



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS - PPGPS**

**EFEITOS DO PROGRAMA REUNI NA UFF CAMPOS:
tensões e controvérsias entre docentes**

OLÍVIA ALVES DA FONSECA AGUERA NUNES

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO DE 2016**

**EFEITOS DO PROGRAMA REUNI NA UFF CAMPOS:
tensões e controvérsias entre docentes**

OLÍVIA ALVES DA FONSECA AGUERA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jussara Freire

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO DE 2016

**EFEITOS DO PROGRAMA REUNI NA UFF CAMPOS:
tensões e controvérsias entre docentes**

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

N972 Nunes, Olívia Alves da Fonseca Aguera.

Efeitos do programa REUNI na UFF Campos : tensões e controvérsias entre docentes / Olívia Alves da Fonseca Aguera Nunes. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.
90 f.

Orientador: Jussara Freire.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.

Bibliografia: f. 82 - 88

1. REUNI. 2. Democratização do Ensino. 3 Expansão Universitária. 4. Ensino Superior. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 378.81

**EFEITOS DO PROGRAMA REUNI NA UFF CAMPOS:
tensões e controvérsias entre docentes**

OLÍVIA ALVES DA FONSECA AGUERA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Gláucia Maria Pontes Mouzinho
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Héryan Armani Mamani
Universidade Federal Fluminense - UFF e PPGPS/UENF

Prof.^a Dra. Silvia Alicia Martinez
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Prof.^a Dra. Jussara Freire
Universidade Federal Fluminense (UFF) e PPGPS-UENF
Orientadora/Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, pelos recursos que proporcionaram a realização desta pesquisa, inclusive por propiciar as participações em congressos nacionais e internacionais ao longo do primeiro ano do curso.

Meu agradecimento muito sincero, à professora Jussara, que topou orientar essa pesquisa e contribuiu de maneira especial com suas sugestões, seu conhecimento e com as broncas necessárias. Obrigada por ter acreditado que seria possível chegar ao fim, mesmo com todos os percalços nesse caminho.

Muito obrigada também aos professores Hernan, Sílvia e Gláucia pela dedicação a leitura e as considerações sobre esse trabalho.

Aos colegas de estudo do CEP 28, pelas reuniões de conversa e troca, pelas palavras de incentivo e pelo carinho de sempre.

Aos colegas da turma 2014 do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais, pelos momentos compartilhados, pela ajuda mútua e pela força.

A Carolina e ao coração dela, capazes de acalmar o ser-humano em desespero constante. Carol, sem você isso seria impossível!

A Daniela, minha amiga antropóloga, responsável por me apresentar a Iniciação Científica em um dia de férias de janeiro de 2010, momento no qual eu participava dos primeiros passos da implantação dos novos cursos no “nosso” campus. Nossa amizade nascida nesse dia caminhou pela graduação e segue hoje nos momentos finais do mestrado de ambas. Isso me deixa imensamente feliz e agradecida!

A Narrinan, outra amiga maravilhosa que as Ciências Sociais me deu, e que mesmo longe se faz presente constantemente nas trocas diárias. Obrigada, obrigada, obrigada!

Ao Rafa, meu amigo, meu amor, que compartilhou comigo todas as angústias e felicidades desde o processo seletivo da pós-graduação até esse momento final. Obrigada pelos almoços, pelas tardes de conversa e pela paciência.

A minha família linda, que apoia e torce por mim de todos os jeitos, mesmo sem entender ou concordar com a pós-graduação na época da minha escolha.

"Não, por agradável que seja o passatempo da mensuração, ele é a mais fútil de todas as ocupações, e submeter-se aos éditos dos medidores é a mais servil das atitudes. Desde que vocês escrevam o que desejarem escrever, isso é tudo o que importa; e se vai importar por séculos ou apenas horas, ninguém pode dizer. Mas sacrificar um fio de cabelo de suas opiniões, uma só nuance de sua cor, em deferência a algum Diretor com um vaso de prata na mão ou a algum professor com uma régua escondida na manga, é a mais abjeta das traições".
(Um teto todo seu, Virginia Woolf)

RESUMO

NUNES, Olívia A. da F. Aguera. Efeitos do programa REUNI na UFF Campos: tensões e controvérsias entre docentes. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

Nesta pesquisa busquei descrever e interpretar o processo de expansão universitária e seus efeitos na ordem institucional da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Esta expansão ocorreu por consequência do REUNI - o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto presidencial nº 6069/07, cuja meta mais relevante era a de duplicar as vagas nas universidades federais. O programa está inserido numa política que conjuga a ampliação do acesso ao ensino superior com justiça social. Apresento esta trama a partir de uma descrição densa dos conflitos gerados pelo REUNI na ordem moral e espacial da universidade estudada. A pesquisa foi realizada através de análise documental, entrevistas com docentes e observações de situações. Tive como referencial teórico o recorte pragmatista que me permitiu compreender as navegações morais dos atores e o teor dos conflitos gerados. As considerações deste trabalho apontam para conflitos de quadro geracionais e modalidades de investimentos diferenciados entre os atores, de acordo com os engajamentos realizados no processo de expansão do campus estudado.

Palavras-chave: REUNI; democratização; ensino superior; universidade.

ABSTRACT

NUNES, Olívia A. da F. Aguera. Effects of program REUNI at UFF: tensions and disputes between teachers. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

In this research I seek for describe and interpret the process of university expansion and its effects on the institutional order of the Federal Fluminense University in Campos dos Goytacazes. This expansion occurred as a result of REUNI - the Program of Support to the Restructuring and Expansion of Federal Universities, established by Presidential Decree No. 6069/07, which the most important target was to duplicate the vacancies in the federal universities. The program is inserted in a politics that connect the expansion of access to higher education with social justice. I introduce this plot starting from a dense description of the moral and spatial conflicts generated by REUNI, of the mentioned university. The research was conducted through documental analysis, interviews with teachers and observation of situations. I had as a theoretical reference the pragmatist cutout that allowed me to understand the moral navigations of the actors and content of the conflicts generated. The considerations of this study point to generational conflicts framework and modalities of different investments between the actors, according to the commitments made in the study campus expansion process.

Keywords: REUNI; democratization; higher education; university.

LISTA DE SIGLAS

ADUFF – Associação dos Docentes da UFF

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BI – Bacharelado Interdisciplinar

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAES – Coordenação de Assistência Estudantil

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CUV – Conselho Universitário

DACOM – Diretório Acadêmico Conceição Muniz

ESR – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GEPPRUS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Rurais, Urbanas e Sociais

GEPSSO – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática Profissional do Serviço Social

GRIPES – Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Cotidiano e Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEDIGER – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Ética, Diversidade de Gênero, Etnia e Racismo

NETRAD – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Desenvolvimento e Cidadania

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PINGIFES - Plataforma Integrada para a Gestão das Universidades Federais

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional da Educação

PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUCG – Polo Universitário de Campos dos Goytacazes

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU – Secretaria de Educação Superior

SFC – Departamento de Fundamentos de Ciências da Sociedade de Campos

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SSC – Departamento de Serviço Social de Campos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFASA - Unidades Funcionais de Sala de Aula

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILA – Universidade Federal de Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNITI – Universidade para a Terceira idade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	22
1.1 O REUNI em contexto	22
1.1.1 Democratização do acesso como problema público	29
1.2 Ressignificações e controvérsias públicas na UFF Campos	38
2 O IMPACTO DO REUNI NAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DOS DOCENTES	43
2.1 O REUNI e sua execução	43
2.1.1 Organização e estruturação dos novos cursos	48
2.2 Tensões e conflitos decorrentes da expansão	50
2.2.1 O REUNI e a democratização do acesso	50
2.2.2 A “precarização” X e a construção de um novo projeto na universidade.....	53
2.2.3 Vaga e fixação docente	57
2.2.4 O lugar da crítica à ADUFF	60
3 NOVAS E ANTIGAS DISPUTAS NO CASO DO REUNI NA UFF CAMPOS	64
3.1 “Todos deveriam ter espaço, mas não tem espaço para todos”: estruturando a expansão universitária	64
3.2 A crítica aos modos de se fazer ciência	70
3.3 Conflitos geracionais	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	89

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto o Ensino Superior, com enfoque nas políticas públicas de expansão e democratização desse nível de ensino. Neste trabalho, tomei como recorte de análise o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI, e a sua implementação em um campus da Universidade Federal Fluminense localizado em Campos dos Goytacazes, cidade considerada polo universitário na região. Interessame, portanto, compreender os repertórios que passaram a integrar o debate público em relação ao REUNI, e como eles provocam novas configurações no processo de fazer o comum na universidade. Este debate se situa no contexto atual brasileiro, com ênfase na atual política de expansão das universidades públicas federais pensada no contexto político, econômico e social dos mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010. A chegada do presidente petista ao poder representou uma grande expectativa dos movimentos sociais, inclusive os da educação. Concretamente, em termos políticos e orçamentários, houve um progressivo aumento de incentivo ao crescimento do ensino superior.

O objetivo geral desta dissertação é o de descrever e interpretar o processo de expansão universitária e seus efeitos na ordem institucional do caso que analiso. Trata-se de uma descrição densa¹ (GEERTZ, 1989) dos impactos de REUNI da ordem moral e espacial da Instituição de Ensino Superior (IES) que analisarei a partir de análise documental, de observações de situações e de entrevistas realizadas com docentes deste campus. Portanto, este trabalho buscou descrever como o REUNI provoca indignações e controvérsias entorno do que é a universidade. Trata-se de um trabalho voltado para os conflitos e as críticas que emergem deste processo de expansão. Como consequência disso, o foco também recaiu sobre o ajustamento desses atores, na medida em que tratamos de um projeto comum de universidade.

¹Este conceito é explorado por Geertz, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle em seu texto *“Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura”*, publicado em seu livro *A Interpretação das Culturas* (1989). Trata-se de uma descrição da pluralidade de lógicas e significados que busca apreender a “multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas” (GEERTZ, 1989, p 20).

Outros objetivos orientam minha pesquisa e eles são: descrever e interpretar as gramáticas da universalização desta reestruturação educacional pelos professores; pensar os impactos da expansão no que se refere à mobilidade de novos professores, descrever e interpretar as gramáticas mobilizadas em relação às condições de trabalho. Sobretudo, não me proponho a uma análise normativa sobre a universalização do acesso, e sim como ela ganha significado e é representada no espaço acadêmico.

Encontrei durante a minha formação as perspectivas pragmatista de Luc Boltanski e Laurent Thevenot, e essas permitem compreender as navegações morais dos atores. Mas por que seria importante observar essas navegações morais? A partir dessas análises podemos ter um novo teor de conflitos que podem ser gerados por extensão deste projeto. Pensar isso dentro de uma trama nos permite compreender os momentos de implementação do projeto, onde se intensificam conflitos antigos e se criam novos. Acabei me focalizando nessas navegações morais por entender que elas me permitem ter certo teor de compreensão dos conflitos.

No entanto, devo fazer alguns esclarecimentos teóricos para que seja mais clara a leitura desse trabalho. Ainda que resumidamente, tentarei expor algumas categorias centrais na análise a partir dessa perspectiva sobre a qual comento aqui. Freire (2013, p. 731) em seu trabalho intitulado *Uma caixa de ferramentas para a compreensão de públicos possíveis: Um arranjo de sociologias pragmatistas*, apresenta o modelo analítico destes autores². Segundo suas palavras:

Boltanski e Thévenot denominaram de “cidade” (“cité”, cuja tradução mais apropriada seria “ordem”) este modelo de “humanidade comum” : um enquadramento ou regime situado, a partir do qual existe um acordo em relação aos princípios do que é justo para seus membros, em nome de um “bem comum” visado que permite estabelecer uma relação de equivalência entre os seres. Portanto, estas cidades distribuem e hierarquizam os seres em uma situação, sem que haja necessidade de questionar a pertinência dos estados de grandeza, já que há um consenso em torno destes. (...) Os dispositivos sustentam a crítica e são engajados ou engajam um ser em uma ação. Tais dispositivos possibilitam, assim, que atores se refiram a um princípio de justiça, apropriem-se dele para reforçar uma crítica ou ainda uma ordem de grandeza. Eles permitem ancorar um regime de justificação em uma realidade (FREIRE, 2013, p. 731).

²Para acessar na íntegra essa discussão, ver Boltanski, L., e Thevenot, L. (2009). A sociologia da capacidade crítica. *European Journal of Social Theory*, 359-377.

Boltanski e Thevenot montam um quadro analítico com objetivo de pensar os momentos críticos e possíveis acordos derivados destes. Neste trabalho, ptei por substituir “cité” por “grandeza”, por compreender que este termo me contemplaria mais. Além disso, em diversos momentos nesse trabalho falo em “gramática”³. Este termo denota o conjunto de regras a serem seguidas por atores que se encontram em uma mesma situação. Nesta circunstancia, os atores coordenam suas ações de modo a se adequarem ao contexto. Nesse ponto, falamos novamente em ajustamento, pois ele está ligado diretamente à coordenação da ação a um princípio comum compartilhado pelos demais.

A partir desse recorte analítico é possível apreender como é que uma política social emerge, como ela vai configurar a ordem institucional, e como essa ordem passa a reconfigurar a sociabilidade e os conflitos.

Políticas de educação do ensino superior no Brasil

As políticas de ensino superior no Brasil, especialmente dos anos 2000 em diante, enfatizam a necessidade de ampliar o acesso dos jovens a esse nível de ensino. Uma das formas de ampliar o acesso, preconizadas por essas políticas, refere-se ao oferecimento de cursos de graduação noturnos. Em consonância a isso, as instituições públicas merecem, nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2011), um destaque especial quando se referem à pesquisa e à pós-graduação, e, ainda, quando é prevista a expansão de suas vagas para integrar alunos de baixa renda e/ou trabalhadores (propondo horários noturnos).

Sobre isso, os números são eloquentes. Enquanto em 2003 pouco mais de 100 mil vagas eram ofertadas nas graduações presenciais em nível federal, em 2011 mais de 200 mil vagas já haviam sido criadas nessas instituições. Um crescimento de aproximadamente 111%, segundo o documento Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (MEC, 2012).

³Retomando os trabalhos de Boltanski (2006), Reis Mota (2009) define a gramática como um conjunto de regras que permitem aos atores convergirem seus julgamentos e ações partindo de suas experiências e da relação que eles mantêm com tais experiências.

Na intenção de expansão de vagas, ressaltou-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais, possuiriam espaço para esse fim (MEC, 2012, p. 10), destacando a necessidade de garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito, nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Dados da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, contidos na Plataforma Integrada para a Gestão das Universidades Federais (PINGIFES), mostram essa evolução. Em 2006, o conjunto das universidades federais registrou 139,3 mil matrículas no turno da noite. Ainda em 2009, quando o processo de expansão ainda não tinha chegado ao fim, o número de cursos noturnos tinha crescido para 183,6 mil, o que representa acréscimo de 44,3 mil ingressos de alunos em quatro anos. Estes dados nos permitem expressar como se deu o impacto deste movimento em termos do acesso ao ensino superior.

O REUNI, neste contexto, é um programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como proposta expandir e reestruturar o ensino superior público no Brasil através da articulação de dois princípios: democratização do acesso conjugada à justiça social (BRASIL, 2007). De acordo com as Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação, o REUNI tem como objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, contando com o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007). Segundo o MEC, ao lado da ampliação do acesso à Universidade, por meio do aumento do número de vagas oferecidas por cada Universidade Federal, também se desenvolve, através do REUNI, a preocupação em garantir a qualidade da graduação na educação pública e gratuita (BRASIL, 2007). Nesse contexto, o REUNI surge como proposta de financiamento da União para expansão e democratização da Educação Superior por meio de investimentos nas Instituições Federais de Ensino. Neste sentido, é importante estabelecer uma relação entre as mudanças que o programa traz para os vários grupos envolvidos neste processo e como esses sujeitos problematizam a experiência de implementação do programa. Como se verá, trata-se da proposta

norteadora deste trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com a disponibilidade dos mesmos a partir do universo de professores da referida universidade, que lecionam nos seis cursos que hoje são oferecidos nesta instituição.

Na Universidade Federal Fluminense, o REUNI concretizou-se por meio da aprovação do Plano de Reestruturação e Expansão da UFF para o período 2008-2012, encaminhado ao Ministério da Educação. O montante de recurso para execução do acordo de metas, previsto no Termo de Acordo de Metas UFF-MEC (BRASIL, 2008) foi de R\$ 216.607.329,99 (duzentos e dezesseis milhões, seiscentos e sete mil, trezentos e vinte e nove reais e noventa e nove centavos) e contribuiu para a consolidação dos novos cursos e para ampliação dos programas de pós-graduação, fomentados por políticas efetivas de ensino, pesquisa e extensão. As ações do projeto de Expansão e Reestruturação desenvolveram-se em suas unidades situadas em diferentes municípios pelo interior do Estado do Rio de Janeiro⁴ e por Niterói, onde se encontra a sede da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2007). Embora o processo decisório sobre a adesão ao REUNI tenha acontecido nas instâncias democráticas da universidade, a estruturação da expansão foi pensada por uma Comissão Mista. A Comissão Mista foi constituída pela Portaria nº. 37.981 de 09 de Abril de 2008, e foi responsável por planejar, programar, implantar e acompanhar o Projeto de Expansão e Reestruturação da Universidade Federal Fluminense. Foi composta de membros integrantes da Comissão de Orçamento e Metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Comissão de Assessoramento do Conselho Universitário (CUV).

Metodologia

A construção do objeto desta pesquisa encontra sua origem na minha graduação, cursada de 2009 a 2013 neste campus. No período em que estive no ambiente universitário, pude experienciar as mudanças que passaram a acontecer

⁴A UFF hoje se encontra instalada em oito municípios no Estado do RJ: Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Macaé, Santo Antônio de Pádua, Rio das Ostras e Volta Redonda, Petrópolis e Nova Friburgo. Além de suas instalações no Estado, mantém também instalações no Estado do Pará, no município de Oriximiná.

em decorrência da chegada de novos docentes e discentes, que paulatinamente ocupavam esse espaço de acordo com a aprovação e implementação dos novos cursos. Em 2010, aquele campus no centro da cidade que, por quase cinquenta anos abrigou e acolheu um único curso de graduação, passou a ser modificado para ter novos espaços e novas referências. O espaço físico, em si, foi sendo alterado com obras e com o aluguel de prédios provisórios (*containers*). Já a sociabilidade foi sendo alterada ao passo que diferentes grupos e laboratórios iam se formando, dividindo e modificando aquela estrutura já existente. Além de ter sido aluna da UFF Campos, outras motivações explicam minha proposta. Mais tarde, nos meus dois últimos anos na instituição, pude participar como bolsista de IC PIBIC (2012/2013) da pesquisa *UNIVERSIDADE E SAÚDE: Burnout e coping em estudantes e professores de Serviço Social/UFF*, sobre a saúde discente e docente, sob a coordenação da Prof.^a Denise Juncá. Os resultados dessa pesquisa apontavam para diferentes dimensões da saúde docente e discente nesta instituição: o perfil do alunado havia mudado – e muito, e os professores estavam se afastando cada vez mais de suas atividades laborais alegando adoecimento. As principais queixas, além das dores físicas, eram as nos campos neurológico e psicossomático. Entretanto, o que mais chamou a minha atenção nessa experiência de pesquisa foram duas falas semelhantes sobre a universidade e seu estado atual, quando docentes me disseram em entrevistas, angustiados, que “a universidade não era mais a mesma”.

Dei-me conta de certos tipos de impactos decorrentes do importante crescimento da universidade a qual estava vinculada. Motivada por novos dados e sem abandonar as preocupações que já trazia comigo, no mestrado propus aprofundar a análise desta instituição, mas, de agora em diante com uma abordagem e problematização diferenciadas. Propus compreender a articulação entre as dimensões administrativas, acadêmicas, com as práticas daqueles docentes que experimentam rotineiramente a universidade. Desse modo, voltando o olhar para as diversas experiências daqueles que construíram o REUNI na UFF Campos, busquei por docentes que pudessem participar desta pesquisa. Como se verá, o recorte compreende professores vinculados com a instituição há certo tempo, bem como aqueles que ingressaram na instituição após a implementação dos novos cursos.

