas via REUNI disponibiliza a chance de maior acesso ao ensino superior, assim como as diretrizes do programa defendem (quadro 12). Vale ressaltar que o curso de Arquivologia da UFAM é o primeiro da região norte, sua criação representa grande possibilidade de acesso de seus egressos ao mercado de trabalho, visto que há demanda por esses profissionais. A fala da coordenadora do Curso, Professora Carla Mara da Silva, confirma que com o REUNI foi possível o surgimento de campos de trabalho no norte, a partir da nova escola de formação para o profissional Arquivologista (PESQUISA DE CAMPO, 2011).

Opinião	Percentual
Houve melhoras no ingresso ao ensino superior	1
Novos cursos estão surgindo, sendo divulgados e o mercado de trabalho é promissor	17
Dá maior oportunidade de acesso ao ensino superior	26
A necessidade de se planejar melhor esses novos cursos, falta estrutura física, material e humana	16
Bom, mas poderia ser melhor	5
Deveria ter mais vagas para esses cursos e em outros turnos	5
Oportunidade de melhorar a educação no país	1
Não foi bem divulgado	1
Não respondeu	29

Quadro 12 – Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Arquivologia.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, 17%, acreditam que o programa proporciona melhorias nos cursos de graduação, levando à expansão de vagas e à qualificação profissional. Porém, 22% desses alunos afirmam não ter conhecimento que o REUNI gerou essas novas vagas e permitiu a expansão e criação de cursos de graduação. Tal fato destaca o desconhecimento sobre o programa entre os alunos do curso supracitado (quadro 13).

Opinião	Percentual
Dá maior acesso ao ensino superior às pessoas que trabalham	11
Proporciona melhorias no curso, como a expansão e a qualificação	17
Deveria ter mais vaga	11
Questão de igualdade	3
Falta estrutura	3
Não tem conhecimento sobre a expansão e não sabe dar opinião sobre a ampliação	22
Não respondeu	28

Quadro 13 – Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Licenciatura em Artes Visuais.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Já no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, onde 60% dos discentes desconhecem que o curso foi criado a partir da expansão oriunda do REUNI (quadro 10), 50% não deram suas opiniões sobre a criação e ampliação de vagas. Dos que responderam, 35% acreditam – assim como os discentes de Arquivologia, ver quadro 12 – que o programa oportuniza o maior acesso ao ensino superior, conforme quadro 14. Tal fato confirma a fala da coordenadora pedagógica do curso, que destaca que os alunos do curso têm o interesse muito além do mercado de trabalho, o interesse é pela cultura (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Opinião	Percentual
Maior oportunidade de acessar o ensino superior	<b>35</b>
Mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho	<b>10</b>
Ampliação e diversificação de conhecimento	<b>10</b>
Não soube opinar	<b>5</b>
Não respondeu	<b>50</b>

Quadro 14 – Opinião sobre a ampliação/criação de vagas no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Ainda assim, de forma geral, os discentes que participaram da pesquisa avaliam a ampliação de vagas, através do programa, positivamente. Sendo que 35% acreditam que essa ampliação é boa e 33% que é ótima e apenas 9% indicam que a ampliação foi ruim. Podemos perceber que a ampliação do acesso ao ensino superior, possibilitou a entrada desses alunos na universidade federal (gráfico 8). Ou seja, não se pode negar – mesmo frente a todos os desafios impostos pelo sucateamento da universidade agravado pelo REUNI – que o programa trouxe benefícios no que tange ao acesso à universidade federal, mesmo que a qualidade do ensino público receba um tratamento secundário por parte do governo federal.

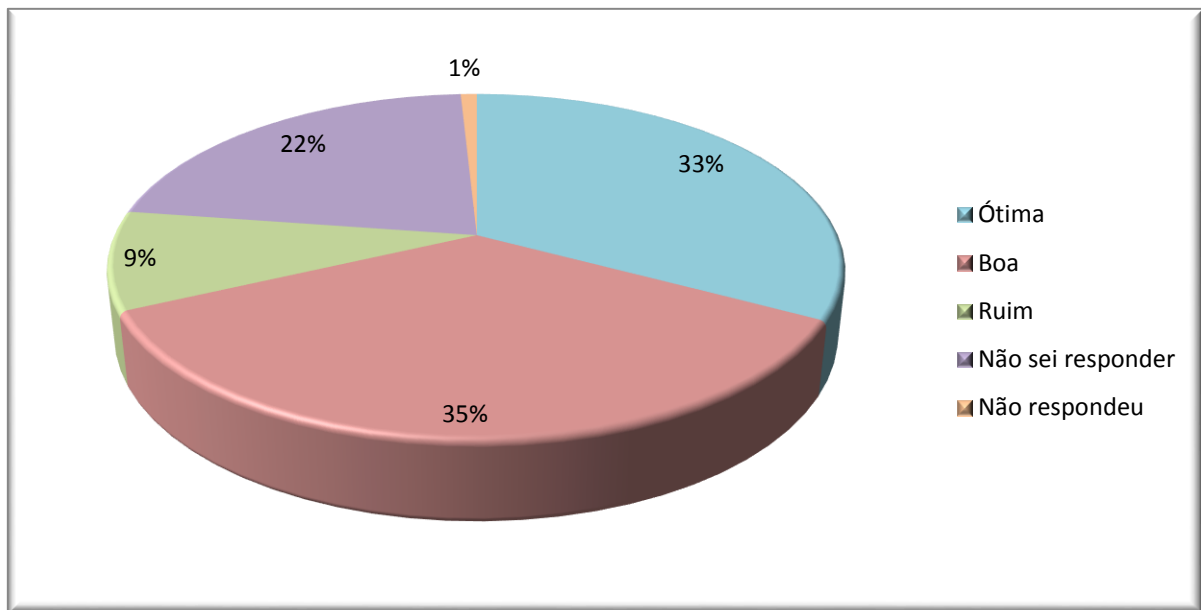


Gráfico 8 – Opinião dos discentes sobre a ampliação/criação de vagas.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

A ampliação de vagas, em virtude da adesão da UFAM ao REUNI, trouxe impactos positivos e negativos, também, no trabalho dos servidores técnicos administrativos. Pode-se perceber na aplicação do formulário e nas conversas com os sujeitos que não há um grande consenso sobre os impactos do programa sobre a ação profissional, visto que a maioria não participou ativamente das discussões sobre a adesão (quadro 15).

Impactos	Opinião	Percentual
<b>Positivos</b>	Ampliação da estrutura da universidade	<b>29</b>
<b>Negativos</b>	Aumento da demanda da graduação, sem que houvesse a ampliação suficiente do corpo técnico e docente para atender esse novo público	<b>43</b>
<b>Parcial</b>	Não houve fatores positivos e/ou negativos	<b>29</b>

Quadro 15: Impactos da adesão do REUNI no trabalho dos servidores técnicos ligados à graduação.  
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Vale ressaltar que dos técnicos administrativos que concordaram em participar da pesquisa, 100% estão vinculados à graduação por cerca de 1 a 3 anos, o que evidencia uma

rotatividade desses profissionais dentro da instituição. Ainda conforme os dados da pesquisa de campo, 71% dos técnicos entrevistados não eram lotados nos departamentos durante as discussões sobre a adesão ao REUNI e os 29% restantes não participaram, na época, das reuniões sobre o assunto.

Em relação aos problemas enfrentados pelos cursos de graduação durante a implantação do programa, a coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, Professora Linda Nishikido, ressalta que houve dificuldade na contratação dos docentes. As atividades do curso começaram no primeiro semestre de 2011 com apenas um docente para ministrar as disciplinas específicas do curso, posteriormente foi aberto um processo seletivo que contratou dois professores temporários. Em 2012, a única professora efetiva foi transferida para outro estado “e nesse intervalo, foi aberto um concurso para professores efetivos com quatro vagas” (PESQUISA DE CAMPO, 2013). Ambos os professores temporários tiveram seus contratos encerrados em abril de 2013, no entanto, os novos professores começaram a ministrar as aulas na UFAM em junho de 2013, visto que foi quando o calendário acadêmico para o primeiro semestre de 2013 começou.

Além disso, a professora sinaliza que houve complicação quanto às instalações físicas para comportar a coordenação, no entanto, para ministrar as aulas não houve esse problema. Segundo a coordenadora,

houve uma polêmica muito grande, que a professora Michele enfrentou com garra. Aquela salinha que diziam que não era para o departamento ela conseguiu – não por meios ilícitos, mas por meios lícitos – houve a concessão do diretor do ICHL, mas houve uma polêmica em torno que diziam que não era e que não podia (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Atualmente, a coordenação pedagógica está no novo bloco, construído com verbas do REUNI, para comportar também os professores que estão chegando agora. Além disso, a professora destaca que muitas pessoas achavam que não haveria demanda para um curso de Língua Japonesa, mas se observa que nesse terceiro ano já foram preenchidas as 30 vagas. O modelo da estrutura pedagógica foi feito com base no modelo da Universidade de São Paulo (USP) e se adaptou à realidade do estado. Esse modelo pedagógico ainda está sendo trabalhado, sendo que a priori a duração do curso era de cinco anos, mas por se tratar de um curso oferecido em turno noturno foi enxugado em seis meses.



Segundo o professor Cícero Cavalcante, pró-reitor de 2011 a 2013, houve muitas dificuldades, algumas por conta da UFAM e outras por parte do MEC. O professor destaca que,

uma das dificuldades da UFAM foi que nós não conseguimos seguir o planejamento na oferta de vagas e também da construção dos espaços físicos necessários para o funcionamento. A principal dificuldade por parte do MEC é que ele demorou a nos repassar as vagas docentes, [...] e as vagas dos técnicos (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Ainda nessa direção, segundo o representante do SINTESAM, para a aprovação do REUNI houve pouco tempo. O que foi exposto às representações é que ou se aderiria ao programa ou se perderia um montante enorme de recursos. O sindicato se posiciona contrário ao REUNI, por não ter existido uma discussão aprofundada sobre o programa e por haver uma má distribuição dos recursos humanos para as unidades. Como consequência, hoje, há a inviabilidade de funcionamento de algumas unidades por falta de recurso humano (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

O professor Antônio Oliveira vai mais além à discussão e ressalta que a proposta do REUNI é um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação, e que o programa foi apresentado à sociedade e à comunidade acadêmica com alternativa de expandir o ensino superior, de melhorar a qualidade do ensino e de reduzir a evasão escolar. Segundo o professor, “a grande questão é que não houve discussão democrática e a maioria das Universidades que optaram pela adesão o fizeram tangidas pela escassez de seus orçamentos e, portanto, sob a temeridade de ficar sem nada” (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Em relação à discussão dos impactos do programa o professor é categórico ao afirmar que foi mínima, e que

não houve discussão séria do programa e de sua implantação. As decisões dos Conselhos Universitários foram, na sua grande maioria, tomadas a partir de mobilizações de estudantes e docentes. Em várias IFES os Conselhos se reuniram a portas fechadas ou protegidas pela Polícia Federal, para evitar a ação dos estudantes. Pode-se dizer que a adesão se deu de forma antidemocrática, sem que se discutissem os efeitos e consequências desse programa para a educação superior (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Apesar do REUNI parecer ser uma grande alternativa por ampliar vagas no ensino superior, não podemos negar que esse programa trouxe consigo o agravamento de condições estruturais e precariedade no trabalho. A esse respeito dos trabalhos dos técnicos identificamos uma sobrecarga. Esses profissionais são figuras importantes e necessárias para operacionalizar a área administrativa da instituição.

As funções desempenhadas nos departamentos de graduação foram alteradas no que engloba as demandas humanas, agora crescentes ora pela ampliação de vagas em cursos já existentes, ora pela criação de um novo curso. Tal fato resulta em maior demanda de docentes e discentes. Com o crescimento do quadro docente, contratados para atender a nova demanda de alunos, foi gerada uma nova demanda administrativa. Já a demanda dos discentes, é ampla, normalmente, em início de período.

