

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA MONTEIRO SABÓIA

O REUNI NA UFAM: REPERCUSSÕES NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Manaus
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA MONTEIRO SABÓIA

O REUNI NA UFAM: REPERCUSSÕES NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado solicitada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Manaus
2015

Ficha catalográfica

S117r Sabóia, Raimunda Monteiro.
O Reuni na Ufam: repercussões na gestão pedagógica. /
Raimunda Monteiro Sabóia ; orientação Luiz Carlos Cerquinho
de Brito. – Manaus: UFAM, 2015.

185 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado). – Universidade Federal do
Amazonas, 2015.

1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e
Expansão das Universidades Federais (REUNI) – Universidade
Federal do Amazonas. 2. Gestão pedagógica. 3. Ensino superior
– Avaliação. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de (Orient.). II. Título.

CDU(online) 378.4.07

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA MONTEIRO SABÓIA

O REUNI NA UFAM: REPERCUSSÕES NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado solicitada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Zeina Rebouças C. Thomé (Membro)

Prof.^a Dr.^a Ierecê dos Santos Barbosa (Membro)

Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito (Suplente)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu filho, ao meu
esposo, ao meu pai e a minha mãe:*

Ao meu filho,

Michel Bruno S. Cruz!

Ao meu pai,

Vicente Sabóia (In memorian)!

A minha mãe,

Maria Monteiro da Silva

*Dedico, com todo meu amor,
a conclusão deste trabalho a vocês.*

Ao meu marido

*Rodney Marques! Companheiro incansável na
minha trajetória pessoal e profissional.*

Essa conquista também é sua!

AGRADECIMENTOS

A trajetória de construção dessa dissertação envolve família, amigos, colegas, professores, alunos e Deus. A todos, minha gratidão. A Deus por alimentar meu espírito diariamente me fortalecendo, dando ânimo, coragem e determinação para elaboração e conclusão desta pesquisa. Ao meu esposo Rodney, pela cumplicidade no amor, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio em todos os meus investimentos. Ao meu filho Michel Cruz pelo carinho, cuidado e compreensão. Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, meu orientador, obrigada pelo carinho, pelo acolhimento, pelo estímulo e pela confiança na realização desta pesquisa. À Prof^a. Dr^a. Zeina Rebouças C. Thomé, obrigada pela leitura crítica da dissertação. A Prof^a. Dr^a. Irecê dos Santos Barbosa pelo carinho e disponibilidade em aceitar participar da Banca Examinadora desta dissertação. A Dra. Etelvina Braga pelo acompanhamento amigo e profissional durante a minha caminhada no Mestrado. A minha querida amiga Neylanne Aracelli Pimenta pelas contribuições com ideias para elaboração deste trabalho. A minha amiga Adriana Groschke pelo incentivo para que eu participasse do Processo de Seleção para o Mestrado. Aos meus colegas do mestrado, em especial Mônica e Silvana pelo companheirismo, carinho e por estarem sempre ao meu lado nos momentos de dificuldades. A Andréa do CEFORT por sua amizade e contribuições nos momentos de correria. Ao meu aluno Maurício pela ajuda dada nas aquisições de livros. Meu eterno carinho a todos.

EPÍGRAFE

“Vire a página. Dê um ponto final nas coisas que te fazem mal. A vida é um círculo, não um quadrado. Tenha pressa de ser feliz, por que nós não sabemos quanto tempo nos resta”

Padre Fábio de Melo

RESUMO

Esse estudo se insere no campo do Ensino Superior. Tem por objetivo geral analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente a implementação do PPI¹, PDI² e as diretrizes estabelecidas na CPA³. Os objetivos específicos assim foram definidos: 1) Caracterizar a origem e concepção histórica do REUNI no contexto da política de reestruturação e expansão da educação superior; 2) Investigar o processo de implementação e o Planejamento Estratégico do REUNI na UFAM, tendo como foco a sua Gestão Pedagógica; 3) Levantar as repercussões ou resultados da implementação do REUNI na UFAM e as suas consequências para a melhoria da qualidade de Ensino de Graduação. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio da pesquisa empírica. Como público-alvo da pesquisa, priorizei os professores, técnico-administrativos e alunos. A mostra da pesquisa foi do tipo censitária onde foi aplicado questionários para 06 (seis) professores 19 (dezenove) alunos, 06 (seis) técnico-administrativos em educação, participantes do Curso de Ciências Biológicas Noturno que aceitaram participar da pesquisa/estudo e atuaram decisivamente no processo de revisão de seus currículos. Os resultados se constituem em dados significativos sobre o REUNI e seus impactos. Os aportes teóricos ancoram-se, principalmente, em autores como: Siqueira; Neves (2006). Lima (2006). Amaral (2003). Bresser Pereira (1998). Trindade. et al (1999). Santos (2013). Lombardi (2009). Minto (2006). Lima (2014). Libâneo, Oliveira, Toshio (2012). Pimenta e Anastasiou (2014). Fazenda (1996). Bardin (2004) et. A pesquisa buscou contextualizar o REUNI, seus objetivos e finalidades, frente aos fatos históricos que marcaram a política do ensino superior por meio de medidas que caracterizam a reforma da educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e que contribuíram de forma significativa para gerar mudanças estruturantes da expansão e ampliação da oferta do ensino superior público no Brasil. A gestão pedagógica assumiu centralidade na investigação, analisamos dados sobre as trajetórias de atuação e formação docente, progresso e permanência do aluno, gestão pedagógica, cultura organizacional, atualização e/ou capacitação, prática docente e gestão da aula tendo como foco o Curso de Ciências Biológicas Noturno do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas.

Palavras-chave: Educação Superior. REUNI. Gestão pedagógica.

¹ Plano Pedagógico Institucional

² Plano de Desenvolvimento Institucional

³ Comissão Própria de Avaliação

ABSTRACT

This study forms part of the Higher Education field. Aims General MEETING analyze the impact on UFAM in view of the Pedagogical Management forward the implementation of the PPI, PDI and the guidelines set out in the CPA. The specific objectives were well defined: 1) characterize the origin and historical conception of REUNI in the context of the policy of restructuring and expansion of higher education; 2) Investigate the implementation of processes and Strategic Planning MEETING in UFAM, focusing its Educational Management; 3) Raise the effects or results of the implementation of REUNI in UFAM and its consequences for the improvement of undergraduate teaching quality. This is a research with qualitative approach through empirical research. Target audience research, prioritized teachers, technical administrators and students. The exhibition of the research was of census type which was applied questionnaires to 06 (six) teachers nineteen (19) students, 06 (six) technical-administrative education, participants Night Life Sciences courses who agreed to participate in the research / study part of proposal and acted decisively in the process of reviewing their resumes. The results constitute significant data on REUNI and its impacts. The theoretical contributions are anchored mainly on authors such as: Siqueira; Neves (2006). Lima (2006) .Amaral (2003). Bresser Pereira (1998). Trinity. et al (1999). Santos (2013). Lombardi (2009). Minto (2006). Lima (2014). Libâneo, Oliveira, Toschi (2012). Pepper and Anastasiou (2014). Farm (1996). Bardin (2004) et. The research sought to contextualize the Meeting, its objectives and purposes, compared to historical facts that marked the higher education policy through measures that characterize the reform of higher education in the government of Luiz Inacio Lula da Silva (2003 - 2010) and contributed significantly to generating structural changes of the expansion and increasing the supply of public higher education in Brazil. The educational management assumed centrality in research which analyzed data on the performance of trajectories and teacher training, progress and permanence of students, educational management, organizational culture, update and / or training, teaching practice and management class focusing on the Science Course Night Life of the Institute of Biological Sciences, Federal University of Amazonas.

Keywords: Higher Education. MEETING. Educational management.

LISTA DE QUADROS

Quadro I -	Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto n. 6.096/2007.....	57
Quadro II -	Evolução das matrículas nas IES, 2008 a 2011.....	58
Quadro III -	Recursos Orçamentários do Programa de Expansão 2005-2012.....	66
Quadro IV -	Número de Obras Concluídas em m ²	68
Quadro V -	Plano de Contratação de Pessoal Docente e Técnico-Administrativo para o período de 2008 a 2012.....	79
Quadro VI -	Cronograma de orçamento parcial e global.....	80
Quadro VII-	Evolução da Execução Orçamentária ano/ano 2008 a 2012.....	89
Quadro VIII -	Evolução do Quantitativo de Docentes por Regime de Trabalho.....	90
Quadro IX -	Evolução do Quantitativo de Técnicos Administrativos em Educação por Regime de Trabalho.....	90
Quadro X -	Cronograma de vagas projetadas criadas no período de 2008 a 2012 via REUNI.....	91
Quadro XI-	Cronograma de alunos ingressantes, matriculados e concluintes no período de 2008 a 2012.....	93
Quadro XII-	Cronograma de alunos ingressantes, matriculados, evadidos e transferido do Curso de Ciências Biológicas Noturno de 2008 a 2015.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I -	Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011.....	65
Gráfico II -	Orçamento das Universidades Federais de 2003 a 2012 (R\$ bilhões).....	66
Gráfico III -	Números de Docentes nas Universidades Federais de 2003 a 2012.....	67
Gráfico IV -	Número de Técnico-Administrativos nas Universidades Federais de 2003 a 2012.....	68
Gráfico V -	Evolução da Execução Orçamentária 2006 a 2015.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura I -	Dimensões e indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	140
Figura II -	As trajetórias de atuação e formação docente.....	140
Figura III -	Progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	144
Figura IV -	Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	146
Figura V -	Cultura Organizacional do Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	148
Figura VI -	Atualização e/ou capacitação.....	151
Figura VII -	Prática docente.....	152
Figura VIII -	Gestão da aula.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPA	- Comissão Própria de Avaliação
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	- Plano Pedagógico Institucional
PROEG	- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEXT	- Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das das Universidades Federais
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UNE	- União Nacional dos Estudantes
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	- Plano Nacional de Assistência Estudantil
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SESu	- Secretaria de Educação Superior
FORPLAD	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração
CONSUNI	- Conselho Universitário
ADUA	- Associação dos Docentes da UFAM
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
FACED	- Faculdade de Educação
ICE	- Instituto de Ciências Exatas
PSC	- Processo Seletivo Contínuo
PSM	- Processo Seletivo Macro
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
ICB	- Instituto de Ciências Biológicas
FES	- Faculdade de Estudos Sociais

INEP	- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
PACE	- Programa de Ações de Extensão
PIBEX	- Programa Interinstitucional de Bolsas de Extensão
CNE	- Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	16
2 O PROCESSO DE PESQUISA E A QUESTÃO METODOLÓGICA.....	21
3 O UNIVERSO DE REALIZAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
CAPÍTULO I	
1 REFORMA UNIVERSITÁRIA: PROPOSIÇÃO E IMPLMENTAÇÃO DO REUNI.....	31
1.1 A Reforma do Ensino Superior nos anos 90.....	31
1.2 Políticas e Programas de Expansão do Ensino Superior.....	40
1.3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.....	48
1.4 A proposta do REUNI para as IFES.....	52
1.5 A Avaliação Pedagógica do REUNI: o SINAES.....	59
1.6 O Relatório do REUNI no período de 2008 a 2012: da implantação a consolidação.....	64
CAPÍTULO II	
2 A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NA UFAM: ADESÃO, GESTÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE DA GRADUAÇÃO.....	70
2.1 Retrospectiva histórica da UFAM: o universo da pesquisa.....	70
2.2 A proposta de adesão ao REUNI elaborado pela UFAM.....	72
2.3 O REUNI na UFAM: o processo de implantação.....	81
2.4 Análise da expansão pós REUNI na UFAM.....	85
2.5 O SINAES como regulador da qualidade da expansão da graduação na UFAM.....	95
2.6 As repercussões do REUNI sobre a Gestão Administrativa, a Gestão Pedagógica e a Qualidade da Graduação.....	98
2.6.1 Contextualizando o Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	99
2.6.2 Cultura Organizacional do Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	102
2.6.2.1 A Gestão Administrativa do Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	103
2.6.2.2 Gestão Pedagógica.....	106
2.6.2.3 Planejamento Estratégico.....	113
2.6.2.2.1 O PPC: a Gestão Pedagógica instituída no Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	115
2.6.3 Prática Pedagógica no Ensino Superior.....	123
2.6.4 Qualidade da graduação na UFAM.....	131
CAPÍTULO III	
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	139
3.1 Análise do impacto do REUNI sobre a Gestão Pedagógica e a qualidade da graduação.....	139
3.1.1 Indicadores de qualidade no Curso de Ciências Biológicas Noturno.....	139

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada no período de agosto de 2014 a outubro de 2015 que teve por finalidade estudar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI na Universidade Federal do Amazonas – UFAM e suas repercussões na Gestão Pedagógica.

A ideia da investigação e definição do objeto foi sendo construída na medida em que cursávamos as disciplinas do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFAM.

A decisão sobre o que se deve pesquisar é muito pessoal e em geral, nossa escolha nos remete as experiências vivenciadas no campo profissional, acadêmico ou social. Assim, passarei a discorrer como ocorreu o processo de escolha do objeto de estudo, da escolha do referencial teórico que sustentam o trabalho e o universo onde a pesquisa foi realizada.

O universo da pesquisa é uma realidade obscura, principalmente quando não temos certeza do que queremos pesquisar. Dessa forma, devemos iniciar, primeiramente, na definição de um tema, um objeto que será o centro de nossa investigação, um assunto que proporcione uma discussão interessante e até mesmo o ineditismo. Porém, não se trata de uma escolha fácil, principalmente, quando a realidade de quem pretende pesquisar não se insere no contexto da pesquisa. Quando decidimos participar do Processo de Seleção para Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da FAGED um problema me inquietava: o que leva o aluno de graduação de uma Universidade Pública Federal se evadir? Tal questionamento sempre foi foco de inquietações, considerando que a Universidade Pública, sempre foi sonho da maioria das pessoas, e, principalmente, daquelas consideradas de baixa renda, pois, historicamente o acesso sempre foi desigual.

Durante vinte e dois anos, como servidora da Universidade do Amazonas, lotada na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, vivencie o fenômeno da evasão muito elevado que resulta em jubilamento de alunos em diversos cursos de graduação UFAM, desencadeando vagas remanescentes, as quais são ocupadas pelo Processo Seletivo Extramacro, nas modalidades de reopção, transferências facultativa e portador de diplomas. Em razão desse fenômeno, o projeto construído, inicialmente, tinha como objeto de estudo a evasão na UFAM.

Ao sermos aprovada no Mestrado, durante o primeiro ano de cumprimento dos créditos, em especial, ao cursar as disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação e

Seminários de Pesquisa I, estas culminaram na construção de um novo olhar sobre o objeto, assim muitas inquietações surgiram no sentido de pensar como trilhar o caminho da pesquisa. A partir de 2007 observei que dentro da UFAM as pessoas comentavam frequentemente sobre a expansão da UFAM por meio do REUNI. Assim percebi cursos sendo criados, cursos tendo suas vagas aumentadas, concursos para servidores técnico-administrativos e docentes, obras sendo iniciadas, enfim, a UFAM passava por um momento de “prosperidade”. Ao mesmo em que víamos a estrutura física, acadêmica e humana sendo expandida, ouvia-se , também, expansão do acesso no ensino superior, criação da Lei de Cotas etc.

Aquela altura, a intenção de pesquisar a evasão na UFAM foi aos poucos caindo por terra, sendo substituído gradativamente pelo interesse em investigar o processo de implantação do REUNI na UFAM.

Vivenciei alguns momentos de angústias devido ao processo de indecisão e de mudanças referente ao objeto de pesquisa, mesmo assim, parti para a busca de um novo objeto.

Assim afirma Corrêa; Oliveira; Galiuzzi,

Determinar propriamente o objeto de pesquisa requer uma caminhada e um envolvimento do mestrando com o que ele está buscando. Seguir esse caminho para chegar finalmente ao ponto crucial do que se vai pesquisar demanda tempo, indecisões e questionamentos, os quais levam o pesquisador a utilizar vários artifícios que lhe permitam clarificar suas idéias na construção de seu objeto de pesquisa. (CORRÊA; OLIVEIRA, GALIAZZI, p. 117, 2007, v. 12)

Uma das preocupações que tive foi em definir um objeto que fizesse parte da minha realidade profissional. Assim, o meu interesse permaneceu no campo do Ensino Superior, porém o foco passou a ser o REUNI.

O REUNI é um programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, criado pelo governo federal e tem como meta global:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O objetivo do O REUNI é:

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. (DIRETRIZES GERAIS, SESu/MEC, 2007, p. 10).

O Decreto do Programa REUNI tem como diretrizes:

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

Passado cerca de cinco anos de sua implementação, a vigência do programa encerrou no ano de 2012. Apesar de ser um programa pautado em uma política governamental, entendemos que este deva ser submetido a um processo de compreensão e discussão sobre suas repercussões. Por se tratar um assunto novo, pouco se tem escrito, porém são imprescindíveis estudos referentes ao processo de adesão das universidades ao programa e, principalmente, a análise de suas repercussões e resultados. A necessidade de estudos sobre essa política pública nos motivou a produção desta pesquisa.

A partir dos anos 90 o Estado Brasileiro passou por Reforma Administrativa implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, orientada pela política dos órgãos internacionais, configurou a instalação de um Estado mínimo, pautado no fortalecimento de suas ações de controle e supervisão. Esta política transferiu à sociedade civil parte da responsabilidade do estado. Esta reconfiguração do estado “impôs à burguesia brasileira uma nova racionalidade, que continuasse respondendo à crise econômica e política deixada pelo então presidente Collor de Mello” (LIMA, 2007, p. 92).

O resultado da Reforma do Estado culminou na Reforma da Educação Superior onde o estado tirou de si a responsabilidade desse nível de ensino e reduziu drasticamente as verbas públicas para seu financiamento. Em consequências desses fatores, a educação superior sofreu mudanças e transformações na sua estrutura organizacional e educacional, resultando em grandes desafios e dificuldades, desencadeados pela necessidade de seu financiamento, a falta de pessoal técnico-administrativo e docente que atendesse às demandas internas e externas de trabalho, à credibilidade dos programas desenvolvidos, ao desenvolvimento e manutenção da

qualidade do ensino, pesquisa e de extensão, ao acesso equitativo das diferentes classes socioeconômicas dos egressos do ensino médio.

A partir de 2002 quando assume a Presidência do País o então Luiz Inácio Lula da Silva e no início da gestão da Presidente Dilma Rousseff o ensino superior brasileiro toma novas dimensões. O projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva surge como um novo modelo de transformação social e mudança na estrutura institucional do Estado Brasileiro.

Apesar de o novo governo seguir orientado pelo modelo anterior de governo, inova ao dar prioridade ao papel transformador da educação, em especial ao ensino superior.

O pacote do governo se traduz em a expansão das vagas e universidades federais e a interiorização destas; a redefinição ao acesso ao ensino superior, principalmente daqueles grupos considerados a margem da sociedade, ou seja, todos os grupos sociais vulneráveis e as e pessoas das diferentes culturas. Assim, o REUNI surge no governo de Luiz Inácio Lula da Silva como uma política de distribuição, via inclusão social, nesse viés visa confrontar as desigualdades sociais historicamente retratada.

A criação do REUNI oportuniza as Instituições de Ensino Superior - IFES o incremento de uma política voltada para a: a expansão quantitativa (cursos, vagas, etc); expansão geográfica (interiorização das instituições etc); e, expansão do acesso (democratização do acesso).

Diante desse cenário, o REUNI se configura para a UFAM como uma grande promessa de expansão e modernização. Por isso, buscaremos analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente a implementação do PPI, PDI e as diretrizes estabelecidas na CPA.

Será dado enfoque as contribuições do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES como balizador do processo de ações para melhorias da graduação fundamentada na Gestão Pedagógica pautada na qualidade como um compromisso para o sucesso da expansão do Ensino Superior.

Neste estudo, foram definidas as seguintes questões para entendimento da proposta deste trabalho.

- 1) Como se apresenta a origem e concepção histórica do REUNI no contexto da política de reestruturação e expansão da educação superior?
- 2) Qual a concepção de Gestão Pedagógica no REUNI no contexto da UFAM?
- 3) Quais as repercussões ou resultados da implementação do REUNI na UFAM?

Para nortear o processo da pesquisa elegi a seguinte questão: Quais são as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica?

No sentido de confirmar ou rejeitar a questão da pesquisa, defini como objetivo geral: analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente a implementação do PPI⁴, PDI⁵ e as diretrizes estabelecidas na CPA⁶. Os objetivos específicos assim foram definidos: 1) Caracterizar a origem e concepção histórica do REUNI no contexto da política de reestruturação e expansão da educação superior; 2) Investigar o processo de implementação e o Planejamento Estratégico do REUNI na UFAM, tendo como foco a sua Gestão Pedagógica; 3) Levantar as repercussões ou resultados da implementação do REUNI na UFAM e as suas consequências para a melhoria da qualidade de Ensino de Graduação, em especial o Curso de Ciências Biológicas Noturno.

O primeiro capítulo contextualiza o REUNI, seus objetivos e finalidades, frente aos fatos históricos que marcaram a política do ensino superior por meio de medidas que caracterizam a reforma da educação superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) que contribuíram para a expansão do ensino superior, em especial o público. Apresenta, ainda, o REUNI e seus impactos na expansão do ensino superior, bem como a organização da infraestrutura, distribuição dos recursos, ampliação de vagas na graduação, criação de cursos, contratação de docentes e servidores técnico-administrativos para cumprir as metas do REUNI. Entra nesta discussão o SINAES como instrumento de avaliação pedagógica do REUNI e seus resultados.

No segundo capítulo traz a discussão sobre a adesão da UFAM ao REUNI como possibilidade de consolidação do processo de interiorização dos Campi no interior e a reestruturação e expansão dos seus espaços físicos, acadêmicos e pedagógicos da Sede, nosso foco de pesquisa e suas repercussões na Gestão Pedagógica e na qualidade da graduação UFAM.

O terceiro e último capítulo se constitui na síntese e análise dos dados sobre o REUNI, com ênfase naqueles revelados pelas entrevistas realizadas com professores da UFAM que atuaram como coordenadores acadêmicos e os que ingressaram por meio das vagas que foram disponibilizadas na adesão da UFAM ao REUNI para o Curso de Ciências Biológicas Noturno.

⁴ Plano Pedagógico Institucional

⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional

⁶ Comissão Própria de Avaliação

Nas considerações finais, faremos uma síntese da pesquisa desenvolvida, dando enfoque às mudanças na política de expansão do ensino superior público, através do REUNI, os avanços alcançados e os desafios a serem enfrentados na graduação da UFAM.

O processo de pesquisa e a questão metodológica (instrumentos e procedimentos) utilizada para a coleta de dados, com base nas questões norteadoras e nos objetivos específicos da pesquisa acima relacionados, serão detalhados no texto seguinte.

2 O PROCESSO DE PESQUISA E A QUESTÃO METODOLÓGICA

Nesta parte do trabalho serão apresentados os procedimentos metodológicos em que evidenciam as linhas metodológicas do conhecimento e da pesquisa científica como: paradigma epistemológico, a abordagem da pesquisa, o tipo da pesquisa, das técnicas e dos instrumentos para dar suporte a investigação, os procedimentos para escolha dos sujeitos da pesquisa, a coleta dos dados e a análise. Essa busca exige do aluno estudos diários para desvelar o que se quer descobrir.

Sobre essa temática Minayo considera o conceito de Metodologia de forma abrangente e concomitante:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como o que denominei “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas (MINAYO, 2013, p. 44).

Além disso, em toda investigação científica, em qualquer enfoque, nos encontramos com grandes componentes que se diferenciam enquanto ao propósito, método, análise e resultados.

Na realização da compreensão do processo de implementação do REUNI na UFAM e, análise das repercussões na Gestão Pedagógica com vistas a interpretar o fenômeno, entende-se que o caminho da pesquisa pressupõe o método que se aproxima da fenomenologia.

Para melhor compreendermos e interpretarmos as relações existentes no universo da pesquisa e dos sujeitos nele existentes, optamos por escolher um método que nos proporcione mais clareza nas nossas observações. Assim, a abordagem da pesquisa será o qualitativo. De acordo com Mynaiio:

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (MYNAIO, 2013, p. 57).

A abordagem qualitativa admite diferentes modelos de pesquisa. Por meio dela o pesquisador é colocado no mundo que o direciona a um conjunto de interpretações e práticas materiais capaz de ajuda-lo a melhor compreensão do fenômeno investigado.

Bardin (2004, p. 108) afirma que “a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais”

No que diz respeito ao tipo de pesquisa três formas melhor se adaptam ao trabalho: a pesquisa de campo, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Quanto ao primeiro Fachin (2005, p. 133), define-o “detém-se na observação do contexto no qual é detectado um fato social (problema), que a princípio passa a ser examinado e, posteriormente, é encaminhado para explicações por meio dos métodos e das técnicas”. Quanto ao segundo, Fachin (2005, p. 136) diz que “corresponde a toda informação sob forma de textos, imagens, sons sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros”; já o meio bibliográfico Fachin (2005, p. 126) explica que “compreende a consulta a livros, revistas, jornais e periódicos”.

2.1 Procedimentos para a construção dos dados.

Nesta parte do trabalho apresentaremos os instrumentos usados durante a coleta de dados para a pesquisa, que são tão importantes quanto o próprio resultado da pesquisa.

O uso das técnicas de coleta visa tornar o trabalho mais eficiente e confiável. Com isso, será abordado no texto que segue a escolha das técnicas de coletas de dados utilizadas durante a pesquisa empírica no contexto do universo da pesquisa.

Procedeu-se a triangulação dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, das entrevistas e dos questionários na qual se utilizou o método análise de conteúdo de natureza qualitativa.

2.1.1 Análise documental

A partir da análise documental, temos como objetivo identificar informações que sejam úteis para consubstanciar o desenvolvimento de nossa investigação e análise. De acordo com Marconi e Lakatos “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (MARCONI; LAKATOS, 2007. p. 122-123).

Os documentos analisados foram Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2006-2015), Relatórios de Atividades (2009-2014), Relatórios de Autoavaliação Comissão Própria de Avaliação (2006-2014), Criação e Implantação dos Campi do Interior, Resoluções internas da UFAM, discursos oficiais (publicados em jornais de circulação local ou boletins internos das instituições), Lei 9.394/96 e suas regulamentações, dentre outros. Com estes documentos se pretendia identificar os princípios e normas que regem o origem do REUNI e sua implantação na UFAM.

2.1.2 Pesquisa bibliográfica

De acordo com Marconi e Lakatos a pesquisa documental “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhador por outros pesquisadores e devidamente registrados” (MARCONI; LAKATOS, 2007. p. 122).

A coleta bibliográfica, assim como, a documental serviu para fundamentarmos por meio de livros especializados, revistas, jornais e redes eletrônicas, o objeto da pesquisa. Citaremos alguns dos autores utilizados: Siqueira; Neves (2006). Educação Superior: uma reforma em processo; Lima (2006). Contra-reforma na educação superior; Amaral (2003). Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado; Bresser Pereira (1998). Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional; Trindade. et al (1999). Universidade em Ruínas: na República dos Professores; Santos (2013). Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade; Lombardi (2009). Globalização, pós-modernidade e educação; Minto (2006). As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão; Lima (2014). Qualidade da Educação Superior: o programa REUNI; Libâneo (1994). Libâneo, Oliveira, Toschi (2012). Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização; Didática; Pimenta e Anastasiou (2014). Docência no Ensino Superior; Pimenta e Ghedin (2005). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de

um conceito; Pimenta (2005). Saberes pedagógicos e atividade docente; Fazenda (1996). Práticas Interdisciplinares na Escola; Tavares (2009). Gestão Pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica; Paro (2007). Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino; Bardin (2004). Análise de Conteúdo entre outros.

2.1.3 Entrevista

Trata-se de um instrumento importante, pois permite identificar questões relevantes sobre o objeto a ser investigado. Assim, elegemos a entrevista semi-estruturada que segundo Mynaio “[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisado. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa” (MYNAIO, 2013, p. 267).

Neste caso, a entrevista foi feita com o objetivo de complementar a análise dos documentos oficiais. Com esta técnica procurei identificar as condições de funcionamento na infraestrutura, inovações pedagógicas para formação de professores vinculados ao Curso de Ciências Biológicas Noturno com vista a analisar a qualidade do ensino-aprendizagem. Participaram das entrevistas 03 (três) ex-coordenadores do Curso.

Contamos com a sensibilidade dos professores, ex-coordenadores do Curso de Ciências Biológicas Noturno, que mesmo sua categoria estando em greve, se prontificaram a dedicar um pouco do seu tempo para contribuírem com nossa pesquisa.

2.1.4 Questionário

Segundo Marconi e Lakatos “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 203).

Neste estudo, a aplicação dos questionários se justificou pela necessidade de validar algumas informações obtidas nas observações e nas entrevistas. Os questionários com perguntas abertas foram aplicados aos professores, aos técnico-administrativos e alunos participantes do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2015, momento em que tentamos diversas vezes fazer contatos por telefone, e-mail, encontros presenciais, mas poucos foram aqueles que deram retorno aos nossos contatos.

2.2 Procedimentos para análise dos dados qualitativos

E, para compreender a questão do REUNI, dentro do universo que privilegiei que a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e, desta forma poder analisar a Gestão Pedagógica e propor orientações baseadas na noção de qualidade da graduação, a serem contempladas pelo Curso de Ciências Biológicas Noturno busquei fundamentação, para a análise e interpretação das vozes do sujeito da pesquisa, no método da análise de conteúdo, principalmente nos estudos e pesquisas de Laurence Bardin.

2.2.1 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo será o marco referencial, a partir da qual analisarei a literatura relacionada à educação superior, num processo de comparação e/ou redefinição de conceitos, com base nos quais será construído o arcabouço teórico para a análise e caracterização do REUNI, da Gestão Pedagógica e Formação de Professores.

A análise de conteúdo tem suas origens no final do século passado. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras (MORAES, 1999).

Bardin (2004, p. 26) explica que “a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

Diz ainda Bardin (2004, p. 33) que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo ocorreu na pesquisa em três momentos distintos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Chamaremos esses três momentos de Pesquisa Empírica.

2.2.1.1 Pesquisa Empírica

A pesquisa empírica⁷ ou de campo é a busca de dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisador. Tem como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental do(s) outro(s).

A pré-análise - esta é a fase da organização propriamente dita. Nela foi realizada uma primeira organização do material, quando se tornou indispensável um olhar holístico (a compreensão dos fenômenos só é possível pela interpretação das inter-relações que surgem em dado contexto) sobre o conjunto de documentos, buscando encontrar meios para torna-lo compreensivo e adequá-los aos objetivos propostos na pesquisa. Todo o material coletado foram sendo acondicionados em pastas ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta.

A exploração do material - esta fase consiste leitura detalhada com vista à apreensão dos documentos coletados. Aqui nosso foco foi à leitura dos documentos, onde o fichamento teve papel central. Para cada documento criamos um fichamento contendo referência e resumo, além de algumas citações para posterior uso.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação - nesta parte procedemos na análise e interpretação dos dados obtidos por meio das leituras, entrevistas e resultados dos dados estatístico oriundos do questionário.

A escolha por este tipo de abordagem empírica se justifica porque por meio dela podemos compreender e interpretar o objeto investigado.

3 O UNIVERSO DE REALIZAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo da pesquisa é Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada no Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, situada no bairro Coroado, Zona Leste de Manaus, em meio a um dos maiores fragmentos de floresta em zona urbana do Brasil. Esta na ocasião da elaboração da proposta de adesão ao REUNI estava organizada institucionalmente com a Sede Administrativa⁸ e a Infraestrutura Acadêmica⁹.

⁷ Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_emp%C3%ADrica > Acesso em: 30 dez 15.

⁸ A administração Superior da UFAM era representada pelos seguintes Conselhos: o Conselho Diretor, Conselho Universitário que reúne o Conselho de Administração e o Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão e, esses agregam a Secretaria Geral dos Conselhos Superiores. Na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúne a Assessoria de Comunicação, Assessorias Especiais, Chefia de Gabinete, Diretoria Executiva; Comissão Permanente do Pessoal Técnico-Administrativo, Comissão Permanente de Pessoal Docente, Comissão Permanente de Licitação e Auditoria Interna. Agregam-se, ainda, a Reitoria as Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de

A UFAM utiliza duas formas de ingresso no ensino superior, sendo uma delas o Processo Seletivo Contínuo – PSC, destinadas para os alunos do ensino médio das escolas públicas ou privadas, os quais são submetidos a provas durante os três anos de curso, onde são destinados 50 % das vagas da universidade, tanto do campus da capital quanto das unidades descentralizadas do interior do estado. A segunda forma de ingresso ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que aproveita as notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM para ocupar o restante dos outros 50% das vagas da universidade. O SiSU, veio substituir o processo o Processo Seletivo Macro –PSM desde 2010.

3.1 Etapas da pesquisa

Visando a investigação, iniciamos o processo de pesquisa sobre o REUNI , buscando identificar o que foi discutido nos documentos oficiais disponíveis do governo federal, como do Planalto, da Presidência, do Ministério da Educação, artigos científicos encontrados no Scielo, Google, Domínio Público, entre outros.

O aporte teórico que motivou a construção desse trabalho foi a implementação do REUNI na Universidade Federal do Amazonas, tendo como foco principal as repercussões da Gestão Pedagógica na Graduação, previsto no art. 2º, do Decreto 6.096/2007, no parágrafo III que fala da “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade do ensino”.

No decorrer desta pesquisa tivemos algumas dificuldades na identificação de referências para consubstanciar a fundamentação teórica. Além disso, outras dificuldades

Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Finanças, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, todas compostas de seus respectivos Departamentos. Além das Pró-Reitoria tem ainda: Biotério Central, Museu Amazônico, Centro de Processamento de Dados, Centro de Artes, Editora da Universidade, Hospital Universitário Getúlio Vargas, Centro de Desenvolvimento Energético Amazônico, Centro de Educação a Distância; Centro de Pesquisa e Prod. Medicamentos, Centro de Apoio Multidisciplinar, Fazenda Experimental, Prefeitura do Campus Universitário, Centro de Ciências do Ambiente, Sistema de Bibliotecas e Centro de Tecnologia Eletrônica e de Informação.

⁹ Representada pelos seguintes Conselhos: Conselho Universitário, Conselho de Administração e Conselho de Ensino de Ensino, Pesquisa e Extensão e na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúnem as unidades acadêmicas: Instituto de Natureza e Cultura – Benjamin Constant, Instituto de Agricultura e Meio Ambiente – Humaitá, Instituto de Saúde e Biotecnologia – Coari, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Faculdade de Ciências Agrárias, Faculdade de Ciências da Saúde, Escola de Enfermagem de Manaus, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Tecnologia e Faculdade de Educação Física.

como: o que pesquisar no REUNI? Quais os problemas que devemos abordar? Enfim, sentimos a necessidade de irmos a campo para ampliar os horizontes de nossa pesquisa.

Na medida em que nos aprofundamos no objeto de investigação, materializado em uma proposta de pesquisa, vimos à necessidade de compreender o REUNI na UFAM: repercussões na Gestão Pedagógica, analisando, no primeiro momento, sua origem e objetivos no contexto das políticas para a educação superior e, no segundo momento dará uma atenção especial do ponto de vista da Gestão Pedagógica.

De acordo com Lugão o REUNI “passa a ser a grande política do Governo Federal para o ensino superior no país, traduzido num programa de ampla dimensão e ao mesmo tempo acadêmico, político e estratégico” (LUGÃO. et al. 2010, p. 2).

No Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 afirma que:

É importante ressaltar que o Programa REUNI é resultante da tentativa do governo em atender as reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil no sentido de uma ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) por meio do documento Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). (MEC, p. 10)

A primeira etapa da pesquisa de campo iniciou no mês de agosto de 2014, visando identificar fontes na UFAM para norteá-la, e nessas fontes, os documentos necessários para seu desenvolvimento. Nesta fase, nosso foco voltou-se para obtenção de informações essenciais, provenientes de documentos institucionais como PDI (2006-20015), Resoluções, Decisões, Diários Oficiais, Proposta de Adesão ao Programa Expandir (Multicampi), Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Amazonas, além de referências como artigos, livros que tratam do objeto de pesquisa.

O primeiro contato se deu com a Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN da UFAM e Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização -PROEXTI. Lá coletamos algumas informações impressas e outras que foram gravadas (com a permissão dos entrevistados) e registradas em nossos apontamentos.

A partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, identificou-se que o Programa Expansão do Ministério da Educação foi criado em 2003, inicialmente denominado Programa Expandir, ou ainda Expansão I, correspondeu ao período de 2003 a 2007, e sua principal meta foi incentivar a interiorização do ensino superior público federal. A partir de 2007 surge o

REUNI para consubstanciar e dar sequência a expansão anterior, e, uma de suas metas era a ampliação do acesso e permanência na educação superior, buscando atender ao que preconiza o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Identificou-e, também, que foi elaborado na UFAM no ano de 2007 um Plano de Trabalho para adesão ao Programa Expandir I, visando a implantação das Unidades Acadêmicas Permanentes – Instituto de Natureza e Cultura: Campus do Alto Solimões – Benjamin Constant, Instituto de Saúde e Biotecnologia: Campus do Médio Solimões - Coari, Instituto de Agricultura e Ambiente: Campus Vale do Rio Madeira-Humaitá e do Centro de Estudos nas Áreas de Biodiversidade e Antropologia no município de Manaus, como o período de execução para dezembro/2005 a dezembro/2008. Após um período de seis meses da implantação dos três Campi a UFAM conseguiu implantar mais duas Unidades Acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia: Campus do Médio Solimões – Itacoatiara e Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - Parintins.

Foram feitos alguns contatos com a Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização e identificou-se que a UFAM foi a única IFES a ser contemplada com a interiorização ganhando as Unidades Acadêmicas do Interior.

Embora tenha sido citado a criação das Unidades Acadêmicas Permanentes do Interior, o objeto de estudo focará apenas o REUNI na Sede de Manaus.

A pesquisa empírica ocorreu no período de junho a outubro de 2015, foi marcada por uma forte greve da UFAM que envolveu servidores dos seguimentos docentes, técnico-administrativos e dos alunos.

Os meses de junho a agosto de 2015 foram dedicados para coleta dos dados junto as Pró-Reitorias envolvidas no processo de implementação do REUNI. Os dados foram tratados de acordo com as variáveis advindas das categorias mencionadas anteriormente. Assim, nos apropriamos dos Relatórios de Atividades da UFAM, referente aos anos de 2006 a 2012, Relatório de Auto-Avaliação da CPA dos anos de 2008 a 2012, dos dados estatísticos da expansão dos cursos de graduação, criação de vagas para os cursos já existentes, alunos ingressantes, alunos matriculados, alunos concluintes, Relatório da Expansão da Estrutura Física e outros.

Algumas informações relevantes para análise da expansão orçamentária nos períodos de 2008 a 2012 não foram obtidas porque não tive acesso ao Acordo de Metas nº 020/2008, assinado entre a universidade e o MEC, por não ter sido localizada pela nova Gestão do setor, possivelmente extraviado na Gestão anterior.

Dentre os cursos oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM optei pelo Curso de Ciências Biológicas Noturno, o qual foi criado na vigência do REUNI e oferece a formação em Licenciatura.

Como público-alvo da pesquisa, priorizei os professores, técnico-administrativos e alunos. A mostra da pesquisa foi do tipo censitária onde foram aplicados questionários para 06 (seis) professores 19 (dezenove) alunos, 06 (seis) técnico-administrativos em educação, participantes do Cursos de Ciências Biológicas Noturno que aceitaram participar da pesquisa/estudo e atuaram decisivamente no processo de revisão de seus currículos. Os resultados se constituem em dados significativos sobre o REUNI e seus impactos. Dentre essas categorias, algumas já foram apresentadas no início deste trabalho.

CAPÍTULO I

1 A REFORMA UNIVERSITÁRIA: PROPOSIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI

Neste capítulo discutiremos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e sua adoção nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Para melhor compreender o desenvolvimento deste programa, discutiremos questões relacionadas à Política de Educação Superior, nesta inclusa a avaliação; também abordaremos as práticas pedagógicas resultante da concepção do ensino superior do REUNI e neste bojo a formação de professores.

1.1 A Reforma do Ensino Superior nos anos 90

A Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, orientada pela política dos órgãos internacionais, configurou a instalação de um Estado mínimo, pautado no fortalecimento de suas ações de controle e supervisão. Esta política transferiu à sociedade civil parte da responsabilidade do estado. Esta reconfiguração do estado “impôs à burguesia brasileira uma nova racionalidade, que continuasse respondendo à crise econômica e política deixada pelo então presidente Collor de Mello” (LIMA, 2007, p. 92).

A Reforma da Educação Superior nos moldes apresentados pelo governo de FHC é um desdobramento da reforma do Estado, expressos nos princípios de gestão eficiente, orientada por resultados e racionalização dos recursos. Logo, “[...] a crescente desresponsabilização do Estado com este nível de educação ocorreria pela redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, pelo estímulo ao empresariamento deste nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso à educação” (LIMA, 2007, p. 19).

Em consequências desses fatores, a educação superior vem sofrendo grandes mudanças e transformações na sua estrutura organizacional e educacional, em todos os lugares, resultando em grandes desafios e dificuldades, desencadeados pela necessidade de seu financiamento, a falta de pessoal técnico-administrativo e docente que atenda às demandas internas e externas de trabalho, à credibilidade dos programas desenvolvidos, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, pesquisa e de extensão, ao acesso equitativo das diferentes classes sócio-econômicas dos egressos do ensino médio.

Tal situação implica em um desafio duplo imposto “pela sociedade e pelo estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (SANTOS, 2013, p. 187).

Os desafios postos à universidade é resultado das exigências da modernidade, que impõe condições de mudanças divergentes à sua realidade conjuntural e também estrutural, configurando para àquela numa crise do velho com o novo. Para Santos (2013) são três as crises com que defrontava a universidade:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimento exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade lhe tinham vindo ocupar desde a Idade Média Européia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade em desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma universidade consensual em face da contradição entre a hierarquia dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação de igualdade de oportunidades para filhos das classes, por outro. Finalmente, a crise institucional, resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresaria ou de responsabilidade social’ (SANTOS, 2013, p. 190).

Ainda sobre o assunto fala Amaral:

A crise de hegemonia se expressa, por exemplo, pela incapacidade de as instituições públicas expandirem consideravelmente suas atividades para atender à enorme demanda pelo ensino superior, havendo, então, uma grande expansão do sistema privado no Brasil. A crise de legitimidade se apresenta quando as instituições não conseguem dar respostas rápidas às demandas que lhe são dirigidas pelos diversos segmentos da sociedade. Já a crise institucional se instala no momento em que surgem críticas em relação a eficiência, custos e competitividade no contexto do quase-mercado (AMARAL, 2003, p. 18).

Nesse novo cenário, a universidade deixa de ser uma área de interesse único da academia. Surgem outros atores como o Estado, o governo, o indivíduo e mercado, reivindicando por ensino público superior para atender a uma demanda de trabalho especializado que tradicionalmente não o exigiam.

A educação superior, em particular, perde o lócus de direito social e passa a condição de serviço, regido pelas leis do mercado. No tocante as universidades federais, a partir deste novo paradigma da administração pública, sofre à racionalização dos recursos destinados a manutenção dos serviços básicos e foram obrigadas a se adequarem a nova ordem do mercado.

Diante desses confrontos, cabe a universidade o desafio de promover aprimoramentos radicais nos serviços prestados à sociedade, sufocada por crises de valores no sentido de que possam transcender os limites de suas necessidades.

Essas crises de valores são resultantes da necessidade de reorganização de sua estrutura com vista a se adaptar as novas demandas da sociedade, há uma concorrência muito grande, a formação do cidadão está ganhando cada vez mais importância na sociedade, ao mesmo tempo, que as Universidades devem surgir como instâncias de diminuição das desigualdades sociais. Em se tratando da reforma universitária brasileira, há de se considerar no seu universo as diversidades regionais, respeitando suas características e necessidades.

As mudanças ocorridas no ensino superior também é resultante de movimentos sociais, institucionais e pessoas interessadas na expansão das universidades, como forma de atender a demanda da sociedade que reivindica pelo acesso ao ensino superior de maneira igual.

A partir de janeiro de 2002, assume o governo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este promoveu mudanças profundas, por meio de uma série de reformas na política educacional. Vale ressaltar que, este novo cenário nas políticas nacionais de educação dá continuidade ao processo de reformas no ensino superior, iniciados com FHC. De acordo com Santana,

O Plano Nacional de Educação, implementado no governo de FHC e que vigorou no período de 2001 a 2010, determinando as ações e metas para a Educação Superior, foi objeto de continuidade e aprofundamento, no governo Lula da Silva. No documento, é indicada a meta de expansão deste nível de ensino, elevando a taxa de acesso aos jovens de 18 aos 24 anos dos atuais 12% para 30%, no prazo de cinco anos, o que culminou na adoção de um conjunto de medidas, dentre elas o Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio da concessão de bolsas de estudos, na iniciativa privada, a estudantes de baixa renda, o Financiamento Estudantil (FIES), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos à distância, especialmente licenciaturas. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, amplamente divulgado pelo governo federal e pela imprensa, se apresentou como documento sistemático das ações, metas e princípios da educação, no país, contemplando todos os níveis de ensino e visando à democratização do acesso e da permanência e, particularmente, a melhoria nos indicadores de qualidade (SANTANA, 2011, p. 20).

O Plano Nacional de Educação – PNE enquanto plano que estabelece uma política de Estado se configura com eixos orientadores para a educação básica e o ensino superior, visando a equidade e a igualdade de acesso e permanência para todos enquanto dever do estado. Assim, para a execução do PNE foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado no dia de 24 de abril de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entendido como plano executivo traz em seu bojo um conjunto de programas que visam dar seguimento as metas estabelecidas no PNE.

Em agosto de 2003, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES entregou ao ministro da Educação Tarso Genro a proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior, com o título de “Reforma Universitária”. A proposta aborda os principais eixos da “Reforma Universitária” e é fruto de discussões da Andifes e diálogos entre o governo, na qual pleiteiam uma política de estado para a educação superior enquanto prioridade. Assim, instituem a proposta de trabalho para quatro anos:

1. promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da **formação cidadã**, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática;
2. duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000);
3. duplicar o número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* (essa ação deve levar em consideração a diminuição das desigualdades regionais, as vocações institucionais e o trabalho em rede);
4. ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
5. ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
6. formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;
7. criar um programa para titular 250.000 professores sem graduação que atuam nas redes estadual e municipal para atender o estabelecido na LDB;
8. valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades curriculares dirigindo-as ao esforço nacional em favor da plena alfabetização da população brasileira;
9. dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social (alfabetização, nutrição, segurança pública, geração de emprego e renda, formação de agentes de políticas sociais);
10. dobrar o número de trabalhos científicos publicados em periódicos indexados;
11. quadruplicar o número de patentes licenciadas como forma de aumentar a interação com o setor produtivo nacional;
12. buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada Estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais;
13. estabelecer, entre as IFES, estados, DF e municípios, uma colaboração efetiva, dentro dos objetivos finais da universidade, ensino, pesquisa e extensão. (PROPOSTA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 2003).

Na propositura apresentada pela ANDIFES, constam algumas diretrizes básicas para a Reforma Universitária, indispensáveis para o fortalecimento da estrutura das IFES no sentido de promover as transformações previstas no texto como a implementação da autonomia, financiamento e política de recursos humanos, porém com a devida participação do estado.

No texto, a ANDIFES aponta, também, para a duplicação do número de alunos de graduação, para a necessidade de se promover políticas voltadas para a autonomia das universidades, além disso, que garanta uma política de gestão de recursos humanos em longo prazo para poder atender as condições de trabalho, no tocante a reposição do quadro de professores e servidores técnicos e administrativos, o pleno funcionamento das instituições bem como a interiorização e expansão das ações da universidade, principalmente na direção da democratização do ensino superior como forma de superar as desigualdades de acesso.

Remetendo-nos um pouco nos fatos que antecederam a proposta da ANDIFES, vimos que a Reforma Administrativa do Estado, empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso, introduziu uma nova concepção de educação, antes tida como um direito social, passa então, a condição de serviço, regulada pelas novas exigências do mercado, pautadas na ideologia capitalista neoliberal.

Assim afirma Araújo:

No ensino superior, em particular, esse processo ocorreu de modo mais intenso, em duas frentes: a primeira, marcada pela racionalização dos recursos previstos para as universidades públicas, induzindo-as a buscar fontes alternativas de financiamento e, conseqüentemente, aproximando-as da lógica do mercado, oferecendo, inclusive, serviços a empresas, na condição de contratada; em segundo lugar, o fortalecimento da iniciativa privada enquanto locus privilegiado da oferta desse nível de ensino, provendo financiamento público das atividades dessas instituições, por meio de bolsas de estudos, crédito educativo e isenção fiscal. Dentro dessa conjuntura, a expansão acelerada e a diversificação das instituições de ensino superior privadas foram o resultado mais visível do conjunto de reformas (ARAUJO, 2011, p.51)

A ideologia da Reforma do Estado imprimiu o processo de desregulamentação do estado, tirando deste, a obrigatoriedade de cumprir com os serviços sociais básicos, e passou a dar incentivos para os serviços terceirizados, e, sobretudo a transferência do ensino superior público para a esfera privada. Nesse período, as Universidades Públicas tiveram seus orçamentos achatados, sem investimentos públicos, viveram momentos angustiantes, no tocante ao seu funcionamento estrutural, resultando na precarização dos serviços oferecidos à comunidade, com falta de material, equipamentos, ausência de reposição de pessoal docente e técnico-administrativos para atender à demanda oriunda da sociedade.

Porém, se contraponto as metas estabelecidas pelo Reforma do Estado que prejudicaram diretamente a educação no país, vários foram os movimentos de contestação contra a forma de governo instalada por Fernando Henrique Cardoso, evidenciadas, principalmente, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, Federal de Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas – FASUBRA, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e outros, os quais por meio dos canais disponíveis se opuseram as ideias postas por FHC de que a reforma trazia no seu bojo ações positivas para a expansão do ensino superior, atreladas as condições de modernização, mais produtividade e racionalização do setor. No entanto o enfoque dado a expansão do ensino superior, voltou-se, principalmente para a iniciativa privada.

Na ocasião da eleição para Presidente do Brasil, em 2002, muitas foram as expectativas em torno do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, ainda que se considerasse a possibilidade da não ruptura com prática de governo em vigência, mas, cria-se na possibilidade de um futuro governo com ideias mais próximas dos interesses do povo.

De fato, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), apesar de trazer na sua prática de governo políticas neoliberais¹⁰, de certo modo, procurou avançar buscando por alternativas que fossem gradativamente abarcando o acesso das pessoas de baixa renda no ensino superior, para cumprir o seu discurso ‘Universidade para Todos’. Mesmo tendo que assumir as distorções históricas que iniciou nos anos 60 quando “ [...] os governos militares estabeleceram uma divisão de trabalho entre universidades públicas e privadas: investiram fortemente em pesquisa e pós-graduação das públicas e estimularam o crescimento das instituições privadas para que estas se especializassem no ensino de graduação de massa” (TRIDADE, 1999, p. 31), o governo vem introduzindo políticas de expansão da esfera pública.

Sobre esse assunto, firma Araújo:

As políticas educacionais do governo eleito de Lula da Silva, notadamente as relacionadas ao ensino superior, indicaram um cenário de reformas. No primeiro ano de mandato (2003-2006), o presidente instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, designado para elaborar um diagnóstico da situação da Educação Superior, no Brasil, e apresentar um plano de ação, cujas metas deveriam contemplar

¹⁰ Neoliberalismo é o ressurgimento de ideias associadas ao liberalismo económico *laissez-faire* que teve início nas décadas de 1970 e 1980. Os seus apoiantes defendem uma extensa liberalização económica, livre comércio e a redução da despesa pública como forma de reforçar o papel do setor privado na economia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>>. Acesso em: 15 dez 15.

a reestruturação, a expansão e a democratização das instituições federais de ensino superior (IFES) (ARAUJO, 2011, p. 63).

O Grupo de Trabalho Interministerial - GTI foi criado pelo Decreto de 20 de dezembro de 2003, constituído por representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Educação, Casa Civil, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Fazenda, sendo cada um desses órgãos representados por dois membros. Segundo Almeida Filho,

[...] tal Comissão discutirá tão somente propostas de superação da atual crise financeira que quase obriga as universidades federais a fechar. [...] o novo modelo de universidade surgirá “de baixo para cima”, pela via do diálogo e da negociação, esperando a participação dos estudantes, professores e servidores (ALMEIDA FILHO, 2007, p.194).

No mesmo ano, O GTI apresentou um relatório intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileira e roteiro para a reforma da universidade brasileira”, no qual se destacam quatro pontos considerados importantes como: ações emergenciais, a necessidade da efetiva implantação de autonomia à universidade federal, provisão de recursos financeiros e as etapas necessárias para a formulação e implantação da reforma universitária brasileira.

O relatório reconhece a crise pela qual a educação superior passa, porém ressaltam que o fenômeno é resultante da crise fiscal do Estado; fala também, da crise no ensino superior privado, ameaçado, principalmente, pela inadimplência do alunado e pela falta de credibilidade desse tipo de oferta de ensino. Assim, vêm a necessidade de ações emergenciais e sugerem: (i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda.

De acordo com Otranto “a reforma “mais profunda” passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento que, segundo o GTI, resolveriam o problema das instituições federais de educação superior”(OTRANTO, 2006, p.1).

Dessa forma percebemos que se por um lado tem-se que a crise emergencial das universidades provém da falta de recursos financeiros do Estado, por outro, existem os impedimentos legais que dificultam as ações das universidades no tocante a captação e administração de recursos, daí a importância da autonomia da universidade.

È de nosso entendimento que o relatório do GTI norteou as ações da Reforma Universitária.

Ainda sobre a Reforma Universitária afirma Otranto:

Paralelamente às medidas legais, já implantadas, o Ministério da Educação (MEC) divulgou três documentos com o objetivo declarado de apresentar a proposta de Reforma da Educação Superior para “discussão” da sociedade brasileira. O primeiro deles é datado de 2 de agosto de 2004 e tem por título “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes” (Brasil, 2004a). Na verdade, o título é bem apropriado, uma vez que reafirma os princípios e consolida as diretrizes contidas no Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial nunca divulgado oficialmente, que foi objeto de análise no início deste texto. O segundo documento, de 6 de dezembro de 2004, foi apresentado como a primeira versão do Anteprojeto de Lei do MEC para a Reforma da Educação Superior (Brasil, 2004b). O terceiro (e último até o momento), teve sua divulgação em maio de 2005, como a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior (Brasil, 2005), e encontra-se, atualmente (março de 2006), na Casa Civil da Presidência da República, acertando alguns detalhes referentes ao financiamento das Instituições Federais de Educação Superior, para ser encaminhado ao Congresso Nacional (OTRANTO, 2006, p. 15)

Dessa forma, fica claro as reais intenções por parte do governo federal com vistas a implementar a reforma universitária. Os documentos refletem o caráter supostamente democrático adotado no processo de elaboração das propostas e diretrizes, bem como os interesses envolvidos, quanto a viabilização dos encaminhamentos apresentados, nos quais buscam atender reivindicações dos segmentos da comunidade acadêmica, da sociedade civil e do governo.

É indispensável que as políticas educacionais do País, tenham um firme propósito de modernizar as universidades públicas, respeitando suas particularidades nas diferentes regiões, dando-lhes condições materiais e humanas capazes de enfrentar as necessidades internas e externas do setor.

Apesar de que educação superior pública mudou muitos nas últimas décadas, ainda está longe de atender às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade.

Os debates realizados na atualidade sobre o papel da universidade pública para a sociedade requerem que a mesma continue a se desenvolver, tornando-se cada vez mais atrelada à sociedade e atenta ao desenvolvimento nacional, considerando que não existe sociedade desenvolvida sem educação com qualidade.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) “primeiro presidente eleito pelo escrutínio universal, após o período de ditadura militar, começa no Brasil a primeira fase das reformas neoliberais quando se inicia um processo de adaptação do país ao consenso de Washington¹¹ que continuou com Fernando Henrique Cardoso (1993-1994)”.

¹¹ Consenso de Washington foi como ficou conhecido o conjunto de medidas formulado em 1968, em Washington DC, por economistas de instituições financeiras. E composto de 10 regras básicas que deveriam

O governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) seguiu com rigor as diretrizes neoliberais, principalmente no que diz respeito às políticas nacionais de educação que seguia os ditames internacionais. O seu governo “[...] foi talvez o que tenha causado maior impacto nas universidades públicas federais por ferir ainda mais a autonomia das universidades [...]. [...] priorizava a dimensão quantitativa a partir de dois aspectos: as condições de oferta (infraestrutura, currículo acadêmico, qualificação docente) e o Exame Nacional de Cursos” (Provão) (MEDEIROS, 2012, p. 80-81).

Fica evidente, segundo Medeiros que:

As políticas para a educação superior, fruto da reforma do Estado de FHC podem ser caracterizadas pela progressiva desobrigação do Estado com a sua manutenção, combinados com a criação de mecanismos que transformam a educação em uma atividade rentável ao capital privado, o que pode ser observado por uma política orientada pela lógica mercantil que estimulou a expansão do ensino privado e a redução progressiva dos recursos do Tesouro Nacional para a manutenção da educação, levando o Brasil a se alinhar aqueles países que menos investiam em educação, no mundo (MEDEIROS, 2012, p. 86-87).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, muitas foram às expectativas de saber se ele mudaria a trajetória destas ideias ou se iria confirmar esta tendência de política. É certo que a expectativa do povo brasileiro, naquela época é que eram necessárias mudanças que fossem significativas e que reorganizasse a educação pública de uma forma geral, incluído, obviamente as universidades públicas. Por outro lado, “surgiam divergências entre as frações da própria burguesia brasileira, em sua articulação com setores financeiros e especulativo, sobre a condução do neoliberalismo no Brasil” (LIMA, 2007, p. 103).

A política dos anos 90 estrangulou a universidade pública e estagnou os recursos que deveriam ser aplicados na educação superior. Assim, afirma Lima, “a crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior ocorreu, portanto, pela redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, pelo estímulo ao empresariamento deste nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso á educação” (LIMA, 2007, p. 152).

É óbvia que uma política de reforma universitária, deveria ser uma política consistente de mudança dessa situação de estrangulamento da oferta pública, uma política de inflexão. A década de 90 difundiu uma nova forma de pensar a universidade, considerado para alguns como capitalismo acadêmico que se define na aquisição de dinheiro sem se importar com as

consequências para à sociedade. Esta redefinição de objetivos altera de forma significativa e radical a produção do conhecimento que deixa de produzir conhecimentos relevante, novos e passa a produzir conhecimentos secundários, normalmente pouco criativos e de natureza instrumental.

1.2 Políticas e Programas de Expansão do Ensino Superior

Nos anos 90, ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas por meio da reforma do estado, enquanto consequência da política neoliberal iniciada por Fernando Collor de Melo e concretizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocasionando modificações nos padrões de intervenção estatal, reorganização nas formas de gestão, resultando em conjuntos de ações nas políticas educacionais, em especial no ensino superior.

A Reforma Administrativa do Estado segue a lógica econômica do mercado internacional, presentes nas políticas da década de 90, cujo objetivo era transformar os órgãos públicos como hospitais, universidades, museus, centros de pesquisas entre outros em organizações sociais de direito político, em sucatas para poder abrir as portas para o processo de privatização e desoneração do estado. De acordo com Lalo “alguns termos tornaram-se cada vez mais usuais para qualificar o quadro atual do ensino superior. Sucateamento, mercantilização, desconstrução, precarização, destruição sistemática, empresariamento, privatização etc (LALO, 2006, p. 140).

Dentre essas ações, podemos citar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a LDB constitui-se como principal documento de ordenamento jurídico-educacional do País.

Esta Lei prevê a inclusão de diversas modalidades de instituições de ensino superior com funções bem específicas e que fundamentam os projetos do Estado.

Em seu bojo, dedica um capítulo especial para a educação superior, os artigos 43 a 57. As finalidades da educação são estabelecidos no artigo 47, preconiza no artigo 45 que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (p. 47) . Com esta ordem, o ensino superior deixa de ser um serviço prestado somente pelo estado e, volta-se, também, a iniciativa privada, caracterizando, desta forma, o início da expansão no ensino superior, no primeiro momento, com as Instituições de Ensino Superior privadas. A partir de 2002, com as políticas públicas voltadas ao setor público, instituídas no governo Lula, as Universidades

Federais avançam com a oferta de novas vagas para garantir o acesso para todos no ensino superior.

Dando continuidade ao assunto, bem define Medeiros:

O capítulo IV da LDB foi dedicado a Educação Superior, com os objetivos, finalidades, atribuições, abrangência, organização do ensino, concepção de universidade e de ensino, tipos de instituições, financiamento, princípios da autonomia e da gestão democrática, distribuídos em 15 artigos. Em relação a autonomia, o Art. 53 da referida lei oferece as bases jurídicas para que a universidade possa estabelecer convênios, contratos, acordos, receber doações, subvenções, heranças, firmar cooperações financeiras com instituições públicas e privadas com o que se legitima as parcerias pública-privadas, asseguradas pela estrutura do Estado reformado. Nessas parcerias, a instituição pública cooperam com sua infraestrutura material e humana e as instituições privadas entram com o financiamento para o desenvolvimento da ciência e tecnologia (MEDEIROS, 2012, p. 72).

Assim, afirma Medeiros “ao flexibilizar que a educação superior seria ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, conserva-se a dualidade dos sistemas público e privado da educação superior, cimenta-se o caminho para a ampliação da privatização desse nível de ensino” (MEDEIROS, 2012, p. 72).

O acesso para todos no ensino superior, foi garantido no artigo 87, no qual institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da LDB (2013, p. 44).

E, para consubstanciar e atender o que preconiza o Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96, foi determinado que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação da Lei, encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Aprovado pelo Projeto Lei nº 10.172/2001 do Poder Executivo, o PNE para o decênio 2001/2010 estabelece em uma de suas metas “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Trata-se, portanto, de um projeto de elaboração de políticas do Estado para a Educação Nacional, visando dirimir as questões da igualdade do acesso e efetivação do direito social à educação com qualidade, especialmente ao ensino superior.

Assim posto, “pode-se considerar que o PNE emerge no contexto da reforma da educação brasileira, em especial da reestruturação da educação superior que se configura a partir de 1995, com a reforma do Estado, e que se consolida com a LDB de 1996” (AGUIAR, 2010, p. 721).

Em meio ao processo de implementação do PNE, diz Aguiar “[...] , vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade” (AGUIAR, 2010, p.722).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 – 2010, apesar do apoio recebido pelos movimentos progressistas que o levou a ser eleito, os quais esperavam rupturas de algumas ações do governo anterior, sucedeu à continuidade das políticas de orientação neoliberal iniciadas no governo de FHC.

O grande eixo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é o programa de governo “Universidade para Todos” - PROUNI, no qual prevê todo tipo de Instituição de Ensino Superior como: Centros Universitários, Faculdades isoladas entre outras. A ideia matriz que está subjacente ao programa “Universidade para Todos” partiu de um documento do Ministério da Fazenda com o seguinte título: Análise dos gastos 2001/2002 de autoria do próprio governo. Neste documento diz que:

A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação. Considerando a questão da equidade, essa política produz distorções relevantes, constituindo-se no componente do gasto em educação de maior regressividade. Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população. Ao mesmo tempo, a expansão dos empréstimos a estudantes de baixa renda, com taxas subsidiadas permitiria ampliar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, com custos mais reduzidos para o setor público, através do FIES. (MINISTÉRIO DA FAZENDA. Gasto Social do governo central: 2001-2002, p. 35).

Nessa perspectiva, o relatório do Ministério da Fazenda, explica de maneira sutil que como a universidade pública atende a alta elite e que, quando o Estado está aplicando recursos na universidade pública, ele está subsidiando as pessoas erradas. Sobre esse assunto afirma Naomar:

De fato, a universidade pública brasileira tem sido quase integralmente financiada com recursos orçamentários federais e pouco se articula ao setor privado industrial, realizando produtos de qualidade desigual, com pequeno impacto no processo de desenvolvimento econômico. O modelo atual de universidade pública teria enfim demonstrado pouca abertura à sociedade, mostrando-se, portanto, refratária ao controle social (NAOMAR, 2007, p. 195).

De fato, nesta perspectiva de que a universidade pública é para poucos, cria-se a imagem de que a maioria dos alunos vem de famílias de alto poder aquisitivo. Trata-se de um

discurso que socialmente tem ressonância pela situação de exclusão que existe na educação superior brasileira.

Porém, percebemos que por detrás deste relatório, implicitamente, está o interesse de manipular a opinião pública, sob a justificativa de que o ensino superior gera alto custo para o poder público e, que ainda assim, não surte resultados satisfatórios que atendam a demanda da sociedade, além disso, direciona para o entendimento de que o investimento na educação para o setor privado é uma alternativa atrativa, ou seja, criar parcerias entre o Estado e o setor privado, que este será mais eficiente na aplicação dos recursos.

A partir desta lógica, o Estado abre mão dos impostos, dos tributos, das contribuições e os empresários em contrapartida alocam uma parte das vagas para o setor privado para que essas vagas tornem-se “públicas”. Na verdade, essa é a essência do programa “Universidade para Todos”, instituída pelo governo Lula, também conhecida como PROUNI.

O PROUNI, criado pelo governo em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, tem “ como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (PORTAL MEC, 2013). Este programa tem como foco alunos oriundos das escolas públicas ou particulares, este ganham bolsas integrais ou parciais, porém são contemplados àqueles alunos cujo a renda familiar não ultrapasse três salários mínimos. Para participar da seleção, os interessados deveram submeter-se ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, os quais serão selecionados pelas notas obtidas. Enquanto política de incentivo à permanência desses alunos nas Instituições, o governo criou o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES, que possibilita ao aluno bolsista parcial e não bolsista financiar até 100% do valor da mensalidade que ele paga na Instituição.

Assim, deu início ao conjunto de iniciativas e ações que, segundo Aguiar,

[...] mostram o empenho para assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, como a criação de universidades federais; expansão e interiorização de vagas nas IFES; criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; autorização para contratar professores e técnicos para novas universidades e escolas técnicas; formação e qualificação de professores da educação básica; investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores. O acesso à educação superior também vem sendo estimulado mediante um conjunto de políticas de ações afirmativas, com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e exclusão (AGUIAR, 2010, p. 723).

No entanto, tais iniciativas e ações veem ancoradas em contradições, conforme descrito por Medeiros:

No campo educacional o governo Lula desconsiderou o Plano Nacional de Educação 2001-2010, que contemplava objetivos e metas para a educação brasileira para essa década e, sem revogar os vetos de FHC nos artigos que tratavam do financiamento público da educação preferiu, articulado ao Movimento Todos pela Educação que abriga o setor empresarial organizar um Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 24 de abril de 2007, com mais de 40 programas para nortear as políticas educacionais (MEDEIROS, 2012, p.5).

As estratégias de implementação do PNE são pontos que se referem à educação nacional em um contexto mais amplo, são eixos orientadores tanto para educação básica quanto à superior, visando a equidade e a igualdade de acesso e permanência para todos enquanto dever do Estado.

Em consonância ao pressuposto dito, “o PNE, por se tratar de plano que estabelece uma política de Estado, deve ser tratado como principal prioridade pelo Estado nacional e pela sociedade brasileira. O cumprimento das metas previstas ainda exigirá grande esforço coletivo e institucional” (CONAE, 2010, p. 28).

No entendimento de Aguiar:

É oportuno considerar, também, que o processo de elaboração do PNE teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições sócio-políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas (AGUIAR, 2010, p. 712).

Na perspectiva de uma economia globalizada, novas demandas sociais por educação pública surgem dentro desse cenário, implicando no surgimento de instituições democráticas e de qualidade social com garantias de acesso ao conhecimento, à profissionalização e apropriação dos sociais e culturais produzidos pela sociedade.

Assim, para a execução do PNE urge a necessidade da “instituição de planos (como o Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações Articuladas) para contribuir com a implementação de políticas, programas e ações, indispensáveis à materialização do PNE” (CONAE, 2010, p.33).

O PDE foi criado no governo Lula, pelo Ministério da Educação – MEC no ano de 2007, e “oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” (MEC: PDE, p. 6). Entendido como um plano executivo, traz em seu bojo um conjunto de programas que visam dar seguimento as metas estabelecidas no PNE, vem ganhando corpo, resultando na ampliação de suas atividades em

todo o território nacional. Sua abordagem neste trabalho será feita nos aspectos relativos a educação superior, mesmo contemple outros níveis da educação.

Assim, apresenta com uma das propostas, criar mecanismo para confrontar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais. Porém, vale ressaltar que, no tocante a questão regional do nosso país, toda ação que vise dirimir essas desigualdades, devem ser pensadas dentro de um contexto de diversidade, que não se traduz em meras diferenças, mas, há de se considerar as diferentes expressões do sujeito, histórias, ações culturais, sociais econômicas, políticas e educacionais existentes nas diferentes regiões brasileiras.

Diante dessa realidade, o “PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo” (MED: PDE, p.6).

O PDE sustenta-se em seis pilares,

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro.

O desdobramento do PDE prevê ações que combatam a má qualidade do ensino no País, em todos os níveis de educação, desde o ensino básico ao ensino superior, para isso, o governo federal vem investindo em programas sem fronteiras, pois pretende elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos, busca-se alinhar as necessidades educativas e o desenvolvimento nos diferentes territórios brasileiros, buscando qualidade, equidade e potencialidade, porém esses desdobramentos vêm atender os princípios e objetivos constitucionais.

O Ensino Superior é mencionado pelo PDE com os seguintes princípios:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (MEC:PDE, p. 25).

Segundo Saviani (2009), “os cinco pontos assinalados não são propriamente princípios, mas metas a serem atingidas no desenvolvimento da educação superior do país” (SAVIANI, 2009, p. 180)

Assim, posto os princípios do PDE, o governo federal disponibiliza às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES um instrumento que, obedecendo a autonomia das Instituições, abre caminhos para uma reestruturação com aportes para a expansão universitária.

Porém, para que essas metas sejam atingidas é necessários considerar três instrumentos, conforme define Saviani:

1. Reestruturação e expansão das universidades federais: REUNI e PNAES. Neste item, abordam-se os dois instrumentos instituídos para atingir as cinco metas antes mencionadas no que se refere às instituições federais. [...]. 2. Democratização do acesso: PROUNI e Fies. Se nas universidades federais o REUNI foi o instrumento para se chegar à “democratização” do acesso, expressão síntese das cinco metas antes enunciadas, no caso das instituições particulares foi criado o PROUNI e reformulado o Fies. [...] 3. Avaliação como base da regulação: Sinaes. Sobre a base do avanço representado pela conversão do Exame Nacional de Cursos – ENC, popularmente conhecido como “Provão”, em Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que, no entender do MEC, rompeu “com a visão fragmentária de avaliação”, articulando seus três componentes: “avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes”(SAVIANI, 200, p. 19-20).

O PDE foi criado com mais de 40 programas para nortear as políticas educacionais. Nesse novo cenário das políticas nacionais de educação, o governo instituiu, também, a Políticas de Cotas com vistas à atender a demanda do ensino superior das pessoas desfavorecidas economicamente, visando a “igualdade de acesso”.

O sistema de Cotas foi instituído pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a qual determina a obrigatoriedade às Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio reservarem 50% de suas vagas para as cotas, conforme previsto no Art. 1º.

A Lei define critérios, como o previsto no Parágrafo Único “deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita”, e ainda no Art. 3º diz que as vagas previstas no art. 1º “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição [...]”. Encerradas as matrículas e havendo vagas

remanescentes a Lei determina que sejam preenchidas “segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo”, por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O ingresso desses alunos deverá obedecer aos critérios e formas de seleção estabelecida pelas Instituições envolvidas.

As Cotas estão dentro das ações afirmativas do governo federal, e, estas surgem como instrumento para tratar as desigualdades de oportunidades e dar continuidade ao processo de democratização do acesso ao ensino superior.

Assim posto, percebemos que, na verdade, o governo com essa medida quer de forma imediatista, em curto prazo, resolver o problema da qualidade do ensino-aprendizagem, que vem se arrastando na educação básica ao longo da história da educação brasileira.

Penso que, cabe as Instituições envolvidas nesse processo, refletirem sobre a forma de acesso desses alunos, buscando alternativas que incentivem a permanência destes durante a formação na graduação, possibilitando o direito da aprendizagem com qualidade e, conseqüentemente a tão almejada inclusão.

O REUNI apresentado pelo governo à sociedade, surge como um instrumento de expansão e defesa das universidades públicas.

Afirma Santana que,

Nesse novo projeto de universidade, o ensino de graduação é privilegiado. Este, por sua vez, deve se revestir de flexibilidade e racionalidade no acesso, na organização curricular e na adoção de metodologias de ensino inovadoras. Além disso, a estrutura acadêmica universitária, por meio de políticas de apoio estudantil eficientes, deve oferecer as condições para permanência e conclusão dos estudos dos alunos. Assim, progressivamente, constitui-se uma arquitetura organizacional que visa, prioritariamente, à melhoria dos indicadores de acesso, de permanência e das taxas de sucesso de conclusão dos cursos (SANTANA, 2011, p. 21).

Desde o surgimento do REUNI, muitos foram os questionamentos sobre sua gênese e implantação. Entende-se que por se tratar de um programa que remeteu as universidades federais grandes desafios, uma vez que põe em questão a luta histórica destas Instituições em preservar a sua autonomia, o REUNI aponta como processo de reforma da educação superior do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e se compõe de um conjunto de ações, por isso, requer uma compreensão da sua implementação e seus desdobramentos.