Logo, vale destacar que este trabalho não tem como objetivo geral avaliar o REUNI na UFF e apresentar um diagnóstico de uma política pública de expansão do acesso à Educação Superior. Focaliza-se na construção do debate público da democratização do seu acesso do ponto de vista de arenas variadas, nas quais apresento uma série de controvérsias e tensões em torno deste projeto de democratização e universalização da universidade pública.

Muitas produções acadêmicas⁵ têm a tarefa de analisar a política pública buscando indicadores e resultados acerca do cumprimento de seus objetivos e metas. Poucos estudos buscam a tarefa de analisar e descrever os modos como essas políticas são organizadas e implementadas em contextos variados, alterando práticas profissionais de modo contingente. O foco neste trabalho, como dito acima, está na experiência de expansão e democratização do acesso ao ensino superior público neste campus, ao passo que busca entender como esse processo ocorre a partir dos seus protagonistas. É uma conjuntura em construção. Portanto, conta com ferramentas que valorizam as avaliações e justificações dos docentes deste campus. Embora o foco deste estudo esteja delimitado, me parece complicado, por vezes, marcar áreas estanques para a análise de dados.

Parto do situacionismo metodológico (JOSEPH, 2000) fazendo dialogar abordagens teóricas da sociologia dos problemas públicos, da sociologia das operações críticas e morais dos atores, que implica sempre articular aspectos conjunturais que se conformam em “gramaticas”, com o que acontece no “aqui e agora”. Assim, procuro compreender como se agenciam os dispositivos junto aos relatos dos atores. Me atento a pensar nisso, pois realizei esta pesquisa durante os dois últimos anos com docentes desta universidade, e não me parece coerente isolá-los da universidade, da cidade onde essa se insere e do contexto nacional. Embora as experiências dos meus entrevistados, em si, sejam um rico enredo, tudo o que os cerca compõe esta realidade.

Para alcançar os objetivos acima apresentados, proponho abordar o problema da pesquisa focalizando três eixos analíticos, os quais representam as respectivas seções da presente dissertação: a primeira seção trata do debate público gerado pelo REUNI. Explorarei as diferentes formas de problematizar o Reuni, desde os

⁵Cito como exemplo os trabalhos de Nogueira (2012), sobre o REUNI na UFMT; Fonseca (2012) sobre o programa na UFV; e Cignachi (2009) sobre a UFSM.

dispositivos legais, sobre os quais o programa foi elaborado e executado, até as críticas sindicais e estratégias/programas de organismos internacionais. Acrescento ainda atas e documentos do ESR para tratar do histórico da UFF Campos. A análise desse material permite restituir a trama do problema público do acesso ao ensino superior, e anunciar o capítulo seguinte, voltado para a resignificação desses dispositivos na UFF Campos. Dessa forma, a segunda seção aborda a problematização da expansão na UFF Campos. Analiso então o processo de implementação e criação dos seis novos cursos, as tensões e conflitos que emergiram nesse processo, pautados exclusivamente sobre os meios de garantir a democratização do acesso. Por fim, a última seção centra-se nas tensões e conflitos decorrentes dessas problematizações. Estes serão analisados por meio dos dois principais conflitos que surgem desde o REUNI nesta instituição: de um lado, a produção de conhecimento é problematizada de forma contrastante e conflitante segundo as gerações de professores. Por outro é constantemente abordado a “precariedade”⁶ das condições de trabalho e a estrutura do ESR, o que tornam inatingíveis as metas do REUNI.

A metodologia de pesquisa se fundamentou na combinação de três técnicas de pesquisa: a análise documental, a realização de entrevistas e a observação de situações. Na primeira fase da pesquisa consultei o acervo institucional, disponibilizado pela direção da universidade, analisei e sistematizei essas informações montando um banco de dados a partir do qual analisei a trajetória da expansão do ESR. Este acervo é composto por atas de reuniões de órgãos colegiados, projetos, memorandos e ofícios que versam sobre a temática da expansão no campus. Esse material permitiu compreender diversos repertórios da resignificação do REUNI da UFF Campos que são fundamentais para a compreensão do objeto. Posteriormente, foram realizadas sete entrevistas com docentes, incluindo aqueles que estão ou estiveram em cargos de chefia na instituição. É importante salientar que a minha entrada no campo de pesquisa teve certo adiamento decorrente da greve iniciada em 28 de maio de 2015⁷. Além deste

⁶O uso das aspas se justifica na compreensão de que o termo precarização não é dado, e sim construído a partir das controvérsias analisadas e descritas aqui.

⁷O movimento de greve teve como principal pauta o combate aos cortes orçamentários anunciado pelo Ministério da Educação após o chamado ajuste fiscal. Porém, ao longo de sua trajetória, a greve das universidades federais em 2015 incorporou uma forte crítica ao REUNI.

fato, a pesquisa contou com outra objeção no ano de 2015. Ao fim do meu primeiro ano letivo no mestrado, fui admitida em um emprego na minha área de formação, tendo adquirido vínculo empregatício no regime de 40h semanais. Com essa nova atribuição, a minha disponibilidade para a realização da pesquisa de campo teve efeito sobre as entrevistas e sobre o contato permanente com os docentes, embora a minha vontade em seguir com a realização deste trabalho não tenha se alterado.

Considerando que muitos docentes se encontravam ausentes do espaço universitário durante a greve, os contatos para a realização das entrevistas foram sendo feitos paulatinamente por email, e as entrevistas foram realizadas posteriormente, já em um momento final de greve. Deste modo, a pesquisa de campo teve início em agosto de 2014 com observações na universidade e foi encerrada com a realização das entrevistas em agosto de 2015. A receptividade por parte dos atores da pesquisa foi grande. Fui recebida com entusiasmo pela maioria deles, e tive o prazer de ouvir ótimas narrativas sobre o meu objeto de estudo. A pesquisa de campo se constituiu em um dos momentos mais prazerosos na construção deste trabalho que versa sobre essa universidade.

A instituição analisada nessa dissertação é o campus da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes e a escolha dos entrevistados considerou basicamente os critérios de antiguidade e os cursos que os professores estavam lecionando⁸. Foram realizadas sete entrevistas com docentes de três cursos de graduação de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

Para a construção da metodologia da pesquisa, retomei as contribuições de Kaufmann (2013) sobre a entrevista compreensiva, concebendo-a como um procedimento de maior aproximação entre a produção da teoria e a pesquisa empírica. Além disto, a narrativa permite que o investigador se coloque como um artesão intelectual, nos termos de Mills (1972), por estar no movimento de construção, de reconstrução e de desconstrução do seu objeto de estudo. Concretamente, essas referências possibilitaram a construção de hipóteses também no processo de escuta das entrevistas, tendo como fio norteador os núcleos de significados emergidos das falas desses atores. É através da compreensão da rede

⁸Vale destacar que, pelo fato da minha orientadora ser vinculada ao curso de Ciências Sociais, fiz uma escolha metodológica de não entrevistar docentes deste departamento, considerando que isso poderia criar distorções ou induzir relatos.

de singularidades sinalizadas nas entrevistas que realizei no campo, que apreendi a teoria singular sobre o objeto estudado, aqui sendo recortado como um campus da UFF. As situações observadas nos pátios e corredores da universidade, por sua vez, enriqueceram o repertório de análise para este estudo. Pude presenciar e trocar com docentes algumas experiências sobre a expansão universitária, que complementam os repertórios aqui presentes.

1 CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo se estrutura em subseções a fim de dar conta do seu vasto repertório. Tem por objetivo situar a temática da expansão universitária apresentando, no primeiro ponto, a gramática política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Posteriormente, abre a discussão sobre as controvérsias mobilizadas em torno da Educação Superior, a nível nacional e internacional. Este ponto se revela essencial tanto para o entendimento do programa REUNI, como para analisar o engajamento dos atores envolvidos no processo. Por fim, este capítulo traz os novos significados dados a esse programa na UFF Campos, considerando o histórico da instituição e o investimento dos docentes para a concretização e execução deste projeto.

1.1 O Reuni em contexto

A educação superior é compreendida, a nível internacional, como um bem público (UNESCO, 2003). No nosso país, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Este preceito baseia, define e sustenta as diversas políticas públicas da educação do país. O reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita, como será exposto no que segue.

Até os anos 2000, o ensino superior brasileiro tinha capacidade para ofertar vagas para menos de 30% da população que se encontrava entre 18 e 24 anos (MEC, 2012, p. 10). Em razão disto, o acesso a esse nível de ensino sempre foi considerado elitista e instrumento de exclusão social de trabalhadores das classes média e baixa. Este quadro acabou por resultar em uma grande pressão política e social e por consequência, em formação de arenas, que buscavam a expansão do acesso ao ensino superior como estratégia para diminuição das desigualdades sociais. Os princípios norteadores desse movimento, seu conteúdo, seus objetivos, metas e sua abrangência resultaram de um debate público por meio do qual foi

elaborada uma nova agenda institucional visando a democratização da universidade pública. Nestes termos, a educação superior pública se apresentou como um problema público, nos termos de Gusfield (1981)⁹.

Uma das justificativas para essa expansão de vagas e cursos no nosso país se baseou no Plano Nacional da Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu como ano limite 2010. Essa foi a meta colocada para o Brasil ter ao menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos inseridos no ensino superior. Nesse contexto, tendo como parâmetro a ênfase na política de ampliação do acesso ao ensino superior do PDE 2007, o governo criou e desenvolveu vários sub-projetos diferenciados: o Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), objeto deste trabalho.

O REUNI surgiu em 24 de abril de 2007, através do decreto nº 6.096, com a proposta de modificar a situação de desigualdade e restrição no acesso à Educação Superior, dentro do contexto de uma série de políticas educacionais adotadas no Governo Lula (2003-2010), que visavam expandir o acesso à Educação Superior e, por consequência, democratizá-lo. Dentro deste cenário de políticas públicas que visam expandir o acesso à Educação Superior pública, é possível caracterizar e qualificar em três momentos essa expansão. De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), o REUNI é a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública. A primeira etapa, implementada entre 2003 e 2006 e denominada de Expansão I, teve como objetivo principal a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a criação de dez novas universidades federais, a consolidação de duas universidades federais já existentes e a criação e consolidação de 49 campi universitários. Já a terceira etapa, que se iniciou em 2008, teve como objetivo principal criar universidades em regiões geográficas estratégicas, buscando uma integração e cooperação internacional, como são os casos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

⁹A sociologia americana dos problemas públicos, particularmente na abordagem desse autor, consiste em focalizar o processo de publicidade do ponto de vista dos atores sociais nele envolvidos e no seu movimento espacial-temporal, sempre em curso de elaboração. (GUSFIELD, 1981 *apud* FREIRE, 2007).

(UNILA), em Foz do Iguaçu, Paraná, e a Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), em Redenção, Ceará (MEC, 2007).

É oportuno mencionar que o REUNI foi elaborado no bojo das discussões sobre a proposta denominada Universidade Nova, formulada pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Prof. Naomar de Almeida Filho e apresentada a comunidade acadêmica em 2007. No UniNova, como é chamado, a ideia central seria a implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs)¹⁰, com o intuito de propiciar uma formação geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica antes da pós-graduação. Neste projeto, os Bis seriam uma referência compatível com outros projetos desse nível de ensino, como é o caso daquele surgido nos países da União Europeia, no âmbito do Processo de Bolonha¹¹.

O REUNI tem como principal objetivo, contido em suas Diretrizes Gerais:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MEC, 2007, p. 10).

Estabelece também duas metas globais a fim de materializar seu objetivo: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%¹² e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18¹³, em um período de cinco anos. O Decreto, em seu artigo 1º, § 1º, privilegiou dois indicadores de desempenho para a aferição das metas do programa:

¹⁰As principais bandeiras em defesa dos BIs eram: evitar a escolha profissional precoce, visto que esta somente ocorreria após a conclusão do bacharelado (três anos após a entrada no ensino superior); ampliar a base de conhecimentos gerais do aluno e oferecer flexibilidade na composição curricular, através da oferta de diversas disciplinas optativas. Alegava-se ainda que o novo quadro levaria a redução da evasão no ensino superior e a uma maior empregabilidade dos egressos. O sistema de Bacharelados Interdisciplinares foi implementado, a partir do REUNI, em algumas IFES, tendo como exemplo a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UNB).

¹¹O Acordo de Bolonha foi pactuado entre os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus em 1999, visando à criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior, em função da desregulamentação e flexibilidade deste nível de ensino.

¹²A qual, até então e segundo os dados do INEP, era de 60% nas IFES.

¹³A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais (MEC, 2007, p. 4).

a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor. Os indicadores seriam de responsabilidade do Ministério da Educação. Além disso, o programa permitiu a solicitação de bolsas de pós-graduação, chamadas de “bolsas Reuni”¹⁴. As propostas das universidades deveriam contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007, quais sejam:

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

O REUNI, da maneira como foi apresentado à comunidade acadêmica, não pode ser considerado como um modelo rígido ou único de expansão das IFES (MEC, 2007, p. 4). A adesão das universidades¹⁵, teoricamente, não era obrigatória, mas na opinião de muitos docentes, foi-lhes imposto porque o governo não ofereceu alternativa (ANDES, 2013, p. 85). Tratou-se de um convite à reestruturação e expansão, com um apelo sedutor, sintetizado no Artigo 6º. do Decreto, que diz: “A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas” (BRASIL, 2007). Nota-se que o tema da adesão ao programa, explora, por si só, uma controvérsia pública.

¹⁴Os bolsistas desta modalidade atuam na graduação, por meio do estágio de docência, com o objetivo de diminuir a evasão, aprimorar a qualidade dos cursos e auxiliar na integração graduação/pós-graduação.

¹⁵Os processos decisórios sobre adesão ao Programa contaram com ocupações de diversas reitorias pelo país. Sobre como esse processo se deu no campus estudado, falaremos na sessão seguinte deste trabalho.

Em relação ao aporte de pessoal e custeio, o decreto fixa o acréscimo de um limite de 20% das despesas de custeio e pessoal em um período de cinco anos, excluindo os inativos, tendo por base o orçamento inicial da execução do plano em cada universidade, mesmo antes de definir a proporção da expansão proposta. No documento do MEC, “Diretrizes do Reuni” (2007, p. 13), o acréscimo é fixado em 20%, tendo como parâmetro o orçamento de 2007. A expansão de vagas solicitada as IFES era de, no mínimo, 20%.

Este decreto caracteriza-se por uma espécie de contrato de gestão que estabelece rígidas metas de desempenho cujo cumprimento condiciona o recebimento de contrapartidas financeiras. Desse modo, cada IFES teria a condição de negociar seus projetos e definir seu horizonte de planejamento, com base em critérios já definidos de criação de vagas, novos cursos de graduação e relação aluno/professor.

Após a execução do REUNI, houve um aumento expressivo do número de estudantes de camadas sociais de menor renda nas universidades. Este acesso foi planejado com uma iniciativa paralela, a criação de uma Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁶, integrada no PDE de 2007. Um dos argumentos importantes da PNAES consistia no fato de que ela consolidaria o REUNI, possibilitando em particular a fixação dos discentes nos campi.

Para participar do REUNI, as instituições federais de ensino superior elaboraram uma proposta de adesão, que foi encaminhada para a Secretaria da Educação Superior (SESU). Das 54 universidades federais existentes no final do ano de 2007, 53 aderiram ao programa em duas chamadas, entre elas a Universidade Federal Fluminense (UFF). A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.

Todo esse movimento trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país. De 2003 a 2010, observou-se um aumento de IFES, alterando de 45 para 59 o número de

¹⁶As ações contemplam a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, a assistência à saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche e o apoio pedagógico, ampliando a abrangência das políticas de assistência estudantil, para além das ações específicas voltadas para a permanência dos estudantes de baixa renda. Deve-se ressaltar que um mesmo estudante pode ser beneficiado com mais de um tipo de auxílio (MEC, 2012, p. 22).

universidades federais, um aumento de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidade. Pode-se salientar que no ano de 2010 o prazo do REUNI ainda não havia se encerrado, porém a meta de interiorizar o ensino superior federal já podia ser constatada: o crescimento do número de municípios brasileiros atendidos por universidades federais passou de 114 para 272.

O contexto em que isso tudo foi pensado é muito particular. O país vivia um momento de grande expectativa de mudanças com a chegada do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) ao governo. Em seu documento de campanha, Lula tratou a educação como um bem público e social, sendo um “instrumento de transformação e emancipação do sujeito”, pactuando a responsabilidade do Estado com a gratuidade, a laicidade e qualidade da educação. A Reforma da Educação Superior foi um dos principais instrumentos discutidos para repensar a universidade desde 2003. A proposta passava por uma profunda mudança na estrutura da Educação Superior brasileira, envolvendo, inclusive, pontos polêmicos como o financiamento e a democratização do acesso. Com vistas à expansão do ensino público em nível federal, foram definidas estratégias, focando especialmente no aumento de vagas no turno noturno como se sabe, um dos objetivos do REUNI.

É preciso registrar que a sobrevivência das instituições privadas não deixou de ser estimulada durante o primeiro mandato do Governo Lula, como frisa Carvalho (2006). A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), junto ao fortalecimento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sob os argumentos de regulamentação das isenções fiscais e de democratização do acesso ao ensino superior, possibilitaram uma nova tomada das instituições privadas.

A tabela abaixo retrata um pouco esse quadro, quando mostra que em termos percentuais as instituições públicas tiveram um grande crescimento no período em questão. Entretanto, ainda predominam as instituições privadas¹⁷.

¹⁷Já no primeiro mandato de Dilma Roussef, o Governo Federal implementou, por meio da Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), visando assegurar condições para que as instituições de ensino superior privadas pudessem dar continuidade às suas atividades. O objetivo principal do programa, segundo Silva (2014) foi o de estabelecer critérios para que as IES privadas renegociem suas dívidas tributárias com o Governo Federal.

Tabela 1: Evolução do número de Instituições de Educação Superior segundo a Categoria Administrativa. Brasil – 2009 - 2012

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: MEC/INEP (2012). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

Nesta tabela do Censo da Educação Superior de 2012, é possível observar um crescimento, grande de IES entre os anos de 2009 e 2012¹⁸. Sobre os dados apresentados acima, no caso das IES públicas, as instituições federais representam mais da metade das matrículas e, também, as que tiveram o maior aumento no número de matrículas de cursos de graduação no período analisado. Essa expansão na rede federal decorre principalmente do REUNI, com a criação de vagas, seja por meio de novas instituições ou de novos campus.

Os resultados do Censo da Educação Superior de 2012 confirmaram a tendência histórica das IES brasileiras serem, em sua maioria, vinculadas à rede privada. No que se refere à reorganização das IES, o Censo da Educação Superior 2012 mostrou o predomínio das faculdades - instituições que atuam em um número reduzido de áreas do saber, não possuindo autonomia para criar programas de ensino e cursos. Estas características estão em conformidade com o perfil histórico das IES.

Com este aumento significativo da demanda pelo acesso à educação superior, o governo brasileiro implementou políticas de ampliação do ensino superior, alimentando os fomentos do segmento público e incentivando o acesso ao setor privado. No setor público, durante os anos 2000, foi elaborado um complexo

¹⁸Segundo dados do Banco Mundial, já em 1994 o Brasil situava-se entre os países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior, no extremo oposto de países como França, Alemanha, Estados Unidos, Tailândia, México, Venezuela, Argentina, Honduras, Bolívia, Itália, Espanha, Quênia, Panamá, Áustria, Suécia, Paquistão, cujo montante de matrículas garantidas pelo fundo público é superior a 75% (WORLD BANK, 1994).

sistema de funcionamento da rede de promoção da inclusão social na educação superior. Em outros termos, a implementação do Programa Reuni na Universidade em estudo incorpora as características dos dispositivos legais e do MEC, que articulam democratização com o aumento da oferta de vagas.