Segundo o servidor técnico administrativo nº 02, as funções não foram modificadas, as atividades foram ampliadas no que diz respeito às “monografias, ajuste de matrícula, com relação às notas, e também, os processos de horas complementares e alterações no histórico escolar, geralmente em início de período. São atividades padrão, só alterou a demanda” (PESQUISA DE CAMPO, 2013). Nesse mesmo sentido, o técnico nº 03 destaca que,

a estrutura da universidade está crescendo gradativamente. [...] Isso resulta em muita demanda de trabalho, mas o grupo de trabalho, o recurso humano não cresceu junto. Eu não dou conta da demanda, dou conta do trabalho, mas extrapolando meu horário de trabalho, para manter a estrutura funcionando, e quem faz esse trabalho como técnico sou eu (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

De fato, é perceptível que os recursos humanos dos departamentos são escassos, principalmente no que em relação ao atendimento da demanda ampliada pelo REUNI. Os técnicos revelam que, como trabalham com uma jornada de trabalho de dois turnos, nem sempre conseguem atender a demanda do terceiro turno, geralmente o noturno.

Nessa direção, o presidente do SINTESAM destaca que há vários profissionais técnicos em disfunção e afirma, também, que

há uma contradição enorme, pois no momento em que o governo apresenta essa proposta do REUNI, de expansão, ele reduz o quadro administrativo. Ou seja, há uma saída imensa pela aposentadoria [...] e não há reposição e quando há reposição eles fornecem o que bem entendem (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

De forma geral, ao questionarmos os discentes sobre a possibilidade de existirem problemas relacionados à estrutura física, material e humana no ICHL, 79% dos discentes afirmaram que há problemas relativos à infraestrutura do instituto contra 17% que defendem que não. O curso de Artes Visuais possui maioria (78%) que acredita que não há problemas estruturais no ICHL, indo de encontro à opinião dos cursos de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa (95%), de Arquivologia (91%) e de Licenciatura em Música (76%), conforme o gráfico 9.

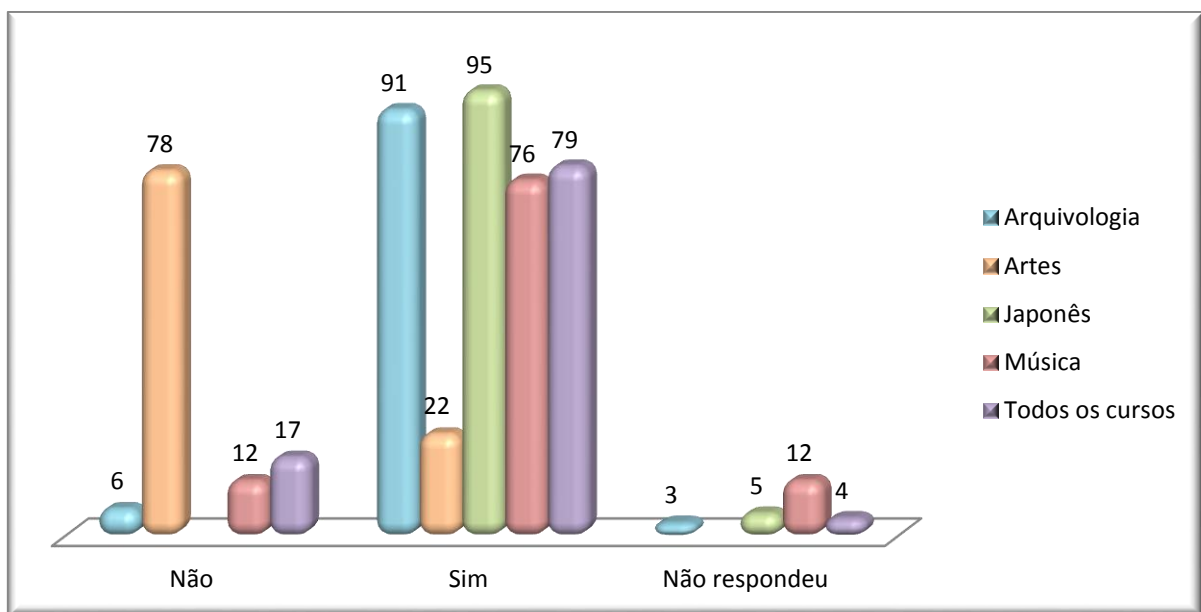


Gráfico 9 – Opinião dos discentes sobre a existência de problemas estruturais nos cursos de graduação no ICHL. Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Quanto aos problemas citados pelos discentes, fica evidente a precariedade e/ou a falta de estrutura física de salas de aula, de estudos, de professores e dos banheiros (36%); também é sentida a falta de recursos materiais, e/ou existentes em péssimo estado de uso, tais como: poucos livros disponíveis na biblioteca, Datashow, condicionadores de ar e acesso à internet (30%); além disso, foi destacada a falta de laboratórios, salas de áudio e ateliês devidamente estruturados para as aulas práticas (25%), conforme quadro 16.

<b>Opinião</b>	<b>Percentual</b>
Há problemas de segurança, transporte e iluminação na universidade	<b>5</b>
Falta de estrutura física ou estrutura precária (banheiros, salas de aula, salas de estudo, salas de professores)	<b>36</b>
Falta de recursos humanos	<b>8</b>
Falta de recursos materiais e/ou recursos em péssimo estado de uso (livros, recursos tecnológicos, condicionadores de ar, acesso a internet)	<b>30</b>
A estrutura, de forma geral, está conservada e está melhorando com ampliação no ICHL	<b>1</b>
Faltam laboratórios, ateliês, salas de áudio estruturadas adequadamente para as aulas práticas	<b>25</b>
Falta de estrutura adequada para biblioteca	<b>6</b>
A biblioteca fecha cedo e é muito distante	<b>1</b>
Não há manutenção adequada de banheiros, bebedouros, instrumentos musicais	<b>7</b>
Corpo docente pouco qualificado (professores sem qualificação, faltosos e que não conseguem transmitir a matéria)	<b>4</b>
Todos os problemas possíveis	<b>12</b>
Falta de manutenção e limpeza precária	<b>2</b>
Falta de apoio departamental e de um projeto de resgate dos alunos fora de período	<b>1</b>
Falta acessibilidade na universidade, poucos banheiros	<b>1</b>
Falta de uma reprografia mais perto dos cursos	<b>1</b>
Não entendeu a pergunta	<b>3</b>
Não respondeu	<b>13</b>

Quadro 16 – Opinião dos discentes sobre a existência de problemas estruturais nos cursos de graduação no ICHL.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Especificamente os discentes do curso de Arquivologia avaliam a estrutura física como regular (48%), conforme o gráfico 10. Dentre os motivos estão: a falta de um bloco específico para comportar as salas de aula do curso, a falta de um departamento independente do curso de biblioteconomia e com estrutura adequada para atender os discentes, a inexistência de laboratórios ou a falta de manutenção desses.

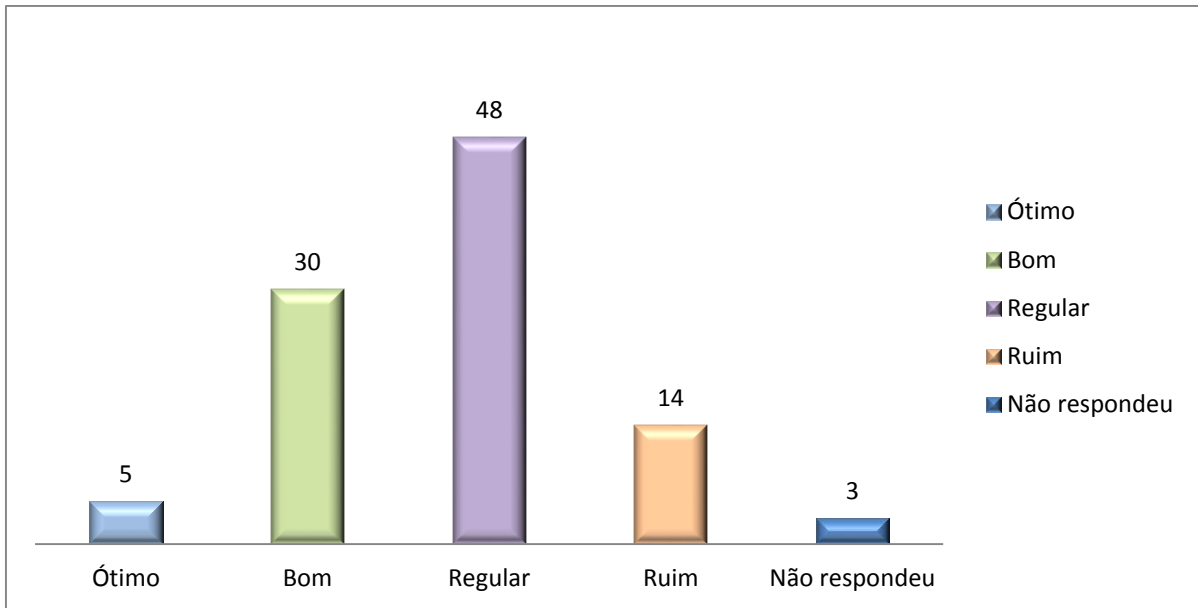


Gráfico 10 – Opinião dos discentes sobre a estrutura física do curso de Arquivologia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Já os alunos do curso de Artes Visuais avaliam a estrutura física em ótima e regular (28% cada) e bom e ruim (22% cada), de acordo com o gráfico 11. Percebemos que há um equilíbrio nos pontos positivos e negativos, porém nos comentários dos discentes ficam mais evidenciados os fatores negativos como, por exemplo, a falta de ateliês e laboratórios que não comportam a demanda de alunos.

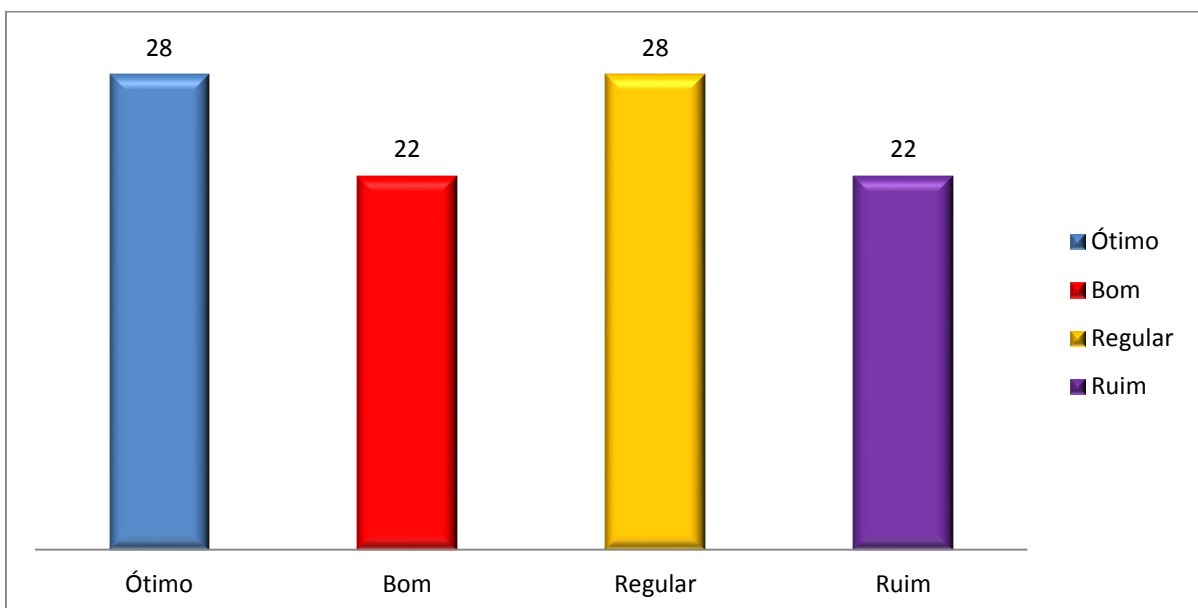


Gráfico 11 – Opinião dos discentes sobre a estrutura física, Curso de Artes Visuais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os discentes do Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa apontam a estrutura física como boa (45%), o que é evidenciado no gráfico 12. Há a confirmação, portanto, das palavras da coordenadora pedagógica do curso, que argumenta que não houve problemas de estrutura para ministrar as aulas.