1.3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como programa do governo federal de expansão e reestruturação das universidades públicas federais. Trata-se de uma expansão que visa responder as reivindicações da sociedade e também uma reestruturação devido às novas formas de produção da sociedade, novas tecnologias aplicadas que exige essa reestruturação e a criação de novos cursos dentro das universidades. Assim, busca-se uma adequação destes cursos aos interesses da sociedade e também a interiorização no ensino superior no Brasil.

De acordo com Medeiros,

O REUNI é portador de uma concepção de educação superior que se conecta direta ou indiretamente com concepções presentes no cenário mundial, que tem sido veiculadas em importantes fóruns. Um deles foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em 2009, em Paris, de 5 a 8 de julho, que em seu documento final intitulado *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, reafirma o valor da educação para o desenvolvimento do planeta. Essa Conferência ratificou os resultados da Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, bem como as conclusões e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena-Colômbia, Macau, Dakar, Nova Delhi, Bucarest e Cairo), assim como os debates e os resultados produzidos no seu próprio âmbito. No documento final, a educação superior é tratada a partir dos eixos: responsabilidade social da educação superior; acesso, equidade e qualidade; internacionalização, regionalização e mundialização; aprendizagem, pesquisa e inovação; a educação superior na África (MEDEIROS, 2012, p. 104).

As bases de discussões do REUNI é resultado de articulações e acordos entre os órgãos internacionais que definiram as concepções de educação a ser oferecida no âmbito internacional com vistas ao “desenvolvimento do planeta”.

Nesse contexto, nasce o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que “tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação (MEC: PDE, p. 27).

De acordo com as Diretrizes Gerais do REUNI, o programa:

[...] foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de

expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 4).

As Diretrizes Gerais do REUNI estabelece como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos¹², a contar do início de cada plano” (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 4).

As bases e proposições do REUNI, no mínimo, imprime a preocupação na meta que prevê o aumento de 18 alunos por professor, na perspectiva de adotar salas com quarenta e cinco alunos, necessita para isso que o professor tenha uma carga mínima de 20 horas semanais. Para o programa a execução dessa meta será fácil, mas na prática vê-se claramente o risco da precarização do trabalho docente, uma vez que priorizar-se-á mais o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Outro fator preocupante diz respeito ao aumento das vagas, resultante da ampliação do acesso e permanência, por considerar que se não houver uma política pedagógica permanente de acompanhamento dos diferentes percursos acadêmicos dentro das IFES, poderá implicar na má qualidade da educação do ensino superior.

São diretrizes do REUNI:

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

A proposta do REUNI,

¹² A 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.

[...] permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES consolida o REUNI (MEC: PDE, p. 27).

O REUNI, teoricamente, apresenta uma relevância significativa ao pretender expandir o acesso de pessoas das camadas mais humildes da sociedade, que de certo modo, é uma forma do governo federal pagar uma dívida histórica àquelas pessoas que por questões socioeconômicas nem sequer sonhavam em adentrar a uma universidade, muito menos cursar uma graduação. Porém, se não houver políticas voltadas para a implementação de projetos e programas que contemplem e assegurem a permanências dessas pessoas na Instituição, dadas as necessidades socioeconômicas e as exigências do curso, dificilmente lograrão êxito em sua formação.

No entendimento de Medeiros o REUNI,

[...] chegou às universidades públicas federais, como estratégia para melhorar sua qualidade, com um aporte financeiro de dois bilhões de reais a serem aplicados em cinco anos; ampliar o financiamento para infraestrutura e contratação de novos docentes e técnico-administrativos via concurso público. Seu principal objetivo é o de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior no nível de graduação”, utilizando o “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” nas universidades federais para atingir uma meta governamental de ampliar a oferta de vagas na graduação principalmente em cursos noturnos. Aliado ao Programa Universidade para Todos - PROUNI, na ótica governamental, seria a estratégia mais adequada à promoção da expansão da oferta de vagas nas universidades públicas federais (MEDEIROS, 2012, p. 7-8).

Percebe-se quando se trata de verba para instituir com a expansão ou para se cumprir com as metas e de que tipo de curso vai ser criado nas universidades é que se revelam o verdadeiro caráter do Decreto, pois prevê que se cumpra as metas baseado na otimização de espaço de pessoal ocioso. Então o governo parte da premissa de que os espaços devem ser otimizados e, assim garantir a ampliação do número de vagas.

Constata-se, ainda, que “o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições” (DIRETIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 4).

O REUNI é, sobretudo, decorrência da “nova regulação” para a educação na América Latina e para as políticas educacionais no Brasil. Assenta-se no tripé: gestão, avaliação e

financiamento e para ser implantado nas universidades públicas federais o MEC exigiu que as universidades aderissem ao REUNI (MEDEIROS, 2012, p. 6).

Na perspectiva de Medeiros “o REUNI , como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, pode, também, ser caracterizado como mais um dos mecanismos geradores da expansão no contexto da reforma da educação superior que vem se processando no interior das universidades publicas federais [...]” (MEDEIROS, 2012, p. 110).

O REUNI em seu desdobramento e enquanto políticas de ações afirmativas trazem consigo o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

O PNAES foi criado pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, executado no âmbito do Ministério da Educação. No art. 2º estão definidos os objetivos do PNAES,

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O art. 2º expressa claramente os objetivos do programa, quando nos permite entender que tem como finalidade viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes das diferentes camadas sociais e regionais, além de contribuir para o melhor do desempenho acadêmico, visando reduzir as taxas de retenção e evasão, como também, promover a inclusão social pela educação.

As Diretrizes Gerais do REUNI (2007) preconiza que:

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 6).

Destaca-se que, o programa visa dar apoio aos estudantes de baixa renda que entram nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Estas ficam responsáveis pela execução das ações que deverão ser executadas, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Como ações o programa ‘oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico’.

O art. 5º define os critérios dos alunos que serão atendidos pelo PNAES, “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda

familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”.

De acordo com dados coletados no Portal do MEC, “o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 126,301.633 milhões em investimentos. Em 2009, foram investidos diretamente no orçamento das IFES, R\$ 295.582.521 milhões. Em 2011, 395.189.588. Em 2012, último ano do plano o investimento foi de R\$ 503.843.628” (PORTAL MEC, 2013).

1.4 A proposta do REUNI para as IFES

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que instituiu o REUNI foi elaborado a partir de poucas discussões com comunidade universitária, em razão disso, o Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior – ANDES “se manifesta a partir de cadernos, cartilhas e documentos temáticos, critica o REUNI por compreender que sua execução contribui para a precarização do trabalho docente (dada a meta de 18 alunos por professor) e pelo fato do programa priorizar o ensino em detrimento da pesquisa e extensão – categorias até então indissociáveis” (PINTO et al, s/d, p. 5).

Ao contrário da ANDES, a União Nacional dos Estudantes – UNE, “[...] se mostra favorável ao REUNI, especialmente pela ampliação da oferta de vagas noturnas e pelo estímulo à criação de campi descentralizado, o que na percepção da organização, favorece redução das desigualdades sociais”(PINTO et al, s/d, p. 5).

Segundo Medeiros,

O processo de implantação do REUNI nas universidades federais brasileiras foi cercado de muita polêmica, com a oposição do movimento docente a adesão das universidades federais ao programa, representado pelas Seções Sindicais do Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em algumas das universidades federais. (MEDEIROS, 2012, p. 28).

O REUNI enquanto uma política de expansão e reestruturação da educação superior brasileira IFES estabelece como “meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Decreto No 6.096, Art.1º§1o).

A “a meta global do REUNI está em alcançar, no prazo de cinco anos, 90% na taxa de conclusão dos cursos presenciais de graduação e atender a relação de dezoito alunos por professor na graduação, modalidade presencial” (LIMA. et alt. 2014, p. 127).

As IFES que aderissem teriam que cumprir uma das metas propostas pelo REUNI, ou seja, “ocupar as vagas ociosas, principalmente o turno noturno, desenvolver currículos inovadores e obter 90% de sucesso na aprovação dos alunos da graduação” (LIMA. et al. 2014, p. 124).

No contexto nacional o REUNI “adequa-se a todas as diretrizes, seguindo as normatizações propostas pelo MEC” (LIMA. et al. 2014, p. 124).

De acordo com Lima,

Por meio do REUNI, o governo objetiva atingir até o ano de 2012 que as IFES participantes, mediante o melhor aproveitamento da sua estrutura física e de seus recursos humanos possam: ampliar o número de vagas na graduação, principalmente no turno noturno; reduzir a taxa de evasão e ocupar as vagas ociosas; possibilitar a mobilidade estudantil; reorganizar o currículo da graduação com a finalidade de, por meio de metodologias diferenciadas, impactar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na qualidade do ensino; garantir a permanência dos alunos por meio de ações propositivas de inclusão; bem como articular a graduação com a pós-graduação, e a educação superior com a educação básica, mediante a ampliação e fortalecimento das licenciaturas (LIMA. et al. 2014, p. 127).

As metas estabelecidas pelo REUNI desencadeou dentro das IFES movimentos docente que levantaram “algumas hipóteses sobre o REUNI: constitui-se num programa que desrespeita a autonomia da universidade, com consequências imprevisíveis para o trabalho docente [...]”. (MEDEIROS, 2012, p. 27).

De fato, o REUNI ao estabelecer tantas ações, desveladas em seus objetivos, passou a ser uma proposta encantadora para IFES, carentes de financiamento para sua expansão.

O processo de implantação do REUNI, ocorreu de forma voluntária e todas as universidades públicas federais, aderiram. Houve a criação de novos campi atendendo as diversas regiões do País e, principalmente onde havia mais carência de ensino superior.

No entanto, a adesão voluntária ao programa pelas universidades, na prática, transcorreu em um processo de contradições, uma vez que, dentro das universidades, o diálogo entre os setores responsáveis pela apresentação do programa e a comunidade universitária ocorreu de forma impositiva, pois o programa previa “recursos financeiros, que seriam reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas” para a implementação da expansão, os quais seriam distribuída num período de 5 (cinco) anos. Assim, ao mesmo tempo em que as universidades públicas possuíam liberdade de escolha, mas, a não adesão ao programa implicaria no impedimento para recebimento dos

recursos financeiros. Além disso, a verba destinada a IFES poderia ser realocada para outras IFES, fato que nos leva à compreensão das condições impostas previstas no programa.

No processo de adesão o MEC exigiu o “Plano de Reestruturação e Expansão para o período de 2008 a 2012 com as metas globais do REUNI, objetivos gerais e específicos, considerando a singularidade de cada universidade federal e assinaram um Acordo de Metas com o MEC (MEDEIROS, 2012, p. 6).

Na adesão das IFES ao REUNI, “os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais, e aprovados pelo Ministério da Educação, terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes” (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 6).

O Edital de chamada do REUNI ocorreu por meio da Chamada Pública MEC/SESU Nº 08/2007– REUNI, e, ao final das duas chamadas, todas as 54¹³ Universidades aderiram ao programa proposto pelo governo federal conforme segue:

Na primeira chamada: 29/10/2007 para implantação do programa no 1º semestre 2008¹⁴, da qual participaram 42 (quarenta e duas) universidades¹⁵. Na Segunda chamada, participaram 13 (treze) universidades¹⁶: 17/12/2007 para implantação do programa no 2º semestre de 2008¹⁷:

As propostas enviadas pelas IFES ao MEC, após aprovadas deram origem ao:

[...] a termo de pactuação de metas e de fixação de recursos humanos e financeiros adicionais destinados à universidade, cujos repasses estarão condicionados ao cumprimento das etapas previstas no projeto, conforme disposto no artigo 6º do Decreto nº 6.096/2007. Cada etapa apresentada deverá receber acompanhamento de equipe específica da SESu, devendo as instituições observar estritamente os objetivos, metas e execução orçamentária para ela previstas (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 10-11).

Os Planos elaborados pelas IFES com vista à sua adesão ao REUNI:

[...] serão avaliados em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições. Este documento, expondo os principais pontos do REUNI, busca esclarecer e orientar as universidades federais que desejem participar do programa, uma vez que a sua implementação está fundamentada no princípio da

¹³ Em 2007, ano de criação do Reuni, existiam 54 universidades federais em funcionamento.

¹⁴ REUni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, de 30 de outubro de 2009.

¹⁵ UnB, UFPI, UFV, UFRJ, UFTM, UFAC, UFRN, UFPE, UFCG, UNIFESP, UFMA, UFPB, UFRR, UFPA, UFGD, UFERSA, UFES, UFSCar, UFPR, UFG, UFSC, UFMT, UFT, UFPeI, UFBA, UFC, UFJF, UFLA, UFMS, UFMG, UFS, UFRJ, UFRA, UFSJ, FURG, UFRGS, UNIRIO, UFAM, UNIFAP, UNIR, UFCSPA, UFF.

¹⁶ UFAL, UFOP, UFRB, UFRPE, UFSC, UFSM, UFU, UFVJM, UNIFAL, UNIFEI, UTFPR, UNIVASF, ABC (UFABC).

¹⁷ REUni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, de 30 de outubro de 2009.

adesão. Nesse sentido, este documento contempla um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes a serem observadas por aquelas instituições quando da construção de suas propostas (DIRETRIZES GERAIS DO REUNI, MEC, 2007, p. 6).

O REUNI é considerado no âmbito do ensino superior público uma das realizações mais importantes na expansão e reestruturação das IFES desde o Regime Militar de 64, tanto para a sociedade quanto para o desenvolvimento do País, que precisa de mão-obra qualificada e principalmente cidadãos comprometidos com o País.

Apesar das contradições apresentadas pelo REUNI, este representa um momento de expectativas e crescimento, de possibilidades de criação de novos cursos, possibilidade de mais vagas, principalmente estendidas às regiões mais longínquas do País.

Por meio do REUNI o governo federal visou a expansão do ensino superior público no contexto brasileiro oportuniza as pessoas de diferentes regiões e culturas ter acesso ao conhecimento necessário para um povo consciente, aptos a buscar mudanças.

Logo,

A importância desse processo de democratização do acesso ganha destaque acentuado no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. As novas Universidades e os novos campus trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente as IFES. Há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, o REUNI constituiu-se como um programa que possibilita as IFES cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ANÁLISE SOBRE A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS 2003 A 2012, MEC, p. 26).

O REUNI expressa o reconhecimento da educação superior como um direito de cidadania e seus objetivos e metas refletem as prioridades estabelecidas pelo PDE. As principais metas estabelecidas no REUNI, ou seja, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano, apontam para um aumento significativo no quadro geral das matrículas, com repercussões em outros seguimentos do setor educacional.

A implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas. O desafio apontado nessas metas seria o de alcançar a expansão do atendimento escolar no ensino superior, melhorar a formação acadêmica do

corpo docente e da infraestrutura das IFES, revertendo o quadro atual predominante dessas instituições.

Evidencia-se, com isso, a preocupação com o processo de democratização do acesso, principalmente, no contexto da interiorização do ensino superior público, nos municípios mais longínquos do País. Sob o ponto de vista educacional, a possibilidade de construção dos campi no interior do País, traria condições expressivas de desenvolvimento local, uma vez que permitiria às IFES cumprirem seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país na perspectiva da tríade ensino, a pesquisa e a extensão.

As instituições públicas (federais, estaduais e municipais) seguem funcionando com o financiamento disponibilizado, principalmente, via orçamento, para a sua manutenção. Em função disso, “abraçam o maior número possível de atividades, procurando, com isso, justificar os recursos financeiros do Fundo Público a elas atribuídos” (AMARAL, 2003, p. 18-19).

Além disso,

A Constituição Federal - CF de 1988 assegurou no seu Capítulo III, da educação, cultura e desporto, no artigo 205 que, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 211, do mesmo Capítulo, §1º assegura que a União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. No artigo 212 ficou estabelecido que, a União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF, 1988, p. 137-140). A LDB reafirma em seu artigo 54 que, as universidades mantidas pelo poder Público gozarão, na forma da lei de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. E, no artigo 55 fica assegurado que Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas (LDB, 1996) (SOARES. et al, 2009, p. 5).

Como vimos, tradicionalmente, os recursos públicos são fontes de financiamento da educação superior que vem sofrendo sérias restrições.

Quanto aos recursos públicos, segundo Soares. et al. apud Vahl (1992) existem:

três formas dos recursos públicos chegarem às instituições de ensino superior: A primeira é a contribuição direta para as IES, com o objetivo de cobrir parte de seus gastos, representando então uma parcela do orçamento nacional global. A segunda forma seria pelo financiamento para programas específicos, com a destinação de determinados impostos para tal fim. Uma última forma de materializar aportes de

recursos públicos para as IES seriam os programas de assistência direta aos estudantes, como bolsas de estudo, auxílio habitação, auxílio alimentação, livros e material didático (SOARES. et al, 2009, p. 6).

Na ocasião do surgimento, o governo federal projetou para o REUNI o investimento e custeio na ordem de,

[...] o período de 2008 a 2011 é na ordem de 2 bilhões de reais. O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007. Os recursos previstos para cada universidade federal no ano de 2008 poderão ser alocados diretamente em sua unidade orçamentária no Programa 1073 – Brasil Universitário, ação 8282 – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Sua liberação será condicionada à aprovação do plano e assinatura de termo de pactuação de metas correspondente.

Quadro I- Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: MEC: Diretrizes Gerais do MEC, 2007.

O Quadro I apresenta os recursos de investimento e custeio proposto para o REUNI, e, naquela ocasião o Ministério da Educação – MEC, já previa a hipótese da adesão de todas as IFES. Assim, os recursos previstos para 2008 em investimento e custeio/pessoal foi na ordem de 480.000 (em milhares de reais) e, ao término do programa em 2012 foi de 1.970.205 (em milhares de reais).

A partir de 2008 vivencia-se um aumento significativo das matrículas nas Instituições de Ensino Superior privada com a criação de políticas públicas, implementadas do governo de Luis Inácio Lula da Silva, instituídas pelo PROUNI E FIES. E, no seguimento público, as matrículas foram fomentadas com a criação do REUNI. O quadro II apresenta os dados qualitativos da expansão dessas matrículas no contexto do ensino superior público na REUNI até 2011.

Quadro II – Evolução das matrículas nas IES , 2008 a 2011

Categoria administrativa	2008	2009	2010	2011	2008 - 2011	%	Distribuição Pública x Privada em % - 2011
Pública	236	245	278	284	48	20,3	12,0
Privada	2016	2069	2100	2081	65	3,2	88,0
Total	2252	2314	2378	2365	113	23,5	100,0

Fonte: adaptado de MEC/INEP 2008, 2009, 2010 e 2011.

A política de expansão do ensino superior é resultado do processo de democratização do acesso ao ensino superior, principalmente, dos estudantes de baixa renda. O processo de democratização ao ensino superior desencadeou nas IES transformações internas na sua estrutura física, humana e pedagógica na perspectiva de atendimento as políticas de inclusão e da nova demanda.

Neste contexto,

[...] a avaliação desempenha um papel fundamental no sentido de induzir ações para garantir, não somente a expansão, mas também a qualidade da educação superior no país. A garantia de padrões de qualidade é uma das metas constitucionais. Foi com a implantação do SINAES, em 2004, que a avaliação da educação superior foi institucionalizada gerando ações governamentais em processos avaliativos sistemáticos. Busca-se, dessa forma, respeitar a diversidade da educação superior e ampliar a qualidade da oferta desse nível de ensino¹⁸.

Por outro lado, em se tratando de políticas públicas e programas governamentais vê-se a necessidade de um olhar mais criterioso sobre a sua implementação, o que é possível por meio do mecanismo de avaliação.

Em se tratando do REUNI, a avaliação desde programa viria no sentido de analisar o programa nas IFES quanto aos objetivos, às metas físicas e financeiras, as fontes de financiamento, cronogramas de execução, etc. Em nossa pesquisa, inicialmente bibliográfica, identificamos que os gestores das IFES enfrentaram grandes desafios na implementação do REUNI em curto prazo, e, este fato poderá ser contrário aos objetivos propostos pelo REUNI, e apresentar resultados negativos a curto e em longo prazo nas Instituições, principalmente na queda da qualidade do ensino, haja vista a realidade comum de infraestrutura e de recursos humanos na fase inicial de implantação e consolidação de metas propostas pelo programa, considerando que tudo se reveste na oportunidade de financiamento para expansão das IFES,

¹⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DAES. Documento orientador das Comissões de Avaliação in loco. Parte I. 2012.

principalmente, oferecidas a uma população distante de grandes centros com a ampliação do acesso e de sua permanência na educação superior.

Destas análises, concluímos que o que está presente nesta relação de aparência e essência (ideal e real) é a ampliação do acesso com a otimização da estrutura física e de pessoal existentes nas universidades públicas, considerando a existência de cursos criados ainda no programa Expandir I, anterior ao projeto REUNI, cujo principal problema existente é a falta de pessoal docente e técnico-administrativo, principalmente, nos Campi do interior. Em relação ao cumprimento da meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”, percebemos que a indicação da reestruturação proposta no REUNI cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais. Sobre a questão ressalta Lugo. et al. (2008) “[...] nesses compromissos do uso mais eficiente dos recursos públicos integra a responsabilidade social das Instituições em conjunto com a melhoria da qualidade do ensino” (LUGÃO, et al, 2008, p. 7).

1.5 Avaliação Pedagógica do REUNI: o SINAES

A garantia da avaliação das políticas de ensino das IES e cursos de graduação esta prevista LDB 9394/96:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento [...].

O Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior - SINAES¹⁹ foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 e, estabelece normas gerais de avaliação do sistema superior de educação no Brasil. O Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006, preconiza diretrizes para o cumprimento das funções de

¹⁹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Diretrizes para avaliação das Instituições de Educação Superior. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13082&Itemid=882> Acesso em 25 mai 15.

regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação nos sistema federal de ensino, as quais se interligam.

Neste contexto, a avaliação como base regulatória cria uma cultura coerente à luz da legislação sob o ponto de vista de maior supervisão sobre o ensino superior, dando as instituições oportunidades de conquistar sua autonomia, uma vez que, os atos que autorizam instituições e cursos é resultado das avaliações. Com isso, a supervisão opera no sentido de acompanhar a ofertas dos cursos e IES, aplicando-lhes medidas, caso algumas não estejam cumprindo os padrões de qualidades previstos na legislação. Logo, a avaliação tem um caráter formativo, onde regulação e supervisão ocorrem em momentos distintos, mas, ao final requer um diálogo interligado com vistas a garantir a qualidade da educação superior ofertada no país. Uma das metas constitucionais é a garantia dos padrões de qualidade, definida na Constituição Federal²⁰ no,

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];
[...] VII - garantia de padrão de qualidade [...].

Ainda sobre a garantia dos padrões de qualidade, também, se prevê no contexto do PDE, ancorados nos seguintes princípios:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Logo, o SINAES tem como finalidade,

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

²⁰ CAMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Brasileira sobre a Educação. 2. ed. 2013.

E, para que as finalidades do SINAES sejam cumpridas devem ocorrer por meio de seus princípios: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à autonomia, à identidade, à missão e à história das instituições; a compreensão de que a avaliação deve ser feita a partir de um conjunto integrado de indicadores de qualidade; o caráter público dos procedimentos e dos resultados; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES e da sociedade civil, por meio de suas representações; a continuidade do processo avaliativo; e modalidades fundamentais, os quais são: avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) que se desenvolverá em duas etapas distintas, mas que se inter-relacionam, ou seja, auto-avaliação que será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) das Instituições; avaliação externa que será realizada por comissões designadas pelo INEP.

De acordo com os pressupostos estabelecidos na legislação do SINAES, o processo de avaliação ocorre de três formas: as instituições são avaliadas por comissões externas designadas pelo INEP/MEC, credenciadas pelo MEC para fazerem avaliações periódicas nas Instituições, os cursos são avaliados a cada 3 (três) anos e os estudantes são avaliados pelo ENADE que avalia o desempenho acadêmico do estudante. As avaliações internas e externas precisam estar alinhadas visando ser um condutor de qualidade.

A Lei nº 10.861/2004 estabelece a criação das Comissões Próprias de Avaliação - CPAs, que serão constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, conforme o proposto,

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) [...], [...] terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

As CPAs foram instituídas de forma autônoma aos conselhos superiores, porém devem atuar em consonância com as IES para que possa responder as necessidades desta, as perguntas dos gestores, as questões cruciais da gestão. Devem criar condições para que o processo autoavaliativo seja capaz de tocar as questões fundamentais. Tem como função principal definir os parâmetros, definir as políticas de avaliação.

Segundo os resultados do SINAES em anos anteriores, os instrumentos de avaliação institucional surgem como uma possibilidade de avaliar os objetivos, a meta, a missão da Instituição da educação superior e que de alguma forma bastante autônoma é a própria instituição que constrói o seu projeto pedagógico, seu plano de desenvolvimento institucional.

Deve ter uma ênfase de medida e balizamento dos processos na construção da realidade mesmo de elaborações de investigações avaliativas. Há também o propósito de que a Instituição possa refletir sobre estes resultados indicadores no seu processo de construção do PDI²¹. São, também, importantes instrumentos de gestão. Estes resultados devem ser foco de reflexões com toda a comunidade universitária, visando propor, realmente uma proposta que inove em termos de resultados da avaliação.

Diz ainda a legislação que o INEP é o órgão responsável por apresentar referenciais para a avaliação e conduz o processo de disseminação das atividades, em especial, estabelecendo um diálogo com as Instituições de Ensino Superior para aprimoramento do processo de avaliação da educação superior. Orienta sobre a importância de comparar anualmente os resultados dos relatórios de avaliações, no sentido de analisar o que foi feito que possam ter possibilitado o novo alcance e de feito com regularidade.

No âmbito da UFAM, em decorrência do SINAES, foi constituída a primeira Comissão Própria de Avaliação²², esta foi regulamentada através da Portaria Nº 2303/2009 – GR de 23.10.09 atendendo o disposto na Lei nº 10.861 de abril de 2004 e na Portaria/MEC nº 2.051 de 9 de julho de 2004, a fim de que esta ganhasse notoriedade no espaço da comunidade acadêmica e sobressaísse a sua importância no processo de avaliação institucional. As dimensões utilizadas pela Comissão na elaboração do Relatório de Auto-Avaliação de 2009 se deu:

[...], no contexto desta diversidade de ações, conscientes de que precisamos qualificar e ampliar nossos processos de auto-avaliação na UFAM foi possível sistematizar o resultado da auto-avaliação, conforme o conjunto das dimensões, assim organizadas: Missão e PDI, Avaliação no Ensino, Pesquisa e Extensão; Avaliação na Gestão, Responsabilidade Social desta IES e Planejamento e Avaliação. Cabe ainda destacar e registrar que a Comissão Própria de Avaliação da CPA/UFAM goza de autonomia para seu trabalho e apoio institucional.

O resultado destas avaliações é utilizado nestas três dimensões para referências na qualidade e na escolha de cursos. As Instituições utilizam os resultados da avaliação institucional para elaborar seu planejamento, para aferir a qualidade do ensino e dos serviços que estão sendo prestados pela comunidade acadêmica. Os estudantes usam os resultados dessas avaliações como referências e orientações na escolha das Instituições/cursos onde pleiteiam fazer sua formação de ensino superior. E o estado usa o resultado dessas avaliações

²¹ Plano de Desenvolvimento Institucional

²² UFAM. Relatório de Auto-Avaliação. AM, 2009. Disponível em: <http://serversistemas.ufam.edu.br/portais/cpa/Relatorio_de_Auto_Avaliacao_UFAM_2009.pdf>. Acesso em: 26 mai 15.

para o realinhamento e definições de políticas públicas na área da educação, ou seja, o papel das comissões externas e CPA devem caminhar de forma integrada.

Os Relatórios de Auto-Avaliação dos períodos de 2009 a 2014, foram elaborados concatenados ao PDI e PPI. No processo de aplicação da avaliação, foi disponibilizado no sítio da UFAM por meio dos portais do professor, técnico-administrativos e discentes, onde cada segmento tinha acesso a seu questionário específico. Segundo consta, foram enviados aos setores responsáveis para ciência e discussões dos resultados para fins de reflexão e avaliação para poderem aferir a qualidade do ensino e dos serviços que estão sendo prestados pela comunidade acadêmica. Identificamos que a CPA cumpre as três dimensões proposta pelo SINAES, ou seja, (avaliação institucional, avaliação do corpo técnico-administrativo, docente e discente), estes dialogam entre si.

Com base nos resultados do SINAES, no que pese a relação deste com o REUNI, o governo federal entendeu que precisava de um programa de reestruturação das IFES porque nas condições que se encontrava o ensino superior se tornava inviável a sua manutenção. Os Reitores reclamavam que orçamento destinado as IFES não era suficiente, pois, geralmente no mês de agosto terminava a ponto de não atender nem a manutenção básica. O governo começou a questionar os valores solicitadores para as IFES querendo que explicassem onde estavam sendo alocado e, com isso as universidades foram ficando gradativamente sucateadas. Foi em meio a estas discussões que o REUNI foi pensado. A SESu²³, órgão subordinada ao Ministério da Educação – MEC naquela ocasião liderada pelo Professor Manuel Palácios Cunha Melo, foi a grande articuladora desta proposta. A concepção do REUNI ocorreu por meio de encontros e reuniões entre representantes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração – FORPLAD, sob a orientação do então Secretário Executivo do MEC Fernando Haddad, o subsecretário de Planejamento e Orçamento, Paulo Rocha e a ANDIFES.

Com a implantação do REUNI, a UFAM vem operacionalizando no sentido de criar uma nova cultura para estabelecer um processo de avaliação crítica de acompanhamento da expansão da graduação, haja vista que a proposta viabiliza a participação da comunidade de maneira substantiva.

E, para operacionalizar o acompanhamento e avaliação dos indicadores do progresso do REUNI relativos às metas globais que são “ taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais; relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos

²³ Secretaria de Educação Superior

presenciais”, a UFAM vem procurando seguir aos princípios e modalidades instituído pelos SINAES.

Porém, nos estudos que fizemos, analisamos que apesar dos Relatórios serem encaminhados aos setores responsáveis, não se cumpre a concepção de avaliação do SINAES onde diz que:

O processos avaliativos internos e externos são concebidos como subsídios fundamentais para a formulação de diretrizes para as políticas públicas de educação superior e também para a gestão das instituições, visando a melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão, de acordo com as definições normativas de cada tipo de instituição e as opções de cada estabelecimento²⁴.

Estes Relatórios ficam em posse dos gestores das unidades, inviabilizando qualquer reflexão ou discussão por parte dos agentes da comunidade acadêmica de educação superior no espaço da UFAM, pois ao participarem deste processo estes sujeitos ficam mais comprometidos com as possíveis mudanças e/ou transformações na qualidade de seus serviços.

Enfim, o REUNI surge como desdobramentos de uma das metas do PDE, a luz do SINAES, principalmente no tocante a ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a possibilidade dos resultados do SINAES em reestruturar o sistema de ensino superior federal, na parte da estrutura acadêmica, pedagógica, recuperação orçamentária, avaliação e regulação para que assim a universidade possa cumprir a função de criar, difundir e popularizar o conhecimento. Estas ações do PDE, pautadas em um de seus programas como o REUNI só serão vislumbradas se houver articulação da graduação com o ensino básico, da graduação com a pós-graduação, com a pesquisa e com extensão.

1.6 O Relatório do REUNI no período de 2008 a 2012: da implantação a consolidação

O Relatório do REUNI no período de 2008 a 2012 é resultado do trabalho de uma Comissão instituída pelo Ministério da Educação – MEC por meio da Portaria nº 126, de 19 de julho de 2012; e Portaria de nº 148, de 19 de setembro de 2012. Esta Comissão ficou responsável pelo acompanhamento das ações do ministério com a finalidade de consolidar os programas de expansão das Universidades Federais.

Como o relatório, o MEC pretende contribuir para uma visão mais ampla do processo de expansão, no contexto das políticas públicas para o ensino superior do País. Além disso, o

²⁴ MEC. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior (p. 7).

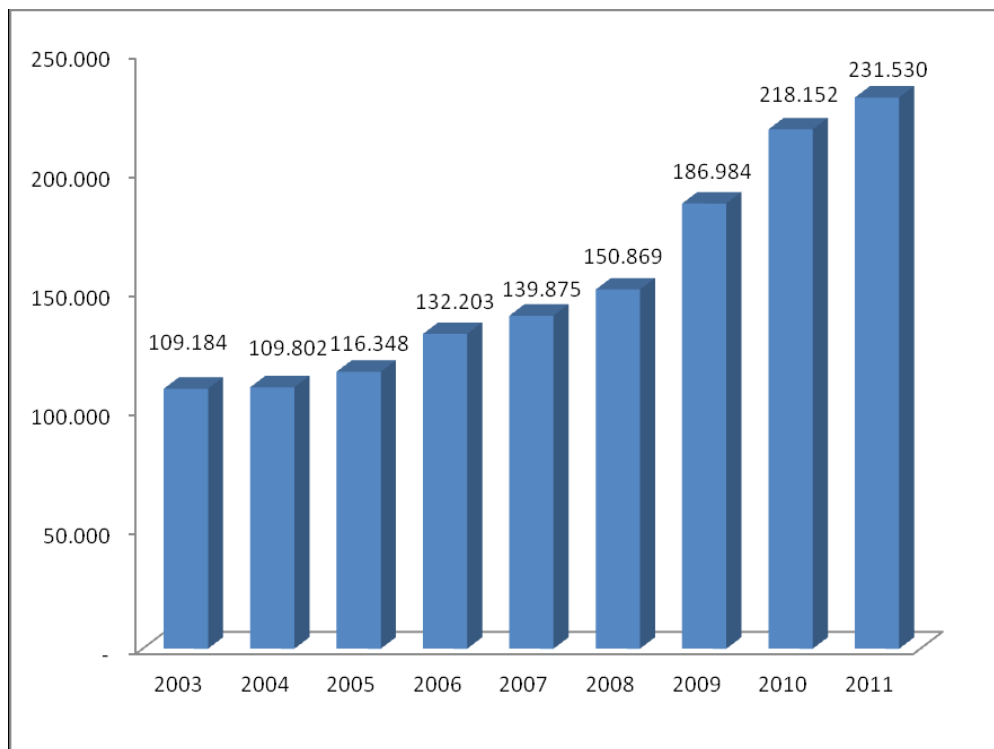
relatório apontou para a continuidade da expansão tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação – PNE: meta 12²⁵, meta 13²⁶ e meta 14²⁷.

Neste movimento, percebe-se um grande crescimento de recursos como investimentos em políticas públicas ligadas à expansão de vagas, infraestrutura, recursos humanos e instituições de educação superior públicas.

Assim, o relatório apresenta os gastos estimados do Governo Federal com o REUNI com custeio e investimento no período de 2008 a 2012, seguem de acordo com os gráficos.

1.6.1 Expansão das vagas

Gráfico I - Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011



Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

A expansão das vagas dos cursos de graduação presencial nas IFES, conforme gráfico I, apresenta um crescimento de aproximadamente 111% na oferta de vagas no período de 2003-2011. Evidencia-se o uma expansão significativamente elevada no período da

²⁵ Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade de oferta.

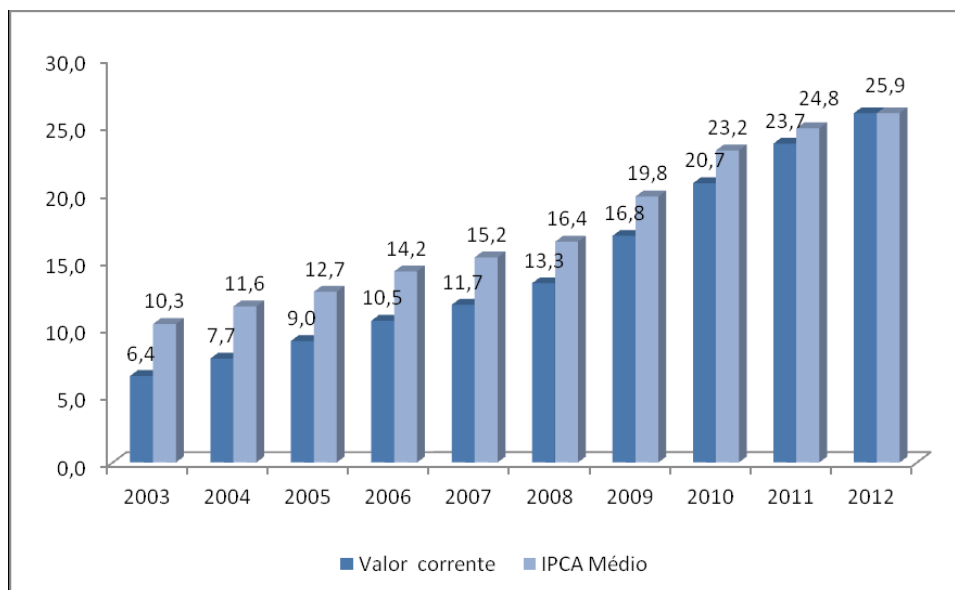
²⁶ Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação de atuação de mestres e doutores nas instituições da educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento de doutores.