Observando o fluxo, a entrada do estudante agora é feita pelo ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio, que mudou as características do vestibular tradicional – de caráter conteudista e pautado em regras de reprodução de certos conhecimentos - e que, em um primeiro momento, propôs equiparar os estudantes de ensino médio público e privado.

O SISU é o segundo ponto a ser observado quando falamos de fluxo de acesso ao ensino superior público. O Sistema de Seleção Unificada é a plataforma pela qual os estudantes pleiteiam vagas tanto em Universidades Federais quanto nos Institutos Federais em todo território nacional. Também possibilita que estudantes em situação de maior vulnerabilidade concorram em mais de uma instituição, além de permitir o cálculo das chances de acessar vagas de um determinado curso, podendo, portanto, fazer a escolha do curso a ser acessado segundo seu posicionamento no ENEM. Esta ferramenta também adota listas de classificação de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). Desse modo, se configura como uma ferramenta de transparência no processo de reserva de vagas.

Como dito anteriormente, os movimentos em torno desta temática permitiram que a questão da inclusão e equidade na educação superior entrasse na pauta da agenda pública. Analisei documentos (projetos de lei, pronunciamentos, programas, portarias, entre outros) para identificar elementos que versassem sobre a implementação de políticas públicas com vistas a democratização do acesso nesta nova fase. Paralelamente, realizei um levantamento bibliográfico das principais literaturas atuais sobre esta temática, para compreender a problematização da Educação Superior após o REUNI.

1.1.1 Democratização do acesso como problema público

A perspectiva teórica desta pesquisa tem certa proximidade com a sociologia americana dos problemas públicos, particularmente com a abordagem de Gusfield

(1981). Freire (2010), ao se apropriar deste autor, define esta abordagem no deslocamento da ênfase do olhar sociológico para o processo de publicidade do ponto de vista dos atores sociais nele envolvidos e em seu movimento espacial temporal, sempre em elaboração. Trata-se de uma abordagem que permite compreender um processo de problematização coletivo e a formação desses públicos. Deste modo, o meu objetivo nesta seção é apresentar as controvérsias públicas em torno do REUNI, a partir de atores que foram “peças-chave” nesse processo.

Neste exercício, é relevante salientar que o REUNI é resultante também da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas arenas que lutavam pela ampliação de oferta de vagas nessa modalidade de ensino. Dentre as entidades presentes nesse processo, destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA); e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Também por esse motivo, as críticas e acionamentos destas entidades fazem parte dos repertórios fundamentais da gramática política do programa, essenciais para a compreensão do objeto.

Deste modo, o momento de formação de utopias (THEVENOT, 2007), onde se firmam metas e acordos da trama do REUNI, embora pareça inicial, é permeado por diversas controvérsias e questões. Significa dizer que o programa REUNI, tal como foi instituído em 2007, é fruto desta controvérsia pública, originado a partir do embate interno na arena da educação superior que se formara. É possível destacar, no âmbito dos repertórios mobilizados sobre este tema, três importantes dimensões que serão objetos de análise neste estudo, quais sejam: o debate estatal, o debate paraestatal, e o debate que acontece no cenário internacional.

1.1.1.1 A crítica dos aparelhos do estado

O debate em nível estatal é observável a partir de documentos, programas, e legislações, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) de 1996, o Plano Nacional da Educação (PNE de 2001 e 2011), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE de 2007), projetos de lei, como o da rede universitária (PL 7200/2006) e ainda documentos formulados durante conferências, seminários e reuniões ligadas à agendas estatais, como os seminários sobre a reforma universitária (Seminário Internacional Universidade XXI, Seminário – Universidade: Por que e como reformar, de 2003). Além disso, o debate estatal conta com estudos sobre a educação superior (Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira, de 2003) e ainda pronunciamentos oficiais do Presidente da República e Ministros da Educação acerca do tema. Esta gama de documentos reflete as posições governamentais quanto a temática da educação superior, além de ser o reflexo da execução das políticas e as avaliações das instâncias estatais. Portanto, podem ser entendidos como a retórica oficial, ou ainda como o debate oficial que nos fornecem caminhos sobre quais influências e diretrizes foram tomadas para a implementação da política, no caso aqui em tela, a implementação do Programa REUNI. Outra possibilidade é pensar estes dispositivos legais e institucionais como pontos de problematização em que se ancoram pautas.

1.1.1.2 O lugar da crítica dos sindicatos

Já o debate paraestatal nasce no âmbito de instituições que funcionam na proximidade do Estado, mas que não fazem parte dele. Compõe esse debate os documentos expostos no âmbito da ANDIFES, como a Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, assim como os posicionamentos da ANPED sobre a reforma da educação superior, e o Manifesto da Universidade Nova, mobilizado pelo reitor da UFBA no ano de 2006 e discutido no âmbito da ANDIFES. Nesse debate são apresentadas as posições de especialistas na área da educação superior, além de opiniões de instituições que trabalham diretamente nos setores da educação afetadas pela política. São apresentados posições sobre a implementação das políticas e avaliações do funcionamento delas.

Apesar do posicionamento crítico contra o Programa Federal e das ações políticas do movimento sindical organizado no ANDES-SN junto a setores não

governistas como FASUBRA e UNE, o REUNI foi saudado pela Andifes como uma importante iniciativa do MEC. A mais importante referência desta difusão de concepções pode ser encontrada no "Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão - Reuni", elaborado pela Andifes em 2010.

Paralelo a isso, a crítica acerca da privatização do ensino superior aparece como um discurso forte no movimento paraestatal, e, para este grupo, vai de encontro as iniciativas estatais para a redução do financiamento federal no mesmo nível de ensino. Isto não teria acontecido apenas com os investimentos e isenções fiscais para a iniciativa privada. Esse movimento teria sido dado, também, por meio de algumas tentativas de aprovar leis ordinárias que promovessem a autonomia no lugar da autonomia de gestão financeira, princípio constitucional. Assim, permitindo que as IFES arrecadem fundos de qualquer natureza, fundamentado na desobrigação do Estado com a manutenção dessas instituições, as IFES passaram a ser incentivadas na criação das polêmicas Fundações de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas dentro das instituições federais de ensino. Lima (2011) lê a chamada autonomia como uma proposta de autofinanciamento das Instituições de Ensino.

No entender de Cislighi (2011), a expansão da universidade pública não é uma pauta recente, trata-se de uma reivindicação histórica dos sujeitos coletivos. Para o autor, por apropriar-se da bandeira da luta coletiva pelo alargamento do ensino superior público,

o decreto do Reuni conseguiu grande adesão da sociedade. A expansão proposta está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial. É, portanto, uma "jogada de mestre", que se aproveita da confiança depositada no governo Lula, por sujeitos e movimentos sociais que enxergam na expansão "nossas reivindicações", e do histórico recrudescimento dos orçamentos públicos das universidades federais, tornando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao ensino privado. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula, através do ProUni e da ampliação do FIES (CISLAGHI, 2011, p. 167).

Dentro do debate que intitulei aqui de paraestatal, como pontuei, estão opiniões de docentes e sindicatos que se consideram inseridos na luta pela universidade pública e de qualidade. Nesse ínterim, o relato exposto abaixo é destaque de uma entrevista realizada para este estudo, e reflete a opinião de um docente¹⁹ sobre a questão do investimento público *versus* a abertura para o setor privado, especificamente na “Era Lula”.

E aí veio o REUNI. Mas ele já veio na contradição da Era Lula que estende uma mão a deus e outra ao diabo, quer dizer, fez no social coisa que ninguém na história do Brasil fez, nem Getúlio, pois foi muito mais longe que Getúlio, mas sem nunca deixar de dar a mão aos interesses dos bancos, das grandes empresas e do ensino privado, que cresceu mais no Lula do que no Cardoso. O Lula tinha um braço esticado para um lado e o outro para o outro, o tempo todo (Bruno).

Em conformidade com o trecho relatado acima, Katia Lima²⁰ considera como a terceira fase da reforma neoliberal no Estado brasileiro, o período de Lula da Silva no governo (2003-2010). A autora considera que o até então Presidente empreendeu novas ações que foram realizadas em consonância com a diluição das fronteiras entre público e privado²¹, além do estabelecimento dos contratos de gestão, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, decreto 6.096 (BRASIL, 2007). Corroborando com esse raciocínio, a mesma autora (2008) acredita que a expansão do ensino superior nas IFES se dará mediante a “precarização” do trabalho docente. Segundo ela:

Na aparência, o Programa Reuni fortalece a universidade pública, especialmente as universidades federais, viabilizando a ampliação do

¹⁹Optei por preservar a identificação dos meus entrevistados ao escolher nomes fictícios para os mesmos.

²⁰Kátia Regina de Souza Lima é professora associada do curso de Serviço Social da UFF Niterói e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente na Educação Superior/Rede Universitatis. Atua no debate da educação superior principalmente nos temas que se referem a contrarreforma na educação e organismos internacionais. Tem diversos trabalhos publicados sobre o assunto.

²¹Para Lima, ao passo que a educação é descaracterizada como “bem público”, criam-se as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre público e privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço, está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas. Para ela isso ocorre de duas formas principais: com a ampliação do número de cursos privados e a privatização interna das instituições públicas.

acesso à educação superior. Em sua essência, o Reuni cria as condições objetivas para a precarização do trabalho docente, tanto dos substitutos como dos professores em regime integral e dedicação exclusiva (LIMA, 2008, p. 75).

Destaca-se ainda que as condições de trabalho docente são problematizadas pela ANDES-SN, por meio de diversos documentos, inclusive pelo Dossiê Nacional 3, de abril de 2013. A capa deste caderno traduz a indignação do sindicato quanto ao REUNI: "Precarização das condições de trabalho I". Esse documento expõe, entre outras questões, os acordos de metas que foram publicizados, classificados de "draconianos" pelo Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais (GTPE). Além de ser constatado que, ao final do período previsto, as universidades não cumpriram com o que fora estabelecido (2013, p. 64). O programa de expansão, na avaliação da ANDES-SN é resultado de um desvio de objetivo e de uma sucessão de equívocos. De acordo com os dossiês, o quadro é de improvisação, falta de infraestrutura física, aprofundamento das questões já existentes com o surgimento de novos problemas de ordem estrutural, acadêmica e trabalhista.

Além dessa questão, neste mesmo Dossiê os sindicalistas da ANDES sinalizam que outros programas correlatos ao REUNI, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foram planejados para financiar a iniciativa privada na lógica expansionista. Contudo, as principais críticas são publicizadas em diversos momentos e documentos que tratam do Programa de Expansão. Segundo Luiz Henrique Schuch²², a desproporção entre os meios disponibilizados para que fossem cumpridas as exigências da expansão é o ponto crítico deste modelo proposto pelo Governo Federal (ANDES, 2013, p. 62). Segundo ele, os dirigentes temiam a falta de manutenção das novas construções e infraestruturas ao longo do tempo, após o "boom" de recursos até 2012. Em outros termos, trata-se da preocupação acerca da insuficiência de recursos destinados para o programa de expansão, uma vez que o decreto que dá origem a este programa é explícito: "O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação" (BRASIL, 2007).

²²Professor da Universidade Federal de Pelotas e membro ativo da ANDES-SN, Schuch, aborda a precarização nas universidades como resultado do programa de expansão REUNI.

Outro argumento mobilizado com frequência neste debate diz respeito ao aumento do número de adoecimentos no meio universitário. O Dossiê publicado em outubro de 2013 pelo ANDES traz um capítulo referente ao aumento dos casos de assédio moral das IFES. Segundo o texto do documento, "são casos que revelam a imposição de uma reconfiguração do trabalho docente para responder às exigências do mercado e ao autoritarismo de gestores" (ANDES-SN, 2013, p. 51). São citados, ainda, alguns casos onde a demanda pela resolução foi levada para o Ministério da Educação. Em estudo anterior²³ no campus em análise, observei casos de assédio moral e adoecimentos de docentes no período da expansão. É interessante observar, neste caso, que a pauta estudada na universidade está em consonância com as pautas sindicais. A maior incidência na pesquisa realizada na UFF Campos era ainda relacionada com problemas neurológicos e psicossomáticos (queixas de dores de cabeça e enxaquecas, depressões e síndromes do pânico, cansaço mental e esgotamento emocional).

Neste contexto de expansão universitária, é significativo o número de trabalhos que tem se preocupado com seus efeitos. Autores como Trein (2011), Vilaça e Palma (2013) comentam o dito "mal-estar na academia"²⁴, provocado por pressões sofridas pelos professores frente aos imperativos de produção científica a partir da "onda avaliadora" dos anos 90.

1.1.1.3 A crítica no plano internacional

Por fim, o debate internacional é ainda marcado pelas posições de agências internacionais compostas por estudiosos da temática da educação, como a UNESCO, que publicou documentos como *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, e as Declarações das Conferências Mundiais sobre a Educação Superior em 1998 e 2009. Além da UNESCO, o Banco Mundial publicou, entre outros significativos documentos, o *Higher Education: Lessons of experience*. Esse documento apresenta as posições internacionais destes atores

²³Pesquisa realizada no campus em questão, nos anos de 2012 e 2013 sob orientação e coordenação da Prof^a Dra Denise Juncá, com a minha participação como discente e bolsista de IC.

²⁴Nos termos de Trein (2011), o mal-estar na academia seria provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e pelo que a autora denomina de produtivismo acadêmico.

sobre o tema, comparando o sistema de educação superior brasileiro a outros contextos nacionais. A UNESCO, por exemplo, organizou alguns seminários sobre a reforma universitária no Brasil e outros países da América Latina nos anos 2000. É curioso observar que o debate paraestatal, acerca da expansão e democratização do acesso, está afinado ao debate que ocorre em âmbito internacional. Destaco que as observações realizadas me permitiram notar que as principais críticas expostas pelo ANDES, e ANDIFES, vão de encontro às posições preconizadas nos documentos internacionais do Banco Mundial e da UNESCO.

Um dos pilares do REUNI se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém esta particularidade da universidade brasileira é considerada onerosa pelo Banco Mundial (BM) segundo o documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994. Desse modo, esse modelo é refutado pelo BM em países em desenvolvimento. Esses mesmos países deveriam optar por outros modelos, ou seja, instituições voltadas apenas para o ensino e mais próximas das reais necessidades do mercado de trabalho. Neste cenário, a crítica à universidade de pesquisa é reforçada ao passo em que a mesma é caracterizada como onerosa, arcaica e seletiva (BANCO MUNDIAL, 1994). Esta perspectiva parece deixar em segundo plano o papel da universidade como espaço privilegiado para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento científico e tecnológico, como instância crítica da sociedade.

Esse debate ainda se caracteriza por uma análise do lugar que deve ocupar a educação superior nas despesas do fundo público, de modo semelhante ao que é preconizado por outros organismos multilaterais: além do Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Nesse sentido, as críticas dos movimentos sindicais e de docentes simpatizantes, se desdobraram em outras: o financiamento indicado pelo governo federal para reestruturação e expansão das universidades federais via REUNI estaria condicionado ao cumprimento de metas expressas nos contratos de gestão, efetivando a conversão destas IES em organizações de ensino, nos termos *bancomundialistas* (LEHER; BARRETO, 2008), descaracterizando, assim, o conceito de universidade brasileira e sua característica no que se refere à indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão. Nas análises de alguns autores²⁵, observa-se que a palavra “pesquisa” não aparece uma só vez no Decreto que define o REUNI. Tampouco é mencionada no documento de agosto de 2007, que normatiza e detalha o Decreto (intitulado Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Nas “Diretrizes”, ocorre uma única menção à palavra extensão ao se referir às “Políticas de extensão universitária”.

A tese de redução de gastos no ensino superior pode ser interpretada como uma direção também exposta no documento do BM de 1986 intitulado *Financing Education in Developing Countries – An exploration of policy options* (WORLD BANK, 1986). Tais apontamentos são justificados neste documento, pelos baixos índices de *estudantes x professores* e pelo mal uso dos recursos empregados na educação superior nos países em desenvolvimento, como é caso do Brasil. Uma saída para isso, seria o aumento no número de matrículas, sem aumento de gastos, fazendo com que os índices de aluno por professor aumentassem progressivamente gerando a otimização dos recursos. Outra sugestão de forma para captação de recursos seria a parceria estabelecida entre instituições públicas e privadas (WORLD BANK, 1994). Em diversas análises, destacando a de Evangelista²⁶, esses organismos:

Têm um papel não só de difusão e de construção de modelos e de formas de desenvolver e implementar políticas educativas, mas também, num certo sentido, de ser um ator fundamental na reunião entre estas várias organizações internacionais que vão atuando, simultaneamente autônomas e com articulações em regulamentar alguns aspectos em alguns momentos (EVANGELISTA, 2005, p. 453).

Percebemos aqui, que a partir de um processo de dupla hermenêutica (GIDDENS, 1993, p. 170), os conceitos e as proposições dos autores passam a ser apropriados pelos atores nas reconfigurações das práticas. Exemplo disto é a fala do

²⁵LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

²⁶Olinda Evangelista atualmente é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se dedica a estudos na área de formação docente e políticas educacionais. Constrói forte crítica aos mecanismos internacionais e suas diretrizes para a educação superior no Brasil.

professor Bruno, que me relatou sua impressão sobre a relação entre os organismos internacionais e o REUNI enquanto iniciativa pública:

No ensino nasceu esse monstro, em que sentido? Nasceu com toda uma ideologia liberal, neo-liberal, de competitividade, de rentabilidade, de metas, trazendo para dentro da universidade a lógica de empresa. Trabalhar por meta, trabalhar por eficácia, por custo benefício. E o conhecimento tem que ser medido por outras razões, deve ser medido pela capacidade dele de impacto na transformação social. Como é que você mede isso em metas? (Bruno).

Observa-se novamente como o relato do entrevistado Bruno se articula com o problema deste trabalho. Diante do quadro apresentado em contexto das “reformas ultraliberais” segundo Sguissardi (2006, p. 1038), as orientações explicitadas pelo BM entre outros organismos poderiam ter fundamentado, de maneira implícita ou explícita, as políticas públicas de diversos países, inclusive o Brasil, como o caso do REUNI.

As controvérsias públicas acerca da universalização do acesso ao ensino superior público no Brasil e o REUNI apontam para posições conflitantes entre os fins (a expansão do ensino) e os meios (as formas segundo as quais foi conduzido). Problematizo neste trabalho a articulação entre as dimensões estruturais, os dispositivos legais, as críticas sindicais e como isto é ressignificado na instituição que eu analiso. Por esse motivo, apresento na seção seguinte o processo de expansão do REUNI na UFF Campos.

1.2 Resignificações das controvérsias públicas na UFF Campos

O primeiro departamento da UFF Campos, de Serviço Social, foi criado em 1962. Desde essa data, o curso de Serviço Social era o único a ser oferecido por uma instituição pública na região. Era sediado em um porão da extinta Inspetoria Escolar do município. Em seguida, a sede foi transferida para as instalações do Centro de Puericultura de Campos. Posteriormente, a Escola de Serviço Social foi transferida para o prédio do Hospital Álvaro Alvim, que se encontrava em construção. A sede definitiva foi adquirida em 1975, com um dos casarões da Rua José do Patrocínio, e após a compra de terreno adjacente, a universidade foi

ampliada em 1996, aumentando sua área para um total de 6.879,94 m² (UFF, 2005; 2008).

Em 1999, por meio da Resolução nº. 62/1999 do Conselho Universitário, o Departamento de Serviço Social tornou-se Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR). O ESR tinha então dois departamentos: o Departamento de Fundamentos das Ciências da Sociedade (SFC) e o Departamento de Serviço Social de Campos (SSC) (UFF, 2005). Essa nova organização que dividiu um departamento em dois, tinha como objetivo flexibilizar a gestão da unidade, possibilitando a ampliação de cursos.