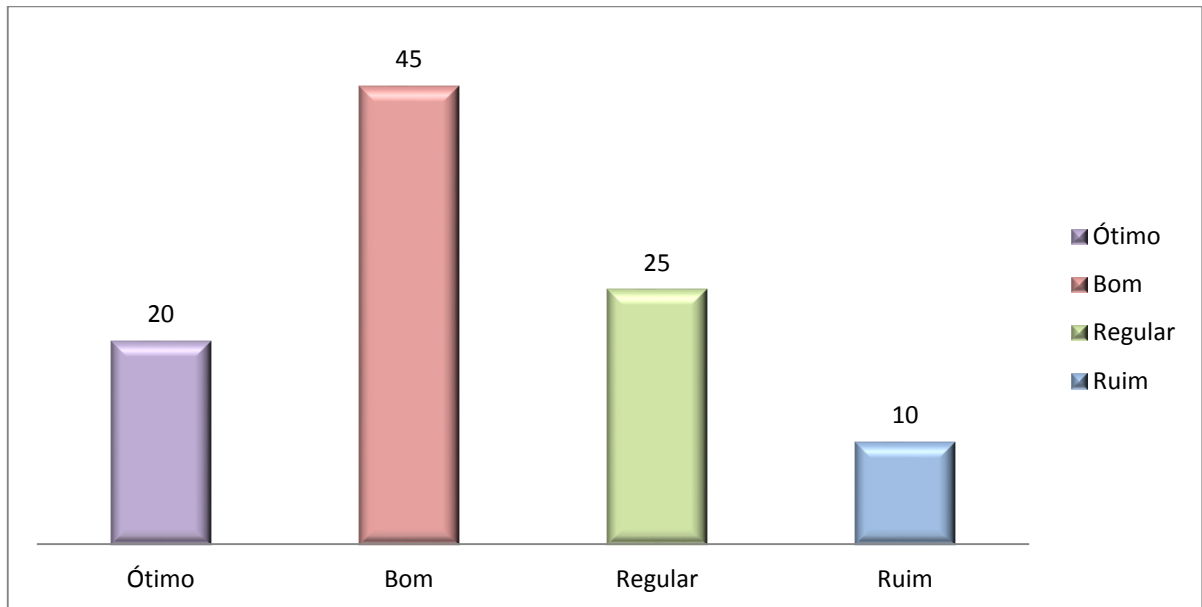


Gráfico 12 – Opinião dos discentes sobre a estrutura física do Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

No curso de Música, os discentes dizem que as instalações físicas são boas (47%) ou regulares (25%). Porém afirmam que as salas de aula estão mofadas, que os banheiros estão danificados, e que não há salas apropriadas para as aulas práticas. Em suma, ainda que a estrutura tenha sido avaliada positivamente, há uma gama de fatores que influenciam negativamente.

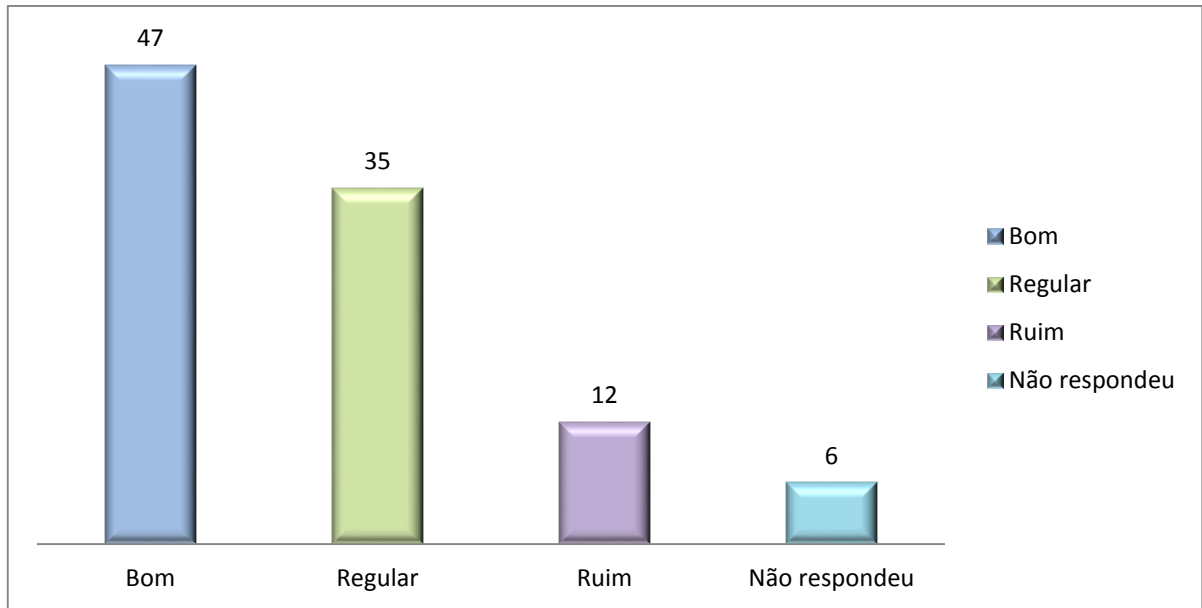


Gráfico 13 – Opinião dos discentes sobre a estrutura física, Curso de Licenciatura em Música.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Com relação à problemática da estrutura física, da construção dos espaços com as verbas do REUNI, o professor Cícero Augusto ressalta que o repasse de verbas do MEC para UFAM foi e é feito via orçamento. No entanto, os processos administrativos são muito burocráticos, e nem sempre se consegue executar o orçamento previsto para o ano. Segundo o professor, mesmo que a verba seja repassada é preciso fazer o projeto, para poder fazer a licitação, que pode ser atrasada por embargo na obra, por ações judiciais que possam ser movidas pelas empresas que perderam o processo de licitação etc. Ou seja, todos esses fatores podem acarretar no atraso nas obras e, conseqüentemente, na execução do orçamento.

Indo além, o professor destaca que o problema das nossas instalações físicas não é oriundo do REUNI, a problemática é a demanda já existente da universidade antes da criação e adesão ao programa. Ou seja, os recursos do REUNI foram suficientes para atender a demanda oriunda do próprio programa e também uma pequena parcela da antiga demanda, mas ainda assim as instalações ainda estão aquém do necessário.

Em relação aos recursos materiais, os discentes do curso de Arquivologia apontam, principalmente, que faltam obras literárias específicas da área. Dos discentes, 45% avaliam os recursos materiais como regulares, 26% avaliam como bons e 25% como ruins (gráfico 14).

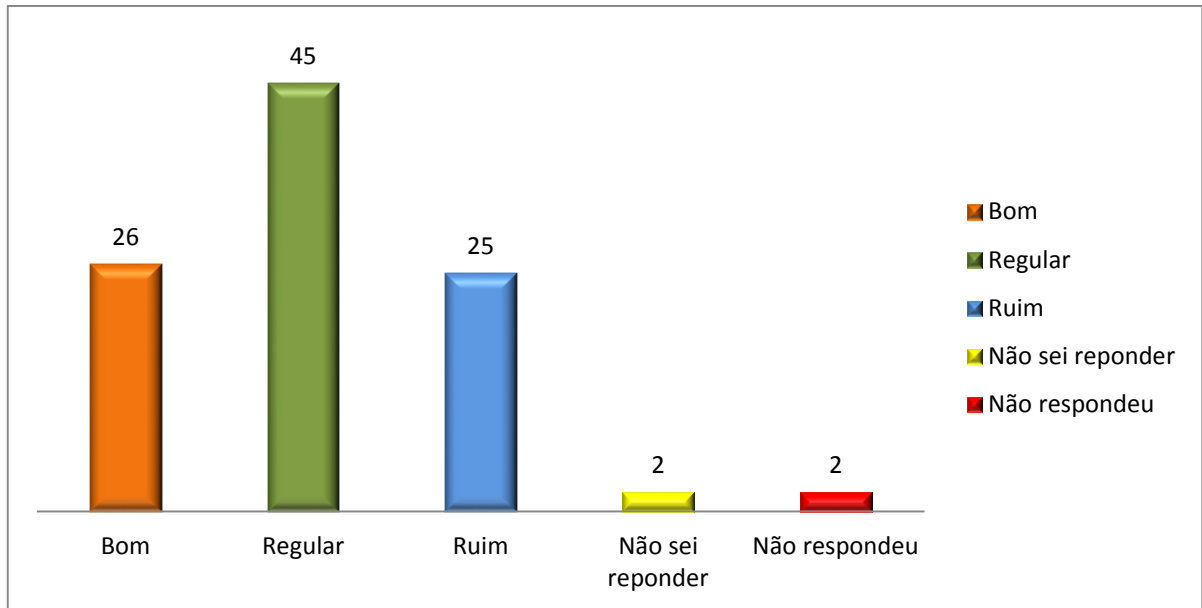


Gráfico 14 – Opinião dos discentes sobre os recursos materiais, Curso de Arquivologia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Quanto aos alunos do curso de Artes Visuais, 45% avaliam positivamente os recursos materiais e 39% apontam como regulares (gráfico 15). Os comentários dos discentes sinalizam que há poucos livros disponíveis e que dependem dos recursos particulares dos professores para as aulas. Além disso, destacam a problemática de se fazer pesquisas devido à dificuldade no acesso à rede de internet.

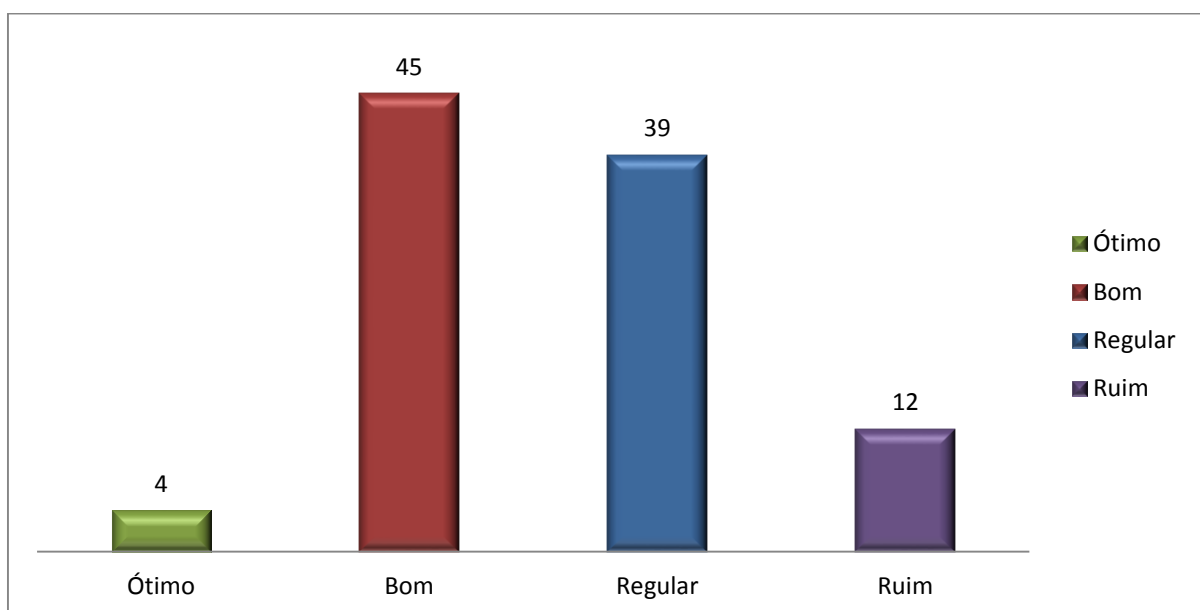


Gráfico 15 – Opinião dos discentes sobre os recursos materiais, Curso de Artes Visuais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.



No curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa, a avaliação segue positivamente, sendo 50% considerando bom e 25% ótimo (gráfico 16). Tal fato tem como contribuição os recursos materiais, livros, vídeos, que foram cedidos pela Fundação Japão ligada ao consulado, conforme destaca a professora Linda Nishikido (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

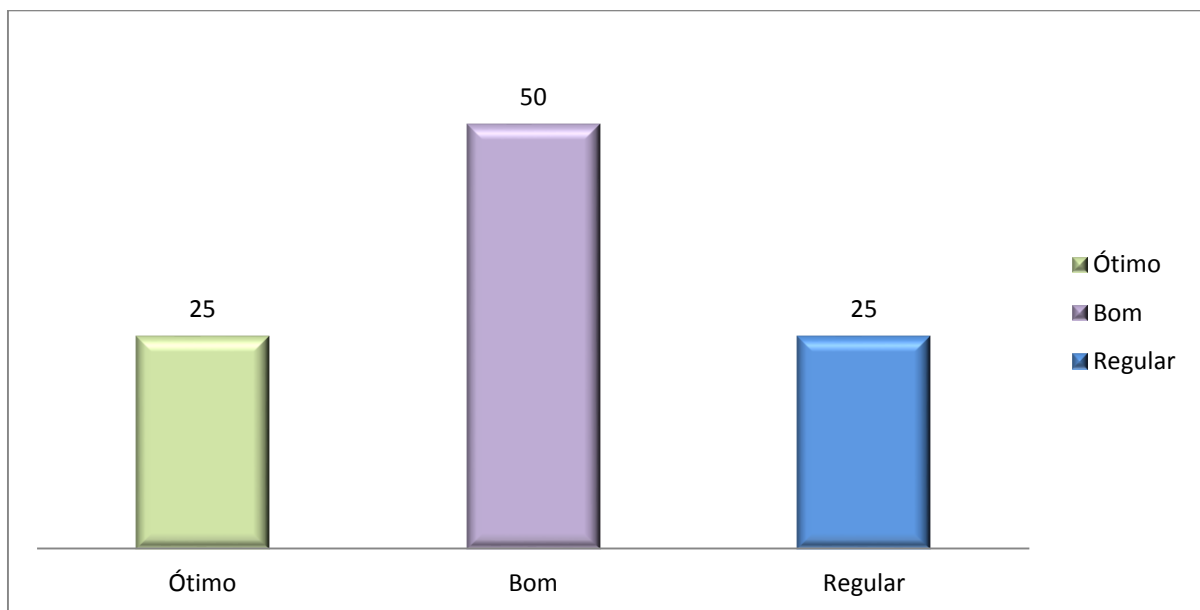


Gráfico 16 – Opinião dos discentes sobre os recursos materiais, Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

No curso de Música, a avaliação é regular (53%) e boa (35%). Os recursos são escassos, faltam livros que atendam as especialidades e instrumentos devem ser renovados para melhorar a qualidade das aulas.

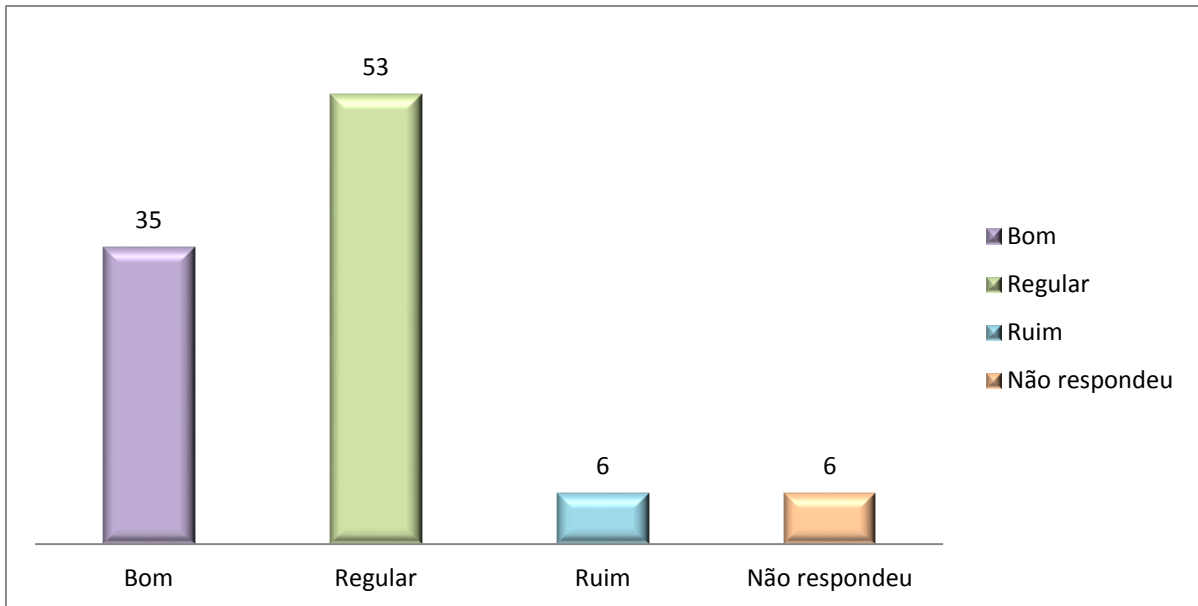


Gráfico 17 – Opinião dos discentes sobre os recursos materiais, Curso de Licenciatura em Música.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

A estrutura física e os recursos materiais não foram os únicos a sofrerem sobrecarga na universidade. O corpo docente dos cursos de graduação teve de ser expandido para tentar atender a nova demanda em conjunto com a preexistente.

O REUNI apresentou como meta, além da ampliação de vagas para discentes, o aumento da relação professor-aluno de 9,8 por um para 18 por um. Diante dessa meta, a UFAM apresentava, no ano de 2007, 20,37 alunos por professor e com a adesão ao REUNI e, conseqüentemente, com a contratação de novos docentes a partir do programa, a relação caiu para 19,11 por um no último ano do programa, ou seja, em 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2007).

De acordo com o professor Cícero Augusto Mota, a instituição recebeu 290 vagas para professores, sendo 238 vagas para docentes permanentes e 52 vagas de incentivo às pós-graduações, utilizadas com professores visitantes. Para a distribuição das vagas de docentes, a PROPLAN elaborou um estudo, onde se levou em consideração apenas as 238 vagas, observando a duração do curso, se eram ligados a ciências da saúde, se exigia laboratório etc. (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

Essa distribuição considerou que a universidade já possuía uma infraestrutura. No entanto, há um déficit de professores que vinha sendo suprido por professores substitutos, que vem desde a década de 1990. O professor ressalta que o número de professores recebidos pela UFAM foi o acordado no Conselho Universitário (CONSUNI) em 2007, quando se pensou o projeto enviado ao MEC para a adesão ao REUNI.

A polêmica da distribuição de vagas é elucidada com a explicação do professor. As vagas docentes, destinadas aos cursos que seriam criados, foram redistribuídas para cumprir as metas do projeto. No caso do curso de Japonês, que substituiu o curso de museologia, as vagas foram redistribuídas conforme as necessidades e a duração do curso. Os novos cursos, no entanto, não possuem um quadro docente à parte. Os cursos não são ligados aos departamentos, mas sim aos institutos e unidades e são interligados (PESQUISA DE CAMPO, 2013).

No entanto, os novos cursos, têm novo currículo, com novo coordenador com função gratificada e novas resoluções. O quadro docente é do departamento e não do curso, ou seja, os professores devem ser distribuídos conforme as necessidades dos cursos, independentemente dos turnos de funcionamento.

Desde a década de 1990, há a ampliação do sucateamento das IES federais brasileiras. Maceno (2006) argumenta que nesse mesmo período o Banco Mundial reforça sua imposição sobre as políticas educacionais, forçando os países em desenvolvimento a aderir suas diretrizes, visto que, sem o consentimento do Fundo Monetário Internacional (FMI), as fontes de crédito internacional são fechadas. O que ocorreu com o REUNI é algo parecido. O governo federal força as universidades federais à adesão do programa, pois sem essa implantação se perde recursos importantes.

No que diz respeito às necessidades dos cursos, a instituição já possui um quadro docente defasado, muitos professores se aposentaram nas últimas décadas, há muitos professores em regime substituto ou temporário e nenhum concurso público foi realizado em décadas. Ou seja, não se pode negar o fato de que esses docentes estão sobrecarregados. Os departamentos, como é o caso do Serviço Social, fizeram projeto para a criação do novo curso, onde indicavam o número de professores que precisariam e os recursos que despenderiam com essa nova demanda. A universidade fez os cursos ampliarem as vagas para atender as diretrizes do MEC, que por sua vez atende as imposições dos organismos internacionais, mas quem sente as consequências são os discentes, docentes e técnicos administrativos. Mais do que isso, ao permitir apenas a contratação de docentes para atender as demandas do REUNI, o governo federal deixa evidente a pequena preocupação em relação à qualidade do ensino público superior.

O que deixa de ser considerado nesse processo é que os docentes não são exclusivos da graduação. Eles atuam na pesquisa, na extensão, na administração e nas atividades de pós-graduação. Para muitos professores, cumprir essas várias atividades implica em extrapolar a carga horária semanal de 40 horas, cumprida por aqueles que são de dedicação exclusiva.

Nesse sentido, ratificando a preocupação com a qualidade do ensino e o REUNI, o Professor Antônio Oliveira, avalia que o sindicato dos professores se manifestou fortemente quanto ao processo de expansão oriundo do REUNI,

pois a expansão requerida pelo movimento docente tem em seu cerne a garantia da qualidade de ensino; da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; da autonomia e democracia universitária e, de um fluxo contínuo orçamentário que possibilite o custeio da educação superior (PESQUISA DE CAMPO).

Em nossa pesquisa de campo, questionamos os alunos sobre como avaliam os docentes que ministram aula para o curso. Os dados obtidos nos chamaram atenção, visto que, no curso de Arquivologia, os discentes avaliam o corpo docente como bom (47%) e regular (36%), conforme o gráfico 17. Os discentes destacam que faltam professores para ministrar as aulas, a metodologia dos professores deixa a desejar, e alguns professores são poucos qualificados – não possuem mestrado e doutorado. Indo de encontro a essas afirmativas alguns discentes apontam que os professores são atenciosos e dedicados.

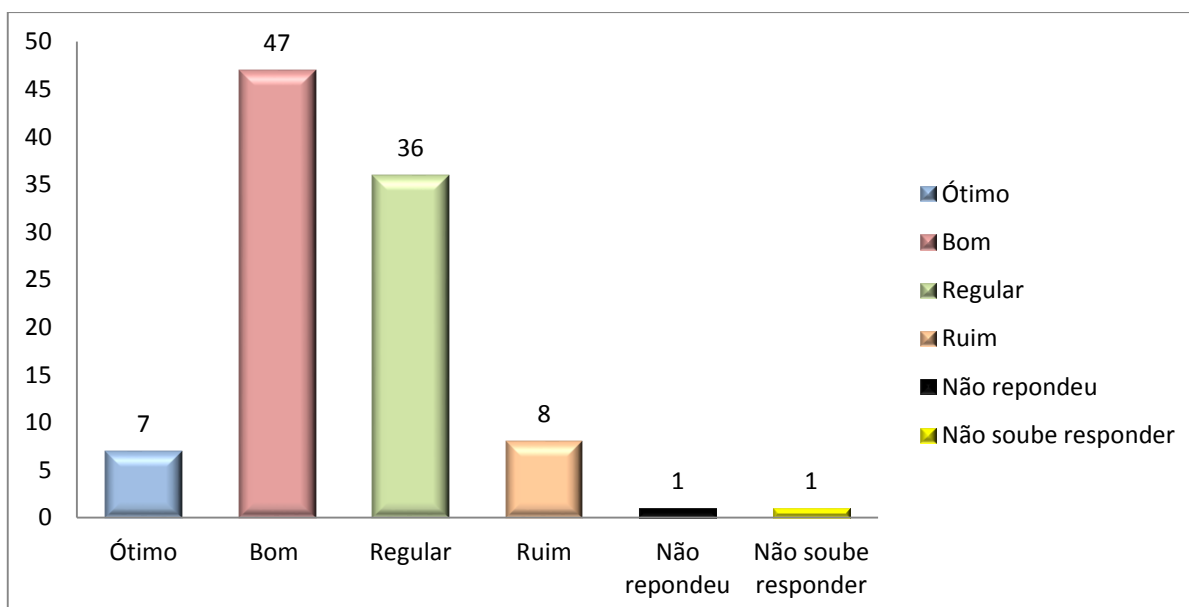


Gráfico 18 – Opinião dos discentes sobre o corpo docente, Curso de Arquivologia.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os discentes do curso de Artes Visuais avaliam positivamente os professores do curso (gráfico 19), onde 84% são avaliados como ótimos ou bons contra 4% ruins. Os alunos evidenciam em suas falas que os professores são qualificados, possuem vasto conhecimento na área.