²⁷ Elevar gradualmente o número de matrícula na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

concepção e implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior. É importante ressaltar que o número total de vagas no ensino superior público federal, na modalidade da graduação presencial aumentou qualitativamente, resultado das políticas de expansão fomentadas pelo Governo Federal em articulação com as IFES.

1.6.2 Expansão do orçamento

Gráfico II – Orçamento das Universidades Federais de 2003 a 2012 (R\$ bilhões)



Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

Percebe-se uma expansão significativa do orçamento das universidades públicas federais para cobrir despesas com pessoal ativo e encargos, benefícios a servidor, custeio, capital etc que varia de 10,3 bilhões a 25,9 bilhões de reais. Esse aumento é resultado da proposta do REUNI para incentivar a expansão da graduação nas IFES.

Quadro III – Recursos Orçamentários do Programa de Expansão 2005-2012

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	67.481.106
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008 ²⁸	177.551.293	759.881.047	937.432.341

²⁸ Ano que iniciou o processo de implantação do REUNI nas IFES.

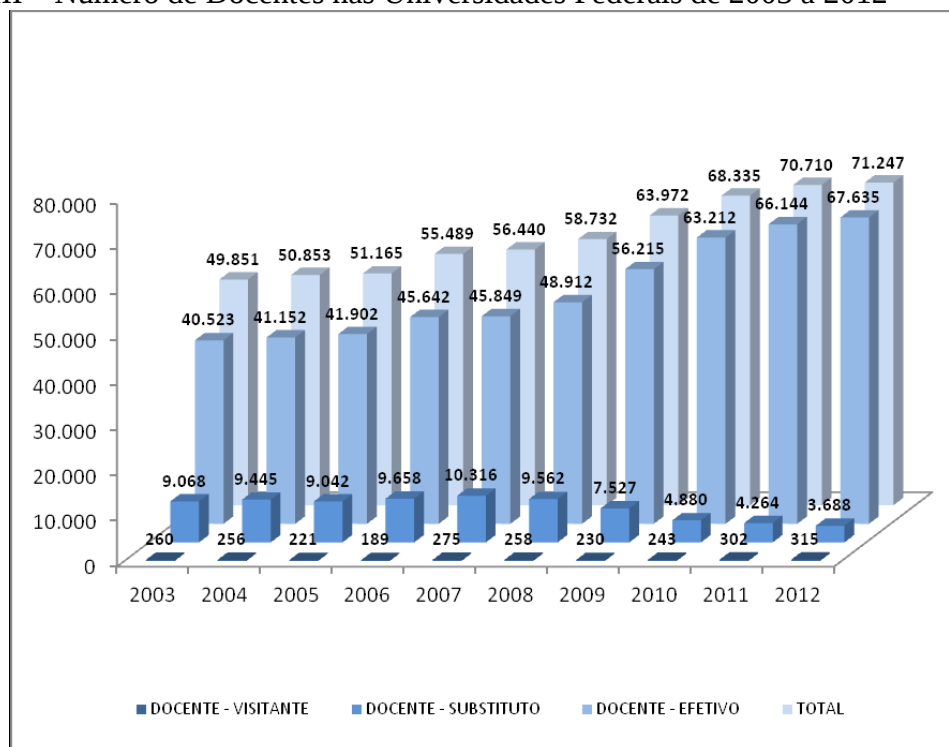
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

De acordo com dados do Quadro III, o programa recebeu, no seu primeiro ano R\$ 177.551.293 milhões para custeio, R\$ 759.881.047 milhões para investimento. Em 2009, R\$ 332.843.609 milhões para custeio e R\$ 1.283.763.854 bilhões para investimento. Em 2010 R\$ 535.092.380 milhões para custeio, R\$ 1.210.613.309 bilhões para investimento. Em 2011, R\$ 1.041.007.761 bilhões para custeio e R\$ 950.818.403 para investimento.

1.6.3 – Dos Docentes

Gráfico III – Número de Docentes nas Universidades Federais de 2003 a 2012



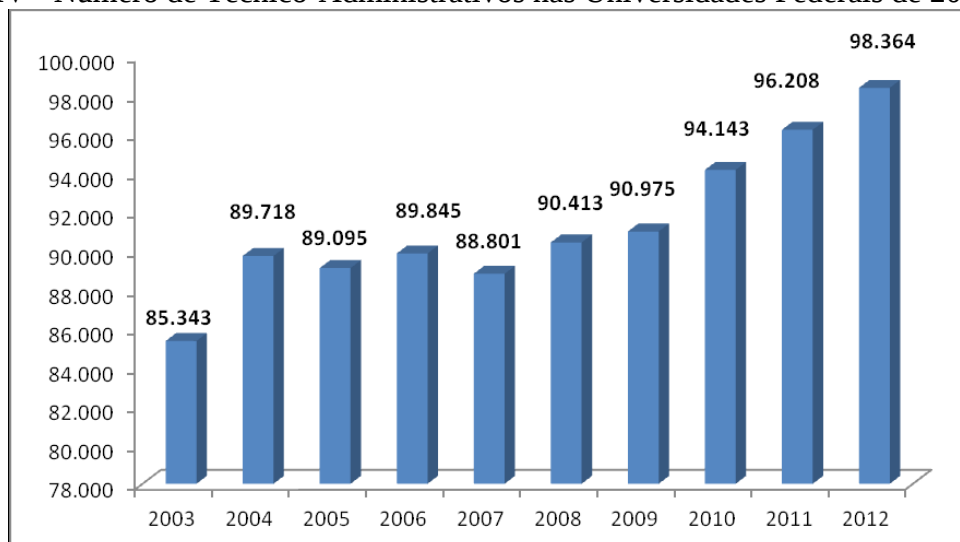
Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

No período de 2003 a 2012 identificou-se uma expansão significativa no quantitativo de docentes nas IFES de aproximadamente 44% no período de 2003-2012. Evidencia-se que no período de implementação do Programa REUNI, ou seja, entre 2008 e 2012, houve um

grande salto no número de docentes efetivos com a autorização de 21.786 novas vagas docentes.

1.6.4 – Dos Técnicos Administrativos

Gráfico IV - Número de Técnico-Administrativos nas Universidades Federais de 2003 a 2012



Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

O quantitativo de servidores Técnico-Administrativos, conforme o Gráfico VI ampliou-se de aproximadamente 16% no período de 2003-2012. A partir de 2008 com a efetivação do Programa REUNI inicia-se um na contratação dos técnicos administrativos.

1.6.5 – Do Número de Obras em m² nas Universidades Federais

Quadro IV - Número de Obras Concluídas em m² nas Universidades Federais de 2003 a 2012

OBRAS	NÚMEROS	M²
TOTAL	1.588	3.065.735,17
Laboratórios	368	321.055,11
Salas de aulas	292	550.025,41
Bibliotecas	43	58.414,97
Restaurantes	61	67.671,35
Moradias	33	38.174,12
Espaços Administrativos	182	181.552,70
Áreas Multifuncionais ²⁹	260	770.724,22
Apoio à comunidade ³⁰	67	47.231,43
Áreas esportivas	43	107.050,97
Auditórios	27	44.169,92
Infraestrutura	212	879.664,97

Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

²⁹ Referem-se a edificações que agrupam: salas de aula, salas de professores, administração, laboratórios e bibliotecas.

³⁰ Referem-se a áreas de convivência, lanchonetes, praças de serviços, dentre outros.

O Quadro IV, apresenta a evolução das obras no contexto das IFES, em número físico e em metros quadrados dos novos espaços acadêmicos e administrativos (salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, áreas multifuncionais, os espaços administrativos, os auditórios e a infraestrutura). Além destes há que se destacar a construção de novas áreas destinadas a moradias estudantis, restaurantes universitários, áreas esportivas e de apoio à comunidade.

CAPÍTULO II

2 A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NA UFAM: ADESAO, GESTÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE DA GRADUAÇÃO

A proposta deste capítulo tem como objetivo analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente à implementação do PPI, PDI e as diretrizes estabelecida na CPA. Trazemos para discussão o Decreto nº 6.096/2007 que criou o REUNI, o Plano de Reestruturação e Expansão da UFAM, 2008-2012, a Ata da Reunião Extraordinária que aprovou o REUNI no Conselho Universitário - CONSUNI, PPI, PDI, o Relatório do REUNI no período de 2008 a 2012 e a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que criou o SINAES.

A adesão da UFAM ao REUNI ocorreu no Edital da primeira chamada: 29/10/2007 para implantação do programa no 1º semestre 2008³¹, da qual participaram 42 (quarenta e duas) universidades. O programa surgiu como um importante projeto para UFAM, consubstanciado na possibilidade de consolidação do processo de interiorização dos Campi no interior e a reestruturação e expansão dos seus espaços físicos, acadêmicos e pedagógicos da Sede.

2.1 Retrospectiva histórica da UFAM: o universo da pesquisa

A UFAM enquanto Instituição pioneira no Brasil no ensino superior vem se consolidando desde 1909,

[...] através da transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, criada a 16 de novembro de 1908, em Escola Livre de Manaus, em 17 de janeiro de 1909 representa para o ensino superior do país, e para o Estado do Amazonas, um marco histórico memorável. Nasce neste dia, na cidade de Manaus, a primeira universidade brasileira! (BRITO, 2011, p.31).

Idealizada pelo Tenente-Coronel da Guarda Nacional, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, “[...] já nasceu alicerçada no espírito democrático que até hoje permeia a comunidade universitária. Com respeito à pluralidade de ideias elegeu de forma direta Astrolábio Passos como seu primeiro diretor geral [...]. (UFAM:PDI, 2006-2015, s/p).

³¹ REUn 2008 – Relatório de Primeiro Ano, de 30 de outubro de 2009.

Após sua criação, muitos foram os desafios, principalmente financeiros, enfrentados pela Universidade de Manaós até “sua desintegração em cursos isolados”. Segundo Brito (2011),

Em decorrência das dificuldades enfrentadas na obtenção de recursos para o funcionamento da entidade, Eulálio Chaves propôs na sessão extraordinária de 18 de dezembro de 1913, a nomeação de uma comissão com a finalidade de buscar adesões de doadores pecuniários no comércio da Capital e no Interior, em favor da Universidade. [...] A consolidação e o respeito pela Universidade deveram-se principalmente à sua atuação pedagógica e à qualidade do seu corpo docente e discente [...]. (BRITO, 2011, p. 52-53).

A partir dos anos 60, como consequência das pressões político-econômicas da sociedade amazonense, a Universidade de Manaós foi refundada “[...] em 12 de junho de 1962, por força de lei federal 4.069-A, de autoria do seu idealizador, o senador Arthur Virgílio Filho, sendo rebatizada como o nome de Universidade do Amazonas, e constituída pela reintegração das instituições de ensino superior isoladas que atuavam no estado. (UFAM:PDI, 2006-2015, s/p).

Ainda afirma Brito (2011), que a criação e instalação da Universidade do Amazonas ocorreu pelo Presidente João Goulart, através da Lei nº 4.069-A, com publicação no Diário Oficial da União, em 27 de junho do mesmo ano, sendo designado para o processo de sua instalação o Prof. Aderson Andrade de Menezes.

Após quarenta anos de sua instalação, a Universidade do Amazonas em 2002, “passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas – UFAM”.

A partir dos anos 90 a UFAM passou por grandes arrochos financeiros, resultantes da política neoliberal, iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello e, retomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, os quais visavam às privatizações em massa.

Ao longo da gestão de FHC (1994-2002), as Universidades tiveram seus orçamentos apertados, seus serviços sucateados e a total precarização das ações educativas, que foram gradativamente supridas pela mão de obra terceirada e o trabalho docente temporário.

Em 2002, passa-se a vivenciar um novo cenário na gestão do estado brasileiro, quando assume o governo do estado brasileiro o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). No seu governo deu início a um novo avanço nas políticas nacionais de educação, mesmo sendo este governo, também de postura neoliberal, anunciou para o país a proposta de ‘Universidade para Todos’, ou seja, entre os programas criados no seu governo, em destaque para as IFES,

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

Assim, o REUNI surgiu como um importante projeto para UFAM, consubstanciado na possibilidade de consolidação do processo de interiorização dos Campi no interior e, também, por meio do oferecimento de oportunidades de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 ano de idade. Além disso, com a criação dos cursos noturnos, surge como meio de tratar as dificuldades de condição material dos adultos que nesta região deixaram de realizar sua educação superior e consequente a superação das desigualdades sociais.

2.2 A proposta de adesão ao REUNI elaborado pela UFAM

Esta parte do trabalho pretende discorrer sobre os processos de discussões que antecederam a aprovação da proposta de adesão ao REUNI pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

E, para conhecer o processo que culminou na aprovação do REUNI na Reunião Extraordinária do Conselho Universitário da UFAM, utilizei como fontes: entrevistas com Pró-Reitores que participaram decisivamente das primeiras discussões ainda em nível da SESu/MEC, o Interlocutor do REUNI junto a UFAM/MEC, Técnico-administrativos em Educação que fizeram parte das discussões da proposta de expansão dentro da UFAM e a Ata da Reunião Extraordinária realizada pelo CONSUNI do dia 25 de outubro de 2007³².

As discussões foram conduzidas pelo Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN e envolveu, a época, representantes das categorias docentes, técnico-administrativos e discentes de cada unidade, Associação dos Docentes da UFAM - ADUA, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Amazonas – SINTESAM e Diretório Central dos Estudantes - DCE. A discussão do programa ocorreu em três audiências públicas, coordenadas pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN, com a participação do Reitor nos dias 13, 14 e 15 de agosto no Auditório Paulo Burnheim (Setor Sul do Campus Universitário), no Auditório da Faculdade de Estudos Sociais – FES (setor Norte do Campus Universitário) e no Auditório da Escola de Enfermagem, respectivamente. Concomitantemente, as Diretorias das Unidades Acadêmicas promoveram discussões no âmbito de suas unidades para elaboração de suas propostas para o REUNI.

³² Fornecida pela Secretarias dos Conselhos Superiores da UFAM que foi repassada à pedido pela assessora da Secretária no dia 22/05/2015.

A finalidade das discussões foi avaliar as necessidades existentes para ampliação do número de vagas na graduação e possibilidades de expansão da UFAM. Essa proposta foi elaborada com base no diagnóstico da educação superior no Brasil e na UFAM.

As discussões entre os pares resultaram em algumas propostas que foram apresentadas na Reunião Extraordinária do CONSUNI do dia 25 de outubro de 2007, os quais manifestavam preocupações. O documento que foi entregue pela ADUA diz “em razão das danosas consequências que esse Programa trará para o sistema federal de ensino superior, esta diretoria considera ser de fundamental importância à garantia de um amplo e democrático processo de reflexão por parte da comunidade universitária da UFAM”. O Presidente do Conselho do ICE expressou no documento “[...] sobre o andamento das discussões no âmbito da UFAM [...], [...] da solicitação de discussão entre os membros dos diferentes departamentos que constituem o ICE e da necessidade de participação da comunidade na discussão de assunto considerado polêmico e que tem causado inúmeras manifestações contraditórias de diferentes setores da sociedade brasileira [...]”.

A Reunião Extraordinária do Conselho Universitário, realizada no dia 25 de outubro de 2007, foi aberta pelo então Reitor da época Prof.^o Hidembergue Ordozgoith da Frota que informou que seria pauta única com o assunto o “Projeto de ampliação e reestruturação da UFAM” e, designou como relatora a Conselheira Valdete da Luz Carneiro para ser apreciada pelo CONSUNI, se aprovada, encaminhada ao Ministério da Educação – MEC. Na ocasião ocorreram discussões contrárias a adesão da UFAM ao REUNI, e no entendimento da FAGED o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, vem dar continuidade à Reforma Universitária que tem o caráter privatista. Diz ainda que o Decreto 6.096/2007 que cria o REUNI e o Decreto 6.095 que cria os Institutos Federais de Educação Superior, Ciência e Tecnologia – IFET promovem o desmonte da Universidade Pública. Em seguida, foi apresentada a Resolução da Reunião de Diretoria da União Nacional dos Estudantes – UNE sobre o REUNI e, nesta Resolução consta que “em abril de 2007, o Ministério da Educação anunciou o decreto do REUNI, que consiste num Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Esse debate vem tomando conta de todo o movimento educacional brasileiro e a União Nacional dos Estudantes precisa interferir nos seus rumos. Enfatizam que após viverem anos de ataques sistemáticos às universidades públicas pelo governo neoliberal de FHC, o REUNI representa um importante avanço no compromisso do Estado com a universidade pública ao condicionar o processo de expansão de vagas à melhoria da infraestrutura da IFES, com acréscimo de até 20% de verbas de custeio. Porém, afirmaram que sem ampliação massiva e permanente de investimentos públicos na educação, o REUNI não

será nada mais que um projeto de governo, que se esgotará ao fim desse mandato. Admitiram também que o REUNI foi construído sem diálogo com o conjunto da comunidade acadêmica. Além disso, os prazos impostos para que as IFES apresentem seus planos de adesão limitam o debate e impedem um maior amadurecimento do tema entre os estudantes [...]”.

Após as discussões o Reitor fez leitura da Exposição de Motivos³³ para a participação da Universidade Federal do Amazonas no Programa Plano de Reestruturação e Expansão das IFES – REUNI e, no qual expressa o objetivo de decidir a respeito da participação da Universidade Federal no REUNI. Em se tratando do documento o Reitor disse que “[...] a expansão das vagas discentes das instituições públicas de ensino superior em condições de infraestrutura e de recursos humanos adequadas sempre foi uma reivindicação constante de toda a sociedade brasileira e em particular das comunidades universitárias. Essa demanda por mais verbas para as universidades públicas bem como por mais vagas para as carreiras do magistério superior e de técnico-administrativos em educação se tornou mais dramática nos anos da década de 1990 quando a sociedade estarecida e imponente, assistiu o vertiginoso crescimento do ensino superior privado em nosso país, incentivado pelo governo federal, levando o número de alunos matriculados nas instituições privadas a superar expressivamente o número de alunos matriculados nas instituições públicas [...]. O Reitor encerra sua fala dizendo “estamos vivendo um momento histórico para a nossa universidade e para os amazonenses. Teremos de tomar uma decisão das mais importantes das nossas vidas acadêmicas e, com certeza, uma decisão que irá influir nas vidas de todos que habitam esta terra. A decisão de participar ou não participar do REUNI. Com certeza todos votaremos certos votando sim ou não, porque votaremos com a nossa indefectível consciência, com o compromisso que todos temos com a nossa Universidade e com a convicção que estamos dando o melhor de nós [...]”³⁴.

No encerramento da fala do Reitor, a relatora Valdete da Luz Carneiro deu prosseguimento, apresentou a proposta de expansão e reestruturação das Unidades Acadêmicas que foi analisada e aprovada por unanimidade de votos, objeto da Resolução nº 079/2007 que formalizou a adesão da UFAM ao REUNI.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFAM, foi aprovado por meio da Resolução nº 079 de 25 de outubro de 2007. O projeto submetido ao MEC foi elaborado seguindo as diretrizes propostas pelo REUNI, contextualiza a UFAM em sua trajetória

³³ Fornecida pela Secretarias dos Conselhos Superiores da UFAM que foi repassada à pedido pela assessora da Secretária no dia 22/05/2015, juntamente com a Ata da Reunião Extraordinária do dia 25/10/2007.

³⁴ Falas retiradas da Ata sem alterações da grafia.

histórica, acadêmica e pedagógica. Apresenta “um diagnóstico da realidade local, metas, estratégias e etapas a serem alcançadas, incluindo indicadores de qualidade para cada uma delas. A UFAM participou das duas propostas de expansão, ou seja, interiorização e reestruturação do ensino superior.

A proposta de adesão ao REUNI elaborado pela UFAM, contempla todas as dimensões, seguindo etapas do diagnóstico, metas a serem alcançadas, estratégias para alcançar as metas, etapas e indicadores.

As dimensões dispostas pelas Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 11-12) são,

- a) Ampliação da oferta de educação superior pública;
- b) Reestruturação acadêmico-curricular;
- c) Renovação pedagógica da educação superior;
- d) Mobilidade intra e inter-institucional;
- e) Compromisso social da instituição;
- f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Estas dimensões impostas pelo MEC, às instituições que aderissem ao REUNI, visavam,

“pontuar aspectos que, ao serem implementados, possibilitassem uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação de forma a evitar a especialização precoce e possibilitar que o seu desenvolvimento atenda às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como as múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardando o caráter de universidade que caracteriza o saber acadêmico (DIRETIZES GERAIS DO REUNI, 2007, p. 11).

Considerando que o programa REUNI já veio formatada pelo MEC, a UFAM, por meio da Pró-Reitoria de Planejamento ficou encarregada de elaborar e encaminhar a proposta seguindo os moldes do programa.

Na dimensão A) Ampliação da oferta de educação superior pública, prevê aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Nessa dimensão, acentua-se a necessidade de criar os seguintes cursos no horário noturno: Música, Artes Plásticas, Expressão Visual (sequencial), Teatro, Serviço Social, Biotecnologia, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Pedagogia (educação especial), Arquitetura, Educação Física, Sistemas de Informação (bacharelado) e Fisioterapia. No horário diurno: Mídias Digitais, Licenciaturas para a Formação de Professores Indígena (Mura), Arquivologia, Museologia, Psicologia, Medicina Veterinária, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Mecânica, Turismo e Matemática (bacharelado).

Nesta perspectiva, foi proposta a constituição de comissões para a estruturação curricular e pedagógica dos cursos a serem criados.

Nessa dimensão, propõe-se, também, a redução das taxas de evasão. Nela, a UFAM explicita a necessidade de,

[...] melhorar as condições de oferta dos cursos de graduação – melhorar o acervo de livros, prover uma biblioteca central com todas as condições necessárias, oferecer ambientes de aprendizagem virtuais, multiplicar o número de salas de informática com acesso à internet – além de prover um suporte financeiro, em alguns casos direto, com bolsas de estudo, de manutenção ou de trabalho, em outros, indireto, restaurante universitário subsidiado, residência estudantil, transporte no campus universitário (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p).

Conforme citado na proposta, a expansão na UFAM requer novas soluções de natureza estrutural, didático-pedagógica, tecnológica, suporte financeiro e necessidade de para prevenir a evasão.

Para isso, prevê a constituição de comissão para estruturação do Centro de Apoio Acadêmico e Pedagógico e criação e construção do Centro de Apoio Acadêmico e Pedagógico.

A dimensão B) Reestruturação acadêmico-curricular da proposta, alinha-se a necessidade de alteração do Estatuto e Regimento Geral da UFAM e extinção dos Departamentos Acadêmicos para “fortalecer a coordenação dos cursos de graduação a fim de que desempenhe sua missão didático-pedagógica, no sentido de elevar a qualidade da formação acadêmica” (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p).

Na verdade, de acordo com a proposta, as unidades acadêmicas precisavam se fortalecer por quem coordenava as ações acadêmico-científicas da unidade, deixando para uma coordenação administrativa a gestão dos meios para atingir os fins da educação superior.

Então, nessa perspectiva, foi proposto a criação dos cargos de Coordenador Acadêmico e Coordenador Administrativo, por Unidade Acadêmica.

Em que pese a qualidade do ensino superior, a proposta aponta que a organização dos cursos de graduação da UFAM segue aos velhos moldes do currículo mínimo “cuja organização promove uma estrutura curricular segmentada impermeável a qualquer esforço de flexibilização” (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p). A dimensão B permite a reorganização dos cursos de graduação, pautado na adoção do modelo orientado por Diretrizes Curriculares. Assim, o plano de expansão da UFAM propõe a estruturação/reestruturação do projeto pedagógico de todos os cursos de graduação de acordo com as diretrizes curriculares do MEC com foco na flexibilização curricular, até 2010.

Na direção desse aprofundamento, a proposta de expansão UFAM acrescenta que,

[...] a organização curricular disciplinar, baseada no modelo de currículo mínimo, sequenciada por meio de sistema rígido de pré-requisitos, será superada para dar lugar a regimes curriculares que ensejem formas, métodos e conteúdos que articulem, a partir da especificidade dos cursos: a epistemologia, visando à elaboração superior de conhecimentos e construção própria de cada campo científico associando teorias e práticas; horizontes pedagógicos para estabelecer práticas pedagógicas orientadas pelos ritmos, tempos e processos diversos de ensino-aprendizagem; princípios éticos de respeito e responsabilidade que, no plano sociocultural e político, orientem a formação cidadã de sujeito ativos, profissionais reflexivos (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p).

Essa visão mais abrangente e contextualizada de currículo vislumbra a possibilidade de se aprimorar a infraestrutura para a manutenção das práticas na perspectiva interdisciplinar, formação e desenvolvimento dos professores para atenderem de forma adequada à qualidade da aprendizagem.

No plano de expansão da UFAM, a dimensão C) Renovação pedagógica da educação superior tem proposta a ser desenvolvida na perspectiva da articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e, prever programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo.

A expansão da graduação foi planejada para que ocorresse a articulação desta com o ensino básico. De acordo com a proposta a UFAM já desenvolve programas incorporados por meio de projetos apresentados por professores e de iniciativa própria das instâncias acadêmicas. Apesar da existência desses programas, a proposta prevê metas a serem atingidas. Enfatiza, também, que “nos últimos dez anos não foi realizado na instituição nenhum programa de atualização metodológica capaz de preparar os professores para atender às atividades fins de ensino, pesquisa e extensão nas suas especificidades, bem como para lidar com as modernas tecnologias e seus recursos” (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p). Dessa forma, propõe a atualização de docentes em práticas de ensino-aprendizagem por meio da criação de um programa institucional de atualização docente em metodologias. Além disso, a proposta diz que a UFAM não possui “um programa de capacitação pedagógica de seus docentes, no que se refere à atualização de suas práticas pedagógicas [...]”(UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p). Para isso, prevê a criação e implantação de um programa de atualização didático-pedagógica permitindo com isso a modernização do ensino.

As dimensões D, E e F do REUNI, em seu plano, também apresenta suas estratégias e metas.

Ao considerar a graduação, a proposta da UFAM contempla a integração desta à pós-graduação ao possibilitar a inserção dos mestrandos e doutorandos atuando como auxiliares de docência em cursos de graduação.

A UFAM na ocasião da elaboração da proposta de adesão ao REUNI estava organizada institucionalmente com a Sede Administrativa³⁵ e a Infraestrutura Acadêmica³⁶.

Vale ressaltar que as estruturas acadêmicas das unidades da sede, encontravam-se numa configuração departamentalizada, subordinadas a Direção acadêmica de suas respectivas unidades.

De acordo com o que consta no Plano geral de implementação do REUNI na UFAM,

[...] mesmo após a alteração do seu Estatuto e Regimento Geral, a UFAM continua organizada com base na estrutura de Departamentos, reunidos em Unidades Acadêmicas. São os departamentos que encaminham as decisões mais significativas para organização didático-pedagógica dos cursos de graduação, em detrimento da autonomia e da força política que as Coordenações de Curso deveriam gozar. O alcance das Coordenações está limitado a decisões mais pontuais sobre matrículas e aproveitamentos de estudos, decisões restritas ao âmbito do próprio colegiado, e a um papel secundário nos conselhos departamentais, uma vez que não tem a prerrogativa do voto. Estas condições torna precária a atuação dos Coordenadores na condução do regime didático-pedagógico, por conta da relação de quase dependência existente com as Chefias de Departamento. No entanto, apesar de lhes serem atribuídas às responsabilidades de acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores que deveriam ser exercidas com rigor em conjunto com as Coordenações de Curso, as Chefias de Departamentos perderam de vista a finalidade acadêmica, essencial à sua função. Esta herança precisa ser superada para que a organização didático-pedagógica possa ser encaminhada pelo verdadeiro responsável pela sua condução (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/d).

³⁵ A administração Superior da UFAM era representada pelos seguintes Conselhos: o Conselho Diretor, Conselho Universitário que reúne o Conselho de Administração e o Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão e, esses agregam a Secretaria Geral dos Conselhos Superiores. Na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúne a Assessoria de Comunicação, Assessorias Especiais, Chefia de Gabinete, Diretoria Executiva; Comissão Permanente do Pessoal Técnico-Administrativo, Comissão Permanente de Pessoal Docente, Comissão Permanente de Licitação e Auditoria Interna. Agregam-se, ainda, a Reitoria as Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Finanças, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, todas compostas de seus respectivos Departamentos. Além das Pró-Reitoria tem ainda: Biotério Central, Museu Amazônico, Centro de Processamento de Dados, Centro de Artes, Editora da Universidade, Hospital Universitário Getúlio Vargas, Centro de Desenvolvimento Energético Amazônico, Centro de Educação a Distância; Centro de Pesquisa e Prod. Medicamentos, Centro de Apoio Multidisciplinar, Fazenda Experimental, Prefeitura do Campus Universitário, Centro de Ciências do Ambiente, Sistema de Bibliotecas e Centro de Tecnologia Eletrônica e de Informação.

³⁶ Representada pelos seguintes Conselhos: Conselho Universitário, Conselho de Administração e Conselho de Ensino de Ensino, Pesquisa e Extensão e na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúnem as unidades acadêmicas: Instituto de Natureza e Cultura – Benjamin Constant, Instituto de Agricultura e Meio Ambiente – Humaitá, Instituto de Saúde e Biotecnologia – Coari, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Faculdade de Ciências Agrárias, Faculdade de Ciências da Saúde, Escola de Enfermagem de Manaus, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Tecnologia e Faculdade de Educação Física.

Assim, com a nova configuração das unidades, proposta pelo REUNI, altera a identidade do coordenador dos cursos, consequentemente altera a identidade das unidades acadêmicas que se encontram presas nas malhas das funções meramente administrativas para uma nova prática que vai alinhando as necessidades curriculares dos cursos de graduação aos perfis profissionais que se pretende formar.

Neste sentido enfatiza Medeiros,

[...] a cultura acadêmica vai se alterando e se conformando pelas motivações, representações, discursos, normas éticas, concepções e práticas dos atores universitários nos objetivos das suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão que constituem as atividades-fim da universidade, que podem ser geradas no interior da instituição (microregulações) ou podem ser assimiladas institucionalmente pela universidade via regulações nacionais e/ou internacionais (MEDEIROS, 2012, p. 235).

E, para atender a demanda proposta pela expansão, ou seja, para consolidar o aumento das vagas para cursos existentes, abrir novas turmas para suprir carências das unidades acadêmicas, criar novos cursos, a UFAM projetou ampliar o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos de nível médio e superior.

O quadro V apresenta o que foi proposto no plano de adesão ao REUNI para o período de 2008 a 2012.

Quadro V – Plano de Contratação de Pessoal Docente e Técnico-Administrativo para o período de 2008 a 2012

CARGO	2008	2009	2010	2011	2012
Docente	8	42	65	61	62
Técnico de Nível Médio	4	15	15	23	23
Técnico de Nível Superior	2	8	10	15	19

Fonte: UFAM: PDI 2006-2015. Disponível em: http://www.proplan.ufam.edu.br/relatorio_2006.pdf. Acesso em: 04 maio 15.

Com o REUNI foram previstos para o período de 2008 a 2012 a contratação de 238 docentes, 80 Técnicos de Nível Médio e 54 Técnicos de Nível Superior. As aquisições dos novos servidores veem amenizar a carência de recursos humanos pessoal na Sede e nas Unidades Descentralizadas, pois estas passavam por dificuldades de infraestrutura, falta de laboratórios ou os existentes mal conservados entre outros.

De acordo com a proposta, a antes do REUNI o Setor Norte era “composta pelo setor administrativo da Universidade e pela Faculdade de Direito, Faculdade de Tecnologia,

Faculdade de Educação, Faculdade de Estudos Sociais, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Ciências Exatas e suas respectivas unidades” (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p).

O Setor Sul compreendia “as unidades acadêmicas e órgãos suplementares: Faculdade de Educação Física, Faculdade de Ciências Agrárias, Instituto de Ciências Biológicas, Centro de Ciências do Ambiente, Centro de Apoio Multidisciplinar e Prefeitura do Campus Universitário” (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p) . Com os recursos do REUNI foi projetado investimentos³⁷ na infraestrutura no Campus Universitário – Setor Norte e Campus Universitário – Setor sul para atender as atividades desses órgãos.

O quadro VI apresenta que os recursos do REUNI destinados à UFAM foram estabelecidos no Acordo de Metas Nº 20/2008-MEC/UFAM, num total de R\$ 73.781.612,00, sendo R\$ 37.907.458,27 para custeio/pessoal , R\$ 14.715.096,00 para custeio/bolsas, R\$ 11.339.647,55 para unidade básica de custeio e, para investimento 9.819.410,18.

Quadro VI – Cronograma de orçamento parcial e global

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS								
Orçamento			2008	2009	2010	2011	2012	Total
C u s t e i o	Pessoal	Professores-Equivalentes	443.919,92	2.774.499,50	6.381.348,85	9.766.238,24	13.206.617,62	32.572.624,13
		Servidores de Nível Superior	37.964,64	189.823,20	379.646,40	664.381,20	1.025.045,28	2.296.860,72
		Servidores de Nível Intermediário	63.622,48	302.206,78	524.885,46	890.714,72	1.256.543,98	3.037.973,42
		Total	545.507,04	3.266.529,48	7.285.880,71	11.231.334,16	15.488.206,88	37.907.458,27
	Bolsas	Assistência Estudantil	450.000,00	1.200.000,00	1.800.000,00	2.700.000,00	3.600.000,00	9.750.000,00
		Mestrado	0,00	11.280,00	45.120,00	78.960,00	180.480,00	315.840,00
		Doutorado	0,00	16.728,00	66.912,00	100.368,00	267.648,00	451.656,00
		Pós-Doutorado	0,00	0,00	118.800,00	237.600,00	475.200,00	831.600,00
		Professor Visitante	0,00	118.800,00	198.000,00	990.000,00	2.059.200,00	3.366.000,00
		Total	450.000,00	1.346.808,00	2.228.832,00	4.106.928,00	6.582.528,00	14.715.096,00
	Unidades Básicas de Custeio		283.786,80	1.074.950,00	2.149.900,00	3.224.850,00	4.606.160,75	11.339.647,55
	Total Projetado		1.279.293,84	5.688.287,48	11.664.612,71	18.653.112,16	26.676.895,63	63.962.201,82
	Créditos Autorizados		2.216.686,20	7.564.508,73	13.861.988,80	21.055.435,64	29.082.992,63	73.781.612,00
	Diferenças		937.392,36	1.876.221,25	2.197.376,09	2.402.323,48	2.406.097,00	9.819.410,18

³⁷ Campus Universitário – Setor Norte, a construção de uma biblioteca comunitária, um restaurante universitário, setor administrativo, um prédio para o Instituto de Ciências Humanas e Letras, um prédio para a Faculdade de Direito, dois prédios para a Faculdade de Tecnologia e um prédio para o Instituto de Ciências Exatas; para investimento no Campus Universitário – Setor Sul, a construção de uma biblioteca Comunitária, uma creche, um prédio para Residência Universitária, um prédio para a Faculdade de Educação Física, dois prédios para o Instituto de Ciências Biológicas, dois prédios para a Faculdade de Ciências Agrárias, um prédio para a Faculdade de Educação, um prédio para a Faculdade de Odontologia, um prédio para a Faculdade de Ciências Farmacêuticas e um prédio para a Faculdade de Medicina.

I n v e s t	Edificações	10.588.688,00	9.529.815,00	10.588.687,00	10.588.686,00	0,00	41.295.877,00
	Infraestrutura	2.647.170,00	2.382.453,00	1.323.583,00	1.323.583,00	0,00	7.676.789,00
	Equipamentos	0,00	1.323.583,00	1.323.583,00	1.323.583,00	0,00	3.970.749,00
	Total projetado	13.235.858,00	13.235.851,00	13.235.853,00	13.235.853,00	0,00	52.943.415,00
	Créditos autorizados	8.096.173,48	0,00	0,00	0,00	0,00	8.096.173,48
	Diferença	-5.139.684,52	-13.235.851,00	-13.235.853,00	-13.235.853,00	0,00	-44.847.241,52

Fonte: adaptada da UFAM: PROPLAN, 2007.

2.3 O REUNI na UFAM: o processo de implantação

Embora a proposta do REUNI tenha sido aprovada por unanimidade, ficou clara as divergências entre algumas unidades quanto: à ausência de discussões mais efetivas pela comunidade universitária que se mostra, principalmente, no documento da UNE, no qual requerem o direito de participar dos debates e construir juntos a reestruturação acadêmico-curricular, há necessidade de debater quais seriam as mudanças e, ainda, sobre as metodologias de aprendizagem.