O ESR oferecia nesta época cem vagas discentes/ano para o ingresso no curso de Serviço Social (em turno vespertino/noturno) com duas entradas de turmas por ano. No período em que o curso foi oferecido em Bom Jesus do Itabapoana²⁷, foram disponibilizadas cinquenta vagas, em turno vespertino/noturno em uma entrada anual (UFF, 2005, p. 17).

Durante esses anos, o ESR ofereceu alguns cursos de pós-graduação lato sensu em áreas como Serviço Social Contemporâneo, Gerontologia Social e Políticas Públicas, Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, Saúde Pública e Psicanálise. Além disto, os docentes dessa época desenvolviam projetos de pesquisa e criaram cinco grupos e núcleos: Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Desenvolvimento e Cidadania (NETRAD); o Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Cotidiano e Saúde (GRIPES); o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática Profissional do Serviço Social (GEPSSO); o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Ética, Diversidade de Gênero, Etnia e Racismo (NEDIGER); e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Rurais, Urbanas e Sociais (GEPURUS). A maior parte destes foi criado em 2004. (UFF, 2005, p. 19).

Alguns projetos de extensão foram ainda realizados nesta época. O mais notável é a UNITI – Universidade para a Terceira Idade, criado há 21 anos.

²⁷Em 2001 houve uma tentativa de expandir o curso de Serviço Social, quando foi requisitada pela comunidade do município de Bom Jesus do Itabapoana, no norte do Estado, a implantação de turmas do curso de Serviço Social na cidade. Tal solicitação foi atendida e o projeto, iniciado em 2003, funcionou com docentes da UFF Campos em regime de deslocamento para ministrar as aulas. O curso oferecido em Bom Jesus encerrou-se em 2008 por dificuldades em ser administrado academicamente com os docentes lotados na UFF Campos e por descontinuidades nos acordos entre a Universidade e o município de Bom Jesus.

Apesar do que aparece como certo dinamismo nesta época²⁸ a UFF Campos não era reconhecida, tanto pela sociedade campista, quanto pelos atuais docentes (mesmo dentre aqueles que trabalham na instituição há mais tempo), como uma “universidade completa.” Nesse sentido, a instituição dessa época foi vista durante algum tempo como “escolão”. O relato do docente Bruno, que se encontra há décadas na universidade, expõe essas representações da universidade da época de modo eloquente:

A Escola de Serviço Social aqui de Campos, trazia um vício de ser uma universidade de sala de aula só, não era de pesquisa e extensão, que é o tripé da universidade pública. Ou seja, nós não tivemos uma cultura acadêmica. Era professor de sala de aula...sem menosprezar, mas era professor de sala de aula “cuspe e giz” e acabou” (Bruno).

Neste quadro, a necessidade de expansão do instituto se apresentou muito cedo, como explica Maria, que atua também há muitos anos na universidade:

Porque, na verdade, a UFF Campos nesse tempo de existência dela, vem há muito tempo perseguindo um processo de crescimento, do ponto de vista da formação da graduação, e foram vários passos. (...) Consolidar o projeto de expansão da UFF Campos foi sempre um processo perseguido pelas lideranças que estavam aqui; os chefes de departamento, professores, alunos. Na construção do Instituto, já havia a intenção de construir uma estrutura de unidade para que pudéssemos avançar. Um polo com outras formações já era uma demanda apresentada na comunidade. Até anterior a própria UENF, já pensávamos em expandir no campo das humanas e sociais, que é o nosso campo vocacional mesmo (Maria).

Tentando concretizar o desejo de expansão, um projeto foi elaborado pelo corpo docente e administrativo da unidade. Em 2005, partindo de uma demanda dos docentes e da região no que tange a formação no ensino superior, encaminhou-se o “Projeto de implantação e consolidação do Polo Universitário de Campos dos Goytacazes” a reitoria da universidade (cuja sede encontra-se em Niterói) quando Cícero Fialho era reitor. Este projeto propôs a implantação de novos cursos justificando-os por diversos motivos, dentre eles:

quase metade dos alunos provém do entorno de Campos, do Noroeste Fluminense, do leste de Minas Gerais e do Estado do Espírito Santo, inclusive do seu extremo norte;[...] todos os professores das disciplinas do

²⁸A trajetória apresentada aqui foi reconstituída por mim a partir das atas e documentos consultados no acervo da universidade.

ciclo básico do curso de Serviço Social são lotados na Unidade, o que representa oportunidade de aproveitamento multidisciplinar (UFF, 2005, p. 5).

No projeto, alegava-se ainda que o oferecimento de novos cursos de graduação, além de responder a crescente demanda regional, supriria lacunas de formação em certas áreas acadêmicas. Além disso, a área tecnológica estava coberta pelo ensino técnico e superior oferecido pelo Instituto Federal Fluminense, antigo CEFET, e a área de biomédicas coberta, em partes, pela Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, instalada no município de Campos em 1993. Desse modo, não eram atendidas as áreas Humana, Social, Artes e Comunicação (UFF, 2005, p. 5). Assim, os cursos propostos pelo projeto eram: Ciências Sociais, Geografia e Produção Cultural para implantação em 2006/2; e Biblioteconomia e Documentação e Psicologia, para implantação em 2007/2.

Sobre esse ponto, Maria comentou as condições de elaboração desse projeto, bem como os critérios a partir dos quais se definiriam os novos cursos:

Vários movimentos foram feitos nesse período, e a gente foi chamado por um segmento da reitoria de Niterói para construirmos um projeto, pois tinha a possibilidade da gente desenvolver uma expansão dentro de um modelo que o MEC tinha implantado que chamava Expansão I, e que era definida a partir do corpo docente, dos alunos, e dos funcionários, o que era melhor para a instituição, pensando a expansão no seu interior. A vice-reitora, a Prof.^a Esther, que nos colocou esse desafio. (...) Não sabíamos que havia todo um jogo político na universidade, e fomos surpreendidos com isso praticamente uma semana antes de apresentar o projeto lá. Foram propostos quatro cursos, e no embalo, com o nosso projeto já pronto, foi aprovado o projeto de Rio das Ostras. Dentro da universidade, não havia nada que justificasse aquele projeto, embora a gente saiba a importância de uma universidade pública de referência na região dos lagos, é uma área também com demanda reprimida em relação a formação superior pública. E saiu do nada. O nosso não saiu do nada, o nosso tinha discussão, e parece que eles fizeram um projeto por “debaixo dos panos”. Nós estranhamos muito, foram posturas políticas que não concordamos. No jogo político do toma-lá-dá-cá, nós perdemos.

Na época pensou-se numa demanda reprimida, pensamos em Biblioteconomia, Produção Cultural, e a gente revisou pensando em uma demanda estratégica, não só pensando na demanda aqui, mas também considerando as possibilidades de aprovação nas instâncias da UFF. E esse projeto não aconteceu na época (Maria).

Desta forma, a criação do Polo Universitário de Rio das Ostras, na região dos lagos, foi priorizado em relação à proposta da UFF Campos, como explicita na entrevista realizada. Segundo a ata de reunião de colegiado de unidade de março de

2006, o ESR recebeu um comunicado do MEC que informava a inviabilidade de concretizar o projeto da UFF Campos em função de seu custo, e também pelo projeto de Volta Redonda já estar incluído na previsão orçamentária.

Como será apresentado posteriormente, a expansão planejada foi concretizada dois anos depois com o programa REUNI. É importante notar no grau de ajustamento que teve que ocorrer para a concretização do projeto. Durante a realização da entrevista com Maria, fui esclarecida de que os cursos projetados em um primeiro plano talvez não fossem tão apropriados para aquele momento, embora refletissem os resultados de um estudo sobre as demandas regionais. Buscando apoio da reitoria e a consequente aprovação dos novos cursos já na fase do REUNI, optou-se pela proposição de cursos que seriam estrategicamente aceitos pela universidade. Por esse motivo, os cursos de Produção Cultural e Biblioteconomia foram substituídos. Como se pode notar, as tensões entre as gramáticas mercantis, industriais e cívicas são muito fortes nesta trama, nos termos de Boltanski e Thevenot. As suas consequências no que diz respeito a evolução do REUNI em Campos são diversas, e aqui se apresentam como uma articulação entre as demandas locais e institucionais.

Interessa-me, portanto, compreender e analisar os modos segundo os quais os professores que ingressaram na instituição em momentos diferenciados definem e percebem o processo de expansão universitária. Esta análise se focalizará na descrição dos diferentes repertórios morais conflitantes como meio de analisar mudanças institucionais exclusivamente na instituição observada.

2 O IMPACTO DO REUNI NAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

Neste capítulo analiso duas dimensões que se articulam: primeiramente apresento de uma forma descritiva o processo decisório ocorrido no referido campus, com base nos relatos apresentados em entrevistas, além de tomar como referencia fontes documentais como a ata da reunião do Colegiado de Unidade que votou esta decisão. Posteriormente, ainda tendo como fontes as entrevistas e demais documentos importantes sobre a criação de novos cursos, além da expansão de vagas, dos cursos noturnos e das licenciaturas, do número de alunos, da estrutura física e do corpo docente e técnico-administrativo, descrevo um pouco o processo de estruturação dos novos cursos. No segundo momento deste capítulo, falo da implementação do Programa Reuni na referida universidade, pensando seus conflitos e tensões, no que tangem a democratização do acesso e as condições de trabalho docente.

Portanto, o objetivo desse capítulo é analisar as controvérsias geradas pelo REUNI a partir das críticas dos professores entrevistados. Observaremos como as críticas espelham investimentos diferenciados que se articulam com a temática da “precarização” e da construção de um projeto de expansão.

2.1 O REUNI e sua execução

Aqui nós também tivemos resistência no processo decisório. Nossa discussão foi tensa no colegiado, tivemos uma votação que passou por um voto (Maria).

O MEC, por meio da chamada pública nº 08/2007 (BRASIL, 2007) tornou público o Programa REUNI e convidou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a seleção pública de propostas. Neste quadro apresentou um modelo a ser seguido pelas instituições interessadas em aderir ao REUNI. Desde então, a decisão de adesão ao Programa passou a ser discutida nos diversos espaços das universidades federais brasileiras. Esse processo de discussão nas universidades foi particularmente tenso, e criou inúmeras disputas internas. Esta dimensão me parece importante para a compreensão das críticas e resistências que marcaram a

recepção do REUNI, que ocasionou a ocupação de diversas reitorias. Nas disputas de legitimação sobre os possíveis desdobramentos do Programa, estiveram envolvidos diferentes atores, organizações e instituições.

Nesse contexto, em 2007 o REUNI foi apresentado e discutido pelos docentes na UFF Campos. Segundo uma ata de reunião de Colegiado de Unidade em Outubro de 2007, as questões que apareceram com maior frequência, ao debater o REUNI, se voltaram para a preocupação em relação à autonomia universitária, a “precarização” do trabalho docente, o aumento do número de alunos e a qualidade do ensino. Além disso, os docentes pareciam preocupados sobre a viabilidade da expansão em uma universidade no interior do Estado. Essas controvérsias se expressaram na votação da adesão do programa: cinco votos contra e seis votos a favor. A adesão da UFF Campos ao Programa do Governo Federal que propunha um amplo aumento de vagas discentes e docentes em todo o território nacional ocorreu em meio a este cenário. Em relação a essa votação, uma das entrevistadas emitiu suas reservas:

Fizemos a discussão com o colegiado de unidade, tivemos bastante posições contrárias, ficou meio a meio e ganhamos por um voto. Para mim, na verdade, esse projeto não foi aprovado. Pelas regras políticas de um processo decisório, ele foi aprovado. Mas hoje eu penso que ele não deveria ter sido feito, não havia aceitação de crescer a partir do REUNI porque havia o entendimento que não seria possível alterar a sua lógica. Sabíamos disso, mas, por outro lado, ao adiarmos, esperaríamos mais cinquenta anos provavelmente. (...) A gente entrou nessa com a possibilidade de construir coletivamente arranjos políticos com a reitoria, estratégias para reduzir os impactos negativos da expansão como ela estava sendo posta. A relação professor/aluno, as vagas docentes e discentes, a infraestrutura necessária (Maria).

Este trecho permite uma articulação entre as formas convencionais na universidade e os investimentos variados que os diversos docentes têm. Apesar de ter sido um membro da equipe de elaboração do projeto, observa-se que hoje Maria afirma explicitamente uma reserva *a posteriore* sobre o desejo de expansão.

Conta a docente Maria, que a votação pela adesão da UFF Campos ao Programa do Governo Federal não significava anuência às metas propostas²⁹. Entre

²⁹A que parece ser mais significativa nesta análise é a que remete a um prazo de cinco anos para as IFES atingirem ampliação da taxa de conclusão nos cursos de graduação, devendo alcançar a média de 90% de titulação e a que determina o aumento de quase 100% do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de 18 alunos por docente.

outras inseguranças em relação a este projeto, estava a preocupação com a qualidade do ensino³⁰ que seria oferecido a partir do novo contingente de alunos por turma. Em seu relato, ela explica que paralelamente a preocupação com a formação que seria oferecida, havia o receio de não haver nova oportunidade de expansão. Além disto, a não adesão ao REUNI poderia significar, como para o entrevistado Bruno, maior oportunidade de crescimento pela via privada do ensino superior:

O argumento que eu usava era o seguinte: 1) o REUNI é a oportunidade da universidade pública recuperar um pouco do espaço que perdeu, porque realmente era 20% quando começou o REUNI, agora já são quase 40%. Mesmo dobrando, ainda é muito pouco em relação ao ensino privado, e o braço privado vai ser sempre maior, mesmo com esse monstro que foi o REUNI em termos de mega projeto. (...) Então ficou polarizado assim: não ao REUNI porque ele é precarização, e sim ao REUNI, reunindo um grupo de pessoas. Eu me afinava com esse grupo que defendia o avanço do ensino público (Bruno).

É interessante notar que o pressuposto da “precarização” já se encontrava nos primórdios desse percurso, antes mesmo da concretização do projeto. Mas para além desta preocupação, nos últimos trechos retratados, a democratização do acesso ao ensino superior público é situada como o bem comum em uma cidade cívica. Esse relato, particularmente, reafirma a democratização como objetivo de todos, um projeto a ser abraçado pela comunidade acadêmica.

Assim como exponho acima, os argumentos sobre a adesão do REUNI foram manifestados em grande parte nas entrevistas realizadas para este estudo. Visando compreender como foram construídas essas mobilizações, solicitei que os entrevistados expusessem seus posicionamentos no que tange a democratização do acesso. Segundo o Entrevistado João, “o maior obstáculo para a democratização do ensino superior são os senhores doutores. São os professores”. Posteriormente, esse mesmo professor expõe:

³⁰A qualidade do ensino a ser oferecido se apresentou como uma das principais questões problematizadas no período do REUNI, inclusive no âmbito do Movimento Estudantil. Na campanha de uma corrente deste movimento que buscava “barrar” o REUNI, estudantes alegavam que o programa transformaria as IFES em “escolões” com ensino massificado, e por outro lado apresentavam um modelo diferente para a expansão nas IFES. Porém, no que tange a qualidade referenciada pelos indicadores governamentais e oficiais, a UFF obteve destaque no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2014, divulgado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2015. Dentre os seis cursos que obtiveram o conceito 5, nota máxima da avaliação, dois estão localizados no campus estudado: Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia.

Veja bem, não é uma resistência à mudança, mas a democratização questiona uma posição de doutor. É uma situação privilegiada que a universidade dá aos professores de gerirem seus assuntos. Então, o professor não é qualquer profissional, não é um mero trabalhador. É um profissional liberal, que negocia, faz os acordos entre si e se protege (João).

É possível notar que a colocação desse professor traz uma crítica às formas de realizar as equivalências entre os atores da universidade, ao passo em que ele cita o privilegio do professor-doutor. O docente em questão alerta para como o doutor parte de um pressuposto e de uma posição particularizante nessa discussão. Em outros termos, podem ser lidos como equivalências que são realizadas e que não partem de um pressuposto de igualdade, se considerarmos que os sujeitos não são tratados de maneira igual na universidade. Nesse contexto está situada também a questão da autonomia dos docentes, que muitas vezes pode ser um impeditivo a realização de projetos gerais ou coletivos.

O trecho mostra também uma opinião que parte de um investimento próprio e do engajamento deste docente no processo de expansão, visto que ocupou um cargo de gestão na unidade. Seu relato delinea, portanto, a gramática da universalização do acesso pela leitura de uma hierarquia institucional. A chave analítica que estas breves considerações me permitem pensar é que há uma discussão em paralelo, que se ajustaria a ideia já trazida por Kant de Lima³¹ (1997), em seu ensaio sobre a antropologia da academia. A formas comportamentais dos atores envolvidos na vida acadêmica, demonstra o autor, não trazem reflexos somente *intra muros*, ou seja, nos limites da universidade. Essas concepções de estruturação do pensamento e produção acadêmica são estendidas para fora do espaço acadêmico. Neste cenário está a imagem do professor-doutor, que estabelece relações que não são de igualdade em relação a todos demais atores que vivem a universidade.

Mais que as relações hierárquicas impostas pelo direito brasileiro sendo reproduzidas na academia, há a ressignificação e a “troca de pele” vivida pelos docentes “novos” no processo de entrada no meio acadêmico. Em análise, a argumentação do docente exposta acima vem dizer que, propondo ampliar o acesso

³¹Em seu livro “A antropologia da academia - *quando os índios somos nós*”, Kant de Lima (1997) faz uma descrição da sociabilidade acadêmica confrontando-a a partir das experiências de uma graduação e uma pós-graduação. Traça um balanço entre a sociabilidade nesse espaço, hábitos, relações hierárquicas e privilégios.

à universidade, a ordem anterior estaria ameaçada, influenciando assim em um regime de novos e antigos docentes. Esses diversos tipos de regime de engajamento³² compõe o fazer acadêmico e acaba por provocar novas reconfigurações no fazer comum na universidade. O que se mostra em discussão, sobretudo, é a articulação entre o projeto de democratização do acesso ao ensino superior e os privilégios docentes:

As críticas vêm porque supostamente vai diminuir as condições dos professores, mas ninguém questiona qual é a posição do professor, da comodidade do professor, de como ele é, um pequeno aristocrata. E isso na verdade tira privilégios, estão discutindo privilégios (João).

Eu acho também que a universidade não tinha que ficar para onde ela caminhava, que era um mundo assim “ninguém se mete com ninguém, cada um é dono da sua vida”, “eu não quero pesquisar, não quero fazer extensão”, ou “não quero dar aula, quero só pesquisa porque vivo de fomento, sou consultor, ganho mais lá fora então me dá só uma disciplina” (Bruno).

Estes dois relatos, particularmente, falam da crítica à assimetria que leva precisamente às suas indignações. O que está em choque na moralidade expressa no segundo relato é o investimento dos docentes mais antigos, este que foi feito em prol do coletivo. O bem-comum dizia respeito a uma expansão desejada há anos. E para isso se concretizar, seria necessário que os docentes antigos e novos se ajustassem a novas regras.

As críticas dos atores apontam para diferentes posições no que tange a carreira universitária. Coloca-nos a pensar nos modos como estes atores qualificam o justo e o injusto no contexto das posições que estes mesmos ocupam na carreira docente. Coloca a prova a posição privilegiada e autônoma desses docentes. Assim, o problema hierárquico é analisado a partir desses relatos como alguns dos obstáculos que travam a efetivação do projeto de universalização do acesso ao ensino superior público. O objetivo do REUNI foi percebido por alguns atores como uma contraposição à lógica do privilégio na universidade, tanto em relação aos docentes como aos discentes.

³²Podemos observar diferentes regimes de engajamento na universidade, que articulam grandezas industriais, cívicas, inspiradas, entre outras.