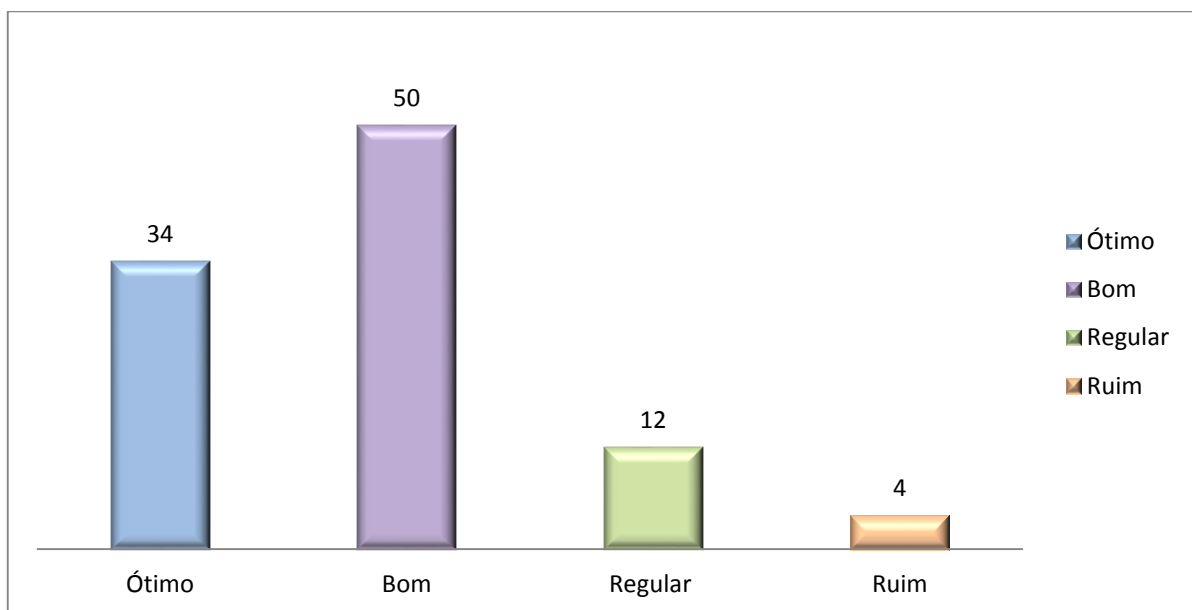


Gráfico 19 – Opinião dos discentes sobre o corpo docente, Curso de Artes Visuais.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os discentes do curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa apontam o corpo docente como ótimo (75%), conforme gráfico 20. Relatam que os professores estão sempre dispostos a ajudar, são capacitados, assíduos.

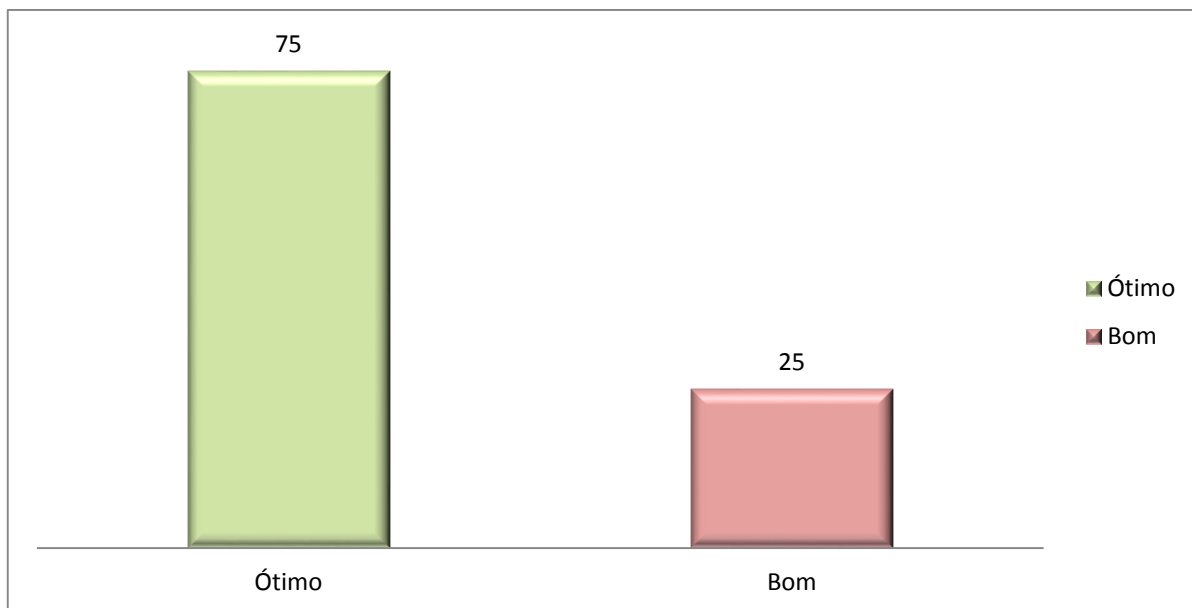


Gráfico 20– Opinião dos discentes sobre o corpo docente, Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

No curso de Música, a avaliação dos docentes é boa (64%), de acordo com o gráfico 21. Porém, no argumento desses alunos alguns professores deixam a desejar, não possuem qualificação suficiente, indo de encontro às afirmativas de que o quadro docente é bom.

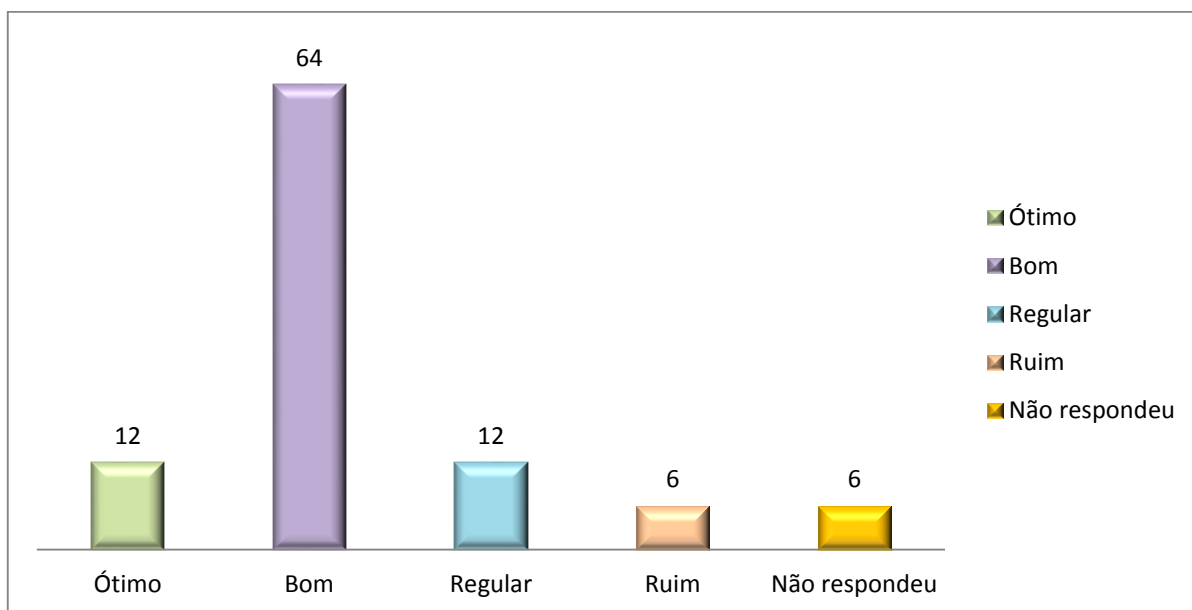


Gráfico 21 – Opinião dos discentes sobre o corpo docente do Curso de Licenciatura em Música.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Quanto à parte administrativa da instituição, em meio ao processo de adesão do REUNI – onde foram criados 05 novos cursos noturnos somente no ICHL – os técnicos ressaltam a importância de seu trabalho, os incentivos que foram dados aos estudos de pós-graduação, no entanto não chegam a uma visão única, de acordo com o quadro 17.

<b>Opinião</b>	<b>Percentual</b>
Acredita desempenhar um papel de suma importância para o funcionamento administrativo da instituição	<b>43</b>
Avalia que, com o REUNI, houve incentivo a estudar mais (pós-graduação)	<b>14</b>
Gosta de ser servidor público	<b>14</b>
Fica incomodado por não dar conta da demanda	<b>14</b>
Acredita ser muito cobrado em relação a suas atividades profissionais	<b>14</b>
Preferiu não opinar	<b>29</b>

Quadro 17: Como o técnico se vê em meio ao processo de adesão ao REUNI.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

O apoio administrativo e pedagógico aos cursos de graduação foi levado em questão para os discentes dos cursos de Arquivologia, Artes Visuais, Língua Japonês e Música. Nesse sentido perguntamos como avaliavam a temática. Segundo dados relativos ao curso de Arquivologia, os discentes avaliam como bom (41%) o apoio pedagógico (gráfico 22).

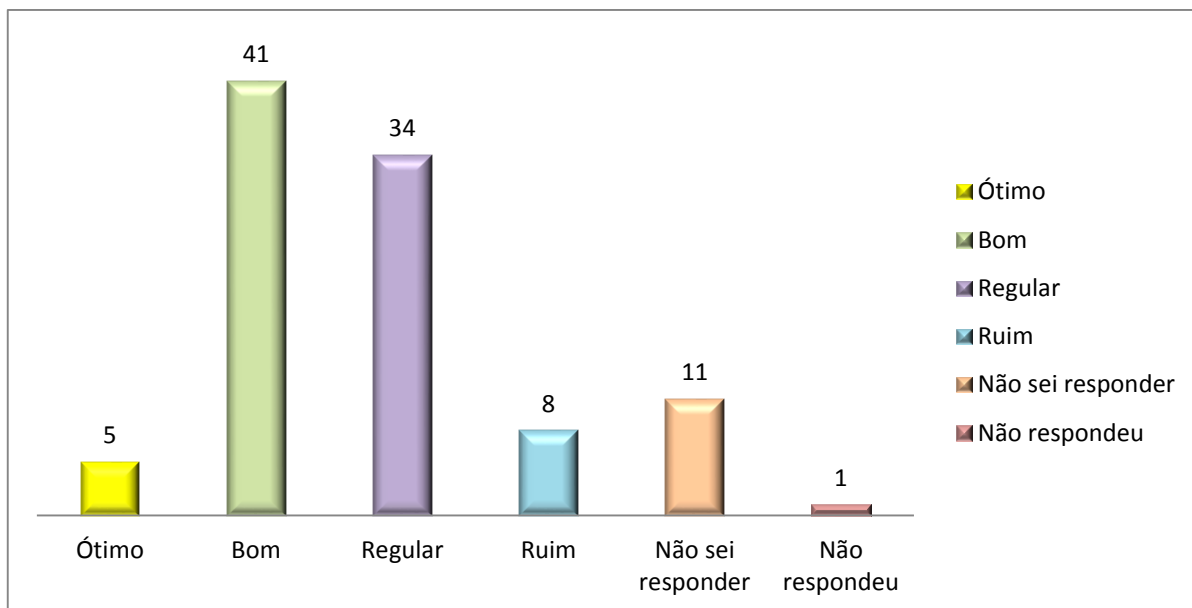


Gráfico 22 – Opinião dos discentes sobre o apoio administrativo e pedagógico, Curso de Arquivologia.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

O mesmo acontece com o curso de Artes Visuais, onde a avaliação é positiva. No entanto, os discentes afirmam ser difícil encontrar alguém durante a noite na coordenação, além disso, segundo os dados da pesquisa, os discentes não se sentem confortáveis com o atendimento dado pela coordenação.