Sobre o assunto comenta Medeiros (2012, p. 175-176):

Em se tratando de uma estratégia para garantir a expansão da educação superior, pública, em princípio, deveria ser acatada por todos, até porque a expansão desse nível de educação tem sido uma demanda permanente da sociedade brasileira e dos movimentos de docentes, de estudantes e de servidores técnico-administrativos no interior das universidades federais. No entanto, neste contexto, emerge uma pergunta fundamental: por que a pressa em aprovar o REUNI sem considerar, de fato, a autonomia das universidades federais? Ora, se existiam os recursos, os orçamentos das universidades federais estavam combalidos e o governo apostou na expansão, o caminho não poderia ter sido outro, o de deixar que as próprias comunidades universitárias definissem suas prioridades? A forma como o processo foi conduzido pelo MEC mostra a opção política do governo em manter a centralização na gestão das políticas públicas para a educação superior com rigoroso controle que vai, da definição da política à avaliação dos resultados, solapando o pouco de autonomia que restava às universidades públicas federais. Opção que reafirma o tripé gestão, financiamento, avaliação como base e diretriz orientadora das políticas educativas para a educação superior no Brasil. Um outro aspecto importante dessa relação se observa na decisão sobre o REUNI envolvendo, inicialmente, apenas os reitores, que vai redundar no fortalecimento da democracia representativa, marco das sociedades capitalistas modernas, embora o discurso dos governos seja o da gestão democrática, com a participação dos segmentos universitários, quando, na prática, se vivenciou a democracia representativa, no âmbito dos conselhos superiores universitários.

Contudo, pela reação crítica, ocorrida na UFAM, fica óbvia a preocupação com a forma como o REUNI foi apresentado pelo governo federal e, mais ainda, o fato das discussões iniciais terem ocorrido em nível de Reitores e Pró-Reitores de Planejamento. Desse modo, percebe-se a preocupação dos movimentos organizados de docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos que a contestaram.

A implantação do REUNI na UFAM suscitou num processo de reestruturação do espaço físico com a construção das instalações físicas, como construção de salas de aulas, laboratórios e ambientes especiais de ensino, além de contemplar a ampliação de espaços já existentes. Também, urgiu a necessidade de reorganização pedagógica, com adoção de metodologias que atendam de forma adequada o ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, para implementação do programa na UFAM, acentua as seguintes mudanças: reordenação da Gestão Acadêmica da UFAM; Formação Docente para a proposta; Programação da transição entre modelos; Plano de contratação de pessoal Docente e Técnico, Plano Diretor de Infraestrutura Física.

Nesta perspectiva, a UFAM elaborou o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Plano Diretor Físico III – PDF III (2006-2015) atendendo as prerrogativas do PPI, do SINAES e as metas global do REUNI.

Na entrevista feita com o Pró-Reitor de planejamento da época, ele nos disse que,

A PROPLAN promoveu retiros nos finais de semana para discutirem estratégias de planejamento na perspectiva de pensarem o que queriam para a UFAM para os últimos 10 (dez) anos.? E, de lá saíram suas contribuições que estavam no dia a dia. Não era a visão de quem estava na administração, no planejamento, não era nada disso, tinha que vir de lá , e tinha em cada setor um responsável para apresenta em discussão. Claro que tem unidade que tem muito mais a contribuir, como a gente sabe no dia a dia. Algumas são mais rápidas outras precisam está sempre no empurradas. Que dizer, eu fiquei muito agradecido pelas unidades porque sempre fui muito bem recebido e estava permanente acompanhando e discutindo isso. Nós tínhamos um Comitê Gestor, criado como vetor estratégico de apoio as ações e todo mês nós reuníamos esse Comitê Gestor que, era Constituído pelos Diretores das Unidades, alguns Pró-reitores para poder discutir como é que andavam as coisas, como é que a gente devia fazer. Essa foi a nossa maneira de atuar frente ao Planejamento. Agora, naquela época que foi uma época de expansão de vagas, docentes, a própria universidade se beneficiou disso porque passamos a Meta para o REUNI, já envolvendo a questão do SINAES de estabelecer o quantitativo. A meta 18 aluno por professor. Quando colocaram aquela meta nos estávamos muito além daquilo. Nós estávamos com 25x1. Opa! Nós crescemos a Universidade, porque nós tínhamos um grande numero de professores que carregam a Universidade nas Costa, a mesma coisa na parte administrativa, a gente sabe disso! Tanto o setor afim como setor de apoio. Eu conheço bem isso, eu fui Coordenador Nacional, Interlocutor, começou com a Professora Márcia (se referiu a Márcia Perales), porém depois passou para a PROPLAN. Pois uma coisa era extensão ou coisa era a política de planejamento. Foi mais fácil e apoiamos as ações de todas as Pró-Reitorias.

Segundo o Pró-Reitor, naquela época o planejamento estratégico ocorreu alinhado as diretrizes REUNI, ou seja, houve um planejamento efetivo das ações a serem executadas pela UFAM. As unidades acadêmicas e as Pró-Reitorias promoviam seus encontros para fazerem seus planejamentos, estes seriam bases para elaboração do PDI.

Disse ainda na entrevista que,

O Nosso Planejamento, ou seja, o PDI na UFAM. Este termina sua vigência este ano (2015). Infelizmente, não houve continuidade da nossa Universidade. O Planejamento Estratégico da UFAM por lei, é obrigatório está na página do Planejamento. Só sei que teve até 2009 quando nós estávamos na frente. Agora, não sou eu que estou dizendo, isto é obrigatório por lei. Eu não entendo porque não está sendo cumprindo o PDI. Não é porque foi criado em 2006 e aprovado em 2007 engessava qualquer administração, nada disso, o PDI dava linha orientadoras. Ora, tanto que na Introdução, diz que é o documento que as futuras gerações devem discutir, mas esta discussão nunca aconteceu, que eu lembre, não tem acontecido. A gente sabe que planejamento é flexível, tanto que chamávamos de planefazendo, isso é o termo correto, ele não é estático, ele é dinâmico. Eu que fiz isso com o Prof. Hidemberg, porque a Universidade para você administrar é um caos, então você tem que dominar um pouquinho de teoria do caos, tecnologia isso, isso é matemática! Isso é física, tem que ver a teoria para saber como será administrado o caos.

Assim, com a aprovação do PDI e afins a UFAM passou a se organizar política e administrativamente, fato que resultou em mudanças profundas na sua gestão.

O REUNI surgiu como uma proposta de reestruturação e expansão, visando a: I- construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do programa; II – compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III – despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (DECRETO nº 6.096/07, Art. 3º).

Visando cumprir integralmente as obrigações pactuadas nas diretrizes gerais do REUNI, o PDI e o PDF III (2006-2015) foram elaborados a partir do REUNI, pois o cumprimento dessas exigências garantiria a UFAM o acesso aos recursos provenientes do REUNI.

De acordo com o que consta na justificativa do Plano de Reestruturação e Expansão da UFAM/PDI (2006-2015),

A UFAM insere-se em um contexto de complexidade profunda, no qual as contradições historicamente produzidas impõem desafios como o de contribuir para a mudança no papel do estado, cujo dever de promover a equidade torna-se imperativo no sentido de focalizar setores eleitos como prioritários e estratégicos. A necessidade da expansão da Educação Superior no âmbito do Estado do Amazonas, através do engajamento da UFAM no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – enseja a necessária ligação do dever do Estado com o dever da sociedade civil na participação cívica para a construção de relações democráticas entre o Estado e a Sociedade, visando à possibilidade real de concretização dos direitos sociais e a superação do clientelismo.(UFAM:PDI, 2007, s/p).

Vimos, portanto, que o REUNI se configura para a UFAM como uma grande promessa de expansão e modernização.

O PDI (2006-2015) foi elaborado enquanto instrumento norteador para aperfeiçoamento da gestão da UFAM. Assim, seguindo as diretrizes do REUNI, definiu uma estrutura organizacional para mediar à gestão de pessoas e processos: pela garantia dos recursos financeiros previsto no REUNI, pela garantia de mais vagas, ampliação dos cursos existentes e criação de novos cursos, especialmente nos Campi do interior do Estado, o que resulta na necessidade de expansão do quadro docente e técnicos em educação, acompanhado da investimentos na qualificação de seu pessoal docente e técnico administrativo em educação, adequadas às novas exigências para a política de expansão da educação superior.

No tocante ao ensino o PDI projetou ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, diversificando as modalidades dos processos seletivos, com a criação de 150 vagas anuais no ensino de graduação no período de 2006-2015; para a Pesquisa a estratégia era ampliar a oferta de Cursos Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) com a criação de 100 vagas anuais; na Extensão uma das principais estratégias era firmar parcerias com governos municipais para o desenvolvimento de trabalhos a partir da extensão e da prestação de serviços com a ampliação em 100% e objetivação do compromisso da extensão com a função social da Universidade até 2015.

Quanto a infra-estrutura, o PDI/PDF III, com recursos oriundos do REUNI projetou investimentos no Campus Universitário – Setor Norte, a construção de uma biblioteca comunitária, um restaurante universitário, setor administrativo, um prédio para o Instituto de Ciências Humanas e Letras, um prédio para a Faculdade de Direito, dois prédios para a Faculdade de Tecnologia e um prédio para o Instituto de Ciências Exatas; para investimento no Campus Universitário – Setor Sul, a construção de uma biblioteca Comunitária, um prédio para Residência Universitária, um prédio para a Faculdade de Educação Física, dois prédios para o Instituto de Ciências Biológicas, dois prédios para a Faculdade de Ciências Agrárias, um prédio para a Faculdade de Educação, um prédio para a Faculdade de Odontologia, um prédio para a Faculdade de Ciências Farmacêuticas e um prédio para a Faculdade de Medicina.

Além disso, foi projetada a reforma e ampliação da Escola de Enfermagem e Reforma da Faculdade de Odontologia e das instalações já implantadas, as redes de energia, água, telefone e internet.

Outra questão a dar-se ênfase é o processo de implantação dos Multicampi para o interior, iniciados em 2006. Os recursos oriundos do REUNI veio para consolidar a construção dos prédios da UFAM, fincando esta nas cinco mesorregiões do Amazonas.

Estas mudanças deram uma nova roupagem na infraestrutura da UFAM, onde vimos um número significativo de obras serem executadas, modificando de forma significativa sua paisagem. Além disso, novos concursos foram realizados para aquisição de servidores docentes e técnico-administrativos de carreira.

Com o processo de modernização da gestão e execução de ações administrativas e acadêmicas da UFAM conduzidas pelo REUNI, foram realizadas mudanças organizacionais e institucionais que alteram o padrão dos “processos tradicionais” por “processos modernos”.

De acordo com Medeiros (2012),

O REUNI, como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, pode, também, ser caracterizado como mais um dos mecanismos geradores da expansão no contexto da reforma da educação superior que vem se processando no interior das universidades públicas federais. Problematisa-se, porém, se essa política de expansão vem sendo acompanhada de medidas que resguardem a qualidade da educação superior; se há também a expansão correspondente do quadro docente e de condições efetivas para eles desenvolverem seu trabalho, dando retaguarda com qualidade a política em curso; se tais medidas não implicarão em maior intensificação do trabalho docente, no aprofundamento da flexibilização das relações contratuais de trabalho e consequente precarização; se os docentes terão resguardado, em sua jornada de trabalho, o tempo para a pesquisa, entre outras revelações que o processo de abstração, na busca do REUNI enquanto “concreto real”, poderá apontar. (MEDEIROS, 2012, p. 110).

Vimos que o REUNI é analisado com preocupação quanto a sua forma de implementação no contexto das IFES. Em consequência disso, buscaremos compreender e analisar os resultados do processo de implementação do REUNI enquanto política reestruturação e expansão da educação superior, seus objetivos, diretrizes e metas, e suas repercussões na Gestão Pedagógica no contexto da UFAM.

2.4 Análise da expansão pós REUNI na UFAM

Pretendemos nesta parte do trabalho apresentar os resultados da expansão por meio do REUNI, considerando as categorias de análise “planejamento estrutural, curricular e humano”. Para a categoria planejamento estrutural com as variáveis: estrutura física, construção de novas unidades, novas salas de aulas, laboratórios e bibliotecas; no planejamento curricular as variáveis são: criação de novos cursos, criação de vagas para cursos já existentes, reformulação ou alterações de currículos, avaliação dos cursos pelo SINAES/INEP; no planejamento humano: ampliação de vagas e contratação de professores e técnicos-administrativos.

Daremos enfoque, também, as repercussões do REUNI na Gestão Pedagógica dos cursos de graduação, em especial, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno, criando na Gestão do REUNI, por terem aceitado participar da proposta e atuarem decisivamente no processo de revisão de seus currículos, focando para a qualidade da sua oferta.

Dediquei os meses de junho, julho e agosto para coleta dos dados junto as Pró-Reitorias envolvidas no processo de implementação do REUNI. Os dados foram tratados de acordo com as variáveis advindas das categorias mencionadas. Assim, nos apropriamos dos Relatórios de Atividades da UFAM, referente aos anos de 2006 a 2012, Relatório de Auto-Avaliação da CPA dos anos de 2008 a 2012, dos dados estatísticos da expansão dos cursos de graduação, criação de vagas para os cursos já existentes, alunos ingressantes, alunos matriculados, alunos concluintes, Relatório da Expansão da Estrutura Física e outros.

Porém, não consegui obter algumas informações relevantes para análise da expansão orçamentária nos períodos de 2008 a 2012 porque não tive acesso ao Acordo de Metas nº 020/2008, assinado entre a universidade e o MEC, por não ter sido localizada pela nova Gestão do setor, possivelmente extraviado na Gestão anterior.

Segundo os Relatórios de Gestão, as ações do REUNI desenvolvidas foram: a Readequação da Infraestrutura da UFAM com a finalidade de promover a reorganização da estrutura acadêmica e pedagógica com a finalidade de viabilizar sua expansão. O aumento da oferta de vagas na graduação vem atender o que preconiza o Art. 1º do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Tal proposta, pretende otimizar as metas da relação 18 alunos por professor e o número de concluintes dos cursos de graduação em até 90%.

Portanto, foram construídos novos prédios, execução de obras de infraestrutura nos setores norte e sul da UFAM. Foram construídas algumas salas de aulas com a correspondente infraestrutura, aquisição de material permanente e equipamentos para laboratórios, para dar suporte à ampliação da oferta de vagas.

Além disso, foram contratados novos servidores docentes e técnicos administrativos para atender a nova demanda de alunos.

2.4.1 Expansão estrutural

As repercussões do REUNI na UFAM resultou no processo de Readequação da Infraestrutura da Sede Administrativa atual³⁸ e na Infraestrutura acadêmica³⁹.

Com a reordenação da infraestrutura acadêmica foram descentralizadas da Sede as Unidades Acadêmicas do Interior⁴⁰. Na Sede a Faculdade de Ciências da Saúde⁴¹, a Faculdade de Psicologia⁴², Faculdade de Educação Física e Fisioterapia⁴³ e Instituto da Computação⁴⁴.

As Unidades constituídas pelos Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Faculdade de Ciências Agrárias, Escola de Enfermagem de Manaus, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Estudos Sociais e Faculdade de Tecnologia, seguem com base na estrutura departamentalizada, ou seja, “são os departamentos que encaminham as decisões mais significativas para a organização didático-pedagógico dos cursos de graduação, em detrimento da autonomia e da força política que as Coordenações de Curso deveriam gozar” (PROPOSTA REUNI:UFAM, 2007, s/p.).

³⁸ Conselho Diretor, Conselho Universitário - CONSUNI que reúne o Conselho de Administração - CONSAD e o Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão - CONSEPI e, esses agregam a Secretaria Geral dos Conselhos Superiores. Na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúne a Assessoria Especiais, Ouvidoria, Chefia de Gabinete, Diretoria Executiva, Arquivo Central; Assessoria de Comunicação Social, Comissão Permanente de Pessoal Docente, Comissão Permanente do Pessoal Técnico-Administrativo, Comissão Permanente de Concursos, Comissão Permanente de Licitação e Auditoria Interna. Agregam-se, ainda, a Reitoria as Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Administração e Finanças, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (antes Assuntos Comunitários), Pró-Reitoria de Extensão (antes Extensão e Interiorização), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Pró-Reitoria de Inovação Tecnológica, todas compostas de seus respectivos Departamentos. Além das Pró-Reitorias Reitoria têm ainda: Centro de Educação a Distância, Biotério Central, Museu Amazônico, Centro Pró-de Tecnologia da Informação e Comunicação (antes Centro de Processamento de Dados), Centro de Artes, Editora da Universidade, Hospital Universitário Getúlio Vargas, Centro de Desenvolvimento Energético Amazônico; Centro de Pesquisa e Prod. Medicamentos, Centro de Apoio Multidisciplinar, Fazenda Experimental, Prefeitura do Campus Universitário, Centro de Ciências do Ambiente, Sistema de Bibliotecas e Centro de Tecnologia Eletrônica e de Informação. Na Readequação da Infraestrutura da Sede Administrativa, identificamos que foram criadas a Ouvidoria e a Pró-Reitoria de Inovação Tecnológica. Foi extinta a Comissão Permanente do Pessoal Técnico-Administrativo e o Arquivo Central passou a ser subordinado a Reitoria.

³⁹ Após à implantação do REUNI está representada: pela Fundação Universidade Federal do Amazonas – FUAM, UFAM e pelos seguintes Conselhos: Conselho Universitário, Conselho de Administração e Conselho de Ensino de Ensino, Pesquisa e Extensão e na sequência vem a Reitoria e Vice-Reitoria que reúnem as unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Faculdade de Ciências Agrárias, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Escola de Enfermagem de Manaus, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Psicologia, Faculdade de Tecnologia e Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Instituto da Computação.

⁴⁰ Instituto de Natureza e Cultura – Benjamin Constant, Instituto de Agricultura e Meio Ambiente – Humaitá, Instituto de Saúde e Biotecnologia – Coari.

⁴¹ Antes formada pelos cursos de Farmácia, Medicina e Odontologia.

⁴² Subordina anteriormente à Faculdade de Educação.

⁴³ Denominada antes de Faculdade de Educação Física.

⁴⁴ Subordinado anterior ao Instituto de Ciências Exatas.

A dimensão B, da proposta do REUNI para a UFAM, apresenta o diagnóstico da estrutura acadêmica daquele momento, na qual propõe revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade e, diz que,

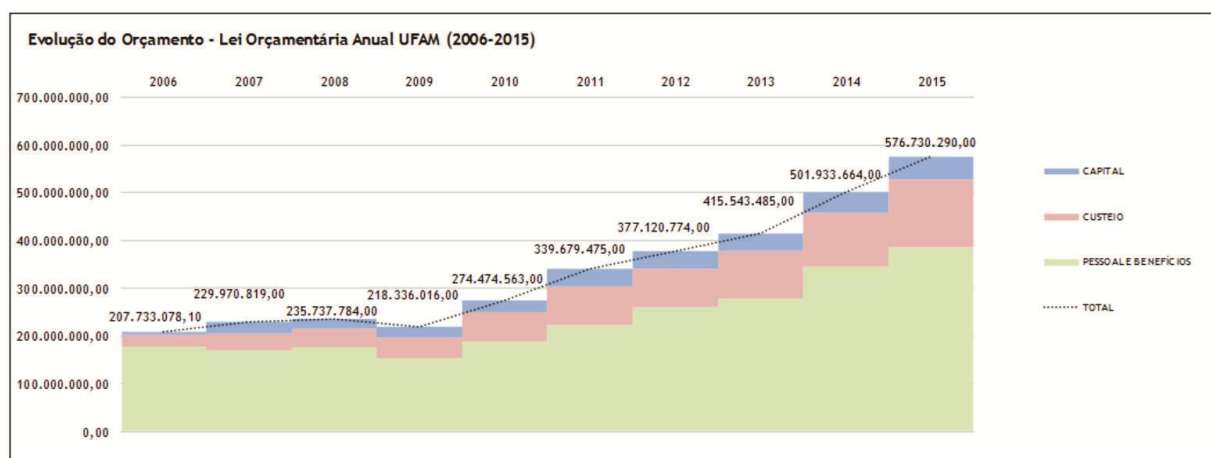
O Alcance das Coordenações está limitado a decisões mais pontuais sobre matrículas e aproveitamentos de estudos, decisões restritas ao âmbito do próprio colegiado, e a um papel secundário nos conselhos departamentais, uma vez que não tem a prerrogativa do voto. Esta condição torna precária a atuação dos Coordenadores na condução do regime didático-pedagógico, por conta da relação de quase dependência existente com as Chefias de Departamento. No entanto, apesar de lhes serem atribuídas as responsabilidades de acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores que deveriam ser exercitadas com rigor em conjunto com as Coordenações de Curso, as Chefias de Departamento perderam de vista a finalidade acadêmica, essencial à sua função. Esta herança precisa ser superada para que a organização didático-pedagógica possa ser encaminhada pelo verdadeiro responsável pela sua condução. O caráter acadêmico das Unidades também precisa ser fortalecida por quem coordene as ações acadêmico-científicas da Unidade, deixando para uma coordenação administrativa as questões de gestão dos meios imprescindíveis ao atingimento dos fins da educação superior (PROPOSTA REUNI:UFAM, 2007, s/p).

Porém, percebe-se que as Unidades Acadêmicas que passaram pela readequação da infraestrutura nos moldes da proposta foram as Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Psicologia e Instituto da Computação, que ocorreu na ocasião da descentralização. Do total de 15 Unidades Acadêmicas da Sede, apenas 6 foram reordenadas o que equivale a 40% das Unidades. Um percentual pequeno diante do universo acadêmico que representa a UFAM.

Outra questão que vale destacar é que a expansão da infraestrutura de obras e reestruturação dos espaços físicos existentes ocorreu concomitante a expansão dos cursos e vagas para os cursos já existentes gerando transtornos quanto à ocupação de salas de aulas, laboratórios, bibliotecas.

No Gráfico V é apresentada a evolução da execução orçamentária do período de 2006 a 2015. Porém, nossa pesquisa se deteve, apenas, ao período de 2008 a 2012, vigência do REUNI. Comparando o total de recursos do REUNI, R\$ 377.120.774,00 (2008 a 2012), com o orçamento global da UFAM de 2007 que foi de R\$ 229.970.819, corresponderam a um crescimento de 64% no orçamento em relação a esse ano. Se considerarmos o ano de 2012, no qual o orçamento global da UFAM foi de R\$ 377.120.774,00 e o orçamento global do ano de 2008, houve um acréscimo de 60% no orçamento em relação a esse ano. Para uma melhor compreensão do Gráfico acima, o Quadro 08 apresenta evolução ano/ano em termos percentuais.

Gráfico V – Evolução da Execução Orçamentária 2006 a 2015



Fonte: PROPLAN/DO, 2015.

O percentual de aumento se referente ao Capital principal, porém, os valores contemplam custeio, pessoal e benefícios e, estes são diferenciados, mas não tivemos acesso aos valores em separado.

O orçamento apresentado no quadro VII é projetado com a finalidade de mostrar as variações orçamentárias que ocorreram ao longo do período de 2008 a 2012, na vigência do REUNI.

Quadro VII - Evolução da Execução Orçamentária ano/ano 2008 a 2012

EMPENHO LIQUIDADO TOTAL					
2007	2008	2009	2010	2011	2012
229.970.819,00	235.737.784,00	218.336.016,00	274.474.563,00	339.679.475,00	377.120.774,00
	2,5%	-7,4%	25,7%	23,8%	11,0%

Fonte: Adaptada PROPLAN/DO, 2015

É notório que a partir da análise do gráfico V e do quadro VII, pode-se afirmar que houve um crescimento no orçamento global da UFAM, o que representa avanços significativos para garantir o seu financiamento e funcionamento.

Porém, cabe destacar que o ano de 2008 foi marcado pela liberação de recursos do REUNI, os quais inauguram o orçamento da UFAM na perspectiva da expansão da graduação e, entre os anos de 2008 a 2009 houve um déficit financeiro de -7,4% que representa em perdas para custeio e investimentos.

2.4.2 Expansão do quadro de servidores

Os quadros VII e IX apresentam a expansão do corpo docente e técnico-administrativo visando atender a demanda acadêmica na UFAM por meio do REUNI.

Quadro VIII - Evolução do Quantitativo de Docentes por Regime de Trabalho

Titulação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Dedicação Exclusiva	29,1%	27,2%	39,2%	66,8%	98,9%	109,1%	117,4%	120,4%	133,6%	161,1%
	684	674	738	884	1054	1108	1152	1168	1238	1384
40 HORAS semanais	11,8%	30,4%	-1,0%	-28,4%	-44,6%	-18,0%	-17,3%	-47,8%	-9,0%	-17,3%
	323	377	286	207	160	237	239	151	263	239
20 HORAS semanais	30,4%	73,4%	207,6%	213,9%	105,1%	129,1%	135,4%	154,4%	84,8%	70,9%
	103	137	243	248	162	181	186	201	146	135
TOTAL	23,6%	32,3%	41,1%	49,1%	53,2%	69,9%	75,6%	69,3%	83,4%	95,8%
	1110	1188	1267	1339	1376	1526	1577	1520	1647	1758

Fonte: PROPLAN/DPI, 2015

O Quadro VIII apresenta o quantitativo de docentes por regime de trabalho do período de 2006 a 2015. Porém, nossa pesquisa se deteve, apenas, ao período de 2008 a 2012, vigência do REUNI. Comparando o total de docentes (2008 a 2012), com os docentes já existentes no ano de 2007 que foi de 1.188, correspondendo a um crescimento de 32,7 % acrescidos no quadro de pessoal docente, distribuídos nos regimes de trabalho: dedicação exclusiva, 40 horas semanais e 20 horas semanais.

Quadro IX - Evolução do Quantitativo de Técnicos Administrativos em Educação por Regime de Trabalho

Titulação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
40 HORAS semanais	5,7%	3,6%	11,0%	11,1%	10,6%	10,2%	19,4%	12,5%	24,5%	22,6%
	1301	1275	1367	1368	1361	1356	1470	1385	1533	1509
30 HORAS semanais	-53,3%	-62,2%	-60,0%	-64,4%	-66,7%	-60,0%	-48,9%	-2,2%	117,8%	-48,9%
	21	17	18	16	15	18	23	44	98	23
20 HORAS semanais	7,1%	-19,0%	-16,7%	-18,5%	-33,3%	-25,6%	-18,5%	-32,1%	-13,1%	-20,2%
	180	136	140	137	112	125	137	114	146	134
TOTAL	4,0%	-1,1%	5,6%	5,3%	3,0%	3,8%	12,9%	6,9%	23,1%	15,4%
	1502	1428	1525	1521	1488	1499	1630	1543	1777	1666

Fonte: PROPLAN/DPI, 2015

O Quadro IX apresenta o quantitativo de técnico-administrativos em educação por regime de trabalho do período de 2006 a 2015. Nos, detemos para efeito de análise da

evolução, apenas, ao período de 2008 a 2012, vigência do REUNI. Comparando o total de técnico-administrativos (2008 a 2012), com os técnico-administrativos já existentes no ano de 2007 que foi de 1.428, correspondendo a 14,1 % acrescidos no quadro de pessoal técnico-administrativos, distribuídos nos regimes de trabalho: 40 horas semanais, 30 horas semanais e 20 horas semanais.

2.4.3 Expansão Curricular

Outro ponto importante elaborado pela UFAM foi à projeção da criação de novos cursos e o aumento das vagas dos cursos já existentes. Os quadros XI apresentam a estimativa da expansão nessas áreas.

Quadro X – Cronograma de vagas projetadas criadas no período de 2008 a 2012 via REUNI

VAGAS	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Vagas projetadas	102	441	729	1000	1115	3387
Vagas criadas	60	463	693	757	887	2.860
Total de vagas (cursos antigos e novos)	2.865	3.312	3.578	3.666	3.764	17.185

Fonte: PROEG/UFAM, 2015.

Verificamos que no quadro X, as vagas criadas no período de 2008 a 2012 ficaram em torno de 84% em relação às vagas projetadas. Além disso, o acréscimo de vagas na graduação da sede foi de quase 24%, distribuídos em 80 cursos, dos quais 19 (dezenove) foram criados⁴⁵, sendo que (sete) já existentes⁴⁶, mas que passaram a ser ofertados no noturno e, dos 63 cursos já existentes, alguns passaram a ofertas mais vagas⁴⁷. As vagas geradas pelo REUNI correspondem ao acréscimo de quase 24% do total de vagas nas modalidades de acesso SISu e PSC ao final de 2012, ano em que finalizou a implantação do REUNI.

Dos cursos criados, marcado pela expansão do REUNI são: Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais, Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura Mura no horário Diurno; Matemática Aplicada no Matutino; Fisioterapia, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Química, Sistemas de Informação no horário Vespertino; Arquivologia,

⁴⁵ Arquivologia, Licenciatura Mura, Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Engenharia de Petróleo e Gás, Arquitetura e Urbanismo, Matemática (Bacharelado) - Matemática Aplicada, Sistemas de Informação (Bacharelado) e Fisioterapia.

⁴⁶ Licenciatura em Música (Noturno), Artes Plásticas (Noturno), Serviço Social (Noturno), Biotecnologia (Noturno), Ciências Biológicas (Noturno), Ciências Naturais (Noturno) e Educação Física (Noturno).

⁴⁷ História (Noturno), História (Diurno), Geografia, Filosofia, Música, Artes Plásticas (Diurno), Jornalismo, Relações Públicas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação, Matemática (Licenciatura Noturno), Geologia, Estatística, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Direito.

Licenciatura em Música, Artes Visuais, Serviço Social, Ciências Biológicas Licenciatura, Ciências Naturais, Fisioterapia, Educação Física, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Química, Biotecnologia e Sistemas de Informação no horário Noturno.

Embora esteja previsto na proposta do REUNI não foram criados os cursos de Museologia, Teatro, Mídias Digitais, Medicina Veterinária, Pedagogia – Educação Especial e Psicologia.

Observamos, ainda, que 20 (vinte) cursos⁴⁸ tiveram vagas aumentadas e 07 (sete) cursos⁴⁹ que apesar de estar previsto na proposta do REUNI não tiveram suas vagas aumentadas.

Destaca-se ainda que do total de 19⁵⁰ (dezenove) cursos novos criados na UFAM, 13 (treze) são bacharelados, 01 (um) tecnólogo e 05 (Licenciaturas).

Os dados coletados apontam que a maior incidência da expansão dos novos cursos ocorreu para os cursos de Engenharia na modalidade de Bacharelados no diurno, sendo que o curso de Engenharia Química foi criado para o turno noturno. Em proporcionalidade, surgem as Licenciaturas com 05 novos cursos, todas criadas para o noturno.

Em conversas com as pessoas que aceitaram ser entrevistadas, nos foi dito que a maior incidência nos cursos de Engenharias veio para responder melhor às exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Ao formar esses profissionais em áreas específicas possibilita-lhes uma educação compatível com as necessidades do mercado de trabalho.

Cabe destacar que os cursos de Museologia, Teatro, Mídias Digitais, Pedagogia – Educação Especial e Psicologia, mencionados anteriormente, não foram criados, segundo informações obtidas durante a pesquisa, em razão das unidades responsáveis não terem apresentado nenhuma proposta de interesse para criação dos cursos.

Quanto ao curso de Medicina Veterinária, os motivos expostos pelos entrevistados são de que não possui hospital de animais em Manaus e que acarretaria altos investimentos com a

⁴⁸ Artes Plásticas, Ciências Contábeis (Vespertino), Ciências Contábeis (Noturno), Ciências Econômicas (Matutino), Ciências Econômicas (Noturno), Comunicação Social – Relações Públicas (Diurno), Direito (Diurno), Direito (Noturno), Design (Diurno), Engenharia Civil (Diurno), Engenharia da Computação (Diurno), Estatística (Vespertino/Noturno), Filosofia (Vespertino), Geografia (Noturno), Geologia (Diurno), História (Matutino), História (Noturno), Jornalismo (Diurno), Matemática (Noturno) e Música (Matutino).

⁴⁹ Ciências Sociais (Matutino), Engenharia de Pesca (Diurno), Engenharia Florestal (Diurno), Farmácia (Diurno), Matemática (Matutino), Medicina (Diurno) e Odontologia.

⁵⁰ Arquivologia Bacharelado Noturno, Artes Visuais Licenciatura Noturno, Biotecnologia Tecnólogo Noturno, Ciências Biológicas Licenciatura Noturno, Ciências Naturais Licenciatura Noturno, Engenharia de Alimentos Bacharelado Diurno, Engenharia de Materiais Bacharelado Diurno, Educação Física Licenciatura Diurno, Fisioterapia Bacharelado Vespertino/Noturno, Engenharia de Petróleo e Gás Bacharelado Vespertino/Noturno, Engenharia Mecânica Bacharelado Diurno, Engenharia Química Bacharelado Vespertino/Noturno, Sistemas de Informação Bacharelado Vespertino/Noturno, Música Licenciatura Noturno, Serviço Social Bacharelado Noturno.

construção desses hospitais. Em razão disso, foi substituído pelo curso de Engenharia de Alimentos.

O quadro XI apresenta dados dos indicadores da evolução dos ingressantes, matriculados e concluintes na vigência do REUNI, em que se observa um decréscimo na distribuição das matrículas que corresponde a quase 5,5% entre os anos de 2008 a 2012, embora tenha havido um crescimento dos ingressantes em sequencia quantitativa, que corresponde a quase 19% entre os anos de 2008 a 2012.

Quadro XI – Cronograma de alunos ingressantes, matriculados e concluintes no período de 2008 a 2012

ALUNOS	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL GERAL
Ingressantes	3.120	3.389	3.582	3.773	3.826	17.690
Matriculados	15.102	15.088	15.088	14.488	14.246	74.012
Concluintes	1.750	1.742	1.530	1.415	1.439	7.876
TCG	-	40,45	44,86	34,63	38,36	

Fonte: Adaptado da PROEG/UFAM, 2015.

O REUNI teve a meta de alcançar, até 2012, a taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais. E, para calcular estabelece a fórmula que corresponde a “Taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG): relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING₅) cinco anos antes”(DIRETRIZES GERAIS DO REUNI:MEC, 2007, p.7).

Considerando o total de 3.120 ingressantes em 2008 e o total de 1.439 concluintes em 2012, de acordo com a fórmula tivemos um percentual que corresponde a 38,36%, apontando que a meta prevista foi aquém da estabelecida para ser cumprida até 2012.

Conforme os dados acima, ao serem cruzados quanto ao número de cursos ofertados, de vagas, de matrículas efetuadas e quantitativo de servidores docentes e técnico-administrativos houve um crescimento, não sabemos se proporcional, porque só tivemos acesso aos dados em separado.

Desse modo, os dados da expansão no ensino de graduação presencial na UFAM são visíveis pelo crescimento da oferta de vagas, porém é imprescindível que esse crescimento seja analisado na perspectiva da avaliação da qualidade do ensino da graduação nos aspectos científicos, pedagógico, políticos e administrativos.

Como bem afirma Medeiros,

[...] essa política de expansão vem sendo acompanhada de medidas que resguardem a qualidade da educação superior?; se há também a expansão correspondente do quadro docente e de condições efetivas para eles desenvolverem seu trabalho, dando retaguarda com qualidade à política em curso; se tais medidas não implicarão em maior intensificação do trabalho docente, no aprofundamento da flexibilização das relações contratuais de trabalho e consequente precarização; se os docentes terão resguardado, em sua jornada de trabalho, o tempo para a pesquisa, entre outras revelações que o processo de abstração, na busca do REUNI enquanto “concreto real”, poderá apontar (MEDEIROS, 2012, p. 110).

Sobre o assunto Dias Sobrinho (2000) apud Ramos; Garcia; Nogueira, “defende a concepção de avaliação como forte instrumento a serviço da atualização e desenvolvimento da instituição, que ocorre permeada por um contexto de tensas relações econômicas e sociais entre a universidade, o Estado e a sociedade de mercado” (DIAS SOBRINHO apud RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 11).

A expansão da oferta de vagas em cursos de graduação presenciais é um dos princípios do PDE, proposto no item 2.2.2, que garante a qualidade, sob o argumento que “não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade”. (PDE, 2007, p. 26).

Neste sentido argumenta Salles (2014),

A expansão da educação superior com qualidade encontra no seu financiamento um difícil obstáculo, pois sem recursos financeiros suficientes haverá grande risco de perda de qualidade não só para o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também para a própria autonomia das universidades. [...] O financiamento da universidade pública tem sido o grande indutor da precarização do trabalho docente, estimulando o seu autofinanciamento, configurando-se, assim, em uma lógica danosa para a educação superior pública (SALLES, 2014, p. 94).

A partir dos Relatórios de Gestão da UFAM do período de 2008 a 2012 e, também, de alguns depoimentos dos entrevistados foi possível constatar que a construção da infraestrutura necessária ao atendimento da expansão da graduação, ocorreu de forma gradual, desproporcional a demanda da implantação dos cursos novos e aumento das vagas dos cursos já existentes e, em alguns casos não foi construído, citamos como exemplo as Bibliotecas Comunitárias para o Setor Norte e Setor Sul e a Residência Universitária para atender alunos provenientes do interior do estado.