2.1.1 Organização e estruturação dos novos cursos

Após a definição da proposta da UFF Campos, estruturaram-se os novos cursos, começando com Ciências Sociais, Ciências Econômicas e Geografia. Esse processo foi iniciado considerando os cursos de outras universidades, como me esclareceu uma docente entrevistada:

Estrategicamente, e isso foi uma estratégia que eu apresentei, a ideia era construir projetos de acordo com quem estava na linha de frente dos cursos, a nível nacional. Por exemplo: na Geografia, seria a UERJ, a UFMG e a UFF? Então vamos visitar esses cursos. Queríamos construir esse projeto com quem sabe do assunto. Pedimos uma assessoria do IFF Campos também. Nós não éramos geógrafos nem economistas, éramos Assistentes Sociais.(...) O que a gente queria era montar uma estrutura que fosse muito particular para a região, que pudesse responder as questões daqui, o debate da geografia agrária, na geografia física o debate sobre os territórios. Tudo que pudesse corresponder às nossas questões locais, entende? Foram cursos pensados pelas equipes de expansão acadêmica e discutidos amplamente em grupos de trabalho. A minha equipe era composta de uma Pedagoga, uma bolsista e eu (Maria).

A respeito deste fato, a entrevistada destaca que os cursos foram fechados e aprovados paulatinamente, e por esse motivo, tiveram início em períodos distintos. Os primeiros a serem implementados no processo de expansão foram Ciências Sociais e Geografia (ambos com licenciatura e bacharelado) e Ciências Econômicas em 2009.

Nesse mesmo ano, uma das pautas trabalhadas pelo corpo docente do ESR foi a necessidade de transformação do Instituto em Pólo Universitário, dada a complexidade da nova estrutura, com a previsão de três novos departamentos e sete novas coordenações de curso. Desse modo, já em 2009, no ano de início da implementação dos novos cursos, a direção da UFF Campos solicitou à Reitoria a criação do Polo Universitário de Campos dos Goytacazes, alegando “expansão gigantesca, ampla diversificação e aumento vertiginoso da complexidade das estruturas física e administrativa” (UFF, 2009, p. 1). Nota-se um engrandecimento das expectativas do projeto, buscando justificá-lo. Assim, cumprindo a solicitação em razão da expansão universitária que se fazia presente, é deliberada pela Reitoria, no

mesmo ano, a criação do que passou a ser denominado de Pólo Universitário de Campos dos Goytacazes - PUCG³³.

No contexto da expansão, foi cedido do Patrimônio da União à Universidade Federal Fluminense um terreno para a construção do novo campus, uma vez que a sede da universidade em Campos não teria capacidade para receber seis novos cursos. O novo terreno foi cedido pelo Patrimônio da União à universidade para a realização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e objetivava sediar dois prédios estilo UFASA (Unidades Funcionais de Sala de Aula) para abrigar discentes, docentes e funcionários nessa nova fase. As obras nesse terreno não foram iniciadas no prazo previsto, em razão de entraves licitatórios. Ainda que começassem dentro do prazo inicialmente calculado, não seria possível acomodar as primeiras turmas em 2009.

Por esse motivo, a partir de um movimento discente³⁴ junto à direção do polo, foi solicitado à reitoria em 2010, o aluguel de *containers* para que os três primeiros novos cursos, propostos para 2009/2, pudessem funcionar. Os *containers* foram instalados no início do ano letivo de 2010. Por esse motivo, o primeiro semestre dos novos cursos de período noturno (Geografia e Ciências Sociais) ocorreu em salas alugadas em uma faculdade privada no município. Não havia espaço físico para abrigar todas as turmas na sede da UFF, pois todas as salas eram ocupadas pelo curso de Serviço Social no período noturno. Neste mesmo semestre o curso de Ciências Econômicas, por sua vez, pôde funcionar na própria unidade, por funcionar em período vespertino.

Assim, a partir de 2010 o cenário da UFF Campos foi sendo alterado. De um lado, dois *containers* estavam agora instalados no fundo do pátio do campus. O prédio no qual ocorriam até então as aulas do curso de Serviço Social foi fechado temporariamente em razão de uma reforma de ampliação (ganhou um novo andar, uma nova fachada e mais seis salas de aula). Além disso, novos laboratórios de pesquisa foram criados e institucionalizados nos espaços da universidade, ainda

³³No ano de 2013 a categoria “Polo Universitário” foi extinta da organização administrativa da Universidade Federal Fluminense por decisão do CUV. A UFF em Campos dos Goytacazes voltou a ser referenciada pela sigla ESR, seu Instituto.

³⁴Este grupo de alunos era composto prioritariamente por membros do Diretório Acadêmico Conceição Muniz (DACOM) do curso de Serviço Social.

que, segundo alguns docentes, faltassem adequados espaços físicos para garantir seu funcionamento.

Por outro lado, já era possível notar características diferenciadas entre os alunos. Aqueles da primeira turma dos cursos novos tiveram seu acesso via vestibular tradicional. Por esta prova ter caráter local, atraía pessoas da cidade e da região. A primeira turma de cada curso novo também apresentava um perfil de estudantes mais velhos, alguns em busca da sua segunda graduação. Já as turmas que ingressaram a partir de 2010.1 tiveram como instrumento de seleção o ENEM. Pela especificidade desta prova, articulada ao Sistema de Seleção Unificado – o SISU, as segundas turmas desses mesmos cursos foram compostas por jovens de diversos estados e regiões do país. Esse aspecto nos parece importante para pensar nas reconfigurações pelas quais passou a universidade neste processo de expansão.

2.2 Tensões e conflitos decorrentes da expansão

2.2.1 O REUNI e a democratização

Os pontos apresentados paulatinamente nesta seção foram explorados pelos docentes entrevistados e consubstanciam a categoria “precarização”, como poderá ser observado.

Você viu a faixa que está no pátio? “Se entramos, queremos ficar”. É nítido o engajamento dos alunos nesse espaço, eles estão brigando pelo direito à permanência na formação, lutar para continuar (Maria).

Uma coisa interessante dos alunos, é que, não sei se você viu, mas eles se identificam como “filhos do reuni”.³⁵ Isso é um posicionamento político interessante, apoiam a iniciativa. Fazem a crítica, por causa da infraestrutura, da precariedade, do prédio que nunca fica pronto, mas não são contra o programa (Mateus).

Moehlecke e Catani (2006), ao discutirem a questão da elitização e da seletividade social e racial/étnica no acesso à educação superior, asseguram que a

³⁵A denominação “filhos do Reuni” nasceu no ano de 2011 no seio do movimento estudantil, fomentado pelo grupo majoritário que defende o programa como a real possibilidade de democratização do acesso ao pobre na universidade. Hoje essa denominação foi amplamente abraçada pelos discentes deste campus.

composição social e étnica do setor privado, no Brasil, é mais elitista do que a do público, ao contrário do que geralmente pensamos. Assim, embora as características socioeconômicas dos estudantes estejam atreladas aos cursos, a possibilidade de estudantes pertencentes a faixas econômicas mais baixas ingressarem em cursos de alto prestígio social ocorre com mais frequência em instituições públicas.

Segundo esses autores, é necessário, portanto, criar oportunidades de ingresso a milhares de jovens da camada baixa da população, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escola pública, negros, indígenas, entre outros, tornando na prática, uma universidade para mais brasileiros.

É por esse viés da democratização que a grande maioria dos entrevistados concebe o REUNI, embora as críticas ao seu modelo sejam bastante fortes também. Os relatos que seguem compõem uma entrevista realizada com uma docente que se encontra no referido campus desde o início da execução do programa. Para ela, o REUNI vislumbra, impreterivelmente, novas possibilidades a uma nova parcela de sujeitos:

Eu vejo como um projeto político de expansão, de uma abertura de possibilidades de formação profissional para aqueles sujeitos que não vivem nas capitais, e que não teriam a oportunidade de se transferir para estudar. Então é um processo de democratização do acesso ao ensino superior. (...) mas esses três cursos em especial abrem uma arena de uma parcela da sociedade que não teria acesso à universidade pública, que são filhos de trabalhadores, que são moradores das baixadas, dos municípios do entorno que passam a ter acesso à universidade (Júlia).

Se, nos anos 90 a política voltada para as IES foi problematizada entorno da expansão, aquela em andamento vem sendo atravessada pelo repertório da democratização. O REUNI foi sendo interpretado como o compromisso entre esses dois momentos. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens que ingressam na universidade possam permanecer nela com qualidade. Nos meus momentos de observações de situações na universidade, pude participar de uma reunião do movimento estudantil que acontecia no pátio da universidade. Esta reunião tinha como objetivo principal levantar as principais reivindicações para um futuro encontro com o vice-reitor na época. Segundo as falas dos observados, não haveria possibilidade de permanecer na universidade, caso o aumento de bolsas e

auxílios não fosse realizado. Além disso, buscavam diálogo com a reitoria no sentido de estabelecer novo calendário de ações. Essas ações, sob a ótica dos atores que compunham o movimento estudantil, deveriam se preocupar com a garantia dos direitos dos historicamente excluídos, assegurando o acesso e a permanência daqueles que ingressam na educação superior. Expunham, no momento da reunião, que sem o necessário aporte de recursos para bolsas, auxílios e programas de Assistência Estudantil, muitos deles ali poderiam ser levados a abandonarem seus cursos.

A evasão, nesse sentido, revela-se um assunto complexo e se apresenta como um tema ainda pouco discutido no âmbito da democratização do ensino superior. No presente trabalho é concebida como a saída definitiva do curso, sem concluí-lo. Entretanto, o cálculo da evasão varia de instituição para instituição.

Este tema apareceu com frequência nas entrevistas realizadas. Os docentes entrevistados problematizaram a permanência discente no período da expansão como condição da democratização. Ou seja, sem planejamento e verba que possibilitasse a permanência – além do acesso – não haveria efetivação da desejada democratização. Considerando que a circulação de pessoas se dá em maiores proporções nesta nova realidade universitária, por meio do SISU, é essencial que haja planejamento e incentivo à permanência.

Segundo o que já havia constatado Gaioso (2005), uma forte variável que influencia os altos índices de evasão no ensino superior brasileiro são as desfavoráveis condições de permanência dos estudantes na academia, que abarcam questões como transporte, moradia e alimentação. Essa ideia vai ao encontro do relato de um docente que entrevistei. Ele acreditava que a falta de condições, inclusive materiais dos alunos, não permitiria que o aumento das turmas chegasse a se efetivar: “Mas nas práticas, o aumento das turmas não se verificou. O número de alunos tende a diminuir” (GAIOSO, 2005, p. 83).

A evasão e o desengajamento, nesse contexto, se apresentaram como questões importantes nas avaliações dos entrevistados sobre o REUNI. A Assistência Estudantil na UFF foi planejada no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando o repentino aumento do alunado em nível nacional. No campus estudado, segundo as informações que levantei, multiplicaram e diversificaram auxílios para os discentes. Inicialmente existiam dois

tipos de bolsa, Bolsa treinamento e Bolsa acolhimento, e hoje a Coordenação de Assistência Estudantil (CAES) trabalha com uma vasta modalidade de bolsas e auxílios, além de uma equipe mais ampla. Entre as os programas estruturados no âmbito da CAES estão: o Programa Auxílio Alimentação para Estudantes Fora da Sede; o Programa Auxílio Creche; Programa Auxílio Moradia; Programa Auxílio Saúde; Programa Bolsa de Apoio aos Estudantes com Deficiência; Bolsa de Apoio Transporte; Programa Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Programa Bolsa Alimentação.

Para além da manutenção do aluno na universidade, o grande número de alunos por turma é também tematizado pelos professores. A proposta de expansão projetava uma média de dezoito alunos por professor ao fim dos cinco anos. No relato seguinte é eloquente a realidade de um docente que ocupa uma das chamadas “vagas REUNI”:

As disciplinas que eu pego, são mais meio e final de curso, então já pego turmas menores, já com a questão da evasão. Vivenciei o outro lado também porque semestre passado dei aula para primeiro período, e juntou uma turma já de 60 alunos, mais repetentes de outra e tal, nisso fiquei com uma turma de 85 alunos. Tivemos que trocar de sala, e mesmo assim tinha aluno quase batendo o joelho em mim. Eu acho que a lotação é um dos vários problemas (Vinicius).

Outros entrevistados, quando convidados a se expressar sobre o novo volume de alunos em sala de aula, problematizaram este ponto de maneira mais generalizada e menos positiva. As críticas desses recaem na chamada “precarização”, tema da próxima seção: “De tudo isso, o eixo para onde convergem todas essas coisas chamadas de precarização, é a introdução na universidade da ideia de produtivismo ao estilo americano, que é medido quantitativamente” (Bruno).

2.2.2 A “precarização” X a construção de um novo projeto na universidade

É um ponto comum, porque se faz expansão, mas sem garantir o mínimo de condições. Que implica em número de professores, em estrutura física, em administrativo (Vinicius).

As reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil mudaram expressivamente o trabalho docente. A partir desse contexto o professor teve um

aumento significativo de tempo de trabalho. A década de 90 particularmente é caracterizada como a década da reforma educacional, por ter acolhido em seu tempo uma vasta tentativa de reformas nas três esferas de governo. Para além disso, muitos aspectos educacionais foram repensados, desde as metodologias, até o planejamento e a administração da educação.

Essas mudanças repercutem diretamente sobre o trabalho docente e exigem cada vez mais tempo de trabalho do professor. Segundo Oliveira, “tempo este que se não aumentado em sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo” (OLIVEIRA, 2004, p. 34). Essas mudanças tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários. Estes lidam com atividades crescentemente diferenciadas que correspondem em paralelo a uma atual conjuntura científica.

Mesmo pontuando a importância da democratização junto à expansão, é inquestionável o aumento significativo no número de campus, universidades de vagas discentes. Entretanto, esse crescimento é criticado em razão da qualidade questionável oferecida no ensino superior público federal a partir da larga expansão.

Problematizadores como Roberto Leher³⁶ e Kátia Lima propõe compreender a lógica da expansão universitária a partir do REUNI sob a ótica da “precarização” das condições de trabalho. Essa reflexão se fundamenta nos números propostos nos acordos de metas do REUNI, onde se projeta ao longo de cinco anos o aumento gradativo da relação professor/aluno de 1 para 18, além do repasse de vagas docentes que é considerado insuficiente frente ao novo contingente de vagas discentes fixados pelo Decreto.

São inúmeras as queixas sobre as condições de trabalho docente quando a pauta é o REUNI. A “precarização” aumentou a preocupação da categoria docente em relação às novas exigências no trabalho. As metas propostas no Programa apontavam para um horizonte de piores condições de trabalho, segundo a entrevistada:

³⁶Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na linha Políticas e Instituições Educacionais. Defende, entre outros pontos, a democratização da universidade a partir de outro modelo, diferente do REUNI.

A própria fórmula 18/1 já indicava uma precarização, embora eu ache um número razoável. Sabíamos que com as 85 vagas não daríamos conta de todos os cursos, mas pensamos em entrar e construir uma estratégia maior para tentar outras vagas pelo caminho.(...) Naquele momento da redução das vagas³⁷ docentes em julho de 2008, eu penso que a gente deveria ter recuado, mesmo perdendo o prédio, hoje eu avalio dessa forma. Enquanto você não tem resposta sobre vaga docente, você está sofrendo na formação. Isso impacta no tamanho das turmas, no trabalho do professor, na lógica produtivista onde te exigem a pesquisa, a publicação de artigo, e acho que a universidade tem que produzir sim, socializar conhecimento. Tem todo esse procedimento que é legítimo e é próprio da construção de conhecimento (Maria).

Mesmo com este vasto repertório, é preciso saber que critérios fixam esta “precarização” e como eles se apresentam. Por outro lado, o que significa “precarização”? Esse mesmo tema divide muitas opiniões nas publicações e nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, como ilustram os relatos abaixo:

Eu discordo do próprio termo precarização. Precarização significa dizer que a coisa é feita porque será precária, ou tomado da sociologia do trabalho você vai dizer que a modernização é precarização, o que é um erro. No que já estava estabelecido, eu não vejo efeito negativo nenhum, não alterou nada. Ao contrário, a carreira inclusive aumentou... (João).

Mas também, o que é precarização? Para mim não está claro. Para mim o problema maior é a questão do produtivismo que mata o cerne do que seria a produção da ciência, do pensamento. Por natureza ela tem que ser livre, crítica, e comprometida. Comprometida não quer dizer cerceada, e sim se balizar por valores humanistas, e isso já estava perdido. Não tinha controle nenhum, mas agora veio o controle pelo produtivismo. Mas tudo na sociedade é regulado, porque a universidade não seria? (Bruno).

O contrasta é eloquente. A “precarização” é tomada primeiramente como uma inverdade. Do outro lado, permanece a crítica ao chamado produtivismo, ao passo que se defende a ciência, concebendo-a a partir de valores humanos. O entrevistado faz a crítica à grandeza industrial desde a grandeza inspirada, nos termos de Boltanski e Thevenot (1991), e contra o modelo atual de produção científica.

Para este docente, o investimento na individualidade parece ir em sentido contrário aos “valores universalistas”, sob os quais o ator individual deixa de se voltar para a ascensão social e é capaz de protelar suas satisfações imediatas para apostar em um bem-comum. As formas de investimentos são instrumentos da construção do político. Essas controvérsias vão se articular, ora entorno de

³⁷No momento referenciado por essa entrevistada, as 145 vagas docentes que a UFF Campos tinha pleiteado inicialmente foram reduzidas a 85, em razão de um remanejamento ocorrido.

grandezas cívicas e inspiradas que vão predominar, e ora entorno de grandezas industriais.

No trabalho anteriormente realizado³⁸ entre 2012 e 2013 neste mesmo campus universitário, constatou-se que, de maneira geral, os professores participantes relatavam as mudanças estruturais pelas quais vem passando a universidade pública brasileira, entre elas a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo, por meio da submissão de projetos a editais como fonte de financiamento direto e prestígio. Acreditavam que, por consequência, esse cenário afetaria o trabalho docente. No que se refere às condições de trabalho, os resultados evidenciaram que os professores compreendem a “precarização” pela ótica dos efeitos do processo de intensificação (ampliação das exigências a serem cumpridas pelos docentes, cada vez em tempo mais curto) e “precarização” (estagnação salarial; contratação de professores substitutos, que não possuem plano de carreira; falta de laboratórios; número excessivo de alunos nas salas de aula) do desenvolvimento profissional do docente universitário.

Sobre a análise dos estudos realizados para este trabalho, diante do mapeamento das falas dos entrevistados, foi possível chegar à compreensão de que as opiniões não são tão convergentes assim. Com isto quero dizer que, enquanto uma parcela estudada em 2012/2013 demonstrava certa sensibilidade às atuais condições de trabalho e a “precarização”, outro grupo atualmente questiona primeiramente o que seria “precarização”. Este debate não exclui, por hora, a dificuldade encontrada na realidade, exposta na fala que segue:

Hoje eu só vejo dificuldade. E pessoalmente, eu não tenho a perspectiva de coisas que eu tinha em 2008. Fizemos o que havia de ser feito, agora, como prosseguir...é muito difícil.(...) Eu entendo que não há, na história das universidades, período mais difícil. A universidade não tem orçamento. E o papinho da precarização impera. E eu entendo isso como uso inadequado do termo. O que significa dizer precarização? (João).

³⁸Refiro-me à pesquisa acadêmica realizada no âmbito do GRIPES (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cotidiano e Saúde), que buscava compreender os impactos da rotina universitária na saúde de docentes e discentes do curso de Serviço Social.

2.2.3 Vaga e fixação docente

Acho que deveria ter sido feita de outra maneira, no sentido de criar um curso, de criar vagas onde você pudesse criar mecanismos de fixação docente. Essa é uma questão, para mim, que mina a estrutura do REUNI, a não fixação docente (Júlia).

Há nessa variedade, trabalhos que enfocam o fenômeno da mobilidade de professores-pesquisadores (MOREIRA; ARAUJO, 2012. DELICADO, 2008) procurando compreender a circulação de conhecimento e a formação de espaços de pesquisa, como observa Araújo (2014). A não fixação docente foi pauta mobilizada recorrentemente nas entrevistas realizadas para este estudo. Não se tratando de alvo de críticas apenas de professores antigos na instituição, a saída de docentes da UFF Campos em processo de transferência foi algo muito problematizado nas falas.