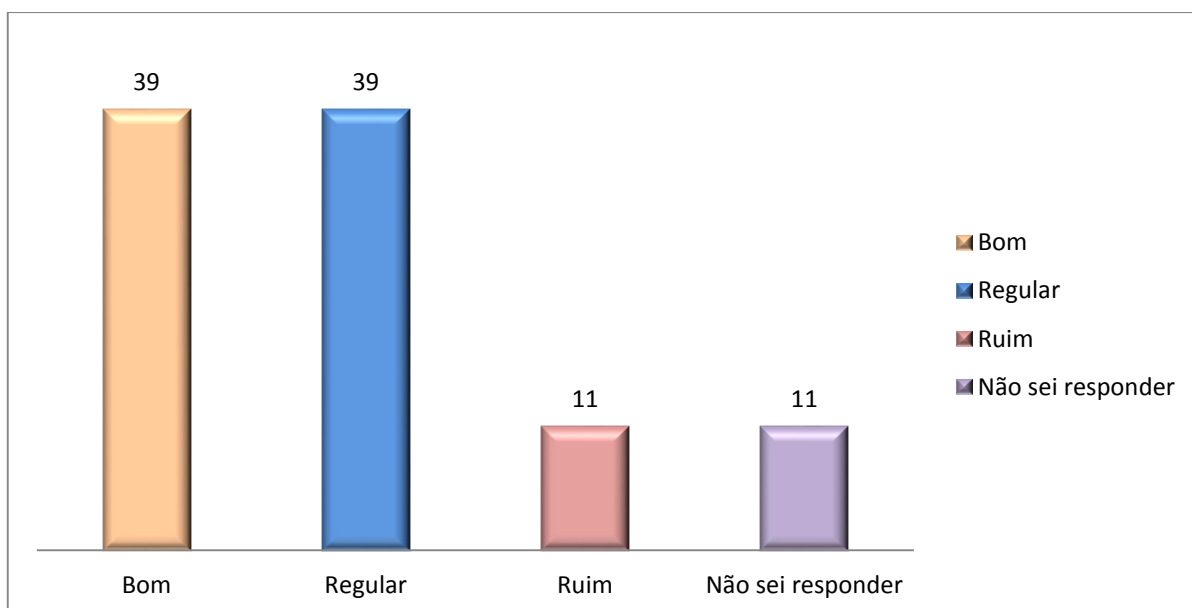


Gráfico 23 – Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico, Curso de Artes Visuais.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.



No curso de Japonês, a situação não é diferente. Os discentes classificam como bom (65%) o apoio administrativo e pedagógico, mas em suas falas ressaltam que o serviço deixa a desejar (gráfico 24).

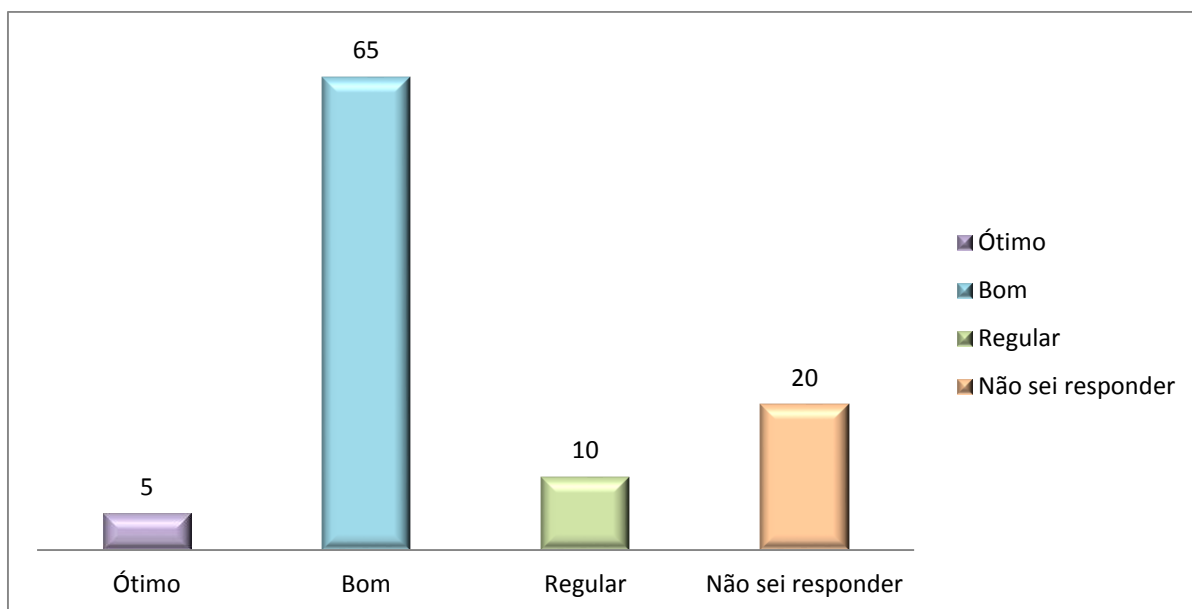


Gráfico 24 – Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico, Curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Japonesa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os discentes do curso de Música, diferentemente dos demais cursos, classificam o apoio como ruim (35%), como mostra o gráfico 25. Os alunos afirmam que o coordenador não fica presente durante a noite, que falta um secretário para entendê-los nesse turno.

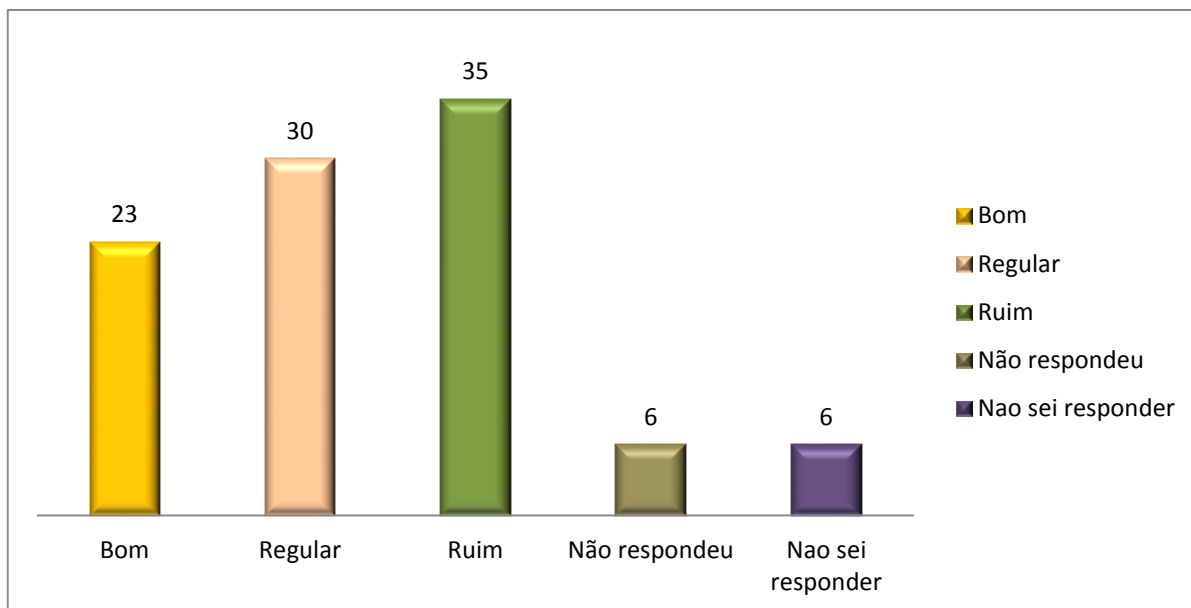


Gráfico 25 – Opinião dos discentes sobre apoio administrativo e pedagógico, Curso de Licenciatura em Música. Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Em suma, a proposta neoliberal, que foi difundida no Brasil desde a década de 1980 e, intensificada na década de 1990, vem refletindo na universidade. Nas falas do representante do SINTESAM, da ADUA e do professor Cícero Augusto, podemos perceber que a política educacional adotada pelas diretrizes do BM foi incorporada em nosso país sem uma discussão mais profunda. Tal argumento vai ao encontro da afirmativa de Pagotti e Pagotti (2001), que explicita que a escolha do Estado neoliberal não é uma opção e sim uma imposição dos organismos internacionais.

Não podemos negar o acesso democrático que o REUNI proporcionou, mas ficou evidente que faltou discussão e amadurecimento do programa para a implantação. A proposta chegou aos conselhos superiores para ser votada em pouco tempo, o discurso possuía um tom de obrigação à adesão ao programa. O REUNI foi implantado em um contexto de obrigação para se conseguir os recursos que a universidade necessitava, e que ainda assim não conseguiria atender a toda demanda acumulada.

O programa tem por metas a elevação das vagas na graduação, especialmente em período noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; revisão da estrutura acadêmica, em prol da qualidade de ensino; reorganização dos cursos de graduação, no sentido da revisão curricular; diversificação das modalidades acadêmicas, como o ensino a distância, presencial e semipresencial; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; entre outros (sitio oficial do MEC).

Embora pareça que o programa tem metas que visem à democratização do acesso, de fato o diagnóstico deve ser feito de forma cuidadosa. Analisar o REUNI, enquanto programa que visa a reforma do ensino superior, se mostrou um desafio. Em nossas duas pesquisas ficou nítido que o programa sobrecarregou os docentes e técnicos administrativos. Além disso, as estruturas da universidade sofreram com a falta de planejamento prévio. Os discentes relatam que a falta de estrutura material causa impactos violentos no ensino.

Em suma, não podemos falar em reforma do ensino superior sem levar em consideração um contexto mundial. As medidas e políticas adotadas pelo governo federal não são voltadas inicialmente para o desenvolvimento do saber da população, mas sim para atender os parâmetros internacionais da educação.

Então, apesar de o REUNI ampliar vagas no ensino superior – que é um anseio da sociedade – não temos como omitir que sua implantação expõe mais ainda o processo de sucateamento já vivido pelas universidades federais. As contradições saltam aos olhos, pois, se por um lado, nota-se todo um jogo de marketing do governo federal em propalar que mais pessoas estão adentrando a universidade, por outro lado, deixa de considerar que faltam recursos humanos e materiais necessários à garantia da qualidade do ensino. Com isso, as universidades precisam fazer um verdadeiro malabarismo para dar conta da demanda com os recursos escassos e deficientes.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais nos aproximou de nossa realidade de forma crítica. Na busca por uma visão geral sobre o programa, percebemos que a dita reforma do ensino superior, que reconhecemos ser necessária, na verdade não prioriza a qualidade de ensino crítico e comprometido com a pesquisa e a extensão. O programa foi pouco debatido e o governo federal determinou um prazo pequeno para que as instituições aderissem ao REUNI. De fato os avanços são inegáveis, mas a situação preexistente nas universidades federais já era de anos de sucateamento, que foram intensificados com a implantação do programa.

Dentre as metas do programa, algumas são difíceis de alcançar, inegavelmente, outras a Universidade Federal do Amazonas demonstra ter atingido com sucesso, como é o caso da ampliação de vagas em turno noturno. Só no Instituto de Ciências Humanas e Letras foram criados cinco cursos, com previsão de mais de 30 alunos por turma. Outro fator positivo é que o programa atende a uma demanda de trabalhadores no turno noturno, de certa maneira, é possível afirmarmos que há um alcance de democratização no acesso.

A forma como as lideranças sindicais tomaram conhecimento do programa, o posicionamento dessas entidades frente ao REUNI, a falta de um estudo mais aprofundado sobre os impactos da adesão a realidade acadêmica, nos mostraram que as discussões a respeito da temática foram mais acaloradas do que inicialmente poderíamos prever.

A adesão ao programa se deu verticalmente, de modo muito rápido e sem tempo para compreender de fato o que acarretaria a ampliação no que tange às estruturas humanas e físicas da universidade. Em conversa com o representante da PROPLAN (de 2011-2013), com os técnicos administrativos, com os representantes da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA) e Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Estado do Amazonas (SINTESAM), ficou clara a forma como se deram as discussões sobre o REUNI.

Em conjunto com as literaturas consultadas, esses dados nos propiciaram responder aos nossos objetivos específicos, que eram de problematizar a utilização dos recursos provenientes do REUNI e as prioridades adotadas pela instituição para o ICHL, no que diz respeito às instalações físicas e aos recursos materiais e discutir os benefícios e as dificuldades enfrentadas pelos técnicos administrativos do ICHL, em sua atividade profissional, com o funcionamento de novos cursos de graduação resultantes do REUNI.

A fala dos discentes, também, trouxe grandes contribuições para a pesquisa. Percebemos que ainda sobrevive a visão da universidade federal como detentora de qualidade de ensino, e que as expectativas desses discentes eram boas ao entrar no ensino superior. Além disso, as respostas desses alunos nos possibilitaram situar a criação e a operacionalização de novos cursos de graduação no ICHL, contrastando as expectativas dos discentes sobre o ensino superior com as condições objetivas oferecidas pela UFAM.