Entende-se que não há como negar as contribuições do REUNI como um forte impulsor das políticas de expansão do ensino superior a partir do governo de Luiz Inácio Lula

da Silva, que veio contribuir para dar um salto qualitativo no ensino superior brasileiro, principalmente ao processo de interiorização.

Nessa perspectiva, defende Ramos,

[...] o REUNI, através da implantação de novas universidades, novos campus universitários e do aumento no número de matrículas contribuiu para uma nova configuração da educação superior no país. Além disso, a forte interiorização das Ifes, iniciou um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 7).

Porém, afirmam Ramos; Garcia; Nogueira que,

[...] o cenário que atualmente caracteriza o ensino superior brasileiro, fica ainda mais evidente a necessidade de regular e controlar a qualidade dos serviços de educação, de modo que os sistemas de avaliação respondem por um papel crítico na garantia dessa qualidade (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 7).

2.5 O SINAES como regulador da qualidade da expansão da graduação na UFAM

O SINAES, enquanto regulador da qualidade do ensino superior surge como um instrumento de avaliação do desempenho das instituições e “um sinalizador na formulação de ações de melhorias para os cursos de graduação, tendo fundamento a melhoria da gestão acadêmica, que deve estar sustentada na qualidade como um compromisso intrínseco e preponderante para a sobrevivência e o sucesso do ensino superior público” (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 16).

O SINAES surge, portanto, como forte indutor da expansão da graduação por meio do REUNI, porém, ressalta a importância de garantir a qualidade e flexibilização dessa oferta. Fica evidente que os resultados do ENADE surgem como grandes indicadores de qualidade para o MEC e, este passa sancionar ações mais efetivas com enfoque corretivo, a partir das avaliações insatisfatórias de cursos e instituições.

Logo, entendemos que esse fato envolve questões de natureza mais holística que seja a Gestão Universitária. Como bem afirma Ramos; Garcia; Nogueira,

Do mesmo modo, também faz parte da arena de discussões sobre a educação superior, a questão da gestão universitária. Há indícios que a gestão universitária vem apresentando sinais de urgência da sua modernização. É preciso associá-la com políticas que tornem mais ágeis o trabalho levando a gestão a ser mais profissional e a estrutura acadêmica cada vez mais funcional, formulando e implementando estratégias que lhe garanta condições de sustentar seu desenvolvimento. Para isso, conhecimento, competitividade, agilidade, informação, transparência e qualidade surgem como fatores estratégicos (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 8).

O processo avaliativo dentro de uma Instituição de Ensino perpassa pela aferição dos resultados ofertados a sociedade. E, ao mesmo tempo, faz mesma “tomar consciência sobre si mesma, do seu entorno e do papel que nele representa, oferecendo à sociedade a geração de profissionais com rumo definido, visão clara da realidade e cidadãos competentes” (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 8).

O SINAES estabelece o ENADE como um dos seus pilares e, também, como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação. E, tem como objetivo,

[...] apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação, o Exame tem por referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seus respectivos cursos de graduação. Ele avalia suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e também suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria Normativa nº40/2007. Esses indicadores são medidas da qualidade dos cursos e das instituições do país, utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade (INEP:MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_2011_sem_logo.pdf. Acesso em: 30 ago 15.

De acordo com Ramos; Garcia; Nogueira,

A avaliação do ensino superior brasileiro, na pauta das discussões está a melhoria da qualidade do ensino; a informação fundamentada da sociedade sobre o desempenho destas instituições; o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade; a obrigatoriedade e periodicidade; intervenção de docentes, de estudantes e de entidades externas; existência de um sistema de avaliação externa caracterizado pela independência orgânico-funcional do avaliador face à entidade avaliada. Em especial, os olhares voltam-se basicamente para a investigação de aspectos multidimensionais do ensino superior, no qual se compreendem desde os programas estruturais e administrativos da atividade científica, passando pela qualidade dos docentes, discentes e dos equipamentos/infraestrutura (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 7-8).

Desse modo, percebe-se que a expansão da graduação por meio do REUNI, ao ser submetida à avaliação a luz do SINAES, reflete a preocupação com a qualidade da expansão ocorrida. Assim, todos os cursos criados⁵¹ no período de 2008 a 2012 pelo REUNI passaram pelo processo de reconhecimento.

⁵¹ Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Engenharia de Gás e Petróleo, Bacharelado em Engenharia de Materiais, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Bacharelado em Engenharia Química, Licenciatura em Matemática Aplicada, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia de

Desse modo, afirma Ramos; Garcia; Nogueira (2013) “avaliação da qualidade do ensino de graduação é um meio de certificar-se de que as estruturas relevantes dentro de uma instituição de ensino apoiam sua missão de ensinar, de que a universidade faça o que ela diz fazer e apresente a evidência documentada para provar” (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 12).

O ENADE⁵² se aplica aos estudantes no início e no final do curso, e na UFAM estão separados em grupos definidos como: O GRUPO VERDE⁵³ - Bacharelado nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; GRUPO VERMELHO - Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; GRUPO AZUL - Ciências Exatas e áreas afins/Licenciaturas. Os grupos, assim definidos, definem o ciclo avaliativo, ou seja, a cada três anos há uma rodada dos cursos a serem avaliados pelo ENADE.

Para maior compreensão,

O conceito de ciclo avaliativo foi definido no Art. 33. da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Ele compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento (INEP:MEC. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em 30 ago 15.).

Os indicadores de qualidade para os cursos avaliados em ciclo avaliativo foram estabelecidos Pela Portaria Normativa nº 40 , a qual diz que,

A Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 estabelece que as avaliações do ciclo avaliativo do Sinaes sejam orientadas por indicadores de qualidade expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória (INEP:MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_2011_sem_logo.pdf. Acesso em: 30 ago 15.).

Alimentos, Tecnólogo em Biotecnologia, Licenciatura Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Fisioterapia, Bacharelado em Arquivologia, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música, Bacharelado em Serviço Social. Desses cursos 11 são Bacharelado, 05 são Licenciaturas e 01 Tecnólogo.

⁵² De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.(Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 30 ago 15.

⁵³ Nomenclaturas criadas pela PROPLAN para diferenciar os ciclos avaliativos dos cursos de graduação que são submetidos ao ENADE a cada 03 (três) anos.

Portanto, considerando os indicadores previstos pelo INEP, o curso que obtiver a nota 2, resulta em qualidade insatisfatória. Na UFAM⁵⁴ obtiveram a nota 2, em 2007 o curso de Medicina e em 2013 o curso de Agronomia; em 2006 os cursos de Biblioteconomia e Música; em 2009 se repetiu a mesma nota para os cursos de Biblioteconomia e Música; no ano de 2008, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Florestal; no ano de 2011, Biologia - Licenciatura, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Elétrica e Física - Licenciatura. Os cursos que obtiveram notas inferior a 3, que caracteriza qualidade insatisfatória representam quase 15% do total de 48 cursos avaliados. Os casos mais críticos que representam quase 2% dos cursos avaliados são Biblioteconomia e Música que obtiveram em dois ciclos avaliativos a nota inferior a 3, ou seja, apresentaram qualidade insatisfatória no desempenho acadêmico.

Sobre o assunto fala Ramos; Garcia; Nogueira,

Esta pontuação é considerada satisfatória, tomando como referência os conceitos de 1 a 5 estabelecidos pelo instrumento de avaliação, onde o 1 configura um conceito não existente e 5, um conceito excelente. De maneira geral pode-se dizer no caso da dimensão avaliada, que o conceito satisfatório diz respeito à preocupação em dar conta dos objetivos intrinsecamente educacionais, ligados aos aspectos pedagógicos da educação (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013, p. 13).

Embora os cursos de graduação citados acima tenham obtido notas insatisfatórias, os demais cursos de graduação vêm mostrando expressivo crescimento que variam entre as notas 3 a 5 na avaliação do ENADE.

2.6 As repercussões do REUNI sobre a Gestão Administrativa, a Gestão Pedagógica e a Qualidade da Graduação

Este estudo pretende analisar a Cultura Organizacional do Curso de Ciências Biológicas Noturno frente a sua Gestão Administrativa, a Gestão Pedagógica, a Prática Pedagógica no Ensino Superior e a Qualidade da Graduação à luz do REUNI, estes imbricados aos saberes e fazeres dos docentes formadores e gestores acadêmicos.

Destacamos o Curso de Ciências Biológicas Noturno, criado na Gestão do REUNI por terem aceitado participar da proposta e atuarem decisivamente no processo de implantação, elaboração e revisão do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, visando responder às necessidades de novos aportes teórico-metodológicos e a flexibilidade dos conteúdos para

⁵⁴ Fonte: DPI:PROPLAN/UFAM, 2015.

além da prática tradicional, incorporando outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade para formação de professores.

2.6.1 Contextualizando o Curso de Ciências Biológicas Noturno

O Curso de Ciências Biológicas – ICB está localizado no Setor Sul da Universidade Federal do Amazonas. Este está vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas – ICB, que além do Curso de Ciências Biológicas, agrega também, os Cursos de Ciências Naturais e Tecnólogo em Biotecnologia. O ICB conta com quatro departamentos acadêmicos: Biologia, Ciências Fisiológicas, Morfologia e Parasitologia e um setor de Ensino à Distância. Colaboram com o curso, outras unidades, como o Instituto de Ciências Exatas – ICE, (Departamentos de Química, Geologia e Estatística), a Faculdade de Educação – FAGED, (Departamentos de Legislação e Normas e Departamento de Métodos e Técnicas), o Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL com o Departamento de Língua Portuguesa, e a Faculdade de Estudos Sociais – FES com o Departamento de Administração.

O atual currículo do Curso de Ciências Biológicas Noturno do ICB/UFAM foi reformulado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Parecer CNE/CES 1301/2001 de 06/11/2001) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001, e da Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002) foram a base da reestruturação de 2003 e continuaram como referência básica na reestruturação de 2012.

Em 1979, 1986 e 1998, houve um ajuste na estrutura curricular para incluir disciplinas de forma a atender uma nova norma do MEC de oferecimento de 300 horas de estágio curricular de ensino nos currículos das licenciaturas.

Surge uma nova reestruturação curricular em 2003, visando adequar o curso às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, que haviam sido estabelecidas em 2001 e 2002 (Parecer CNE/CES 1301/2001 de 06/11/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena - Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001, e da Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002). Nesta reestruturação, foi criada a opção de Bacharelado. A nova habilitação do Curso de Ciências Biológicas Noturno, de acordo com seu processo de criação, abre oportunidade para os alunos atuarem no mercado de trabalho como biólogos e pesquisadores na área de biologia.

O REUNI possibilitou a criação do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Com isso abriu a prerrogativa para a contratação de servidores docentes e técnico-administrativo de nível médio e de nível superior para atender a demanda da expansão. As contratações ocorreram por meio de concurso público. Além disso, houve investimentos na infraestrutura, apesar de que se deu de forma lenta e concomitante à implantação do curso.

Quadro XII – Cronograma de alunos ingressantes, matriculados, evadidos e transferidos do Curso de Ciências Biológicas no período de 2012⁵⁵ a 2015

ALUNOS	2012	2013	2014	2015	TOTAL GERAL
Ingressantes PSC/ENEM	30	30	32	33	125
Matricula Institucional	26	23	29	33	111
Evadidos	4	6	3	-	13
Transferidos	-	1	-	-	1

Fonte: Adaptado da PROEG/UFAM, 2015.

O quadro XII apresenta a evolução dos alunos no Curso de Ciências Biológicas Noturno, no qual mostra o total geral de 111 alunos matriculados institucionalmente⁵⁶, 13 alunos evadidos e 1 aluno transferido. O percentual de evadidos no curso equivale a 10,4%, que é considerado uma evasão mínima.

O Curso de Ciências Biológicas, oferecido no período diurno, criado pela Resolução nº 46/72 de 10 de outubro de 1972 do Conselho Universitário – CONSUNI, da Universidade do Amazonas – UA, iniciou suas atividades a partir do ano letivo de 1974, seguindo o regime de créditos. Em 21 de dezembro de 1977 foi reconhecido pelo Decreto nº 81.087, era o único responsável pela formação de professores de biologia e biólogos no Estado do Amazonas, oferecendo à sociedade amazonense, profissionais qualificados que atuam como professores, técnicos e pesquisadores em escolas e órgãos públicos ou privados, tanto na capital como no interior.

A criação do Curso de Ciências Biológicas Noturno, conforme sujeitos envolvidos na pesquisa ocorreu em um processo de intensas resistências e discussões sobre as reais possibilidades de sua implantação dadas às dificuldades de falta de professores, técnico-administrativos, espaço físico, laboratórios, etc, para atender a nova demanda de alunos no noturno. Porém, a proposta veio de forma impositiva, pois fazia parte da política de ampliação

⁵⁵ Ano que o Curso de Ciências Biológicas Noturno iniciou suas aulas.

⁵⁶ Se refere as matriculas na instituição e não nas disciplinas.

do número de cursos e vagas no Ensino Superior via REUNI, destinada a habilitar o Licenciado para atuar no Ensino Médio. Assim, o PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno é idêntico em carga horária total e normatização ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno, também reestruturado entre agosto de 2011 e início de 2012, diferindo apenas na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres e por apresentar um semestre a mais de duração prevista no curso noturno.

A contrapartida para a criação do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno foi:

- a) a construção do novo prédio do ICB que foi iniciado em 2012, juntamente com outras ações ligadas à melhoria da infraestrutura;
- b) a contratação de mais professores pelo REUNI e por outras ações da Direção do ICB, de forma a garantir as contratações necessárias;
- c) a criação de uma coordenação de curso separada para a turma da noite, juntamente com as condições de atendimento aos alunos da noite, inclusive no que se refere à segurança;
- d) o fortalecimento de um Núcleo Docente Estruturante para acompanhar a consolidação e a manutenção da qualidade dos cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado, Licenciaturas Diurna e Noturna);
- e) uma maior articulação entre os cursos do ICB, de forma a otimizar a gestão de recursos humanos; e,
- f) uma coordenação de estágio (Art. 14, Res. 067/2011 CEG/CONSEPE)

A nova estrutura preservou a maior parte das disciplinas da estrutura da Licenciatura de 2003, mas houve diversos ajustes baseados em:

- a) Uma melhor adequação às diretrizes do MEC;
- b) nas sugestões de alunos no encontro de discussão da estrutura curricular;
- c) nas sugestões e dos Avaliadores do MEC durante a visita *in locu* de 2011;
- d) em diretrizes da PROEG; e,
- d) nas discussões que ocorreram durante as reuniões do NDE, durante as quais professores das diversas áreas foram consultados. As maiores mudanças estruturais em 2012 foram a criação do curso noturno, a separação entre Licenciatura e Bacharelado nos processos seletivos de ingresso (PSC e ENEM), e a alteração no grupo de disciplinas para atender as 400 horas de Prática Como Componente Curricular exigidas pelo MEC. Seguindo as diretrizes da PROEG de não ultrapassar 4 anos e meio, a estrutura da Licenciatura Noturna foram incluídas aulas aos sábados pela manhã cobrindo todos os horários disponíveis praticamente durante todo o curso.

A resolução nº 051/2011-CEG de 18 de agosto de 2011, estende para o turno noturno o oferecimento do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Noturno, com 30 (trinta) vagas, vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas – ICB, com ingresso inicial no primeiro semestre de 2012.

2.6.2 Cultura Organizacional do Curso de Ciências Biológicas Noturno

A cultura organizacional se refere aos modelos de gestão pedagógica da universidade, do planejamento estratégico, das discussões curriculares, do sistema de avaliação, aos níveis de participação nas decisões da instituição, da organização do trabalho docente, às oportunidades de qualificação dos docentes, as expectativas de formação dos egressos, entre outros.

Compreende-se como Cultura Organizacional, segundo Libâneo; Oliveira; Toshi (2012, p. 441),

O conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. [...] A cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da **universidade** (grifo nosso) criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana.

Enfatizam ainda que,

Levar em conta a cultura organizacional da **universidade** (grifo nosso) é, portanto, exigência prévia à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação do PPC e, também, às atividades que envolvem tomadas de decisão: o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, as práticas de avaliação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI (2012, p. 442).

Verifica-se, portanto que a cultura organizacional de uma instituição converge para os aspectos de natureza da organização formal, isto é, o planejamento, a estrutura organizacional os papéis desempenhos etc, e; da organização informal que trata dos aspectos relacionais entre as pessoas, suas experiências, seus valores, sua cultura que formam a subjetividade humana.

Neste sentido Libâneo; Oliveira; Toshi (2012, p. 442) enfatizam que há um ponto de ligação com **a gestão administrativa e gestão pedagógica** (grifo nosso), que culminam na

cultura organizacional que são: Projeto Pedagógico de Curso - PPC, Currículo, Avaliação, Desenvolvimento Profissional e Gestão.

Castro apud Lunardi (2012, p. 103) escreve que,

Ao se tratar de cultura organizacional não se pode deixar de pensar no ambiente da organização, na satisfação ou descontentamento dos seus sujeitos, nos meios utilizados para atingir suas metas, isto é, como está o clima da organização face à cultura desenvolvida ao longo do tempo. O trabalho desenvolvido nas organizações cria características próprias e se realiza com base nos princípios da cultura da organização.

Ainda sobre o assunto Lunardi (2012, p.103) enfatiza que,

[...] a cultura organizacional diz respeito aos modelos de gestão da universidade, de organização do trabalho acadêmico, aos requisitos formas de ingresso e progressão na carreira, ao perfil docente esperado, às expectativas e demandas formativas da comunidade, aos graus de autonomia ou de controle do trabalho docente, aos níveis de participação nas decisões institucionais, às oportunidades de qualificação dos professores. Esses fatores conferem identidade a uma instituição e, portanto, contribuem na constituição do trabalho docente. Dessa forma, é possível pensar que o professor universitário constrói suas concepções e práticas orientado pelos procedimentos usuais vistos como os mais adequados, assumidos a partir da experiência e das relações com professores mais experientes e com os alunos (institucionalização/tradição) e pelo contexto no qual atua (cultura organizacional).

Os pressupostos acima nos remetem a uma análise do lugar onde o professor vai desenvolver seu papel, pois tudo está diretamente relacionado à cultura organizacional, e, nela estão embutidas todas as influências que vão a uma via de mão dupla: ou o sujeito entra num processo de desenvolvimento de inovações e emancipação, ou, vai se conformar frente a uma cultura homogênea, fragmentada e pouco significativa.

Para melhor compreendermos a cultura organizacional faremos um tratamento dos conceitos e atribuições da Gestão Administrativa e Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

2.6.2.1 A Gestão Administrativa do Curso de Ciências Biológicas Noturno

A Gestão Administrativa do Curso de Ciências Biológicas na UFAM é composta por representantes em Conselhos, Diretorias e pessoas com funções específicas. O gestor ou gestora administrativo é responsável prioritariamente pelo planejamento, administração financeira, de pessoal e da infraestrutura necessária para a realização do ensino de graduação.

A estrutura da administrativa do Curso de Ciências Biológicas compreende o Conselho Departamental, a Diretoria da Unidade, Coordenação do Colegiado de Curso de Graduação, Núcleo Estruturante Docente, o Departamento de Biologia, o Departamento de Ciências Fisiológicas, o Departamento de Morfologia e o Departamento de Parasitologia.

De acordo com o que consta no Regimento Geral da UFAM (s/a, s/p), seguir estão descritas detalhadamente as atividades de cada um dos setores:

O Conselho Departamental é o órgão consultivo e deliberativo da Unidade. A Direção da Unidade compete, dentre outras funções decorrentes dessa condição representar e administrar a Unidade Acadêmica. A coordenação didática de cada curso de graduação e de pós-graduação e de *stricto sensu* ficará a cargo do respectivo Colegiado de Curso. O Departamentos, como órgãos deliberativos, tem como atribuições ela elaborar seus planos de trabalho e sua parte na programação da Unidade Acadêmica em que se integre etc.

A estrutura administrativa do ICB continua organizada com base na estrutura de Departamentos, reunidos em Unidades Acadêmicas. De acordo com a proposta da UFAM para adesão ao REUNI,

São os departamentos que encaminham as decisões mais significativas para organização didático-pedagógica dos cursos de graduação, em detrimento da autonomia e da força política que as Coordenações de Curso deveriam gozar. O alcance das Coordenações está limitado a decisões mais pontuais sobre matrículas e aproveitamentos de estudos, decisões restritas ao âmbito do próprio colegiado, e a um papel secundário nos conselhos departamentais, uma vez que não tem a prerrogativa do voto. Estas condições torna precária a atuação dos Coordenadores na condução do regime didático-pedagógico, por conta da relação de quase dependência existente com as Chefias de Departamento. No entanto, apesar de lhes serem atribuídas às responsabilidades de acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores que deveriam ser exercidas com rigor em conjunto com as Coordenações de Curso, as Chefias de Departamentos perderam de vista a finalidade acadêmica, essencial à sua função. Esta herança precisa ser superada para que a organização didático-pedagógica possa ser encaminhada pelo verdadeiro responsável pela sua condução (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/d).

As questões indicadas na proposta da UFAM para o REUNI não passaram despercebidos pelos professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno da UFAM.

O professor (A) falou que o regime de trabalho é “bom, são todos Dedicção Exclusiva. Existe muita flexibilidade, os professores ministram suas disciplinas, mas tem muita liberdade, disso não podem reclamar. Estão sempre disponíveis, por exemplo, se precisa vir num feriado, num domingo, vem sem problemas”. A fala do professor revela que o ambiente de trabalho é tranquilo no que diz respeito à condução do trabalho pedagógico dos professores.

No tocante aos encargos docente e administrativo, o professor (A) respondeu,

Temos dificuldades para nomear um chefe de departamento, mas acabamos conseguindo, e, quem assume, de modo geral leva a sério. As reuniões são pouco eficientes, pois são agendadas de forma aleatória, apesar de serem prioridades, mas forma como vem acontecendo pode conduzir o professor a deixar de dar algumas aulas. Sinto falta de uma gestão mais proativa, as discussões se voltam muito para questões rotineira, pouco se discute sobre visão de futuro, mas falta uma visão de gestão, que ultrapasse as questões rotineiras, precisamos falar de qualidade, de futuro, de eficiência. “Geralmente não sobra tempo para isso”.

Na abordagem empírica com os sujeitos da pesquisa, constatou-se a preocupação com os processos organizativos e a participação na gestão pedagógica do Curso. Isto implica diretamente no tempo para os professores planejarem suas atividades para garantir a qualidade do ensino. Ao invés disso, a gestão prende-se muito nas questões rotineiras e burocratizantes.

No que diz respeito a infraestrutura, respondeu o professor A “Quanto a infraestrutura, este é um momento de mudanças significativas, estamos mudando para um prédio com material de boa qualidade, tivemos um salto de qualidade, pois sempre tivemos um ambiente que não atendia as necessidades da graduação”.

O professor entrevistado, afirma que existem dificuldades relacionados com as condições de trabalho e com a falta de recursos para fazer uma educação com qualidade. Porém, mostra-se otimista no que diz respeito às mudanças na infraestrutura do Instituto de Ciências Biológicas que pode culminar na qualidade da graduação.

Quanto ao corpo docente, eventos, reuniões, colegiado e o NDE, o professor A, respondeu,

O corpo docente, *maioria doutores*, estamos com um *corpo docente confortável e de boa qualidade em sua formação específica*. Com a criação do NDE o colegiado mudou um pouco, virou um órgão de consulta para os outros departamentos interno e externo, geralmente acatam as deliberações do NDE, exercem seu papel de forma razoável. As reuniões do colegiado, geralmente ocorrem mais para aprovar algo em especial, como PPC. O NDE, apesar de alguns problemas que tem, considero um dos mais ativos que tem na UFAM, especialmente nos períodos de reestruturação do PPC. O NDE é ativo, produtivo, discute bem, quando falta alguma titular, vem o suplente, então eu considero bastante bom (PROFESSOR A).

Na percepção do professor B,

Infelizmente não existe nenhum apoio ou incentivo diferenciado para aqueles que optaram por apoiar o curso de Ciências Biológicas Noturno, mas, *nem por isso a qualidade dos professores do curso noturno é diferente do diurno*. Na maioria das vezes até são os mesmos que ministram as aulas com o mesmo empenho e em alguns casos fazendo sacrifícios para manter *o mesmo padrão e qualidade*. Vale

citar aqui o caso dos professores de botânica que na impossibilidade de levar os alunos para coletar material fresco na floresta do campus para as suas aulas práticas, o faziam durante o dia para que a aula funcionasse na medida do possível também a noite (PROFESSOR B).

As falas dos professores A e B revelam preocupação quanto à falta de apoio dos gestores aos professores no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Enfatizam a boa qualificação dos docentes nas áreas específicas. No entanto, fica explícito nas falas dos entrevistados a importância do trabalho em equipe articulado aos interesses e necessidades dos alunos. As reuniões do colegiado não permitem esses encontros e geralmente ocorrem para aprovar documentos.

Percebe-se, ainda, que na fala do professor B, o conceito de qualidade do ensino, prevalece a concepção tradicional, cuja qualidade é medida pela quantidade das aulas dadas.

Desse modo, entende-se que a gestão administrativa de um departamento deve criar espaços e satisfação no trabalho de modo a propiciar ações consistentes que dê lugar a reflexão, a investigação que favoreça a análise da prática pedagógica.

Paro (2007) compreende a Gestão Administrativa e Gestão Pedagógica como instâncias mediadoras para os fins da educação. Fica evidente, nesse caso, que o administrativo está a serviço do pedagógico e ambos devem estar em sincronia com a gestão da unidade acadêmica, preservadas as responsabilidades e compromissos de cada função.

2.6.2.2 Gestão Pedagógica

Entende-se como gestão pedagógica a ação referente às questões do ensino e da aprendizagem, ao currículo, a formação continuada do professor, a prática deste no interior da universidade.

Na concepção de Tavares (2009), a gestão pedagógica,

Estabelece os objetivos para o ensino, tanto os gerais quanto os específicos, e nela também serão definidas as linhas de atuação. A atuação será a pedra fundamental, visto que as matizes da educação deverão estar em comum acordo com o perfil da comunidade escolar dos alunos, procurando saber como o perfil da comunidade afetará os educandos e com que conhecimento eles chegam a escola. [...]. A gestão pedagógica trabalhará em comum acordo com os objetivos gerais e específicos da escola, além de avaliar os desempenhos de seus alunos, docentes e de toda a equipes de apoio que possam sempre oferecer o melhor para o educando (TAVARES, 2009, p. 85-86).

Diz ainda Tavares (2009),

A gestão pedagógica converge para uma gestão administrativa, pois ela também tem alguns processos que envolvem o ato de gerir uma organização, pois o gestor necessita ter uma visão integrada, na qual faça valer o compartilhamento de algumas informações e, também, as tomadas de decisões com o intuito de produzir melhores resultados (TAVARES, 2009, p. 91-92).

De acordo com os autores a gestão pedagógica funciona de forma interligada e de modo integrado e sistêmico com a gestão administrativa e gestão humana para garantir a organização do processo educativo.

De acordo com Dourado apud Lunardi (2012) ,

[...] gestão da educação compreende a articulação entre aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitam a dinamização das ações educativas. Pode-se dizer que a gestão vai além da visão técnica, burocrática, impessoal de administração da educação. Ela se amplia para a perspectiva de um espaço de tomada de decisões permeado por intencionalidades que revelam as crenças, valores, propósitos de uma dada instituição em seu conjunto, quando o processo for participativo e democrático, ou de seus dirigentes, quando a tomada de decisões for resultante da vontade individual ou de um grupo restrito. (LUNARDI, 2012, 93).

Contudo para efeito deste estudo foi adotado o conceito de Lunardi que diz,

Quando se discute em gestão no setor da educação, pensa-se em praticar democracia, ou melhor, em gestão democrática, justamente porque a assunção do termo “gestão” nos meios educacionais ocorre de acordo com Lunardi e Medeiros (2006), no bojo dos movimentos reivindicatórios dos professores no contexto do processo de democratização do país, propiciando a discussão e a contestação das formas de administração escolar vivenciadas até então (década de 1980). Entretanto, também, se observa a utilização do termo por diferentes correntes e com diferentes enfoques, sendo que alguns deles pouco ou nada se assemelham aos processos democráticos (LUNARDI, 2012, p. 93).

De acordos com os autores, os aspectos administrativos convergem para os aspectos que envolvem as questões pedagógicas e políticas. Acrescenta a esses a necessidade dos gestores e professores estarem teórico e metodologicamente preparados, pelo que ressaltamos a importância da prática pedagógica que deve considerar o ensino-aprendizagem em decorrência de relações sociais, afetivas e cognitivas que se estabelecem dentro e fora da sala de aula.

Lunardi (2012) afirma ainda que,

A gestão pedagógica, também, está ancorada nos saberes da docência que podem ser traduzidos pelo conhecimento aprofundado de um dado campo de estudos; pela produção e manejo de materiais didáticos; pelo domínio de instrumentos de instrumentos metodológicos; pela clareza quanto à opção epistemológica e quanto

ao nível cognitivo e intelectual esperado dos alunos durante as situações de aprendizagem; pela criatividade e bom senso na elaboração de situações que desafiem o pensamento e que produzam a novidade; pela capacidade de organizar o planejamento das aulas, as atividades de aprendizagem e avaliação dos alunos; e pelo espírito investigativo que permite a elaboração própria, o pensamento autônomo e a auto-avaliação (LUNARDI, 2012, 96).

O conceito de gestão para Morosini et al apud Lunardi (2012),

[...] é expressivo de práticas que, junto com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrangem concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos (LUNARDI, 2012, 95)..

A partir dos conceitos, é possível afirmar que a gestão pedagógica estabelece uma relação de mediação entre os meios (direção, coordenadores de curso, serviços de secretaria, atendimento ao aluno etc.) e os fins (inclui-se a atividade de aprendizagem dentro ou fora da escola) que se dá da educação com vista a possibilitar mecanismos e iniciativas que resultem em processos pedagógicos, ou seja, suas ações são orientadas pelas finalidades da educação superior e da instituição onde ocorre o ensino-aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos.

Neste sentido e considerando que a estrutura não é neutra com relação aos fins educacionais, pois suas ações atuam tanto sobre a eficiência do ensino quanto sobre os resultados alcançados, esclarece Paro (2007, p. 30):

Sendo mediações para o alcance dos fins que se propõem tanto a estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) precisam ser dispostas de modo coerente com esses fins).

A concepção de gestão na perspectiva de Libâneo; Oliveira; Toschi,

[...] a organização e gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e adequada utilização dos recursos, que assegure a melhor realização possível desses fins. Por coordenação e acompanhamento compreendem-se a ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns (LIBÂNEO; OLIVEIRA;TOSCHI, 2012, p. 411)

Os autores apontam para uma efetiva interação da Gestão Administrativa e da Gestão Pedagógica. A cultura organizacional deve favorecer a consolidação das práticas cotidianas e a construção do dia a dia no contexto da universidade, buscando cada vez mais a qualidade do ensino que se produz entre os vários sujeitos, que aglutinam comportamentos, atitudes e valores que não são facilmente incorporados às práticas pedagógicas.

Assim ao buscar investigar a prática da Gestão Pedagógica, entrevistamos os professores A, B e C atuantes do Cursos de Ciências Biológicas Noturno os quais foram interrogados se houve no seu curso revisão da estrutura acadêmica e atualização das metodologias de ensino, visando a flexibilidade dos conteúdos para além da prática tradicional, incorporando outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade, o professor A respondeu,

*Bom, houve uma reestruturação curricular porque é um curso noturno; as pessoas não estavam entendendo muito claramente o que eram práticas curriculares. Então nós criamos uma outra visão, que hoje está melhor, mas que pode melhorar um pouco mais. No entanto, em *temos de sair do tradicional*, não houve muitas mudanças de iniciativas anteriores, nós tivemos no bacharelado semipresencial uma disciplina que faz isso um pouco, mas não faz completamente, agora existe a preocupação, inclusive consta no currículo do semipresencial de fazermos isso mais forte e estamos conseguindo, aos poucos, andar mais nessa direção. *Houve uma iniciativa por parte da UFAM de tentar criar material didático*. Na verdade mais para a distância. Então, *houve revisão de estrutura acadêmica, houve um pouco de atualização de metodologia de ensino* (PROFESSOR A).*

Vimos anteriormente que embora os professores do Curso de Ciências Biológicas possuam uma qualificação com vasta experiência para pesquisa e em suas áreas específicas, de modo geral, predomina o despreparo ou a falta do conhecimento do processo de ensino-aprendizagem que assumem ao tornar-se professor. Pelo relato do professor A, o modo como ocorreu a reestruturação curricular dentro do curso não se levou em conta as opiniões dos professores. Sabe-se que a mudança em educação depende dos professores e da sua formação e, sem a participação desses não haverá espaços para mudanças.

A participação efetiva dos professores nas ações decisórias do curso de graduação fará com que confrontem as teorias com suas práticas cotidianas, ficando estes em constante processo de reflexão e revisões para produzirem novas práticas.

Pimenta; Anastasiou (2014, p. 89) ressaltam que “reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade.

O professor A, admite a necessidade de “sair do tradicional”, seu discurso valoriza a educação dialogada, além disso mostra entusiasmo pelo ensino e ser dedicado ao seu trabalho. É muito coerente quanto reconhece a importância de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras, mas, que lhes falta o conhecimento dessas práticas.

Nesse sentido, Pimenta; Anastasiou (2014, p. 89) enfatizam que,

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículo, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

De modo geral, percebe-se certo descontentamento da parte dos sujeitos da pesquisa quanto a proposta de inovação pedagógica dentro do curso, ou ainda, um certo desconhecimento quanto a aplicabilidade nas suas práticas de sala de aula.

Ainda sobre a questão respondeu professor B,

Na realidade juntamente com a criação do curso também foi criado um projeto pedagógico no qual o Núcleo Docente Estruturante se empenhou bastante para tornar o curso mais prático, viável e moderno possível (PROFESSOR B).

Resposta do professor C,

Na UFAM, todos os cursos já passaram pela avaliação, também, *todos os projetos pedagógicos dos cursos foram reformulados*, isso foi um ganho, considero um grande avanço, as pessoas sentaram para discutir, alguns cursos não avançaram tanto, nada de muito inovador, para alguns que tinham seus projetos pedagógicos com mais de 20 ou 25 anos (PROFESSOR C).

Entende-se que uma ação inovadora e criativa em um curso de graduação culmina em rupturas que mudará na organização da gestão pedagógica. As falas dos professores A, B e C, reforçam o aligeiramento da implantação do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Quanto à análise das falas dos sujeitos com um olhar na organização curricular do curso, vê-se que a construção do PPC do Curso de Ciências Biológicas foi resultado da discussão de um pequeno grupo formado pelo NDE.

Portanto, a ausência de elaboração de um PPC em conjunto com os professores-formadores envolvidos, além de ferir ao princípio da participação democrática, fica clara o desconhecimento, a desvalorização da autonomia dos profissionais, a ausência de comunicação entre os sujeitos e de reconhecimento da cultura de formação já existente no

ICB que há anos forma profissional para a educação e que, principalmente realizou recentes alterações no seu currículo.

Nessa direção, Lunardi (2012) sinaliza,

É preciso buscar, portanto, compreender a constituição dos saberes e da identidade docente, Tardif (2000) adota a perspectiva de “epistemologia da prática profissional”, cuja finalidade é revelar quais são os saberes dos professores, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. A hipótese do autor é que os saberes profissionais dos professores são “saberes da ação”, ou ainda, “saberes do trabalho”. Isso quer dizer que os saberes profissionais não só se referem ao trabalho, mas são saberes trabalhados, incorporados no processo de trabalho, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que são nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Dando continuidade a compreensão da Gestão Pedagógica perguntou-se aos professores entrevistados se com a adesão da UFAM ao REUNI, em 2008, houve melhorias em termos de investimentos na infraestrutura didática do Curso de Ciências Biológicas Noturno, o professor A respondeu,

Então, eu não me lembro se foi pelo REUNI ou qual a fonte de financiamento, mas *houve melhoras, agora em setembro de 2015 estão entregando prédios novos*, estão melhorando imensamente as condições que nós tínhamos. Ainda tínhamos uma série de problemas, alguma coisa de infraestrutura, foi pelo REUNI mas eu não se te dizer quanto foi a contribuição do REUNI, não sei se foi coincidência de coisas que foram acontecendo. *O resultado foi laboratórios melhor equipados. Houve contratação de professores.* Com o REUNI *a demanda na área de ensino* foi aumentando. No primeiro momento parecia confortável, mas a carga foi aumentando, pois, além do ensino tem o estágio. Enfim, houve um crescimento na área do ensino e um grupo maior deu poder para fazer mais melhorias (PROFESSOR A).

A resposta do professor B,

Diretamente para o Curso de Biologia Noturno *não percebo muitas melhorias na infraestrutura didática*, até porque como o espaço utilizado já era existente, não seriam necessárias grandes alterações. A melhoria foi na oferta dos serviços que antes o expediente se encerrava as 18:00 horas e com a implantação dos cursos noturnos se estenderam para as 20:00 horas. (PROFESSOR B).