Nisso tem uma perversidade de Niterói, que aceita as transferências, que quase convida professores. Quando é concurso é mais legítimo, você abre mão daquele lugar que você está e vai por concurso. Agora, o que eu acho muito perverso é quando tem a transferência, que foi o caso de vários daqui (Júlia).

Isso foi uma questão que não foi posta no REUNI, essa questão de fixar o professor. Qual o projeto de conteúdo? Qual é a universidade? Porque na verdade ela ficou inscrita sob os louros de uma promessa democrática e da questão da reestruturação. Certas coisas não foram pensadas. (...) Essa questão da fixação docente é primordial para você fazer funcionar o resto. Isso, e também você priorizar o técnico (João).

As falas desses professores retratam uma preocupação recorrente na universidade nos dias atuais. O ponto central deste argumento parece ser aquele que problematiza o docente que tem o campus do interior como ponto de ancoragem em um horizonte de transferência futura. No caso concreto do caso que analiso, foi possível escutar de professores, inclusive aqueles que já ocuparam cargos na gestão da instituição, que em certos departamentos a saída recorrente de docentes já ocorreu com mais frequência, mediante uma política departamental que permitia este tipo de ação. Mas para além das transferências ou desligamentos, o fator de não residência no município divide opiniões entre estes atores:

É o que chamamos de “TQQ”: terça, quarta e quinta.(...)O sonho de muitos que fazem uma carreira universitária é passar pros grandes centros, pras grandes universidades no Rio e em São Paulo. Além deles virem para cá e

não se envolverem, eles estão dando aula em Campos e tentando todas as provas possíveis até passar para fora.(...) Isso influencia muito porque não há pesquisa. E a pesquisa te dá por exemplo isso que você está fazendo comigo aqui. Dá o vício da descoberta da investigação, do estudo, te liga um motorzinho lá dentro, da curiosidade científica. Querer sempre descobrir e saber. O que a não pesquisa cria, por exemplo, para o Assistente Social? (Bruno).

Esse trecho foca em um aspecto tematizado também nos dois últimos trechos expostos anteriormente: os docentes em questão estabelecem como forma convencional de trabalhar na universidade o critério de residir no município. Além disso, o docente Bruno fala especificamente dos casos existentes na instituição, onde docentes que residem fixamente em outro município, geralmente na capital do Estado, viajam semanalmente a fim de ministrarem suas disciplinas. É notório que o docente argumenta no sentido de justificar a necessidade da estadia e permanência na própria cidade, para que haja uma participação mais ampla no processo de formação. O que parece estar em foco nesse contexto é o investimento diferenciado que os docentes residentes do município de Campos alegam ter. Junto a isso, elege-se uma competência diferenciada para a execução de pesquisas por parte dos residentes. Por outro lado, noto que no trecho que segue, o que valora o maior ou menor engajamento do docente na instituição não tem ligação direta com a sua moradia no município de Campos:

Eu já ouvi várias vezes na sede, pessoas reclamando que o problema das unidades fora de sede seriam os professores que não residem. E eu argumentei dizendo que o fato das pessoas residirem não implica em um bom comprometimento, necessariamente. Você pode não residir na cidade e cumprir com os seus deveres e objetivos com o curso (Vinicius).

O trecho retrata a realidade universitária como instituição feita de indivíduos dotados de privilégios, leitura já feita por Kant de Lima (1997). Neste caso, quando falamos de fixação docente de alguns, a disputa se faz entorno da sobreposição de privilégios de uns em relação aos dos demais. Podemos pensar essas diversas análises pela lógica de coordenação entre os atores em situação, a partir de intenções de diversos tipos de regime de engajamento. A crítica a esse modelo vem no sentido da não-produção científica, supondo que não há dedicação desses docentes para além da sala de aula nos casos dos não residentes no município. Isso

vai operar sob um sistema avaliativo que é interessante. Nota-se que para os docentes residentes de Campos, é uma qualidade a fixação no município.

Múltiplos fatores podem se articular para compreender como se adaptam os professores. Muitos problematizam os efeitos que a circulação gera e relacionam isto a progressão na carreira docente. Em um relato, um docente avaliou os obstáculos da fixação docente:

E outra coisa importante de se pensar também é a manutenção dos professores no interior, nas unidades fora de sede. Porque quando os professores fazem concurso para as unidades fora de sede, a medida em que eles não encontram uma estrutura física e de possibilidades, porque não é só uma estrutura física que conta, isso dificulta a permanência. Por exemplo, a dificuldade de você ter uma pós-graduação nas unidades fora de sede é bem maior, e não estar em uma pós já te exclui de algumas possibilidades, então você pode encontrar certa dificuldade de financiamento para pesquisa. Isso acaba repercutindo na intenção daquele professor de permanecer nessas unidades fora de sede, muitos professores almejam um espaço que não tem, e isso é aceitável. Então é uma outra questão para se pensar no REUNI, pelo menos como ele se deu na UFF, a precariedade leva também a uma não fixação dos professores, determinados cursos tem um rodízio muito grande (Vinicius).

Pode-se observar, neste relato, algumas das justificações docentes sobre a não fixação nas IFES. Esta questão é, segundo ele, agravada pelo fato de que a universidade não oferecer os meios necessários à permanência, o que conduz a um projeto de “migração” para outros centros nos quais as condições seriam mais favoráveis. Consequentemente constitui uma forma de os investigadores alcançarem e gerarem reconhecimento através da sua integração em centros e equipes que buscam ser de excelência. Essa circulação é tematizada articulando recursos materiais, humanos e também simbólicos. O docente, no relato exposto a seguir, percebe seu vínculo como temporário considerando que não tem oportunidade e incentivo para desenvolver atividades acadêmicas além do ensino.

E eu acho cada vez mais difícil, eu fico muito desestimulado. Eu tinha sonho de dar aula na escola pública, e dei aula no ensino fundamental por sete anos. Tinha o sonho de dar aula na universidade pública, e chegar e encontrar isso aqui é muito triste. Nós estamos vivenciando o ataque ao desmoronamento da universidade pública, o mínimo que tinha, mesmo precário, está desmoronando (Vinicius).

Como é possível observar são problematizadas as condições de trabalho no contexto das mudanças e cortes que a universidade brasileira vem sofrendo. As variações de percepções de justiça contidas neste relato nos leva a pensar no modelo de universidade desejado, uma vez que argumentos distintos são mobilizados a fim de dar cabo a essa questão. Gradativamente, parece haver um distanciamento entre a vocação do professor e as condições reais para o exercício desta profissão. Como consequência, o docente passa a se desgastar e problematiza o desgaste e o desencanto. Como se vê nestes relatos, a democratização do ensino na universidade pública é motivo de controvérsias e varia de acordo com o docente que se engaja.

Analisarei brevemente na próxima sessão, relatos que tratam da representatividade sindical e organização coletiva que buscam problematizar as mudanças da universidade brasileira, tanto no que se refere à sua estrutura e ensino oferecido, quanto ao seu papel na sociedade.

2.2.4 O lugar da crítica e a adesão à ADUFF

A greve foi melhor nisso, a gente tinha uma reunião dos professores que era semanal, era um espaço muito interessante de troca que não existe aqui. Serviu para isso, para gente criar uma identidade, seja pela precariedade, seja pela luta.. (Vinicius).

Fundada em 1978 como Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense e transformada em seção sindical nos anos 90, a ADUFF é uma das mais atuantes seções sindicais do ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior. Sua sede se localiza na cidade de Niterói, próximo à sede da Universidade Federal Fluminense.

A questão acerca da representação e organização sindical foi levantada nos momentos de entrevista com os docentes. Das sete realizadas, encontrei referências à participação/adesão no movimento sindical no relato de apenas um docente, sendo a mesma entrevista que abre essa subseção temática. Este entrevistado narrou como procurou a filiação ao sindicato após se deparar com a realidade universitária. Segundo ele, este seria uma frente de luta em prol de melhorias de trabalho no ensino superior, uma vez que se sente desencantado e preocupado com

a atual conjuntura. Mostra, em sua fala, o seu engajamento. Nesse ínterim, explicou-me que a adesão dos docentes em exercício, ao sindicato, ainda é pequena:

Na verdade a adesão é mais relacionada aos professores antigos, e isso é interessante. Mas não é só aqui em Campos, quando a gente pega os filiados da ADUFF, metade deles já estão aposentados e isso indica uma certa dificuldade de renovação. Aqui também, se você for ver, o curso que tem mais é o Serviço Social, então tem essa dificuldade que não é particular daqui, é uma dificuldade relacionada a universidade como um todo. Acho que tem uma questão local, que é a gente pensar em como funciona o sindicato e a questão da expansão, porque acho que tem um “gap” aí. As assembleias acontecem em Niterói, então por mais que tenha ocorrido uma mudança, com diretores em Campos, em Rio das Ostras e etc e essas demandas do interior estejam mais colocadas, mas ainda tem problemas. Eu mesmo sou bem crítico em relação a forma que o sindicato se coloca nesses espaços. A gente até já pensou em ter sede nesses outros locais, como realizar assembleias centralizadas e enfim, isso ainda é um desafio (Vinicius).

Este relato expõe a tônica da crítica deste professor a medida em que ele expõe que na universidade não se criou um espaço de interlocução para pautas comuns aos campi fora da sede. O fato de somente agora estar em criação um espaço de debate para a universidade do interior, pode ser entendido como uma busca de construir o bem comum.

O entrevistado considera as críticas que levam a não-adesão dos docentes mais jovens, tematizando a insatisfação referente ao modelo de estruturação dessa organização. Além disso, a análise desse docente sobre as ações do sindicato mostra que houve, por muito tempo, uma preferência pela sede, como apontaram também outros entrevistados: “Eu não me sindicalizo exatamente por isso, não entendo, não há incentivo” (Júlia);

Eles vem aqui de vez em quando, fazem uma caravana...mas é tudo lá, sabe. A universidade é lá, o movimento sindical é todo lá... a gente vai a reboque. Eu acho que tinha que mudar esse sistema de participação, mas é difícil. (...) Mesmo o movimento sindical, a ADUFF, ela não tem uma inserção significativa no interior nem estrutura pras sedes do interior. Preocupa, né (Mateus).

Ao analisar os argumentos mobilizados relacionados a pouca representatividade do sindicato para com esses docentes, procuro compreender qual é o lugar da crítica destes docentes nessa utopia. Esses conflitos entre as diferentes percepções sobre o sindicato me levam a uma reflexão. Uma hipótese

que levanto é que as construções das críticas sindicais são construções que não agregam esse arranjo entre a grandeza industrial e a grandeza cívica, que os docentes parecem ter “comprado”, de algum modo (ou sob alguma condição?). Nos termos da sociologia das operações críticas e morais, estas situações apresentam uma composição entre diferentes *grandezas* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). Nestes dois casos, entre a grandeza cívica, com a presença do dispositivo de representação docente (ainda que com traço bastante diferenciados em relação a proposta destes autores), e a grandeza industrial (com as referências ao arranjo da lógica produtivista³⁹ que se coloca na academia).

A articulação dos quadros morais daqueles que se sindicalizam demonstra emergir da dificuldade encontrada na prática docente. Como coloca o relato abaixo, a justificativa para a união em torno de um projeto comum é a “precarização”:

É isso que é o grande ponto colocado, o que nos une é a precariedade em todas as unidades fora de sede. Porque a UFF tem essa peculiaridade de ser a que mais expandiu, e foi uma expansão não só de alunos mas também de campi do interior. Então, acho que as unidades fora de sede vivenciam isso de forma mais contundente. Não acho de forma alguma que é exclusividade das unidades fora de sede, a precariedade está generalizada, mas nós sentimos muito. É um ponto comum, porque se faz expansão, mas sem garantir o mínimo de condições (Vinicius).

Pensando esta temática, me parece inevitável trazer à luz, ainda que brevemente, a greve de 120 dias dos docentes das universidades federais brasileiras, ocorrida em 2012, e posteriormente a ocorrida em 2015. Durante esses dois períodos, foram discutidas maneiras de enfrentamento a situação da educação superior no Brasil.

As paralisações de 2012, especificamente sob a análise de MB Mattos (2012) tiveram como ponto central a crítica a degradação das condições de trabalho docente decorrente de projetos como o REUNI. Essa mesma reivindicação compôs a pauta da greve de 2015 nas IFES. Porém, segundo a ANDES, as paralisações que se iniciaram em maio de 2015 tiveram como plano de fundo uma insatisfação política articulada aos ataques aos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, e ao chamado ajuste fiscal. Nesse sentido, as principais

³⁹Veremos mais detalhadamente as problematizações acerca da produção acadêmica no terceiro capítulo.

reivindicações elencadas pelo ANDES⁴⁰ incluíam também a defesa do caráter público da universidade, a garantia da autonomia universitária e a reestruturação da carreira docente.

⁴⁰Por meio da plataforma <<http://grevenasfederais.andes.org.br/>> é possível ter acesso a todas as atividades desse movimento nacional, incluindo os documentos produzidos durante o período de greve.

3 NOVAS E ANTIGAS DISPUTAS NO CASO DO REUNI NA UFF CAMPOS

Retomamos, então, as principais questões problematizadas pelos docentes deste polo nos primeiros momentos da investigação no campus, e também no segundo momento, de 2014 a 2015.

No primeiro período de observações e análises, foi possível notar que os professores se queixavam da expansão. Além de alterar a sociabilidade, esta teria gerado uma extrema exigência de produtividade. Também descreviam uma forte concorrência entre pesquisadores e grupos de pesquisa. Ainda observavam que, devido ao número grande de novos profissionais ingressando na universidade, não havia mais conhecimento nem proximidade entre os docentes e funcionários. Pelo contrário, diziam, devido às exigências de produtividade, “o que se vê cada vez mais é cada um por si”. Os meus interlocutores relatavam que perderam espaços importantes de convivência como, por exemplo, a sala de professores. Devido à inadequação da estrutura disponível, em particular no que tange ao espaço necessário para atender as disciplinas, as salas de professores foram transformadas em salas de aula. Desse modo, compreendi que o reordenamento do espaço físico e a necessidade do espaço adequado, principalmente para a execução de pesquisas, integraram o debate público em vários momentos na universidade. Pude notar também que essas problematizações estiveram, em muitos momentos, ancoradas em conflitos geracionais no que tange a forma de ler a profissão de docente universitário.

Paralelamente, observa-se uma continuidade nos modos do primeiro instante da pesquisa e o presente momento. As queixas podem ser percebidas nos relatos dos docentes entrevistados para este trabalho.

3.1 “Todos deveriam ter espaço, mas não tem espaço para todos”: estruturando a expansão universitária

E a obra nada, não tem dinheiro. A UFF não tem orçamento, nem previsão de retorno. E ainda mais, o reitor que saiu vai ser julgado por ter assumido obras sem indicar a fonte de pagamento. O MEC não tinha noção do atraso das obras... (João).

A estrutura física é o primeiro ponto a ser levantado quando os docentes problematizam a expansão nas IES. Foi um tema recorrente durante o processo da expansão como observei nas atas e nos documentos institucionais que levantei. No primeiro momento de planejamento sobre esta expansão em 2007, a principal preocupação se referia a multiplicação de número de cursos, de docentes, de discentes e de funcionários, em uma universidade cujo o espaço físico é reduzido. Os prédios e os espaços existentes em 2009, ano de início da implementação do REUNI na UFF Campos, eram suficientes para acomodar as turmas já existentes. Porém, não seriam capazes de atender as novas demandas.

Para que a concretização do projeto de expansão fosse possível, planejou-se ainda em 2010 a construção de dois prédios modelo UFASA no novo campus. Entretanto, com a abertura paulatina dos novos cursos, somado a demora no início das obras⁴¹, optou-se pelo aluguel de estruturas provisórias (*containeres*) para que fosse possível comportar os novos cursos, segundo memorando oficial nº 245 (UFF, 2009). No ano de 2011, considerando a dificuldade para o início das obras (que já contabilizava dois anos de atraso), solicitou-se a renovação do contrato das estruturas metálicas (UFF, 2011). Nesse mesmo contexto, as estruturas provisórias permaneceram no campus do ESR e módulos adicionais foram instalados.

No que tange a qualidade destas estruturas, estas são confortáveis e refrigeradas, mas não se equivalem aos prédios permanentes que se encontram em construção, como explicita um docente que participou do processo de expansão na instituição:

Houve um projeto inicial com outro tipo de estrutura, mas procuramos na época e descobrimos estruturas que equivalem a prédios, sempre nos certificando que seriam lugares seguros e confortáveis. E o que temos hoje é muito melhor do que tínhamos antes, a gente dava aula em sala com ventilador que não ventilava. Não é para sempre, é por um período temporário, mas é um temporário que já está me preocupando. A obra foi retomada uma época por pressão do movimento estudantil, mas parou novamente (Maria).

⁴¹A morosidade no processo das obras vem sendo o grande obstáculo do novo campus desde o seu início. Segundo relato de um docente entrevistado, o projeto inicialmente licitado sofreu questionamentos e modificações. Como consequência, a verba disponibilizada em um primeiro momento para esta obra foi remanejada e containeres foram alugados. Segundo seu relato “a obra foi retomada uma época por pressão do movimento estudantil, mas parou novamente”. Esta trama parece importante para compreender o os entraves que pode sofrer uma política pública, além de permitir conhecer mais profundamente o que ocorre entre uma decisão e a sua execução.

O espaço que se apresenta como confortável e provisório ainda é insuficiente para a alocação das atividades plurais desenvolvidas no espaço universitário. O ensino tem suas necessidades atendidas ao passo em que as turmas são distribuídas nas salas de aula disponíveis, após a locação de um novo prédio em terreno anexo e mais um conjunto de *containers*. Porém, essas limitações referentes à estrutura básica de ensino afetaram aquela da pesquisa e extensão. Com efeito, docentes problematizam constantemente esse ponto.

Novos laboratórios foram construídos em espaços que antes pertenciam ao pátio e ao estacionamento do ESR. Parte desses laboratórios foi construída com verbas de projetos de docentes aprovados por agências de fomento, como um docente explicou-me:

Esse espaço onde estamos foi construído com verba de financiamento FAPERJ por uma colega que chegou antes, e conseguiu via edital esse recurso. Tem essa face também, com a universidade cada vez mais precária, o professor vira um empreendedor, na busca por editais, caçando recursos. Isso é o que vai acontecer cada vez mais. Essa colega conseguiu esse edital e construiu, tem alguns laboratórios ligados ao curso de História, mas nem todos os professores estão aqui (Vinicius).

O relato do entrevistado retrata o que pode ser lido como ajustamento de certos docentes a gramática industrial, por estes terem se adequado a editais de melhoria de infraestrutura e construções. Já alguns autores como Mancebo (2010) e Leher e Lopes (2008)⁴², compreendem que o docente ajustado a atual lógica do financiamento de pesquisas é qualificado de “professor-empendedor”.

As consequências do que Leher e Lopes (2008) leem como empreendedorismo docente tem se materializado, segundo sua ótica, em um crescimento desmedido da produtividade acadêmica e contribuído para a hierarquização e privatização da universidade, pois à medida que os recursos são repassados a laboratórios, estes passam a ser utilizados de modo privativo dentro da instituição pública. O que parece ficar em segundo plano, na análise desses autores, é o investimento dos atores em seus projetos e editais. Com efeito, estas

⁴²Esses autores fomentam uma crítica àqueles docentes que submetem projetos à editais, incluindo os de melhoria de infraestrutura. Entendem que o docente que orienta a sua ação a partir desta lógica “patrimonializa” o recurso que é público, uma vez que veem no uso desse recurso uma privatização. Parecem desconsiderar que esses espaços, ainda que construídos com verba de editais de agências de fomento, pertencem a universidade e são condicionados a estadia dos professores nela. Esta crítica se apresenta como mais um repertório para fundamentar a gramática da precarização.

críticas se estendem também a um julgamento moral do ajustamento de alguns docentes a uma gramática industrial no meio acadêmico.