As dificuldades enfrentadas pelos cursos de graduação se assemelham. Faltam professores contratados, o funcionamento das secretarias dos cursos em turno noturno é muito limitado, faltam laboratórios para as aulas práticas, além de obras defasadas. No que tange aos recursos humanos, o trabalho dos docentes e dos servidores técnicos administrativos foi sobrecarregado.

Em suma, mesmo com as dificuldades inerentes à pesquisa, acreditamos que o objetivo geral da nossa pesquisa foi alcançado. Nossa investigação se propunha a analisar o processo de criação de novos cursos no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas por ocasião do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, de modo a contrastar as condições objetivas ofertadas e as proposições do programa quanto à melhoria da qualidade do ensino.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram importantes para que eu conseguisse continuar no caminho da pesquisa acadêmica. A batalha é árdua, o compromisso com a pesquisa em conjunto com as disciplinas acadêmicas e o estágio obrigatório são um verdadeiro desafio.

Agradeço a compreensão, a força e o apoio incondicional que recebi de meus pais, Miriam e Luiz Fernando, que me ensinaram a importância do ensino e mostraram que os desafios são feitos para vencer.

A minha excepcional orientadora, Roberta Ferreira Coelho de Andrade, pela parceria, por me incentivar à iniciação científica, e por ser um espelho de pessoa e profissional. E que, nos momentos mais difíceis não me deixou desistir.

Não posso deixar de agradecer aos sujeitos da pesquisa, que nos forneceram um precioso tempo para a aplicação da pesquisa de campo, e que nos deram informações preciosas.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (1996): A universidade do Uruguai: quando todos os desafios chegam juntos. In: CATANI, Afrânio M. (org.): **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007 (Biblioteca Básica do Serviço Social; v.2).
- BEHRING, Elaine. **Brasil em Contra-Reforma: Desestruturação do Estado e perda dos direitos**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BOHRER, Iza N.; PUEHRINGER, Janaina Orso; SILVA, Daniele; NAIRDORF, Judith. **A História Das Universidades: O Despertar Do Conhecimento**, 2008. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Xamã, 1999.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 29 de set. de 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Nº 5.493, de 18 de julho de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm). Acesso em 29 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 15 fev. 2013.
- CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a Qualidade em Educação: Avaliar o Quê? Avaliar como? Avaliar para quê?, 2009. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2012.

CAMPBELL, Juan C. (1996): O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, Afrânio M. (org.): **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CARVALHO, Marcelo. **A reforma do Estado no Brasil**. Dissertação de mestrado, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é Capitalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1993 (Coleção Primeiros Passos, 4).

CATANI, Afrânio Mendes; AZEVEDO, M. L. N. **O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas**, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1168int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1168int.rtf). Acesso em: 15 nov. 2012.

CECÍLIO, Maria Aparecida; MUCENIECKS, Rebeca; SILVA, Jani Alves da. **Uma análise sobre as orientações políticas do banco mundial para a educação brasileira**, 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

CELESTE FILHO, Macioniro. **A reforma Universitária e a Ditadura Militar**, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/106.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.

CHAMON, Ana Claudia Mallab Lopes. **História e Transformações ocorridas na América**. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes>. Acesso em: 20 out. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 30 mar. 2012.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreforma do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez. n°106, p 241-266, abril/junho, 2011.

\_\_\_\_\_. Universidade pública na crise atual. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n° 44, p 75-81, jul. 2009.



COSTA, Bianca Silva. **O Ensino Superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”** (2009). Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/15/TDE-2009-04-27T181157Z-1863/Publico/411476.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/15/TDE-2009-04-27T181157Z-1863/Publico/411476.pdf). Acesso em: 08 mar. 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a10.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2013.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia**, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a06v1428.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**, 2000. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v112/a\\_educacao.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v112/a_educacao.pdf). Acesso em: 15 fev. 2013.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio L. **Educação, Trabalho e Mercado de Trabalho no Brasil**, 2006. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400021&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400021&script=sci_arttext). Acesso em: 15 fev. 2013.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos**, 2005. Disponível em: <http://www.faes.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

GIAMOGESCHI, Carina Lopes. **O capitalismo e a expansão do ensino no Brasil**, 2009. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/artigos/educacao/capitalismo.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2013.

GONÇALVES, Bruno Tadeu Radtke; BERGARA, Paola Neves dos Santos. **A Revolução Francesa e seus Reflexos nos Direitos Humanos**, 2008. Disponível em: [intermas.unitoledo.be/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1718/1638](http://intermas.unitoledo.be/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1718/1638). Acesso em: 15 abr. 2013.

GROS, Denise B. **Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República**, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000100009). Acesso em: 07 mar. 2013.

KONDER, Leandro. **Marx: Vida e Obra**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

- KROTSCH, Pedro. O Novo cenário da Universidade Argentina: O peso do passado e os desafios do Futuro. In: CATANI, Afrânio M. (org.): **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências, 1998. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n.20, p. 365-383, 1998.
- LACAZ, Francisco Antônio de Castro. Capitalismo Organizacional e Trabalho: a saúde docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 45, p 51-59, jan. 2010.
- LEMOS, Denise. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº45, p 27-37, jan, 2010.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior à Ordem do Capital?**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- LIMA, Kátia. Contra-Reforma da Educação nas Universidades Federais: O REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 44, p 147-157, jul. 2009.
- LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica**. Ed. 17. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- MACENO, Franciele Paula. **Década de 90: reforma educativa e descentralização**, 2006. Disponível em: [meuartigo.Brasilecola.com/educa%C3%A7%C3%A3o/d%C3%A9cada-90-reformas-educativas-descentralizac%C3%A3o.htm](http://meuartigo.Brasilecola.com/educa%C3%A7%C3%A3o/d%C3%A9cada-90-reformas-educativas-descentralizac%C3%A3o.htm). Acesso em: 10 dez. 2012.
- MANCEBO, Denise. **Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a Mercantilização do Conhecimento**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2013.
- MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001). Acesso em: 28 jan. 2013.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 45, p 93-101, jan. 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento**, 2006. Disponível em: [http://www.usjt.br/avaliacao\\_inst/arquivos/avaliacao\\_externa.pdf](http://www.usjt.br/avaliacao_inst/arquivos/avaliacao_externa.pdf). Acesso em: 01 abri. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 5 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional Da Educação**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**, 2003. Disponível em: [http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento\\_sinaes\\_set\\_09.pdf](http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_09.pdf). Acesso em: jan. 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos**, 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>. Acesso em: 06 fev. 2013.

MUELLER, Helena Isabel. **A década de 30 e a educação: sistematização de saberes e ordem nacional**, 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064\\_helena\\_isabel.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064_helena_isabel.pdf). Acesso em: 20 jan. 2013.

OTRANTO, Cecília Regina. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: Da inspiração a implantação. Política da Educação Superior**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 15 marc. 2013.

PAGOTTI, Antônio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis. **O Ensino Superior no Brasil entre o Público e o Privado**, 2001. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/24/Pagotti-Assis.doc](http://www.anped11.uerj.br/24/Pagotti-Assis.doc). Acesso em: 15 marc. 2013.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luis. **Educação como Estratégia Política do Banco Mundial: O programa de capacitação de professores (PROCAP) em Minas Gerais**, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/193.pdf>. Acesso em: 05 dez 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **As Duas Fases da História do Capitalismo**, 2011. Disponível em: [bibliotecadigital.fgc.br/dspace/bitstream/handle/10438/8081/TD\\_278 – Luiz Carlos Bresser Pereira.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.fgc.br/dspace/bitstream/handle/10438/8081/TD_278_Luiz_Carlos_Bresser_Pereira.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 abr. 2013.

- PINTO, João Alberto da Costa. **França: lutas sociais anticapitalistas no maio de 1968**, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/085/85pinto.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço Do Governo FHC (1995-2002)**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- PRONI, Marcelo Weissaupt. **História do Capitalismo: uma visão panorâmica**, 1997. Disponível em: [www.eco.unicampi.br/ceti/imagens/stories/25CadernosCESIT.pdf](http://www.eco.unicampi.br/ceti/imagens/stories/25CadernosCESIT.pdf). Acesso em: 15 abr. 2013.
- ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2013.
- ROCA, Deodoro. **Manifesto de Córdoba**, 1918. Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em: 08 nov. 2012.
- RODRIGUES, José. **“Vamos ganhar dinheiro à beça”**: a política de Estado do governo Lula da Silva para a Educação Superior, 2010. Disponível em: [http://www.aduff.org.br/documentos/download/20090702\\_vamosganhar.pdf](http://www.aduff.org.br/documentos/download/20090702_vamosganhar.pdf). Acesso em: 5 mai.2013.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **A modernização das universidades na década de 60: O papel da transformação social das instituições universitárias**, 2000. Disponível em: <http://anphlac.org/upload/anais/encontro4/margarita.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.
- ROTHEN, José Carlos. **Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.
- SALLUM JUNIOR, Brasílio João. **Governo Collor: O Reformismo Liberal e a Nova Orientação da Política Externa Brasileira**, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000200002&script=sci_arttext). Acesso em: 05 fev. 2013.
- SAMPAIO, Helena; KLEIN, Lúcia. **Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1993.
- SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Regime Militar**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social**, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000100012&script=sci_arttext). Acesso em: 18 jan. 2013.

SCHWARZ, Peter. **1968: A greve geral e a revolta estudantil na França**, 2008. Disponível em: <http://www.wsws.org/pt/2008/jun2008/port-j23.shtml> Acesso em: 16 nov. 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: o triplo papel da avaliação**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2013.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **FUNDEF: uma revolução silenciosa**, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/REVOLUCAO.pdf>. Acesso em: 06 abri. 2013.

SILVA, Jani Alves da; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **A Influência da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Social nas Políticas Educacionais Brasileiras da Atualidade, 2013. Disponível em:** <http://www.unc.br/mestrado/textos/Bibliografia-2013-Inf-teoria-cap-humano-e-teoria-do-cap-social-nas-pol-educ-bras%20.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SILVA JR, João Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho Intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 45, p 9-25, jan. 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antônio Gíli. Reformas educacionais e trabalho docente: itinerários contemporâneos para a alienação do trabalho intelectual? **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 45, p 125-129, jan. 2010.

SIQUEIRA, Ângela C. de. Educação Superior em Disputa: expansão excludente *versus* democratização da universidade crítica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 43, p 155-167, jan. 2009.

SOBRINHO, Wanderley Preite. **Primeira faculdade do Brasil completa 200 anos**, 2008. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u372876.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2012.

SOUZA, Juliana de. **Educação e qualificação profissional como determinantes de inserção no mercado de trabalho brasileiro**, 2008. Disponível em: [http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI\\_ANPEC-Sul/artigos\\_pdf/a5/ANPEC-Sul-A5-03-educacao%20e%20qualificacao%20.pdf](http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a5/ANPEC-Sul-A5-03-educacao%20e%20qualificacao%20.pdf). Acesso em: 15 fev. 2013.

- TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: O golpe contra as reformas e a democracia**, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 5. Fev. 2013.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização na IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº41, p 51-66, jan, 2008.
- TRINDADE, Héliogio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” as “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. **Os Caminhos da Educação Brasileira**, s/disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=775>. Acesso em: 06 abri. 2013.
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. **A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica**, 2006. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/29/GT11-2337--Int.rtf](http://www.anped11.uerj.br/29/GT11-2337--Int.rtf). Acesso em: 06 abri. 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto UFAM**, 2006. Disponível em: [www.proplan.ufam.edu.br/Site REUNI/oque.html](http://www.proplan.ufam.edu.br/Site%20REUNI/oque.html). Acesso em: 20 set. 2012.
- VOGEL, Luiz Henrique. **Negociar Direitos? Legislação trabalhista e reforma neoliberal no governo FHC (1995-2002)**, 2010. Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2010/31004016061P6/TES.PDF>. Acesso em: 15 abr. 2013.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos, 91).