No entendimento do professor C,

O curso sofreu avaliação e foi positiva, criamos uma Comissão Própria Setorial dentro do ICB, também foi outro avanço, o PPC de Licenciatura e Bacharelado foram renovados, apesar de não serem tão antigo (PROFESSOR C).

Com base nesses depoimentos, vê-se a divergência na percepção dos diferentes sujeitos pesquisados nas suas análises sobre investimentos na infraestrutura didática do Curso de Ciências Biológicas Noturno. No caso do professor A, apesar de enfatizar as dificuldades enfrentadas na infraestrutura do curso para seu funcionamento, é notável o entusiasmo com que ele passa a considerar as mudanças. O professor B, ao contrário não percebe às mudanças, porém se mostra otimista quando fala da flexibilidade do horário de atendimentos aos serviços para a comunidade. O professor C manifesta percepção positiva em relação aos avanços que ocorreram na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso.

As contradições apresentadas nas vozes dos sujeitos pode ser resultado da ausência de um projeto político participativo e democrático dentro do curso, que permita a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação a ausência de elaboração de um projeto político participativa, Melo (1999) explica,

[...] tratar as questões pertinentes à organização curricular na perspectiva de considerar o professor como sujeito de seu próprio processo de formação e como construtor do projeto político pedagógico, capaz de intervir, em conjunto com outros autores, na implementação dessas diretrizes curriculares. O contrário é tratá-lo como mero executor de políticas governamentais (MELO, 1999, p. 56).

Nesta definição vale dizer que ao gestor pedagógico cabe o papel de refletir sobre o planejamento construído com ação participativa. Com base nisso poder-se-ia concretizar o desenvolvimento da comunicação, autonomia, o envolvimento dos grupos que trazem as suas percepções sobre a realidade que os cerca.

A função do gestor pedagógico é promover meios e procedimentos para atingir os objetivos e fins da educação superior, buscando superar a crise das relações pessoais no trabalho por meio da participação democrática. O trabalho conjunto e articulado entre integrantes de um curso através de ações refletidas, conduz a um processo de reordenamento da estruturação da organização de ensino superior.

A Gestão Pedagógica, assim constituída numa instituição de ensino superior, tem um papel fundamental, pode-se dizer que ocupa um lugar central nas tomadas de decisões sobre as práticas de organização. Com relação às características da Gestão Pedagógica, Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 435) explica que,

[...] seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização.

As especificidades da Gestão Pedagógica aparecem no Projeto Pedagógico do Curso - PPC. Este constitui o grande desafio para a Instituição de Ensino. O PPC, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 487) “institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, formas de ação, estrutura, hábitos, valores” para o processo educativo.

Estes fatores alinhados a Gestão Administrativa certamente favorecerá as ações inovadoras e criativas dentro de um curso de graduação.

2.6.2.3 Planejamento Estratégico

O Planejamento Estratégico é um conjunto de intenções construído coletivamente com a finalidade de traçar propósitos e metas com o intuito de nortear as ações do gestor acadêmico, gestor pedagógico e gestor administrativo.

Tavares (2009, p. 87) explica que ,

planejar é conhecer a **universidade** (grifo nosso), explorando as positivities e eliminado ou adaptando as fragilidades. É conhecer e saber tirar proveito das oportunidades externas, cujas ameaças, uma vez conhecidas, devem ser evitadas perante os problemas que afligem a estrutura social da **universidade** (grifo nosso) e, também, a comunidade em seu contexto histórico e social.

No entendimento de Luck apud Tavares (2009, p. 90-91),

O planejamento estratégico realizado com determinação e seriedade resulta em uma série de contribuições que recompensam. [...] destaca que precisamos tornar claras e específicas às responsabilidades de cada envolvido para um trabalho contínuo, buscando sempre uma excelência, e estabelecer nesse plano maneiras democráticas para que os envolvidos seja proativos, voltados para a transformação da realidade da **universidade** (grifo nosso). [...] Enfatiza que o planejamento estratégico deverá ter continuidade, flexibilidade, objetividade, operacionalidade, orientação e responsabilização.

No contexto da UFAM a Gestão do REUNI no período de 2008 a 2012 foi pautada no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2006-2015. Este é o documento norteador das ações da universidade.

Durante a pesquisa empírica com os sujeitos que aceitaram participar da entrevista, percebeu-se em suas vozes inquietações ao falarem do PDI quando afirmaram que ao se tratar de um documento importante deveria está sobre a mesa de todos, porém poucas pessoas o conhecem. Comentaram terem sentido falta de um planejamento estratégico dentro UFAM para rever e adequar ações ao longo desse período. As ações foram feitas de maneira aleatória e sem transparência, de forma impositiva e de cima para baixo.

O PDI 2016-2025 só começou a ser discutido a partir do início de 2015, mas sem a consulta das bases, feitas apenas por alguns grupos, o que não se caracteriza como planejamento estratégico, pois não envolveu a participação da comunidade. O planejamento estratégico foi de fato concebido e consumado até 2009, naquela ocasião foram envolvidas todas as unidades e servidores que atuavam naqueles setores.

Na sequência perguntamos se existe planejamento estratégico no Instituto de Ciências Biológicas - ICB, foi respondido que desconhecem, mas que consideram de extrema importância, pois por meio deste podem gerar grandes discussões para tratar de questões de aperfeiçoamento e aprimoramento das ações de natureza administrativa, acadêmica e pedagógica para o curso. E, quando ocorrem as reuniões, geralmente são para tratar de assunto corriqueiro e nunca para discutir qualidade do curso.

À medida que se aprofunda o assunto vão aparecendo concepções que procuram dar conta do problema que evidenciam na fala do sujeito A, com a preocupação de encontrar soluções,

Sinto falta de uma gestão mais proativa, as discussões se voltam muito para questões rotineira, pouco se discute sobre visão de futuro, mas falta uma visão de gestão, que ultrapasse as questões rotineiras, precisamos falar de qualidade, de futuro, de eficiência. Geralmente não sobra tempo para isso. As reuniões do colegiado, geralmente ocorrem mais para aprovar algo em especial, como PPC.

Percebe-se na fala do sujeito ausência do planejamento estratégico compromete as discussões sobre questões que possam contribuir com a qualidade do curso. Sugere-se que o Curso de Ciências Biológicas Noturno se organize pedagogicamente para atender aos objetivos proposto no PPC.

Situando o curso no contexto da comunidade e da sociedade, cabe ao gestor pedagógico promover iniciativas de inovação e de criatividade entre os professores e demais pessoas envolvidas no processo de melhorias da instituição.

2.6.2.4 O PPC: a Gestão Pedagógica instituída no Curso de Ciências Biológicas Noturno

O REUNI possibilitou a criação do Curso de Ciências Biológicas Noturno. A resolução nº 051/2011-CEG de 18 de agosto de 2011, estende para o curso para o turno noturno com 30 (trinta) vagas, vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas – ICB.

O Projeto Pedagógico de Curso é o conjunto de diretrizes e estratégias que define a concepção do curso, a organização curricular, os fundamentos da gestão acadêmica, gestão pedagógica e gestão administrativa que norteiam a ação educativa do curso.

Segundo Pimenta; Anastasiou (2014, p. 171),

O projeto é pedagógico, porque discute o *ensinar e o aprender* num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para ocupação temporal. E, por isso também é político, porque trata dos *fins e valores* referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É, ademais, coletivo, possibilitando e *exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, de discussão e tomada e decisão* quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária.

O PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno do ICB/UFAM de 2012, foi reformulado obedecendo ao que preconiza a Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Parecer CNE/CES 1301/2001 de 06/11/2001) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001).

A matriz curricular do curso (ver anexo) possibilita uma visão global do currículo, assim como situa os eixos temáticos que norteiam a gestão pedagógica do curso, articulada aos saberes dos docentes formadores no âmbito do PPC de Ciências Biológicas Noturno.

De acordo com o PPC do curso, o currículo de Ciências Biológicas Noturno foi elaborado para garantir a oferta de uma sólida formação teórico/prática e conhecimentos gerais com nas disciplinas Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Legislação do Ensino do Ensino Básico, Didática Geral e Língua Brasileira de Sinais. Estas disciplinas equivalem a 7,1% do total da Carga Horária do Curso. Caberá ao NDE e ao colegiado do

Curso determinar os componentes curriculares oferecidos em cada semestre e informar aos discentes previamente à matrícula. Respeitando o caráter optativo, portanto, serão oferecidos por semestre para que o discente possa fazer a escolha de acordo com sua vontade e/ou aspiração de trajetória acadêmica.

O currículo proposto está ancorado em cinco dimensões principais:

Bloco I – Conhecimentos Biológicos Básicos: Dar apoio ao estudo das disciplinas científicas relativas aos saberes de referência, dividindo-se em cinco eixos estruturantes: Fundamentos Filosóficos e Sociais; Biologia Celular, Molecular, de Organismos e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos de Ciências Exatas e da Terra.

Bloco II – Conhecimentos Pedagógicos Gerais: Dar apoio à prática docente, abrangendo as seguintes áreas de conhecimento: Psicologia da Educação, Didática Geral, Legislação do Ensino Básico e Língua Brasileira de Sinais.

Bloco III – Prática como Componente Curricular: Permitir a articulação do conteúdo biológico com o que será ensinado pelo licenciado quando de sua atuação profissional como professor.

Bloco IV – Estágio Curricular Supervisionado – Articular as competências desenvolvidas ao longo do curso, consolidando a construção da identidade do licenciado por meio da realização de um estágio supervisionado.

Bloco V – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - Estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais e de interdisciplinaridade.

O PPC propõe, de acordo com as DCNs para o Curso de Ciências Biológicas (PPC, 2012, p. 24), ao graduando possuir:

[...] formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem. Esta formação deve propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, bem como a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos. Também deve capacitar para a busca autônoma, a produção e divulgação do conhecimento e propiciar a visão das possibilidades presentes e futuras da profissão. Como licenciado deve se comprometer com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais. Deve ainda, ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade.

Diz ainda o PPC (2012, p. 24) que:

O profissional formado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas estará apto a ministrar disciplinas relacionadas às áreas de Ciências Biológicas no Ensino Médio, intervir no contexto escolar e propor soluções às problemáticas encontradas na escola e no ensino de Biologia. Neste entendimento, o eixo condutor é o desenvolvimento de competências docentes centradas no paradigma aluno-sujeito (aprendizagens significativas). O licenciado terá um perfil de acordo com as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CP 009/2001 e resoluções CNE/CP 1 e 2).

No sentido de contemplar os requisitos pressupostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Parecer CNE/CES 1301/2001 de 06/11/2001) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001, e da Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002), o Curso de Ciências Biológicas da UFAM, foi reformulado seguindo a tríade entre ensino, pesquisa e extensão, visando à relação entre teoria e prática, à interdisciplinaridade e à flexibilidade curricular, a fim de garantir a qualificação do processo de ensinar e aprender. O currículo do curso articula-se em torno das cinco dimensões que contemplam disciplinas pedagógicas, entendidas como indispensáveis à formação do licenciado em Ciências Biológicas.

Percebe-se que a proposta curricular do Curso de Ciências Biológicas Noturno aponta para a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como, entre teoria e prática. Estas propostas fomentam a ação docente e discente para uma cultura de pesquisas que contemplem o princípio científico e educativo que ancoram os saberes e fazeres do professor formador no sentido de apontar caminhos para inovação pedagógica.

No entanto, vê-se no PPC de Ciências Biológicas que à interdisciplinaridade e a transversalidade, são apontadas, apenas na dimensão V, onde diz que Atividades Acadêmico-Científico-Culturais deve estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais e de interdisciplinaridade.

Diante dos dados analisados algumas questões não ficaram muito claras, então pergunta-se, como o Curso de Ciências Biológicas está se organizando no sentido de atender o que preconiza Parecer CNE/CES 1.301/2001 para o Curso de Ciências Biológicas no item 2 que fala sobre Competências e Habilidades?

[...]

- l) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparada a contínua mudança do mundo produtivo;
[...]
- n) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.

Consideram-se conhecimentos necessários a atuação do professor licenciado em Ciências Biológicas, a fim de garantir a qualificação do processo de formação dos futuros professores formadoras em seus espaços de formação e atuação.

De acordo com o PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno (2012, p. 12-13), tem como objetivo geral,

Oportunizar a formação superior em Licenciatura em Ciências Biológicas, preparando profissionais qualificados com as habilidades necessárias para atuar no Ensino Médio e Superior, bem como dar bases para a atuação em outras atividades de competência do Biólogo com a sensibilidade para suas responsabilidades sociais (PPC, 2012, p. 12).

Objetivos Específicos:

- a) Formar profissionais com habilitação em Licenciatura em Ciências Biológicas, para exercerem, com competência, a docência no ensino das Ciências Biológicas, assim como a pesquisa e o planejamento educacional, em face da realidade local e suas múltiplas relações econômicas, políticas, sociais e culturais;
- b) Viabilizar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção de conhecimentos, a partir dos recursos que as modernas tecnologias possibilitam;
- c) Proporcionar aos acadêmicos atividades extra-classe relacionadas à pesquisa, ensino e extensão que possibilitem ampliar seu conhecimento de forma integrada à sua formação durante o período de graduação (Semanas de cursos, oportunidades de pesquisas, intercâmbios, etc).

O Projeto Pedagógico Curso – PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno tem suas bases articuladas com a Proposta do REUNI, com o Projeto Político Institucional – PPI, com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, assim como a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Lunardi (2012, p. 131) o PPC do Curso “é um instrumento importante na tomada de decisões quanto na gestão pedagógica de professores, tendo na produção/transmissão do conhecimento e da cultura - função educativa - a sua principal finalidade e base para a sua gestão acadêmica” .

De acordo com o PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno da UFAM,

[...] o licenciado deverá possuir uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem. Esta formação deve propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, bem como a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos. Também deve capacitar para a busca autônoma, a produção e divulgação do conhecimento e propiciar a visão das possibilidades presentes e futuras da profissão. Como licenciado deve se comprometer com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais. Deve ainda, ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade (PPC, 2012, p. 23-24).

Libâneo; Oliveira; Toshi (2012) , consideram o PPC como

[...] um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. É pedagógico porque formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. O projeto expressa, pois, uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa. É curricular porque propõe, também, o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele (LIBÂNEIO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 470-471).

Esclarecem, ainda, Libâneo; Oliveira; Toshi “ não basta ter o projeto; é preciso que seja levado a sério. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender o projeto (LIBÂNEIO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 471).

O PPC do curso deve ser tomado como ponto de partida para a reflexão coletiva dos problemas detectados nas relações de trabalho, os conflitos e interesses individuais com vista promoção do diálogo para definição de prioridades e metas.

O PPC de Ciências Biológicas Noturno foi elaborado com a finalidade de responder as novas competências⁵⁷ exigidas para o professor na atualidade, as quais caracterizam um novo

⁵⁷ Philippe Perrenoud define dez novas competências para ensinar, são: 1. Organizar e dirigir situação de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. Disponível em; <

perfil profissional, baseado na relação prática-teoria-prática que se fundamenta na reflexão, capacidade de análise da própria prática, resolução de problemas, criação de novas estratégias.

Com base neste perfil o PPC enfatiza:

A partir da compreensão histórico-cultural, das exigências e demandas da sociedade globalizada, os procedimentos metodológicos serão orientados na perspectiva de leitura crítica do mundo, ou seja, centrados na ação-reflexão-ação que possibilite ultrapassar a clássica dicotomia teoria-prática, proporcionando uma práxis educativa onde o acadêmico desenvolva uma visão de aluno ativo-participativo construtor do próprio saber e consciente de seu papel como profissional-cidadão. Espera-se alcançar a produção e aplicação do conhecimento tanto no campo profissional quanto no social. A construção da identidade do licenciado e do saber transcorrerá por toda composição curricular (PPC, 2012, 106).

O PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno foi elaborado para propiciar uma formação ampla ao egresso do curso, quanto ao aprofundamento nos conteúdos específicos do curso, aliados a um denso conhecimento da área educacional pedagógica.

E, para responder o perfil do egresso, uma das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de Ciências Biológicas, proposta pelas Diretrizes Curriculares, Parecer CNE/CES 1.301/2001 para o Curso de Ciências Biológicas, no item 2, letra c) é “Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento”.

Nesse sentido, vê-se no PPC que a proposta de pesquisa faz parte da organização curricular do Curso de Ciências Biológicas Noturno, esta permeada nas disciplinas, bem como na reflexão da teoria/prática de projetos de ensino, pesquisa e extensão vivenciados durante o curso.

O Curso de Ciências Biológicas dispõe de um corpo docente formado por especialistas, mestres e doutores com uma vasta experiência na pesquisa. Suas produções dentro da universidade são recompensadas por programas de incentivo à publicação e participação em eventos. O discente é incentivado a participar de Programas Institucionais de Monitoria, Educação Tutorial (PET) e Iniciação à Docência (PIBID).

Sobre a questão da pesquisa Demo (2010, p. 131) recomenda:

A trilogia repetida “ensino/pesquisa/extensão” precisa ser revista não só porque nossa experiência é pouco convincente, mas, sobretudo porque os termos apresentam expectativas heterogêneas. Um conceito adequado de pesquisa é capaz

de absorver, com vantagens, os outros dois, e redirecionar a universidade para o comando da modernidade.

O PPC do Curso de Ciências Biológicas (2012) propõe ao aluno atividades de pesquisa relacionadas com o ensino e extensão, de forma que o acadêmico egresso seja constantemente estimulado a desenvolver uma concepção investigativa.

Neste âmbito, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico – PIBITI, o Programa de Ações de Extensão –PACE e o Programa Interinstitucional de Bolsas de Extensão – PIBEX.

As normas de estruturação e organização do Estágio Curricular Supervisionado, também, estão registradas na PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Assim, o estágio surge como uma das práticas mais significativas na formação inicial de professores. Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 12) concluem que,

[...] o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidades para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 12).

Portanto, o papel do estágio é o de estabelecer a relação entre a teoria e a prática social, propiciando-lhes um espaço de reflexão entre o vivido (para quem já exerce o magistério) e o aprendido no cotidiano escolar.

Dessa forma, a proposta de Estágio Curricular Supervisionado previsto no PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno (2012, p. 17), pretende “articular as competências desenvolvidas ao longo do curso, consolidando a construção da identidade do licenciado por meio da realização de um estágio supervisionado”.

Atendendo as demandas legais da Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, os estágios curriculares estão distribuídos na matriz curricular do PPC (2012) num total de quatrocentas e cinco horas (405), sendo ofertados da seguinte forma: 6º período - Estágio Supervisionado I (75 horas); 7º período - Estágio Supervisionado II (90 horas); 8º período - Estágio Supervisionado III (120 horas); 9º período - Estágio Supervisionado IV (120 horas).

As normas previstas no PPC (2012, p. 114-115), diz que:

Os Estágios Supervisionados serão momentos essenciais de iniciação profissional, pois, além de continuar a aproximação e a integração do aluno com a realidade educacional, permitirá o conhecimento do campo de trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio. Os Estágios Supervisionados I, II, III e IV constituem uma parte importante da formação pedagógica e, ao serem articulados às ações com o profissional da área, permitirão uma melhor orientação da prática educativa aos acadêmicos (PPC, 2012, p. 114-115).

O PPC tem como objetivo para o estágio (2012, p.115-116):

O Estágio Supervisionado I - Estágio de observação em instituição escolar de ensino médio - que terá como objetivo compreender a realidade da escola, por meio de uma ação prática de observação em instituição escolar de ensino médio. O Estágio Supervisionado II - estágio de integração de conhecimento teórico-prático por meio da ação docente, tendo como subsídios os saberes pedagógicos, conteúdos específicos e metodologias para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Nos Estágios Supervisionados III - Estágio de docência: aplicação de novas metodologias para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Estágio supervisionado IV - Projeto de Intervenção: Aplicação de projeto na instituição campo de estágio para dinamizar o ensino de Biologia no Ensino Médio (PPC, 2012, p. 115-116).

Percebe-se na proposta do Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas e nas falas dos professores entrevistados que estes se organizam com base na concepção prático reflexiva, que, por sua vez, determina as formas de supervisão e orientação do estágio e as suas atividades na sala de aula, mediatizadas pelos seus saberes docentes, estudados nos parágrafos anteriores.

Com isso, a inserção do aluno do Curso de Ciências Biológicas no Estágio (PPC, 2012) visa proporcionar-lhe a vivência da prática docente em campo de estágio, buscando aperfeiçoamento técnico-científico, social e cultural necessários à formação docente, atividades didático-pedagógicas com ênfase no uso de mídias no processo de ensino aprendizagem com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino. Acrescenta-se a isso, a criação e o desenvolvimento um projeto pedagógico interdisciplinar na área de biologia.

Pimenta e Lima (2004, p. 127) acrescentam que:

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por estes professores-alunos.

O currículo do Curso de Ciências Biológicas Noturno da UFAM abrange três mil trezentas e oitenta horas (3.380) horas de trabalho teórico-prático, distribuídas em nove períodos. Sendo que quatrocentas e cinco horas (405) são destinadas ao Estágio

Supervisionado e duzentas horas (200) para Atividades Acadêmicas Científicas Culturais - AACC.

É importante salientar que no contexto em que se insere o PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno, o trabalho docente carece de um olhar criterioso voltado para a cooperação e comprometido com um processo permanente de formação. Esta formação permanente ou continuada requer mudanças para que se adeque à expansão da graduação.

2.6.3 Prática Pedagógica no Ensino Superior

A partir do REUNI, surge um novo conceito de educação que permite revisão dos currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, por meio da implementação de experiências multi e interdisciplinares.

Essas novas exigências na educação exige que a prática pedagógica do professor universitário, sob o ponto de vista da atuação profissional exerça o importante papel de educador e de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, merece uma abordagem dos modos como o professor ensina o que inclui suas ações, valores, método de trabalho e postura que irão convergir com o processo da qualidade da graduação.

No que diz respeito a formação de professores, nos fundamentamos nos estudos de Pimenta e Ghedin (2005), Pimenta (2005), Fazenda (1996), dentre outros que dialogam na perspectiva do professor reflexivo.

2.6.3.1 Formação de Professores

As diretrizes Gerais do REUNI (2007) prevê uma profunda e ampla reestruturação da educação superior que envolve governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência com a manutenção do padrão de qualidade acadêmica. Para isso, as universidades devem se organizar no que pese em alguns aspectos altamente oportunos como: a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologia de apoio à aprendizagem.

A expansão do ensino superior por meio do PROUNI e REUNI em divergência com a redução das oportunidades de trabalho, resultantes da implantação das políticas do estado

mínimo empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, conduziram na migração de profissionais de diversas áreas para o mercado em expansão, como o ensino superior.

Esses profissionais, prioritariamente trazem conhecimentos específicos de suas áreas, na maioria dos casos sem conhecimento do planejamento de ensino, de planos de curso, objetivos, metodologias, processos de avaliação, interdisciplinaridade, entre outras questões que norteiam os saberes pedagógicos.

Na concepção de Pimenta (2005, p. 20) esses profissionais assumem a docência “a título precário”⁵⁸. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”.

A política do estado mínimo desobriga o estado de suas responsabilidades com o ensino superior e, neste contexto faz com que o professor passe a ser responsável por sua formação e também pelos resultados produzidos por essa formação.

Nessa perspectiva expressa Lunardi (2012, p. 105),

[...] os saberes e fazeres do professor formador constituem-se no decorrer de sua história pessoal, em um permanente intercâmbio de um determinado contexto, em um processo dialético, principalmente, porque o ensino é uma atividade complexa, que ocorre em um local singular, determinado pelas circunstâncias especiais e estruturas organizacionais, muitas vezes, com resultados imprevisíveis e cheios de conflitos que exigem do professor tomadas de decisão imediatas em situações inesperadas, ambíguas, incertas e conflitantes.

Um olhar mais apurado da situação conduz a reflexões. Sabe-se que educação é a mola propulsora para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Sendo assim, o professor como agente desse processo deve ser priorizado em políticas públicas que favoreçam conhecimentos para além da formação inicial em áreas específicas.

Percebe-se que com essa visão o conhecimento científico perde o status de imutável e passa a ser uma construção do próprio ser humano em interação com outros. O conhecimento antes supervalorizado pela sociedade passa a ser igualitário e mais voltado para a cidadania.

Para isso, é importante compreender a constituição dos saberes e da identidade docente. Esse entendimento foi muito bem articulado por Pimenta (2005), quando nos conduz a repensar a formação do professor,

⁵⁸ Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma legislação faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão. Some-se a isso que a persistência dos baixos salários e precárias condições de exercício profissional impulsionam os professores habilitados a outros setores de trabalho (PIMENTA, 2005, p. 20)

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2005, p. 29).

Neste sentido aponta a autora sobre a importância de re-significar os saberes na formação dos professores visando à superação da fragmentação entre os diferentes saberes.

O professor no processo inicial de formação está se apropriando dos conhecimentos teóricos e práticos para efetivar as ações práticas de ser professor, considerando que sua atividade é ensinar.

Nesse sentido, esclarece Pimenta,

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam (PIMENTA, 2005, p. 11).

O saber ensinar não se restringe apenas a dar aulas, transmitir conteúdos, mas é necessário agregar a esses a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos e didáticos. Entende-se por saber pedagógico “o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua” (AZZI, 2005, p. 43).

Pimenta (2005, p. 20-24) identifica três tipos de saberes da docência:

a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Para tanto, a autora propõe um ensino baseado na experiência, no confronto desta pelo sujeito com o objeto da realidade, de modo a adquirir experiências na prática, esta definida como uma ação de reflexão, gestão, autonomia, de cunho histórico e cultural. Parte da experiência como um processo dialético de auto-reflexão e mediação.

Os autores enfatizam, ainda, o quanto os professores aprendem a partir da prática. Daí a preocupação manifestada nas suas falas sobre a importância da articulação entre a formação teórica universitária e os conhecimentos oriundos das experiências.

Embora conste na proposta de adesão da UFAM ao REUNI (2007) que,

[...] nos últimos dez anos não foi realizado na instituição nenhum programa de atualização metodológica capaz de preparar os professores para atender às atividades fins de ensino, pesquisa e extensão nas suas especificidades, bem como para lidar com as modernas tecnologias e seus recursos” [...], a UFAM, propõe a atualização de docentes em práticas de ensino-aprendizagem por meio da criação de um programa institucional de atualização docente em metodologias [...]. A UFAM não possui “um programa de capacitação pedagógica de seus docentes, no que se refere à atualização de suas práticas pedagógicas [...]. Para isso, prevê a criação e implantação de um programa de atualização didático-pedagógica permitindo com isso a modernização do ensino. (UFAM-PROPOSTA REUNI, 2007, s/p).

O resultado da pesquisa de campo mostra que na vigência do REUNI a UFAM não cumpriu com os aspectos nos moldes da proposta, fato constatado nas entrevistas com três professores que foram coordenadores do Curso de Ciências Biológicas, os quais enfatizaram a necessidade da capacitação pedagógica no que se refere à atualização de suas práticas pedagógicas.

A fala do professor A expressa,

Em se tratando das áreas específicas como: genética, micologia, zoologia etc, os professores já estão entrando com doutorado. Porém, são professores que entram muito mais como pesquisadores do que como professores. Agora, se o professor ingressa sem o doutorado a UFAM fornece todos os incentivos para dar apoio nessa direção, as vezes demora um pouquinho, mas você não ver os professores reclamando porque todo o mundo está satisfeito por este lado. [...] no desenvolvimento profissional, nós tivemos toda uma formação de pesquisador e não existe essa outra formação, não existe uma preocupação de qualquer nível, especialmente no nível pessoal em direção a docência. Porém alguns professores acabam sentido falta da necessidade de sair da aulas tradicionais, ter mais preparação para o exercício da docência. Nesse sentido da capacitação pedagógica está muito fraco, está começando a ter um reconhecimento, devagar, está havendo fortalecimento da área de ensino, está começando a viver forte essa questão de rever planos de ensino. Os planos de ensino sempre foram aprovados sem quase nenhum controle. Então acho que está acontecendo uma mudança nesse sentido, mas existe uma preocupação que nos teríamos de nos complementarmos na nossa formação profissional para saber lidar com a formação de licenciados. (PROFESSOR A).

Em relação à atuação dos professores formadores do Curso de Ciências Biológicas, é imprescindível destacar que se trata de profissionais com larga experiência na pesquisa, experiência essa que fundamentam seu agir em sala de aula. No entanto esboçam-se algumas percepções complementares quanto à capacitação pedagógica do professor-formador das

Licenciaturas que possa motivá-los com ideias pedagógicas inovadoras, ancoradas no planejamento interdisciplinar entre as diferentes disciplinas, as quais vão contribuir com a construção dos saberes e fazeres da docência. Nessa direção Lunardi (2012, p. 7) fala que “interdisciplinaridade⁵⁹, como uma inovação na aula universitária precisa ser compreendida para além das articulações pontuais e circunstanciais, vista como uma condição para que o currículo de um dado tenha sentido e sustente uma formação acadêmica qualificada”.

A fala do professor B expressa,

Tanto eu como o vice-coordenador já tínhamos doutorado na época da implantação do curso, mas não passamos processo de atualização em novas práticas de ensino-aprendizagem (PROFESSORA B).

A fala do professor C,

O REUNI impressionou, criamos o Curso de Ciências Biológicas Noturno, mas falta professores e alguns estão sobrecarregados porque atende o diurno e o noturno. Falta qualificação na área de formação pedagógica, porque a titulação é boa. Sei que tem uma resolução aprovado no CONSEPE que institui o Programa Institucional de Formação Docente no Âmbito da UFAM, mas não vingou por falta de verba, e, os professores da casa não se disponibilizam de graça para ajuda. Sinto falta de um projeto de financiamento para estas questões (PROFESSOR C).

Na análise das falas do professor B e C percebe-se que o curso noturno foi criado, mas a quantidade de professores e técnico-administrativos não são suficientes para atender o público noturno, pois alguns professores estão sobrecarregados, porque atendem o diurno e noturno. Também foram externadas que a estrutura dos cursos noturnos não são as mesmas do diurno. Estes iniciaram com uma infraestrutura precária, e uma biblioteca com livros antigos, em alguns casos desatualizados.

Identifica-se, também, pela fala do professor B e C, a preocupação quanto à necessidade de a UFAM ter uma política de formação práticas pedagógicas inovadoras. E, como dito, os biólogos vem de uma formação que institui a prática da pesquisa e não da docência. Dessa forma, sentem a necessidade urgente de capacitação pedagógica.

Sobre formação continuada para os docentes, a Proposta de Adesão da UFAM ao REUNI (2007, s/p) diz,

⁵⁹ Processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento. Constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns. Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br/interdisciplinaridade/>>. Acesso em: 29 dez 15.

Nos últimos dez anos não foi realizado na Instituição nenhum programa de atualização metodológica capaz de preparar os professores para atender às atividades fins de ensino, pesquisa e extensão nas suas especificidades, bem como lidar com as modernas tecnologias e seus recursos. Esta atualização tem sido buscada pelos próprios docentes, no momento em que participam de congressos, seminários e eventos científicos, nos quais se discutem os meios para a concretização das finalidades da educação superior, assim como metodologias e tecnologias modernas que podem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

E, visando dar resposta a necessidade de formação docente planejou a (PROPOSTA REUNI, 2007, s/p),

Criação de um programa institucional para atualização docente; oferta de projetos de fluxo contínuo de atualização pedagógica, na sede e nos campi: fóruns, congressos, simpósio; oferta regular de cursos específicos de inovação tecnológica (informática avançada, outras linguagens tecnológicas modernas); criação de um Programa Institucional de Atualização Docente em Metodologia.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), falam que o bom desempenho dos professores em sala de aula, depende das condições organizacionais, operacionais e pedagógica-didáticas criadas e asseguradas pela instituição de ensino. seja bem organizada.

A pesquisa mostra que foi aprovado no Conselho Universitário a Resolução nº 015/2008, na qual estabelece no “Art.º - Tornar obrigatória a participação nos cursos de “Introdução à Universidade” e “Metodologia do Ensino Superior” aos docentes em estágio probatório e aos professores substitutos, oferecidos pela Faculdade de Educação.

Dirigimo-nos a Faculdade de Educação para verificar o atendimento da Resolução nº 105/2008 e lá identificamos que por meio do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino, Escola e Cidade – CEFORT foi encaminhado a Pró-Reitoria de Graduação – PROEG uma proposta de programa de Formação Continuada dos Professores da UFAM sob o protocolo nº 23105.026358/2013. O documento foi reiterado por meio do Of. nº 107/2015-CEFORT/FACED/UFAM, datado de 07 de outubro de 2015. No entanto até o momento desta pesquisa a PROEG ainda não havia se manifestado sob o pleito.

Identificou-se que foi aprovado na Câmara de Ensino de Graduação – CEG a Resolução nº 011/2012-A de 12 de março de 2012 que institui o Programa Institucional de Formação Docente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

Com a intenção de aprofundar o assunto entrevistamos a ex-coordenadora Comissão do Programa de Formação, esta enfatizou que,

O programa de formação docente atendeu o Instituto de Natureza e Cultura – INC – Benjamin Constant, o Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB - Coari, o Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente – IEAA - Humaitá, o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET – Itacoatiara, o Instituto de Ciências Exatas, a Faculdade de Tecnologia, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Estudos Sociais.

Este programa não foi algo paralelo que se sobrepôs ou que estivesse abaixo de qualquer outra iniciativa dessa natureza, mas se coloca como um programa que a gestão passada da PROEG assumiu para poder acompanhar o desenvolvimento do trabalho acadêmico dos professores para que se tornassem efetivos. O programa foi se desenvolvendo mesmo sem ter uma verba própria, mas a gestora anterior da PROEG se articulava para conseguir manter o programa funcionando.

Na mudança da gestão da PROEG, a Comissão apresentou o relatório das atividades aos novos gestores, mas estes não mostraram interesse em manter a Comissão funcionando sob a justificativa de falta de verba. E, por isso a Comissão cessou suas atividades.

Foi aprovada, ainda, a Resolução nº 052/2012-CEG/PROEG de 15 de outubro de 2012 que regulamenta o Programa Institucional de Apoio Pedagógico – PIAP no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

A Resolução estabelece no Art. 1º,

O Programa Institucional de Apoio Pedagógico – PIAP desenvolverá ações de caráter permanente com vistas a oferecer apoio a professores e estudantes dos cursos de graduação da UFAM, de forma vinculada e orientada por eixos norteadores consubstanciados no **PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL** desta Universidade, principalmente no tocante à democratização e à qualidade do ensino superior.

Por meio de entrevista com o Diretor do Departamento de Programas Acadêmicos – DPA da PROEG, onde o PIAP é coordenado, quando questionado sobre o papel do programa com vistas a oferecer apoio a professores, respondeu que o público eram estudantes dos cursos graduação da UFAM, mas que em relação aos professores nada foi feito em função da existência do Programa Institucional de Formação Docente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas e que não convêm dois programas atuarem com características similares para o mesmo público alvo.

O resultado da pesquisa aponta que apesar de terem proposta de formação aprovadas, a UFAM não possui nenhum projeto pedagógico de formação continuada em andamento para os professores. Neste sentido percebe-se que existem fatores sociais e políticos que interferem no andamento e na efetivação de um Programa de Formação Docente no âmbito da UFAM. Estes fatores sociais e políticos dizem respeito aos agenciamentos internos. Neste caso fala-se de uma política de gestão universitária que está se colocando, em relação ao ensino, pesquisa e extensão.

Como afirma Hengemühle (2004, p. 154),

Essas questões requerem essencialmente uma resposta política e cultural da Universidade, mas requerem também uma resposta pedagógica. Uma resposta pedagógica, de revisão cultural do papel do professor universitário ao contribuir para o cumprimento das funções da Universidade e uma resposta de reflexão crítica e intervenção sobre essa realidade observada e vivida em nossa Universidade e em nossa sociedade.

A prática docente, enquanto ponto de partida do currículo de formação inicial, deve permitir, conforme propõe Lunardi (2012, p. 171),

[...] que os futuros licenciados vivenciem experiências concretas do cotidiano escolar e que os aproximem dos problemas reais do cotidiano pedagógico, introduzindo inúmeros desafios para uma compreensão do papel da escola na nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora.

De acordo com Behrens⁶⁰ (1999, p. 383) “a proposição de uma prática pedagógica inovadora que atenda à produção do conhecimento tem sido um desafio para os professores universitários”.

Na perspectiva da prática pedagógica, afirma Berhens (1999, p. 389):

[...] cabe aos educadores oferecer formação docente com a preocupação de dar suporte e desencadear a reflexão com os professores sobre suas práticas. Os processos de investigação e de pesquisa precisam contemplar uma articulação direta com os processos de investigação das práticas pedagógicas dos professores. Consequentemente, essa caminhada se tornará relevante e significativa para quem realiza e participa da pesquisa.