A falta de espaço suficiente para a realização das atividades do ESR após a expansão também encontra consonância com pautas nacionais. O Dossiê Nacional nº. 3 do ANDES-SN de 2013 publicou um capítulo de nome “precariedade para lá de físicas”, onde expõe com fotos e relatos a situação de diversas universidades em contexto de expansão no Brasil. Neste capítulo, estão elencados problemas como falta de prédios, de laboratórios e de recursos materiais necessários. Além disso, são expostas imagens que demonstram a descontinuidade de obras iniciadas no período da expansão, como é caso do campus novo da UFF Campos, que se encontra com suas obras paralisadas desde dezembro de 2014.

Com as observações de situações realizadas durante a trajetória desta pesquisa, junto às entrevistas, pude compreender que os laboratórios de pesquisa já existentes no ESR tiveram que ser divididos novamente a fim de integrar novos docentes que chegaram posteriormente. Segundo o relato de um entrevistado, o critério utilizado para a divisão neste novo momento foi o de financiamento. Desse modo, teriam prioridade no acesso e uso dos espaços dos laboratórios aqueles docentes que tivessem executando pesquisas financiadas por instituições de fomento. Já em outra entrevista, quando convidado a falar sobre a divisão dos espaços após a expansão, outro docente expôs que:

Os critérios usados para a divisão do espaço, não aqui, mas no geral, a meu ver, não são muito claros nessa universidade. Eu não estou envolvido nessa discussão, mas acho que os critérios não são claros. Os critérios e a reorganização do espaço diz muito sobre a democracia do espaço. Não houve uma reunião ampliada para pensar em critérios. Nessa escassez de recursos, vira aquela história da “farinha pouca, meu pirão primeiro” (Vinicius).

Este relato integra uma entrevista realizada com um docente que está há três anos na instituição e que, conseqüentemente, não participou do processo de deliberação de critérios para uso dos espaços. Ainda assim, ele busca questionar os modos segundo os quais este reordenamento ocorreu. Segundo ele, na escassez de espaço, imperaria um critério duvidoso. Entretanto, este docente demonstra não considerar que a decania é um princípio do serviço público que é tomado como critério na universidade. Decorrente disto, na ordenação da universidade de modo

geral, os mais antigos membros do corpo docente tem o papel de fazer a intermediação entre as unidades e as instâncias superiores. As funções do decano são políticas, administrativas e acadêmicas. Este professor tem mais responsabilidades e mais privilégios, inclusive em relação à escolha dos espaços disponíveis. Nesse contexto, esse parece ser um conflito moral interessante, pois a decania se apresenta como um valor que não toma como pressuposto o princípio democrático, questionado no relato deste docente.

Mesmo com a construção de novos laboratórios financiados por editais e aluguéis de novas estruturas metálicas, o espaço destinado às atividades acadêmicas continuou sendo insuficiente. A “precarização”, categoria trabalhada nas primeiras seções deste trabalho, é mobilizada com frequência no debate público quando a pauta é a estrutura física da universidade. O relato abaixo trata do momento final da entrevista com esta docente que se encontra na universidade há sete anos. Encerrando uma longa entrevista, discorreu sobre um ponto que considera preocupante:

Acho que antes de acabar preciso fazer uma referência à estrutura, a estrutura física que é precária, bastante precária, e que isso é uma coisa que impede o próprio desenvolvimento de novos grupos de pesquisa e da articulação desses grupos de pesquisa. Você não tem uma estrutura que permita a gente desenvolver uma pesquisa de forma mais adequada. A gente acabou de criar um mestrado, e isso não estava dentro das metas do programa, era além da meta, plano extra. E não veio nada. Estamos usando a sala de aula da graduação, os laboratórios de pesquisa dos professores eram aqueles que já tinham, os alunos de mestrado não tem lugar pra estudar (Julia).

No caso evocado por Júlia, antes do curso de mestrado, a falta de espaço já era uma questão recorrente e um problema a ser tratado por meios institucionais. No entanto, se contrapondo a esta fala, um professor que atua desde 2007 na instituição, e que já ocupou um cargo de chefia na mesma apresentou um olhar contrastante.

Para ele, a falta de estrutura condizente com as necessidades universitárias é um problema geral, e não uma particularidade da UFF Campos nesta fase de expansão universitária: “Aí ok, tudo bem, você não tem espaço...a questão é essa, ninguém tem espaço, nunca teve, e em nenhum lugar a pessoa chega e tem as

coisas. É a realidade, não tem. Alguém tem que sair para você entrar, não é um problema particular daqui” (João).

Este docente se encontra em um cargo de chefia e por consequência, também tem responsabilidades em relação ao espaço. Explicou-me em sua entrevista que é preciso estabelecer critérios para essa divisão, porém entende que a jovem geração de professores associa uma velha reivindicação (a da “precarização”) e a ressignifica a partir de critérios que não são os mesmos dos “antigos”. Aqui se apresenta mais um conflito moral interessante, que se forma a partir dos valores acadêmicos dos novos professores.

Podemos ler estas contraposições de falas a partir de um recorte de docentes que se ajustam ou não a novos quadros. O trecho retrata a percepção do docente que compreende a expansão e o crescimento da universidade como processo. Considerando que a realidade universitária sempre foi essa que hoje se apresenta, o docente acredita que alguns docentes sentem dificuldade frente a necessidade de ajustamento à dinâmica da universidade. A fala que segue demonstra o questionamento do mesmo docente frente a “precarização” em termos de espaço. Este, em seu relato, ainda observa que antes da expansão e da diminuição dos espaços, não havia produção por parte do corpo docente de um determinado curso.

O que você não tem aqui é o espaço físico para o trabalho, salas, laboratórios e etc. Mas ao mesmo tempo você tem uma condição, que é o Serviço Social, que mesmo tendo seu espaço, não está aqui. Nunca esteve, continua a não estar. Antes tinha mais espaço e não estavam (João).

O relato deste entrevistado pode ser entendido como uma crítica ao não ajustamento destes docentes à gramática industrial e a gramática mercantil (BOLTANSKI; THEVENOT, 1991) ainda antes da expansão e da necessidade de divisão dos espaços. Além disso, compõe uma contradição: são relatos sobre a ausência de produção científica ao passo que já existiam alguns laboratórios e núcleos de pesquisa na instituição. Essa contestação nos aponta para algumas hipóteses, e uma delas diz respeito a institucionalização de centros de pesquisa sem uma produção efetiva.

3.2 A crítica aos modos de se fazer ciência

Porque a pesquisa é fundamental, é a razão do ensino, é na pesquisa que o professor se recicla, se aperfeiçoa para se manter como professor, além de ser a iniciação do aluno no caminho do conhecimento também (Bruno).

Inicialmente, este relato aguçou minha curiosidade em compreender os modos de vocalizações dos incômodos dos docentes no ambiente acadêmico. Desse modo, procuro analisar as percepções dos professores em relação ao que avaliam ser motivo de sofrimento, e também o que consideram justo/injusto no seu cotidiano universitário. Procuro observar paralelamente como tratam destes momentos na instituição ou fora dela. Observei, desde o início da pesquisa, a centralidade da problematização dada a produção acadêmica por docentes mais antigos na instituição.

Você tem que produzir, tem que produzir de tal forma, dentro de tais parâmetros para o Lattes, dentro de tais revistas, só A1...e é altamente ineficaz, ineficiente. Acaba gerando a reprodução de trabalhos, você não tem tempo de avançar na pesquisa, aí pega um artigo seu e vê três pontos para explorar, abre o site do IBGE, atualiza os dados, transforma em outro artigo. Não há muita saída, você é obrigado a fazer isso. Todo mundo sofre, todo mundo reclama (Bruno).

Este relato pertence a um docente que está vinculado com a instituição estudada há mais de vinte anos. Este recrimina o padrão de pesquisa adotado nos dias atuais pelas agências de fomento. Para ele, tal modelo é ineficaz e colabora para reprodução de trabalhos semelhantes, dada a falta de tempo necessário para produzir novos conhecimentos. O “Lattes”⁴³ aparece como dispositivo de nivelamento entre as pessoas que circulam no mundo acadêmico. Grande parte dos docentes entrevistados e as situações observadas apontam para um incômodo no que tange ao nível de cobrança por produção e pesquisa, que se soma a outros aspectos. Pude observar que outras questões aparecem nas críticas dos atores, como por exemplo, a diferença geracional.

⁴³O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional de registro, sendo adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Ele foi lançado e padronizado em 1999 pelo CNPq, que estabeleceu-o como o currículo a ser utilizado no âmbito da Ciência e Tecnologia. Ainda em 2007, já ultrapassava a marca de 1 milhão de currículos cadastrados.

Então o professor de hoje, é um professor que só pensa na carreira, e pensar na carreira é pensar na progressão, na produção. Então ele entrou e produziu. É como se você entrasse numa empresa mesmo, e te dão as regras, e você assina embaixo. Você tem que mostrar todo dia que você quer crescer. É mais ou menos isso, entrar num lugar que te cobra e te estimula para ser produtivo, e o que eu tenho que ser, é ser produtivo. Veio de uma formação já impregnada nessa lógica (Bruno).

Mudou muito, mudou bastante, inclusive havia uma certa inércia dos professores do curso que já estava aqui e quando você vê...alguns que são mais...que puderam se articular com outros pesquisadores, e aí criaram um grupo de pesquisa que não tinha (...) (Júlia).

Os trechos acima pertencem a entrevistas com dois docentes com tempos de vinculação a UFF Campos bem distintos, como se pode notar. O primeiro, com mais de vinte anos de exercício na docência e dedicação à pesquisa, critica o engajamento dos novos docentes ao modelo antes citado por ele. Para além da crítica à gramática industrial, é também recorrente em seu discurso o uso de uma gramática mercantil (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), denunciando a finalidade deste modelo. Segundo ele, os docentes que ingressaram na universidade em momento posterior à expansão, são qualificados como aqueles que querem o bem de si e não priorizam pelo bem comum. Para ele, não haveria conflito na ação destes jovens professores, uma vez que os mesmos já teriam sido formados num regime industrial/mercantil. Já para a entrevistada que tem sua fala exposta posteriormente, a chegada de novos cursos e novos docentes no campus estudado, gerou uma mudança latente e positiva na produção científica. Para esta, o novo cenário estabelecido na universidade possibilitou novas articulações, inclusive a gerando a criação de novos grupos de pesquisa. Este movimento pode ser lido também como o engajamento de alguns novos docentes ao regime industrial/mercantil, os quais esses estavam à parte anteriormente.

Ressalta-se que as instituições federais e estaduais de educação superior são qualificadas como lócus estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país com a pesquisa científica aplicada a diversas áreas. Além de responsáveis pela qualificação docente e profissional, em nível de mestrado e doutorado, são responsáveis pela produção e circulação do conhecimento. Neste mesmo sentido, Carvalho (2005) explicita que as universidades federais foram concebidas como instituições cuja missão é a de pensar o país em sua complexidade e diversidade e gerar conhecimentos capazes de auxiliar na solução das problemáticas do país. Elas

possuem papel estratégico de apoiar tanto o Estado como a sociedade civil, visto que não estão voltadas somente para a qualificação do estudante e para o mercado de trabalho, como é o caso das IES privadas. Desse modo, compreende-se que o papel de pesquisador e produtor de conhecimento está inerentemente ligado ao professor universitário que atua no ensino superior público.

Para Nogueira (2008), a expansão universitária e o conseqüente aumento do quadro docente neste caso, podem ser observados como elementos essenciais à formação de quadros que colaborem para o desenvolvimento do país. Segundo a mesma autora, dentre os que defendem a expansão via setor público, essas instituições de ensino superior público funcionam como uma lógica de Estado, e não de mercado; oferecem um ensino de melhor qualidade; e desenvolvem atividades fundamentais à formação de seus estudantes e ao desenvolvimento nacional, tais como pesquisa e extensão.

Essa é a percepção também do entrevistado João. Quando convidado a falar sobre esta temática, o mesmo coloca que “tem a questão que a que lida com pesquisa, é a pública. E não só isso, veio acompanhado de uma expansão gigantesca das verbas de pesquisa, de um aumento gigantesco”.

Passando por diversas pautas, entre observações de situações e entrevistas para este estudo, pude perceber que as críticas docentes encobriam uma soma de diversidade de assuntos. Ao exporem seus descontentamentos, docentes transitavam de um mundo a outro, ou nos termos da sociologia das operações críticas e morais, estas situações apresentam uma composição entre diferentes *grandezas* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). Percebi nesta realidade um arranjo entre diversas *grandezas*. O “currículo lattes” é criticado a partir das *grandezas* doméstica e cívica em relação a *grandeza* industrial. Para os docentes mais antigos, o “lattes” traduz uma grandeza industrial que não correspondia com o ambiente doméstico desta instituição (pelo menos antes da expansão). Para docentes mais antigos, ele pode gerar mais competição, alterando uma sociabilidade de trabalho que seria agora norteadada apenas pela busca de aumento de produtividade, tirando o caráter hospitaleiro e de intimidade da universidade.

Além disso, a Plataforma Lattes tornou-se uma rede social de pesquisadores, que promove um connexionismo, principalmente entre os “produtivos”. Também pode ser visto como dispositivo de mensuração de mérito, de competência profissional e

das habilidades em propor projetos. Desta forma, os relatos dos docentes sobre o “lattes” e sobre as avaliações das agências de fomento, apresentam uma nova modalidade de engajamento no mundo acadêmico, na qual são valorizadas as pessoas propositivas e conectadas em redes acadêmicas. Pode-se notar que após a expansão do campus estudado, a *cit  par projet* (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999) tornou-se um novo enquadramento que ora orienta as a es dos professores (principalmente os recém-chegados), enquanto também pode ser veementemente criticado por alguns docentes antigos, como vimos acima.

Os diferentes níveis de conexões que compõe o currículo Lattes apontam, de um lado, para a valoriza o do conexionismo (Boltanski, 2001) no ambiente acadêmico, mas por outro para profundas altera es no que tange aos modos de se engajar neste mundo que se ordena cada vez mais em torno deste tipo de plataforma (que publiciza também a habilidade de integrar este conexionismo sendo um profissional propositivo, por meio dos “os indicadores de produ o”).

Deste modo, o “lattes”   um dos dispositivos que permite mensurar a grandeza (BOLTANSKI, 2001)⁴⁴ que o autor denominou de *cit  par projet*. O pertencimento a (e a coordena o de) várias redes e grupos de pesquisa, por exemplo, ilustra este argumento. A rela o de grandeza nessa *grandeza*   baseada na troca. Decorrentes disso, as rela es naturais nessa mesma grandeza são constituídas das liga es entre os atores, no sistema de confiar e dar confiança, uma vez que um dos princípios da atividade por projeto   a rede.

⁴⁴Ao analisar a cidade por projeto - que nada mais   que uma proposta de novo regime de justifica o sob a  tica de Boltanski, a partir de uma literatura sobre gestão dos anos 90 - esta se caracteriza como uma organiza o por projetos. Podemos então falar de uma nova modalidade de coordena o em torno dos projetos. Esses projetos sucedem-se e substituem-se, não existindo fim, pois um mundo em rede não   passível de fechamento. Nessa nova *cit * proposta por Boltanski, o princípio superior comum - que   o princípio de coordena o de cada *cit * e que permite uma convenço quanto   equivalência entre os seres da cidade -   a atividade. Esta atividade está acima do trabalho e do não trabalho, ou do trabalho estável e do não estável, escapando   avalia o quantitativa. Boltanski assinala que a atividade aqui está ligada   gera o e a integra o de projetos,   inserir-se nas redes e explorá-las. Portanto, a prova modelo desta *cit *   a passagem de um projeto para o outro, o que leva   configura o harmoniosa, ou seja, a forma natural do mundo em rede, se impondo a humanos e não-humanos. O estado de grandeza nesta *cit *   determinado pela adapta o e pela flexibilidade. O grande da cidade dos projetos deve distribuir com sua equipe os bens raros aos quais têm acesso, e o bem mais importante que ele possui   a informa o. Logo, ele deve ser flexível, capaz de transitar entre atividades e capaz de mudar de ferramentas.   ativo, aut nomo, e, além disso,   capaz de estimular e, por conseguinte promover o empenho de todos.

Essa abordagem permite compreender novo significado às críticas dos atores entrevistados. No caso dos que não se ajustam a estes princípios, os custos são grandes no ambiente acadêmico, como observei:

E aí o que aconteceu? Com essa expansão, veio uma geração de professores novos que gostam do produtivismo, foram treinados para isso, eu não fui treinado para ser uma máquina de produzir, era outra época. Então o que tá acontecendo hoje, que está assustando os da geração mais antiga, e a gente comenta muito, é que o pessoal que vem novo acha ótimo. É como se fosse assim “eu nasci nesse mundo e assim que a vida é medida”. O que prejudica o produtivismo? Eu ficar pensando o tempo todo no social, na mudança, no pensamento crítico...tempo para pensar e amadurecer. E porque essa geração não tem conflito com isso? Ela não tem essas preocupações. Não é uma geração que encara a sua função social na universidade como uma função crítica, uma função de transformação a médio e longo prazo, uma função de pensar justiça, distribuição. A função deles parece ser pensar a carreira, é assim que a gente qualifica. Quem entra hoje na universidade, entra para fazer uma carreira.(...) e o pessoal que gosta de estudar, que gosta de pesquisar e tal, junta uma coisa com a outra. E não tendo outras preocupações, o produtivismo é leve (Bruno).

Para Mancebo (2010), esse aspecto financeiro é acompanhado de uma real ressocialização dos docentes, que toma por base um padrão produtivista e um tipo de cultura de desempenho, sob a qual o trabalho docente é mensurado em números e intensificado através de diversos sistemas de avaliação. No Brasil, os cursos de graduação foram qualificados e hierarquizados, com base no "Provão" (1996-2003) e, mais recentemente, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES (Lei nº 10.861, de 15 de Abril de 2004). Silva Júnior, Sguissardi e Pinto (2010) chamam a atenção para o modelo da Capes, que além de financiar e induzir a organização dos programas de pós-graduação, também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem na produção científica nacional.

Segundo estes autores, o modelo de avaliação da Capes modifica qualitativamente o trabalho do professor-pesquisador, que se mostra subordinado aos seus meios e controles ao concordar que cabe a ele mesmo cumprir todas as exigências das agências de fomento. Para eles, esse modelo gera um alto nível de estresse. Alertam, ainda, para o fato de que os professores-pesquisadores jovens parecem muito mais adaptados ao produtivismo acadêmico e à competitividade.

Esta literatura corrobora com o relato exposto anteriormente:

É perceptível a expansão do número de doutores desta geração com esse perfil, processo que acentua a formação do professor-pesquisador produtor de resultados, de estudos e pesquisas efêmeros. A ele interessa sua posição dentro da área de investigação, que é medida de forma quantitativa (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.15).

Para esses autores, além do ajustamento dos “novos doutores” a essa lógica, a docência acaba por se transformar em uma atividade secundária na hierarquia universitária. A prioridade dada à atividade de pesquisa seria proveniente, portanto, da pressão exercida para o cumprimento das metas de avaliação impostas pelas agências de fomento.

Desta forma, o sofrimento e o incomodo acadêmico podem ser lidos a partir da pluralidade de mundos que ordenam as situações ordinárias do mundo do trabalho e das implicações emotivas que resultam da dificuldade de ajustamentos destes docentes. Devido à temporalidade de minha pesquisa de campo, observo que as críticas encobrem uma variedade de repertórios coletivos que se alteram ou se sobrepõem em função dos diferentes momentos da instituição.

3.3 Conflitos geracionais

Como já mencionado, o departamento estudado na primeira fase de pesquisa conta com a maioria de professores antigos (alguns com uma antiguidade de trinta anos) e com professores recém-chegados, que conheceram a universidade após o seu período de expansão. Muitas tensões também decorrem do que poderia ser analisado como conflito geracional, mas, devido à abordagem que norteia minhas observações, interpreto como conflitos de ajustamentos a estes quadros, novos e antigos, que orientam a sociabilidade acadêmica desta instituição.