**ANEXOS**

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Fundação Universidade do Amazonas - FUA

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** REUNI E SEUS REFLEXOS: A REALIDADE DOS CURSOS CRIADOS NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UFAM

**Área Temática:**

**Pesquisador:** Roberta Ferreira Coelho de Andrade

**Versão:** 2

**Instituição:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**CAAE:** 02329912.8.0000.5020

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 33241

**Data da Relatoria:** 06/06/2012

#### Apresentação do Projeto:

O projeto a ser desenvolvido no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas colocará em evidência a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades no instituto, de forma a compreender os seus reflexos sobre o trabalho dos técnicos administrativos, as dificuldades enfrentadas no que tange aos recursos humanos e materiais e a percepção quanto ao atendimento das metas do Ministério da Educação, além de explicitar as expectativas dos discentes que estão diretamente relacionados com o REUNI quanto à universidade, bem como suas leituras acerca das condições objetivas ofertadas pela instituição. A pesquisa será quali-quantitativa, lançando mão de questionários e formulários, que nos permitirão a aproximação com o problema em estudo e, por conseguinte, o alcance de nossos objetivos. Através dos dados obtidos com a pesquisa de campo e as reflexões suscitadas pela pesquisa bibliográfica, poderemos conhecer a realidade que permeia os novos cursos criados a partir do REUNI no ICHL.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de criação de novos cursos no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas por ocasião do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, de modo a contrastar as condições objetivas ofertadas e as proposições do programa quanto à melhoria da qualidade do ensino.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:**

A pesquisa apresenta riscos mínimos aos sujeitos, pois estes não serão identificados e serão abordados em seus próprios locais de trabalho (no caso dos técnicos administrativos) e de estudo (discentes). No entanto, a pesquisadora auxiliar fica sujeita aos riscos por locomoção no espaço urbano.

**Benefícios:**

A renovação do projeto, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nos proporcionará o aperfeiçoamento da pesquisa, assim como de nosso amadurecimento intelectual, podendo auxiliar em futuras pesquisas. Ousamos dizer que a reunião dos dados das duas experiências de pesquisa poderá servir de referência para o ICHL e para UFAM, de modo a repensar o REUNI e as condições de ensino hoje ofertadas e, a partir disso, caminhar para a melhoria da qualidade do ensino.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Uma vez que todos os documentos obrigatórios foram anexados e todas as correções em relação a estrutura do projeto foram feitas, o projeto foi considerado adequado.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados

#### Recomendações:

As recomendações do comitê foram aceitas e as sugestões seguidas



**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente protocolo recebeu parecer pela pendência quando da primeira análise. A pesquisadora atendeu às solicitações, adequando o referido protocolo às normas ético-metodológicas em conformidade com a Res. 196/96 e complementares.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 08 de Junho de 2012

---

Assinado por:

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

(A ser aplicado ao Pró-Reitor da PROPLAN)

1. Como foi pensado o projeto enviado ao Ministério da Educação (MEC)?
2. Quais os atrativos oferecidos pelo MEC foram fundamentais para a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)?
3. Houve alguma dificuldade durante a implantação do REUNI na UFAM?
4. Como foi feito o repasse de verbas para a instituição? Foram suficientes para atender a reestruturação física etc.?
5. Como foi aplicada a verba repassada pelo governo federal, quais as prioridades adotadas pela UFAM?
6. Em relação à contratação de docentes, como foi feita a distribuição inicial das vagas e como é feita hoje?
7. O quantitativo de docentes hoje é suficiente para suprir a demanda imposta pela adesão ao REUNI?
8. Alguns cursos tiveram as vagas ampliadas outros foram criados em novos turnos, como foi feito o planejamento dessa criação e implantação?
9. Quais as medidas institucionais que os departamentos precisaram tomar para esses cursos funcionarem?

10. A criação dos novos cursos gerou novas resoluções, como isso funciona e o que a instituição diz sobre esses novos cursos? Eles são considerados cursos a parte dos existentes?
11. Esses novos cursos possuem um quadro docente a parte? Como foi determinada a quantidade de professores, por curso ou por departamento?
12. Por que nos documentos, em exposição no sitio oficial da pró-reitoria, não se encontra a criação do curso de Japonês? Há outros cursos criados que também não constam nos documentos?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

(A ser aplicado aos representantes dos sindicatos)

- 1- Quantos servidores/docentes são filiados ao sindicato?
- 2- Eles se fazem presente nas reuniões?
- 3- Como foi apresentada a proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) ao sindicato?
- 4- Houve discussão sobre a possibilidade da adesão da instituição ao programa?
- 5- Qual o posicionamento do sindicato quanto a adesão da instituição ao REUNI?
- 6- Após a adesão houve alguma discussão sobre as demandas do REUNI?
- 7- Houve consenso sobre as propostas do REUNI? O que se dizia a respeito?
- 8- Qual o posicionamento do sindicato hoje, após a implantação do programa?
- 9- Seria possível fazer um balanço sobre os impactos do REUNI na profissão?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

(A ser aplicado aos Coordenadores dos Cursos do ICHL que aderiram ao REUNI)

**Departamento:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_

**Coordenador:** \_\_\_\_\_

1- Houve alguma dificuldade durante a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) no departamento?

2- Foi feita alguma modificação na estrutura pedagógica dos cursos que foram ampliados através do REUNI?

3- Quais foram os cursos ampliados pelo REUNI, no departamento, e qual o motivo de terem sido escolhidos?

4- Existe algum curso que ainda será ampliado, por quê?

5- Existem desafios para manter o ensino superior com qualidade nos cursos do departamento?

6- Como se caracteriza o quadro docente do departamento, e há alguma dificuldade de atender as demandas?

7- Em sua opinião, qual a importância do REUNI no ICHL e quais foram os maiores desafios impostos para a sua aplicação no departamento?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**FORMULÁRIO**

(A ser aplicado aos Técnicos Administrativos)

- 1. Nome:** \_\_\_\_\_
- 2. Idade:** ( ) 18 a 21 anos ( ) 22 a 25 anos ( ) 26 a 29 anos ( ) 30 a 33 anos  
( ) 34 a 37 anos ( ) 38 a 41 anos ( ) 42 a 45 anos ( ) 46 a 49 anos  
( ) 50 anos ou mais
- 3. Em qual departamento o(a) senhor(a) trabalha?** \_\_\_\_\_
- 4. Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha na UFAM?**  
( ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) 7 a 9 anos ( ) 10 a 12 anos  
( ) 13 a 15 anos ( ) 16 a 18 anos ( ) 19 a 21 anos ( ) 22 anos ou mais
- 5. Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha neste departamento?**  
( ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) 7 a 9 anos ( ) 10 a 12 anos  
( ) 13 a 15 anos ( ) 16 a 18 anos ( ) 19 a 21 anos ( ) 22 anos ou mais
- 6. Já era técnico administrativo deste departamento antes da adesão ao REUNI?**  
( ) Sim ( ) Não
- 7. Caso a resposta anterior seja positiva, você acompanhou as discussões acerca do REUNI?**  
( ) Não ( ) Sim. Como foi sua participação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8. A criação de um novo curso neste departamento altera(alterou) as funções a serem desempenhadas pelo técnico administrativo?**  
( ) Não ( ) Sim. Em quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9. Em sua opinião, quais os impactos (positivos e negativos) que a adesão do ICHL ao REUNI trouxe ao exercício profissional dos técnicos administrativos?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10. Como você se vê, enquanto técnico administrativo, em meio a esse processo?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11. Você é filiado a algum sindicato?**

( ) Não      ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**12. Caso a resposta anterior seja positiva, como você participa do sindicato?**

---

---

---

**13. Você sabe dizer se o sindicato que incorpora os técnicos administrativos discutiu o REUNI e suas implicações no trabalho destes servidores?**

( ) Não      ( ) Sim. O que foi discutido? \_\_\_\_\_

---

---

**14. Como você avalia a adesão e a implantação do REUNI na Universidade Federal do Amazonas e, em especial, no ICHL?**

---

---

---

**15. Como o senhor vê a importância do seu trabalho como técnico administrativo?**

---

---

---





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**QUESTIONÁRIO**

(A ser aplicado aos Discentes dos Cursos que foram criados com o REUNI)

**1. Nome:**

**2. Curso:**

**3. Idade:** ( ) 18 a 21 anos      ( ) 22 a 25 anos      ( ) 26 a 29 anos      ( ) 30 a 33 anos  
( ) 34 a 37 anos      ( ) 38 a 41 anos      ( ) 42 a 45 anos      ( ) 46 a 49 anos  
( ) 50 anos ou mais

**4. Período:** ( ) 2°      ( ) 4°      ( ) 6°      ( ) 8°

**5. Como você justifica seu interesse em fazer um curso superior?**

( ) Qualificação com vistas ao mercado de trabalho      ( ) Crescimento intelectual.

( ) Oportunidades de maior salário      ( ) Pressão da família.

( ) Exigência do seu local de trabalho      ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**6. Quais eram suas expectativas sobre o ensino superior público ao ingressar na UFAM?**

\_\_\_\_\_

**7. Quantas vezes você tentou ingressar no ensino superior público?**

( ) 1 vez      ( ) 3 vezes  
( ) 2 vezes      ( ) 4 vezes ou mais

**8. O ingresso neste curso se deu através de qual processo seletivo?**

( ) PSC      ( ) ENEM      ( ) Processo Seletivo Macro      ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9. Se você pudesse pagar, faria o curso numa instituição privada?**

( ) Sim      ( ) Não

Por quê?

\_\_\_\_\_

**10. Você sabe que seu curso é resultante do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)?**

( ) Sim      ( ) Não

**11. Como você considera a ampliação de vagas no curso de (Artes Plásticas, Licenciatura em Música, Arquivologia) na UFAM, em decorrência do REUNI?**

( ) Ótima      ( ) Boa      ( ) Ruim      ( ) Não sei responder

Por quê?

\_\_\_\_\_

**12. Em sua opinião, existe algum problema no ICHL relacionado à estrutura física, aos recursos humanos e materiais para os cursos de graduação (salas de aula, bibliotecas, salas de estudos, sala dos professores, livros, recursos audiovisuais, laboratórios de informática, professores etc.)?**

( ) Não      ( ) Sim.

Quais?

---

---

---

**13. Suas expectativas em relação à universidade foram atendidas? Quais benefícios ou problemas vivenciados em seu curso contribuem para sua resposta?**

**14. Em relação ao seu curso, como você avalia?**

a) **Estrutura física:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Não sei responder

Comente:

---

---

---

b) **Corpo docente:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Não sei responder

Comente:

---

---

---

c) **Apoio administrativo e pedagógico:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular  
( ) Ruim ( ) Não sei responder

Comente:

---

---

---

d) **Recursos Materiais (livros, recursos audiovisuais etc.):** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular  
( ) Ruim ( ) Não sei responder

Comente:

---

---

---

**15. O que você acha que deve ser melhorado no ICHL e no seu curso para aperfeiçoar ou ampliar a qualidade de ensino?**

---

---

---

---



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar do Projeto de Pesquisa **REUNI e seus reflexos: a realidade dos cursos criados no Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM**, da pesquisadora auxiliar Gabriela Ximendes Swenson, discente da Universidade Federal do Amazonas e da Pesquisadora Responsável Professora Doutora Roberta Ferreira Coelho de Andrade. A pesquisa tem por objetivo: Problematizar a utilização dos recursos provenientes do REUNI e as prioridades adotadas pela instituição para o ICHL, no que diz respeito às instalações físicas e aos recursos materiais; situar a criação e a operacionalização de novos cursos de graduação no ICHL, contrastando as expectativas dos discentes sobre o ensino superior com as condições objetivas oferecidas pela Universidade Federal do Amazonas; discutir os benefícios e as dificuldades enfrentadas pelos técnicos administrativos do ICHL, em sua atividade profissional, com o funcionamento de novos cursos de graduação resultantes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades.

O (a) senhor (a) foi escolhido por estar inserido na Universidade Federal do Amazonas e fazer parte de algum modo da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades no Instituto de Ciências Humanas e Letras. E tem todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade. Além disso, é livre para permitir ou não que a entrevista seja gravada. Todas as informações que fornecer, bem como seu nome, permanecerão em sigilo, caso não autorize sua divulgação.

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone 3305-4578 ou pessoalmente no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, situado à Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha contribuição, e entendi a explicação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei pago(a) e que tenho o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento.

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

1ª via – participante.

2ª via – pesquisadora.