Nas entrevistas, os docentes explicavam muitos dos motivos de insatisfação ou angústia a partir de um recorte geracional. Alguns dos professores com “trinta anos de casa” não viram sempre de bons olhos a expansão universitária. No plano da rotina e do ambiente de trabalho, seus espaços foram divididos ou retirados. Além disso, a chegada de novos professores gerou a criação de muitos núcleos e grupos de pesquisa que era interpretada, por alguns docentes antigos, como uma disputa. Um docente lê este movimento de forma particular:

Depois que a gente vai ver que dentro do Serviço Social, acho que a maioria dos professores não pegou os desafios que a expansão significava para nós, que era o crescimento acadêmico, virar uma universidade de fato com todas as responsabilidades que um docente tem. Eu acho que muitos professores usam a coisa da precariedade para justificar o imobilismo. Porque eu sou contra a precarização, mas nunca deixei de fazer pesquisa, fiz mestrado e doutorado e atuo como se não houvesse precarização. É questão de encarar o problema para avançar. Você não avança ficando imobilizado e passando o resto da sua vida lamentando a precarização (Bruno).

O docente em questão critica os modos de ancorar a “precarização” para justificar um não engajamento no ambiente acadêmico. Este docente, que participou desde o início do projeto do REUNI na instituição estudada, expressa que seu esforço não teria valido tanto, uma vez que a intenção de “virar uma universidade de verdade” não foi assumida por todo o corpo docente na época. Além disso, o relato acima integra o repertório dos docentes que desaprovam outros docentes que criticam a “precarização”, gerando assim novas acusações. Mais uma vez é possível observar um relato onde os atores ancoram suas críticas no não investimento de terceiros em prol do bem comum, que aqui se apresenta como o projeto de expansão.

Nesse contexto, os primeiros falam daqueles que não se movem em razão da falta de condições necessárias para a realização de projetos e pesquisas. Do ponto de vista sociológico permite ver o movimento contínuo de queixas e novas críticas.

A trama narrada nas entrevistas realizadas mostra que, com a expansão houve um significativo aumento de propostas de projetos de pesquisas em editais e de projetos financiados. Retratam também que o aumento da produção docente geral contribuiu para uma sensação de desajustamento em relação ao quadro atual da instituição.

Alguns “professores antigos” criticam esta forma de agir na academia, pois eles próprios “sempre produziram com ou sem dinheiro”. Este argumento se soma a crítica do “lattes” e ao ambiente competitivo que contribuiu para aniquilar o ambiente de tranquilidade anterior, propício ao modo de trabalhar em universidades, nos seus termos. Ademais, alguns casos de professores antigos que se dizem ajustados a esse modelo, questionam as posturas dos demais, como é o caso apresentado na fala a seguir:

E tem a questão pessoal também, eu me identifico com a universidade, com o modo acadêmico, tenho paixão pela academia. E o que eu percebo é que a maioria dos professores do Serviço Social não tem. Não era uma academia e não foram contaminados pela academia. Foram pelo caminho mais fácil, já está na reta final da carreira, vou fazer mestrado e doutorado para chegar no topo e me aposentar. Eu juro para você, conhecendo os professores...eles não tem gosto, a maioria. Mas você sabe quem tem gosto lá para a pesquisa (Bruno).

Este relato integra a entrevista de um docente que se encontra há mais de trinta anos na universidade, e que participou ativamente do processo aqui analisado. Sua crítica é em relação a alguns docentes que tem a mesma antiguidade que ele na instituição, mas que, segundo a sua opinião, não se identificam com o que seria a academia. Desse modo, sua narrativa expressa também o seu engajamento de modo particular, e o situa como aquele professor que faz o seu trabalho de modo diferenciado de outros, pelo fato de sentir identificação com o modo de vida acadêmico.

Diante deste contexto, alguns docentes com mais antiguidade na instituição buscaram se ajustar ao novo quadro. Buscaram aumentar o ritmo de publicações e passaram a responder a editais de financiamentos de pesquisa com mais frequência. Além disso, após a expansão parte dos docentes do curso mais antigo passou a buscar qualificação, ingressando posteriormente no Doutorado.

Diante do esforço que isso provocou internamente, que pôde também ser associado a um tipo de sofrimento no trabalho, foram estimulados a se adequarem. Isso conduz a interpretação de alguns dos professores “antigos” a avaliar que a mudança no modo de produção científica foi feita “de cima para baixo” para normatizar a produção. Nesse sentido, o sofrimento vai traduzir dificuldades de ajustamentos.

Nas entrevistas, todos os docentes demonstram compreender que hoje é central a execução de projetos de pesquisa. Desta forma, a informação, a atividade, a inclusão em um ou mais projetos, a inserção em ou criação de redes foram por eles observados e criticados. Docentes mais antigos, por um lado, criticavam este novo conexionalismo e a “era da informação”. Em outros termos, a informação é ao mesmo tempo resultado e condição para multiplicação de conexões, de tal maneira que a desigualdade de informação é cumulativa. O que representa, a meu ver, parte do drama acadêmico do ponto de vista destes atores. Desta forma, a crítica orienta,

de forma particular, uma tomada de voz dos profissionais em situação de narrar a insuportabilidade (BREVIGLIERI, 2009) de viver no ambiente de trabalho. Relacionam-se a isto outras queixas, como a sobre o atual “super-produtivismo”, a tensão e o conflito que estas novas exigências provocam neste ambiente de trabalho, somados ao novo quadro de sociabilidade após a expansão.

Com efeito, o que essa trama indica é que um projeto de política ou programa governamental não deve ser entendido apenas normativamente, considerando seus índices e metas. Estes são extremamente importantes, de fato. Porém, ao voltar o foco da análise desta expansão para os conflitos derivados dela e contidos nela, em seus diferentes graus, podemos compreender de modo mais atento os limites para a efetivação de um projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procurei analisar como a expansão foi vivenciada e qualificada por docentes do campus que observei. Tratou-se de um trabalho voltado para os conflitos e as críticas que emergiram durante este processo. Para isso, fundamentei-me em observações de situações, em análise documental da universidade e de entrevistas com professores. Para apreender de maneira significativa esta trama, optei por um recorte que compreendesse tanto os docentes que participaram do processo de execução do projeto REUNI na UFF Campos, como aqueles que foram nomeados posteriormente (nas denominadas “vagas REUNI”), compondo a universidade nas vagas dos novos cursos.

O fato de ter conversado com professores de variáveis gerações durante o processo de expansão permitiu-me aproximar das críticas desses atores. Em suma, propus analisar as controvérsias que apontam para algumas das dificuldades que torna árduo um projeto comum na universidade.

As lógicas co-presentes, e por vezes inconciliáveis, apontam para um desafio: como fazer o comum acadêmico diante da pluralidade de atores na universidade, devido entre outros aspectos, às divergências em relação ao compromisso entre grandezas industriais, mercantis e cívicas na universidade? Esse estudo aponta para o fato de que o Reuni ao invés de promover o comum, tende a atizar disputas que, a partir de uma primeira observação, parecem dificultar a percepção de um projeto comum diante de posições muitas vezes inconciliáveis.

Tornam-se também claras as modalidades de investimentos variados dos atores da universidade, que se diferenciam segundo os percursos individuais, as inserções acadêmicas anteriores e o que pode ser denominar de *ethos* dos professores. Em todos os casos, todas estas dimensões alteram significativamente segundo as gerações de ingresso de professores nesta instituição. Dentre os diferentes atores, estão os que participaram da criação dos novos cursos, e também os que chegaram posteriormente com novas moralidades que complexificam o arranjo moral da instituição. De modo geral, observei profundas distâncias morais entre gerações de professores. De um lado, alguns dos mais jovens professores tendiam a analisar de modo conjuntural o processo de extensão do campus que estudei, considerando pouco o processo de expansão da instituição em análise e, no

limite, elaborando profundas críticas em relação aos seus pioneiros. Por outro lado, os docentes engajados desde o início neste processo avaliam de modo diferenciado o resultado gerado, qualificando a expansão como uma fase muito desejada de um longo processo histórico pelo qual a universidade atravessa. Desse modo, controvérsias emergem de uma pluralidade de modos de conceber um projeto institucional, uma carreira acadêmica e o lugar do docente na universidade.

Os diferentes níveis de engajamento dos atores refletem em outro ponto constantemente mobilizado durante a realização desse trabalho: a “precarização”. As críticas dos mais jovens professores da UFF voltam-se cada vez mais para a “precarização da universidade”, esta que teria sido intensificada pelo REUNI. Estas críticas, ainda que compartilhadas pelos professores mais antigos, vêm sendo vivenciadas por alguns deles de modo tenso. Aqueles que investiram na elaboração de um projeto inicial, pareciam estar cientes da “precarização” já anunciada, justamente por este ser o ambiente de construção desde o início deste projeto. No entanto, o atual modo de problematizar a “precarização”, pela chave de leitura dos antigos, é por sua vez também amplamente questionada, ao passo em que estes se interrogam a respeito de como seria qualificada essa “precarização” pelos mais jovens.

A gramática da precarização acaba por gerar, novos conflitos e tensões, como, por exemplo, aqueles relacionados ao uso do espaço e a fixação docente. As reivindicações que pautaram as greves de 2012 e 2015 em instituições federais também expressam as críticas acerca desta gramática da precarização construída ao longo da efetivação do REUNI. Compunham as pautas das greves, em primeiro plano, a reestruturação da carreira docente e melhores condições de trabalho, questões diretamente articuladas a esse contexto.

Vale observar que, durante este trabalho, observei os desinvestimentos paulatinos de docentes relacionados com as tensões supracitadas. Professores que lecionaram durante décadas nesta instituição e que se engajaram para a realização do projeto de expansão suspenderam suas atividades ou reorientaram suas carreiras acadêmicas. Alguns recusaram cargos de gestão e se afastaram da condução de administrações posteriores. Alguns dentre eles evocavam sinais físicos de desgaste, como pressão alta e síndromes de “doenças do trabalho”, por vezes

associados às dificuldades de ajustamento a um novo modo de produção científica e de atuação acadêmica.

As articulações expostas nesse trabalho mostram como as tensões de moralidades afetam um projeto, e como o bem comum de uma geração de docentes não corresponde necessariamente ao da outra. Nesse desafio, o REUNI acaba por exigir um esforço de ajustamento maior por parte dos mais antigos, enquanto os docentes mais jovens parecem não sentir necessidade de tal esforço por já se encontrarem ajustados a essa lógica. Por fim, a experiência do REUNI nessa instituição parece mostrar que não há ao certo um modelo a ser seguido, e que os ajustamentos possíveis entre os atores tem direta relação na construção de um bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES. **Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil**. Brasília: ANDIFES, jun. 2004.

ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Sílvia Maria Fernandes. **Ecos do tempo. A mobilidade de investigadores e estudantes brasileiros em Portugal**. Sociologias, vol.16, nº. 37, Porto Alegre, Sept./Dec. 2014.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: <www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 9 de novembro de 2015.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação, 13.39 (2008): 423-436.

BOLTANSKI, Luc. **A moral da rede? Críticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo**. In: Fórum Sociológico. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, Número 5/6, IIª Série p.13-35, 2001.

_____; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

_____; THÉVENOT, Laurent. **De la justification. Les économies de grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.

_____. (2009). **A sociologia da capacidade crítica**. European Journal of Social Theory, 359-377.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília: [s.n.], 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 de maio 2015.

_____. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 7234 de 19 de Julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.html>. Acesso em 05 de Fevereiro de 2011.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 de julho 2015.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em 20 de Março de 2011.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 15 de julho de 2015.

_____. **Projeto de Lei nº. 7200 de 12 de junho de 2006.** *Estabelece normas gerais da educação superior.* Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em 04 de julho de 2015.

_____. **Projeto de Lei 8.035 de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2013.

BREVIGLIERI, Marc. **Les désagréments du proche et les tentations de l'autonomie. Réflexions sur la fatigue d'être avec des gens insupportables.** In: JOUAN, M; LAUGIER, S. Penser l'autonomie. Paris: PUF, 2009.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** Educação & Sociedade, 27.96, 2006: 979-1000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LC LOPREATO, Francisco. **Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula.** Impulso, Piracicaba: 16.40, 2005: 93-104.

CHAUÍ, Marilena. **Seminário: Universidade: Por que e como reformar.** MEC/SESU, 6, 2003.

CIGNACHI, Henrique. **Os efeitos do REUNI na universidade pública brasileira: um estudo sobre a reestruturação da Universidade Federal de Santa Maria.** Salão de Iniciação Científica (21.: 2009 out. 19-23: Porto Alegre, RS). Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CISLAGHI, J. F. **Análises do Reuni: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira.** 200 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno.** Universidade e Sociedade, Brasília, DF, ano XX, n. 47, p. 165-173, fevereiro de 2011.

DE LIMA, Roberto Kant. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós.** Vol. 5. EDUFF, 1997.

DELICADO, Ana. **Cientistas portugueses no estrangeiro: factores de mobilidade e relações de diáspora.** Sociologia, Problemas e Práticas. 58: 109-129, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; ANTUNES, Fátima. **Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia.** Perspectiva, 23.2, 2005: 449-465.

FONSECA, R. R. **O programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o caso REUNI na Universidade Federal de Viçosa.** Administração Pública e Gestão Social, 3.3, 2012: 300-323.

FREIRE, Jussara. **Uma caixa de ferramentas para a compreensão de públicos possíveis: Um arranjo de sociologias pragmatistas.** Livros Recebidos, 727, 2013.

_____. **Agir no regime de desumanização: Esboço de um modelo para análise da sociabilidade urbana na cidade do Rio de Janeiro.** Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, 3.10, 2010: 119-142.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GIDDENS, A. **New rules of sociological method.** London: Polity Press, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSFIELD, J. **The culture of public problems: drinking-driving and the symbolic order.** Chicago, Un. of Chicago Press, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios.** 2012.

INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

JOSEPH, I. **Erving Goffman e a Microsociologia**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 2000.

KAUFMANN, J. C. **Um guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. Educação & Realidade, 34.1, 2009: 49-64.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. **Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação**. In: MANCEBO, Deise; FERREIRA DE OLIVEIRA, João; SILVA JR, Y.; DOS REIS, João. Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil, 2008.

LIMA, K. **Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa REUNI**. Revista de Políticas Públicas UFMA, v. Especial, 2012.

_____. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Revista Katálysis, 14.1, 2011: 86-94.

_____. Reuni e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES-SN, ano XVII, nº 41, p. 69-77, janeiro/2008.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica**. Revista Portuguesa de Educação, 23.2, 2010: 73-91.

MARCELO-BADARÓ, Mattos. **Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012**. Revista Iberoamericana de Educación Superior, v. 4, n. 10, p. 135-142, 2013.

MEC. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela portaria no 126/2012.

_____. **Resumo do pronunciamento do Ministro de Estado da Educação, no dia 7 de junho de 2004, acerca de enunciados gerais sobre os princípios e as diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/DISCURSOS>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2015.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia: Termo de Referência**. Salvador, 28 jul.2007

_____. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

_____. **Relatório executivo do programa de expansão das IFES.** Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretária da Educação Superior. **Acordo de Metas do Reuni n. 044, de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, março de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____. **Termo de Acordo de Metas celebrado entre a UFF e o MEC por intermédio da SESU assinado aos 13 dias do mês de março de 2008 e publicado no Diário Oficial da União em 19 de março de 2008, seção 3.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505669/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-03-2008>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

MILLS, C. W; DUTRA, W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. **Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições.** Série Documental. Textos para Discussão. MEC/INEP, 2006.

MOREIRA, Sandra; ARAUJO, Emilia Rodrigues. **Elementos para uma reflexão sociológica sobre o fenômeno da mobilidade de investigadores e cientistas.** Política & Sociedade, 11.20: 227-254, 2012.

NOGUEIRA, Jana Flávia Fernandes. **Reforma da educação superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em educação da Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2008.

NOGUEIRA, PS. **REUNI—Um programa de Expansão das Universidades Federais: o caso da UFMT.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9.20, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma universitária no Brasil—1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educação & Sociedade, 27.96, 2006: 1021-1056.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, E. P. **Trabalho intensificado na universidade pública brasileira.** Universidade e Sociedade, 19.45, 2010: 9-25.

SILVA, Renata Maldonado. **A implementação do PROIES no Brasil: novas regulações ou velhas práticas.** Linhas Críticas, 20.42, 2014: 461-478 .

THEVENOT, Laurent. **The plurality of cognitive formats and engagements: moving between the familiar and the public.** European Journal of Social Theory, v. 10, nº. 3, p. 409-423, 2007.

TREIN, Eunice. **O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria.** Revista Brasileira de Educação, 16.48: 769-792, 2011.

UFBA. **Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia.** Documento Preliminar. Campinas, Mimeo, 2007.

UNESCO. **Novos caminhos para a educação superior.** Seminário Internacional Universidade XXI. Documento Síntese. Brasília, 2003.

UFF. **Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Ata da reunião de Colegiado de Unidade realizada no dia 21 de março de 2006.** p 2.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Referências Históricas da Universidade Federal Fluminense em Campos Dos Goytacazes – Rio de Janeiro.** Campos dos Goytacazes: UFF, 2005.

_____. **Projeto de adesão da UFF ao Programa REUNI.** 2007. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Ata da reunião de Colegiado de Unidade realizada no dia 21 de março de 2006.** p 2.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Ata da reunião de Colegiado de Unidade realizada no dia 10 de outubro de 2007.** p 1-4.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Ata da reunião de Colegiado de Unidade realizada no dia 24 de março de 2008.** p 1.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Memorando nº 245/2009.** Assunto: Aluguel de container para os novos cursos de Campos/REUNI. 07 de julho de 2009.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Memorando nº 62/2011.** Assunto: Renovação do contrato das estruturas metálicas. 23 de março de 2011.

_____. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Memorando nº 120/2009**. Assunto: Criação do Pólo de Campos. 23 de março de 2009.

_____. **PROJETO – Implantação e Consolidação do Pólo Universitário de Campos dos Goytacazes**. Campos dos Goytacazes: UFF, 2005.

VALENTE, Ivan. **Plano nacional de educação**. Vol. 20. DP&A Editora, 2001.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. **Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo**. Revista Brasileira de Educação, 18.53, 2013: 467-484.

WORLD BANK. **Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options**. The World Bank, 1818 H Street, NW, Washington, DC, 20433, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Roteiro semiestruturado para entrevista com docentes que ocupam ou ocuparam cargos de gestão.

1. O REUNI é caracterizado, entre outros pontos, por um contrato de gestão e por um acordo de metas. Como isto se concretiza?
2. Houve anuência as principais metas propostas pelo Decreto Nº 6.096 de 2007?
3. Quais são as justificações contra e a favor da expansão, na sua opinião?
4. Houve participação e representação docente no processo decisório pelo REUNI na UFF Campos dos Goytacazes?
5. Como o Sr. avalia o REUNI, considerando-o como uma iniciativa em termos de Política Pública que visa a expansão?
6. Avalie o desenvolvimento regional e local a partir da expansão dos cursos no campus estudado.
7. Como dirigente/diretor, como foi a experiência do REUNI na UFF Campos?
8. Como podemos analisar o aumento de ingresso docente, a fixação docente e a rotina de produção acadêmica após a reestruturação e expansão do campus?
9. Como foi planejada a Assistência Estudantil para este momento de crescimento do campus em questão?

APÊNDICE II

Roteiro semiestruturado para entrevista com docentes.

1. Como você avalia a participação e representação docente no processo decisório pelo REUNI na UFF Campos dos Goytacazes?
2. Quais são as justificações contra e a favor da expansão, na sua opinião?
3. Como você avalia a fixação docente no período pós-expansão neste campus?
4. Qual é a sua análise sobre a produção acadêmica neste contexto?
5. Qual é a sua percepção sobre a sociabilidade no campus após o processo de chegada de novos docentes?
6. Como avalia o acesso e a permanência discente após a expansão?
7. Avalie o desenvolvimento regional e local a partir da expansão dos cursos no campus estudado.
8. Qual é a sua avaliação sobre as condições de trabalho docente no atual cenário universitário?