Pimenta e Anastasiou apud Lunardi (2012),

[...] os elementos constitutivos da profissão docente são: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, têm características próprias que constituíram a formação inicial, preparatório para o seu exercício. Como na educação superior a formação inicial não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada. Assim, a identidade do professor universitário só poderá se construir se houver mecanismos políticos e institucionais que implementem processos permanentes de formação e de valorização dos saberes docentes (LUNARDI, 2012, p.115).

⁶⁰ R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

As tendências atuais⁶¹ sobre práticas inovadoras se configura como um rompimento do conceito de professor tradicionalista de bases positivistas e propõe o professor como prático autônomo. Assim enfatiza Behrehns (1999, p. 401):

O desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação dos paradigmas conservadores e da gradativa inserção do paradigma emergente, que nesse momento histórico, vem se colocando, se interconectando e se reconstruindo a partir do paradigma vigente.

Lunardi (2012), enfatiza que o processo de aprendizagem docente coloca o professor diante do desafio de construir formas de apropriação das estratégias capazes de favorecer o domínio de conhecimentos específico, que são articulados pela gestão do pedagógico a partir de uma rede de relações na qual, o exercício da reflexão individual e coletiva permite um repensar sobre sua ação.

2.6.4 Qualidade da Graduação na UFAM

Qualidade⁶² é o grau de utilidade esperado ou adquirido de qualquer coisa, verificável através da forma e dos elementos constitutivos do mesmo e pelo resultado do seu uso. A palavra "qualidade" tem um conceito subjetivo que está relacionado com as percepções, necessidades e resultados em cada indivíduo.

Nesse caso falar de qualidade é admitir diversas possibilidades de conceitos na perspectiva da interpretação individual.

Qualidade da Educação⁶³ **envolve** (grifo nosso) a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

Esse conceito remete a ideia de que a qualidade da educação é resultado de uma de construção coletiva que envolve pessoas em um processo pedagógico educativo onde elas obedecem às condições objetivas do ensino da instituição ou curso.

Para Libâneo apud Lima (2014, p. 39),

⁶¹ O novo paradigma da ciência, gerado com base na teoria da relatividade e na teoria da física quântica, implica um repensar sobre o papel da educação na vida dos homens (BEHRENS, 1999, p. 386).

⁶² Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Qualidade>>. Acesso em: 28 dez 15.

⁶³ Disponível em <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf>. Acesso em: 28 dez 15.

A garantia da qualidade social do ensino é, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia do ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciam o trabalho da escola e dos professores.

Com relação à qualidade do ensino refere-se ao lugar onde ocorre a aprendizagem, neste caso, diretamente relacionado à cultura e organização da instituição, a gestão pedagógica, esta embutida de ações que promovam as condições e organização do trabalho, a reflexão e formação dos professores que atuam nas salas de aulas.

No cenário da expansão da graduação que ocorreu por meio do REUNI na UFAM, em especial no curso de Ciências Biológicas Noturno, requer uma avaliação do tipo de ensino que está sendo ofertado ao aluno ingressante, pois este impõe desafios quantitativos e qualitativos aos gestores, professores e demais pessoas envolvidas.

Em se tratando de avaliar a qualidade do curso de Ciências Biológicas criado pelo REUNI, tomaremos por base os indicadores do SINAES.

Como vimos anteriormente, a avaliação da qualidade da graduação no Ensino Superior Brasileiro tem suas bases definidas no SINAES que estabelece parâmetros de avaliação para a serem cumpridos pelas instituições de ensino superior.

§ 1º O Sinaes tem por *finalidades a melhoria da qualidade da educação superior*, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (DIRETRIZES GERAIS DO SINAES, 2004, p. 33)

No art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar (2004, p. 33):

- I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos.
- II – O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos.
- III – O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos.

IV – A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil por meio de suas representações.

A avaliação institucional está presente na UFAM e, caracteriza-se como um processo sistemático e contínuo, que possibilita a reflexão sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica e administrativa.

De acordo com o que estabelece o Parágrafo Único do SINAES, os resultados das avaliações obtidos pelas instituições servem de referenciais regulatórios e supervisão da educação superior. Esses resultados serão parâmetros para credenciamento, renovação de credenciamento das instituições, autorização, reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

A avaliação da qualidade do Curso Ciências Biológicas Noturno e do desempenho dos estudantes ocorre, prioritariamente, pela Avaliação Institucional. Essa avaliação consiste em dois momentos, a saber:

a) Avaliação interna: também denominada de autoavaliação, é coordenada pela CPA, mencionada no capítulo anterior, bem como por instrumentos próprios que contemplem as especificidades da Universidade. Essa comissão tem a função de acompanhar a qualidade das atividades desenvolvidas no curso e o desempenho dos estudantes. Além das ações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação -CPA, o Núcleo Docente Estruturante - NDE do curso também poderá definir outras estratégias e ações de caráter didático pedagógico quanto ao processo de autoavaliação, junto aos discentes e docentes, por meio de questionários de avaliação.

O Núcleo Docente Estruturante – NDE foi criado e regulamentado pela Resolução nº 062/2011-CEG/PROEG. De acordo com o que consta na Resolução no Art. 2 – O NDE de um curso de graduação é uma instância consultiva, constituída por professores do próprio curso com atribuições acadêmicas de acompanhamento, consolidação e continua atualização do projeto pedagógico.

Conforme consta no PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno (2012), são atribuições do NDE,

O Núcleo Docente Estruturante será responsável pelo monitoramento da qualidade do curso. O NDE deverá reunir-se pelo menos uma vez por mês para definir estratégias de ação para melhorar a qualidade do curso em seus diversos aspectos. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) em sua função de avaliador da qualidade do curso convidará representação discente para a criação e aplicação de instrumentos internos de avaliação do curso. Caberá também ao NDE, examinar os resultados das pesquisas semestrais realizadas oficialmente pela Universidade, assim como as demais formas de avaliação oficiais: ENADE e avaliação “*in loco*” do MEC. Os

resultados da avaliação devem encaminhados à Coordenação do Curso que divulgará na página do curso assim como as medidas para solucionar os principais problemas apontados (PPC, 2012, 110).

b) Avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo INEP, tem como referência os padrões de qualidade para o ensino superior expressos nos instrumentos de avaliação oficial do SINAES.

Na ocasião da visita pela Comissão externa do INEP, são solicitados por esses os relatórios com os resultados das autoavaliações. Os resultados desses processos avaliativos oferecem elementos à reflexão, à análise e ao planejamento institucional, visando a subsidiar o alcance dos objetivos estabelecidos pelo curso.

No contexto da UFAM a CPA é responsável pela avaliação interna da institucional, atua cumprindo as três dimensões proposta pelo SINAES, ou seja, avaliação institucional, avaliação do corpo técnico-administrativo, docente e discente, estes dialogam entre si.

Durante a pesquisa empírica para elaboração desse trabalho, dialogamos com dois professores e perguntamos se os resultados obtidos na autoavaliação (CPA) e na avaliação externa são apresentados aos professores para serem reavaliados e ajustados. O professor A, respondeu,

Então, os resultados ficam disponíveis para qualquer pessoa acessar, a questão é se a pessoa vai atrás. Entendo que *caberia ao próprio NDE, mas não estamos fazendo, pois sentimos a necessidade de se aperfeiçoar, vejo como ponto fraco*. Criamos a CPA no ICB, porém, *os resultados da CPA ainda estão sendo tratados apenas como cumprimento formal* sem a devida iniciativa do tipo, vamos analisar os resultados? Qual é o verdadeiro papel da CPA? As pessoas que atuam na CPA são muito simpáticas, mas penso que *falta iniciativa para verificar onde estão de fato os pontos fracos*, vamos reunir para discutir sobre os resultados, e com quem podemos discutir? Vejo que ainda está muito no preenchimento de formulários para enviar ao MEC, *precisamos ser mais pro-ativo* (PROFESSOR A).

A resposta do professor B,

Com o SINAES tira essa estrutura da acomodação, provocou-se inquietação para a gente se autoavaliar. Outra coisa que vejo que veio para ficar foi a cultura da autoavaliação da graduação. O SINAES serve como parâmetro para elaboração de projetos e metodologias inovadoras, qualidade das aulas, dos projetos pedagógicos. *Infelizmente, ainda existe o pensamento de que os projetos pedagógicos necessitam de revisão porque serão avaliados*. Ainda, *não está 100% a necessidade da importância de manter um currículo com qualidade, da melhoria do ensino, da aprendizagem, de se preocupar com o ensino, pesquisa, extensão, na sala de aula, porque isso eleva a qualidade do curso, qualidade do aluno que se vai formar*, ou seja, de manter-se uma cultura efetiva, sem pensar numa possível avaliação. Outro ponto importante, não é só avaliar, mas cadê o resultado dessas avaliações? Esse resultado é público, *precisamos nos debruçar sobre o resultado*. Mas, nem todas as unidades fazem análise dos resultados da autoavaliação/SINAES. Fica em poder do coordenador do Curso, e, se tiver algum item que não tenha sido satisfatório, deve ser corrigido e retornado para o MEC, antes de sair o resultado final, mas de novo

cai na situação, mas vou fazer porque estou sendo cobrado, mas não pensando na qualidade. *Falta da parte das coordenações levarem para discussões o que pode ser melhorado a partir do resultado parcial da avaliação externa do SINAES*, CPA setorial, acho assim, o caminho é por aí. A CPA Setorial tem liberdade para aplicar o instrumento que quiser em nos autoavaliar (PROFESSOR C).

Percebeu-se na fala dos sujeitos entrevistados a avaliação institucional promovida anualmente pela CPA da UFAM tem suas ações pautadas no cumprimento das formalidades exigidas pelos MEC, ou seja, avaliar, tabular e apresentar os resultados. Esse comportamento, por sua vez, desencadeia certo comodismo nas coordenações pedagógicas que não buscam por em discussões esses resultados. Ainda falta instituir a cultura na UFAM de pensar a qualidade da graduação não como obrigação para atender exigências, mas estabelecer metas que priorizem o constante acompanhamento, aperfeiçoamento e aprimoramento da qualidade da graduação como prática social.

De acordo com o Parágrafo Único do SINAES, mencionado anteriormente, a Instituição, de posse dos resultados das avaliações, devem implementar ações que permitam fazer ajustes e criar novas estratégias e, assim, instaurar a renovação permanente da qualidade do ensino da graduação e da gestão acadêmica. Sendo este, um instrumento de gestão, deve se constituir como um processo pedagógico, contínuo, permanente, com a finalidade de obter melhorias nos aspectos científicos, acadêmicos, tecnológicos e administrativos.

Desse modo, no âmbito do ICB/UFAM Gestão Pedagógica e Qualidade da Graduação devem andar juntas, tendo em vista as mudanças necessárias ao bom atendimento dos serviços que estão sendo prestados.

No entanto, a pesquisa mostra que o ICB/UFAM não está atendendo o que preconiza o Parágrafo Único do SINAES.

No entendimento de Lunardi (2012),

[...] a qualidade institucional envolve a participação ativa dos sujeitos que a constituem. Não basta ter a intenção de qualificar, como expressa pelos dirigentes; é preciso agir, criar os espaços para que a inovação e o fortalecimento das aprendizagens possam ocorrer (LUNARDI, 2012, p. 141).

A qualidade do ensino é defendida por Lunardi (2012, p.3) como sendo:

[...] produção científica docente e discente; padrões de satisfações às necessidades dos sujeitos os quais a instituição está disponibilizando seus serviços; padrões mínimos os quais possam garantir que as necessidades sejam bem atendidas; aprimoramento dos ambientes, os processo de gestão e organização, o processo ensino-aprendizagem e a relações.

Esses conteúdos de reflexões se confrontam com a qualidade do tipo de profissional que a instituição pretende formar, ou seja, proposta pelas Diretrizes Curriculares, Parecer

CNE/CES 1.301/2001 para o Curso de Ciências Biológicas, no item 2, letra c) é “Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento”.

O Curso de Ciências Biológicas Noturno foi criado na vigência do REUNI para atender e responder uma demanda de formação de professores para o ensino médio.

De acordo com os sujeitos entrevistados, com a criação do Curso de Ciências Biológicas Noturno, o ICB teria como retorno uma infraestrutura que viesse atender uma formação com mais qualidade, além disso, a oportunidade de receberem mais professores e técnico-administrativos para suprir o quadro deficiente.

O que respondeu o professor A,

Bom, o REUNI possibilitou uma Licenciatura Noturna. Os novos professores foram contratados para darem aulas a noite diminuindo o impacto nos professores que estavam no curso, pois estes continuaram diurno na sua maioria. A criação do curso noturno também veio favorecer aquele aluno que está atrasado voltar a cursar disciplinas a noite (PROFESSOR A).

De acordo com a fala do professor B,

Inicialmente o impacto da criação de um curso noturno não foi muito bem recebido pela maioria dos professores que estavam habituados a cumprir a sua carga horária durante o dia. Para falar a verdade, no início foi bem difícil. [...] Apesar do impacto negativo inicial, podemos contar com a colaboração de todos e hoje já não é mais novidade para os professores ministrar aulas no diurno e no noturno, e contamos com a colaboração tanto dos professores contratados pelo REUNI como com aqueles que já têm anos e anos na carreira. Assim, abre mais uma oportunidade para formação de novos professores que em breve estarão entrando no mercado de trabalho (PROFESSOR B).

Os sujeitos da pesquisa relataram que na ocasião da implantação do Curso de Ciências Biológicas Noturno, havia uma infraestrutura insatisfatória (salas de aulas antigas, limitada disponibilidade de materiais, laboratórios e recursos pedagógicos, bem como deficiente estrutura de apoio para o noturno. No entanto, a realidade em termos de investimentos apresentou alguns avanços, ainda que pouco visíveis, a partir de setembro de 2015 com a do novo prédio do ICB, melhorando significativamente as condições anteriores.

O curso conta também com a atuação de professores da área dos conhecimentos pedagógicas. Estes professores tem em sua trajetória de atuação um forte olhar para a formação de professores e da formação de um egresso para as licenciaturas.

Embora esses professores sejam considerados de suma importância para o curso de Ciências Biológicas Noturno, são considerados os maiores gargalos para formação dos alunos, pois segundo estes, são disponibilizados por outras unidades acadêmicas, e, nem sempre

chegam a tempo hábil para ministrarem suas disciplinas, e quando chegam não cumprem com a carga horária e nem os conteúdos propostos na ementa.

Na entrevista com os sujeitos da pesquisa, identificou-se a preocupação com a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Embora reconheçam que suas titulações nas áreas específicas são muitas boas, porém são voltadas para a pesquisa. Com isso sentem a necessidade de uma formação no campo pedagógico a partir dos saberes próprios da docência.

À medida que fomos aprofundando, perguntamos aos sujeitos da pesquisa o que no entendimentos deles contribui para a qualidade da Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

O professor A respondeu,

O que contribui é o NDE, precisa melhorar, principalmente para o noturno, no sentido de se fazer um acompanhamento pedagógico e não sei se de fato esta sendo feito. Penso que sempre fazemos um pedaço do trabalho, tipo, qual estratégia adotar para sair do tradicional, como pode esta agindo no sentido de mudar o ensino, se não mudamos o nosso modo de ensinar?

O professor B respondeu,

Apesar de todas as dificuldades encontradas o diferencial para o funcionamento do curso foi a boa vontade e empenho de muitos professores da área de Ciências Biológicas que apesar do susto inicial, abraçaram a causa e mesmo com dificuldades fizeram o curso dar certo.

Como visto antes, a criação do Curso de Ciências Biológicas Noturno abriu a prerrogativa para que houvesse concurso para professor de carreira. Estes professores, de modo geral, trazem consigo conhecimento de suas áreas específicas com vasta experiência na pesquisa. Ao tomar posse são lotados nos departamentos e assumem a disciplina que deverá ministrar, acompanhada de ementa. Geralmente, além de não participarem de planejamento, não acesso tem ao PPC do curso.

Pimenta; Anastasiou (2014, p. 37) afirma que,

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Está evidenciada nas vozes dos sujeitos entrevistados que o processo de aprendizagem e a formação de professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno está relegado a segundo plano e que saber ensinar fica a critério de iniciativas individuais dos professores recém-contratados. Fica evidente a ausência de uma política dentro da UFAM voltada para a formação dos professores antigos e novos atuantes nas salas de aula.

Verificou-se também na pesquisa as condições do acervo bibliográfico da biblioteca do Curso de Ciências Biológicas Noturno para examinar se tem condições para atender do curso com qualidade. Os sujeitos entrevistados responderam que,

Deveria ser dada uma atenção mais forte a essa questão. Fala-se que o professor pode pedir livros, mas acabada não acontecendo, às vezes pedimos, mas nunca acontece então as pessoas cansam de pedir. Vejo que essa parte deixa a desejar. De modo geral não é tão ruim, os livros estão um pouco velhos, alguns livros faltam páginas, claro que existe a culpa dos alunos, o ideal seria que houvesse uma preocupação de anualmente se adquirir novos livros. Penso que a questão da biblioteca precisa ser revista. Estamos vivendo outros momentos e a biblioteca deveria está mais informatizada, em condições dos alunos poderem ir acessar revistas, artigos, etc, pela internet (PROFESSOR A).

O que diz o professor B,

A Biblioteca da Universidade apesar dos esforços e melhorias realizados ainda se encontra muito distante do ideal, mas melhorou bastante (PROFESSOR B).

A qualidade do ensino de graduação também passa pela existência na instituição de uma boa biblioteca, pois esta tem o papel primordial na oferta de suporte ao ensino, à pesquisa e extensão.

A biblioteca do ICB, mesmo tendo apresentando alguma melhoria ainda está aquém das reais necessidades para a pesquisa dos docente e discente. A formação para a qualidade do profissional exige a inserção de uma cultura sistemática de leituras e pesquisas que se torna imprescindível na sua vida acadêmica. E, neste caso a UFAM ainda não possui um acervo rico e diversificado, contemplando os assuntos dos cursos ofertados por ela.

CAPITULO III

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados, as discussões e análises com relação às dimensões e os indicadores da gestão pedagógica e a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno, tendo por base os saberes e fazeres dos professores formadores.

3.1 Análise do impacto do REUNI sobre Gestão Pedagógica e a qualidade da graduação

Considera-se, a importância de se refletir sobre a gestão pedagógica dos docentes e a cultura universitária que o professor constrói como profissional nas relações que estabelece na instituição à qual pertence, nesse caso, a IES que também, está alicerçada em uma política de educação de qualidade (LUNARDI, 2012, p. 140).

Em busca de caminhos alternativos, pretende-se analisar, com base nos dados coletados na pesquisa de campo, os interesses, perspectivas e possibilidades do público alvo pesquisado no tocante a gestão pedagógica e a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno, a partir das categorias e indicadores de qualidade, apresentados abaixo. Estas dimensões vão apontar para as possíveis características da gestão pedagógica, dos saberes e fazeres docentes.

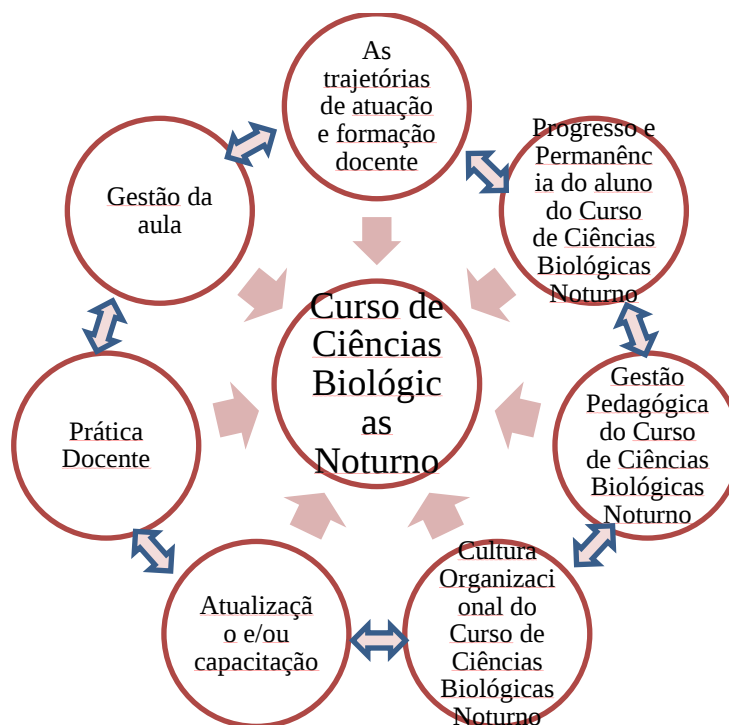
3.1.1 Indicadores de qualidade no Curso de Ciências Biológicas Noturno

Serão consideradas neste estudo as dimensões/categorias: As trajetórias de atuação e formação docente; Progresso e Permanência do aluno; a Gestão Pedagógica; Atualização e/ou capacitação; Prática Docente; Gestão da Aula.

As categorias apresentadas na figura I foram definidas nesta pesquisa como indicadores de qualidade para o Curso de Ciências Biológicas Noturno da UFAM. Estes indicadores de qualidade surgiram a partir do contato com os sujeitos da pesquisa onde identificou em suas vozes pontos frágeis que necessitam de ações efetivas da parte da Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

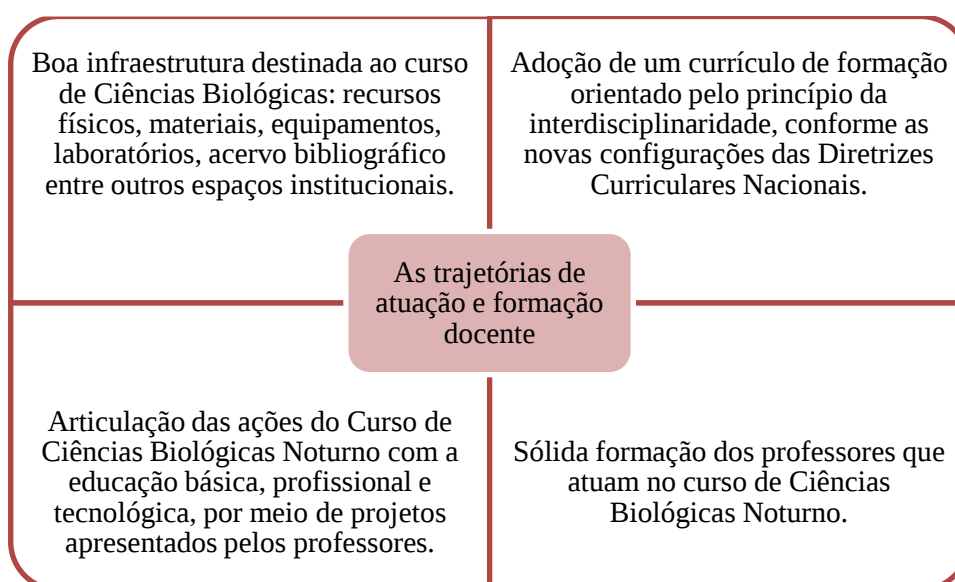
As dimensões de qualidade foram desdobradas em variáveis para fins de análise e resposta pelo público alvo pesquisado. O resultado da pesquisa quantitativa, com base no questionário aplicado (ver anexo), será apresentado obedecendo a eixos de análise que se traduzem em variáveis que tiveram mais repercussões e/ou relevância (ver anexo).

Figura I – Dimensões e indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno



Fonte: Primária, 2015

Figura II – As trajetórias de atuação e formação docente



De acordo com o que se apresenta na Figura II, a dimensão de qualidade, as trajetórias de atuação e formação docente, apresentou os seguintes indicadores de qualidade que podem

contribuir favoravelmente com a gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno da UFAM (ver anexo).

Assim, do público alvo pesquisado, 84,2% dos alunos, 16,7% dos professores 50% dos técnicos, indicaram para se “ter uma boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais”.

Nesta direção, percebemos que a escala de interesse entre o público pesquisado varia significativamente, provavelmente em função das diferentes experiências vivenciadas dentro do Curso de Ciências Biológicas Noturno pelas categorias.

A relevância apontada pelos alunos reforça a ideia de que a qualidade do ensino está vinculada à necessidade de se ter uma boa estrutura física e as condições de funcionamento.

De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 421),

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos se bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Outro fator considerado relevante é “a adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais”, no qual 47,4% dos alunos, 50,0% dos professores opinaram que sua efetivação qualifica a gestão pedagógica do Curso de Biológicas Noturno.

A Resolução CNE nº 2/2015 em seu art. 5º, orienta no inciso VII para “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação”.

Na concepção de Fazenda (2000, p. 78),

A construção de uma didática interdisciplinar pressupõe antes de mais nada a questão de perceber-se interdisciplinar. Na medida em que se pare para observar os aspectos que você já caminhou, fica mais fácil perceber a necessidade de caminhar em aspectos ainda duvidoso, seja no pensar seja no fazer. Nesse sentido, o processo de passagem de uma didática tradicional para uma didática transformadora, interdisciplinar supõe uma revisão dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor. Melhor dizendo, é a forma como esses aspectos são revistos que se inicia o processo de ingresso a uma didática interdisciplinar.

O que pensam os professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno sobre a interdisciplinaridade,

[...] , são professores que entram muito mais como pesquisadores do que como professores. [...]. Porém *alguns professores acabam sentido falta da necessidade de sair das aulas tradicionais, ter mais preparação para o exercício da docência*. Nesse sentido *da capacitação pedagógica está muito fraco [...]. Os planos de ensino sempre foram aprovados sem quase nenhum controle. [...] existe uma preocupação que nos teríamos de nos complementarmos na nossa formação profissional para saber lidar com a formação de licenciados. [...] em termos de sair do tradicional, não houve muitas mudanças de iniciativas anteriores, estamos conseguindo, aos poucos, andar mais nessa direção (PROFESSOR A).*

A fala do sujeito pesquisado denota desconhecimento da prática interdisciplinar dentro do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Este fato fortalece o resultado do questionário onde se vê a preocupação tanto dos alunos quanto dos professores pesquisados em que haja um currículo voltado para a interdisciplinaridade.

Embora conste na concepção metodológica do PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno que as atividades Acadêmico-Científico-Culturais devem estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais e de interdisciplinaridade, na prática cotidiana do curso e nas falas dos professores entrevistados não há iniciativas voltadas para o planejamento da interdisciplinaridade.

Com isso, propõe-se a necessidade de que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Noturno atenda o que preconiza Parecer CNE/CES⁶⁴ 1.301/2001 para o Curso de Ciências Biológicas no item 2 o que estabelece a Resolução CNE⁶⁵ nº 2/2015 em seu art. 5º, no inciso VII, já citados neste trabalho.

No indicador, articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores, 50,0% dos professores apontaram como sendo relevante para a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Com o resultado fica claro que o professor tem consciência da importância da articulação do ensino, pesquisa e extensão com a sociedade. Durante a pesquisa identificou-se que essa articulação ocorre por meio do Estágio Supervisionado, pela ação do Programa de Educação Tutorial – PET, pelo Programa de Ações de Extensão -PACE e o Programa Interinstitucional de Bolsas de Extensão - PIBEX.

No indicador, sólida formação dos professores que atuam no curso de Ciências Biológicas Noturno, 78,9% dos alunos, 100% dos professores responderam que qualifica o Curso de Ciências Biológicas Noturno.

⁶⁴ Parecer CNE/CES 1.301/2001- Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

⁶⁵ Resolução CNE nº 2/2015- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

O resultado da pesquisa aponta para a importância da sólida formação dos professores para o exercício de sua profissão. As maiores dos professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno entram na Universidade com Mestrado ou Doutorado, o que os tornam mais competentes na compreensão e investigação do conhecimento. Logo, percebe-se que a formação desses professores não é baseada no pedagógico, isso implica em distorções para sua trajetória de atuação e formação docente. O ideal seria que esses professores tivessem experiências em escolas do Ensino Básico: quem forma professores de Ciências Biológicas precisa ter experiência de como ensinar Biologia.

Os professores “formadores” dos futuros professores de Ciências Biológicas, antes de tudo, precisam ter consciência do papel de ser professor, que esse papel exige não somente pós-graduação *stricto sensu*, mas que se torna necessária à formação continuada que sirva de apoio aos seus saberes e fazeres docente.

Na compreensão do sujeito pesquisado,

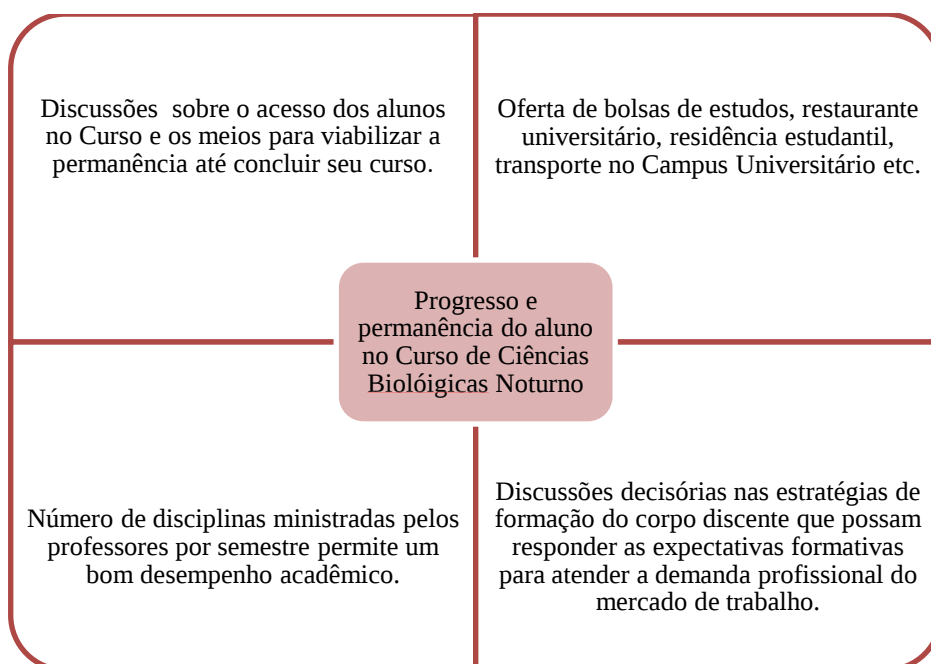
[...] *a capacitação pedagógica está muito fraco*, esta começando a ter um reconhecimento, devagar, está havendo fortalecimento da área de ensino, está começando a viver forte essa questão de rever planos de ensino. Os planos de ensino sempre foram aprovados sem quase nenhum controle. Então acho que está acontecendo uma mudança nesse sentido, mas existe uma preocupação que nos teríamos de nos complementarmos na nossa formação profissional para saber lidar com a formação de licenciados (PROFESSOR A).

Neste sentido, afirma Lunardi (2012, p. 187),

[...] os saberes profissionais requerem serem aprendidos, mobilizados e empregados na prática docente, o que, necessariamente, precisa de conhecimento, interação e atuação no contexto. Para tanto, é preciso tempo de maturação diagnóstica e político-pedagógica do professor, a qual desencadeará uma postura docente para observar, captar, problematizar, teorizar, planejar e desenvolver ações educativas sustentadas pelos saberes da docência e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias da organização institucional.

Com o resultado da pesquisa, identificou-se necessidades em relação à busca da prática e aos saberes dos professores formadores que consiste em se implantar na UFAM uma política de formação continuada para os professores que não possuem conhecimento na área pedagógica e com o trabalho docente.

Figura III – Progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno



A figura III mostra os resultados de acordo com o interesse das categorias, onde a maior relevância surge ora na perspectiva do aluno, ora na perspectiva do professor, ora na perspectiva do técnico, talvez pelo fato de suas origens, as suas preferências e expectativas em relação à universidade sejam significativamente diferentes.

No indicador “discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso”, 68,4% dos alunos, 50,0% dos professores e 16,7% dos técnicos pesquisados apontam para a sua importância para o progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno.

No indicador “oferta de bolsas de estudos, restaurante universitário, residência estudantil, transporte no Campus Universitário etc”, 68,4% dos alunos e 83,3% dos professores consideram importantes para o progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Do público alvo pesquisado, 73,7% dos alunos e 16,7% dos professores, 16,7% dos técnicos apontam que o “número de disciplinas ministradas pelos professores por semestre permite um bom desempenho acadêmico” dos alunos do Curso.

No indicador de qualidade, discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo discente que possam responder as expectativas formativas para atender a demanda profissional do mercado de trabalho, 36,8% dos alunos, 66,7% dos professores apontam para o progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno.

O acesso e permanência do aluno estão garantidos no Decreto nº 6.096/2007⁶⁶ nos art.1º e 2º e no Decreto nº 7.234/2010⁶⁷ nos art. 1º, 2º e 3º já mencionados anteriormente neste trabalho.

O resultado da pesquisa constatou que não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, mas é necessário que os sujeitos tenham capacidade de permanecer e concluir o curso superior. Pesquisas apontam que as maiorias dos alunos das Licenciaturas fazem parte das camadas populares mais pobres e, que estes, precisam conciliar o trabalho com os estudos. Vê-se se que a permanência dos alunos na universidade é permeada por fatores que podem levá-lo ao sucesso ou ao fracasso escolar.

O Parágrafo Único do PNAES diz que “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidade, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

Na proposta de adesão da UFAM ao REUNI diz que,

A UFAM, precisa melhorar as condições de oferta dos cursos de graduação – melhorar o acervo de livros, prover uma biblioteca central com todas as condições necessárias, oferecer ambientes de aprendizagem virtuais, multiplicar o número de salas de informática com acesso à internet – além de prover um suporte financeiro, em alguns casos direto, com bolsas de estudo, de manutenção ou de trabalhos, em outros, indireto, restaurante universitário subsidiado, residência estudantil, transporte no campus universitário (PROPOSTA REUNI/UFAM, 2007, s/p).

Bem, a legalidade dos fatos existem, mas na prática, pergunta-se: a proposta do PNAES vem sendo cumprida na UFAM de forma a prevenir a evasão na graduação? Quais projetos existem na UFAM para manter o progresso e permanência do aluno na graduação?

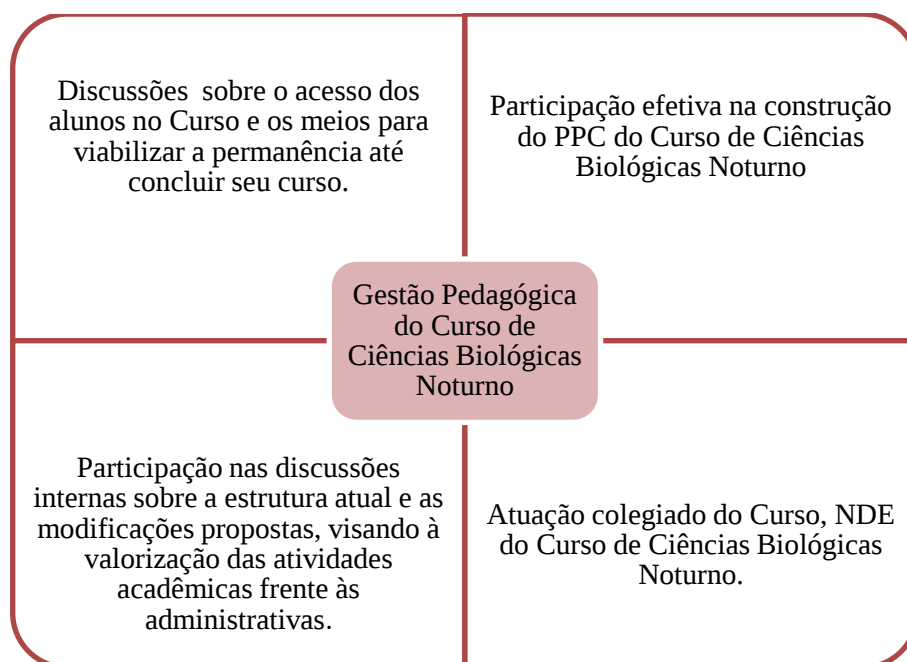
A Figura III aponta indicadores de qualidade que devem parte da cultura do Curso de Ciências Biológicas que contribuem para o progresso e permanência do aluno.

As características apontadas pela pesquisa reforçam a ideia de que o progresso e permanência dos alunos no Curso de Ciências Biológicas Noturno dependem de mudanças no âmbito da organização do curso, envolvendo discussões sobre o acesso e permanência dos alunos, oferta de bolsas de estudos, restaurantes universitário, residência estudantil, flexibilidade na oferta das disciplinas e discussões sobre a formação dos alunos que possam atender as expectativas formativas para atender o mercado de trabalho.

⁶⁶ Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI

⁶⁷ Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES

Figura IV – Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno



No contexto da Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno, 73,7% dos alunos, 50,0% dos professores e 50,0% dos técnicos sinalizam como sendo importantes as discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.

A aproximação dos dados fornecidos na Figura III aos resultados da Figura IV indica para importância de ser dada uma atenção especial a esse indicador de qualidade dentro do curso. Isso implica em discutir desenvolvimento de programas atrelados ao acesso do aluno e seu respectivo progresso e permanência no curso.

Verificou-se também que, 33,3%, dos professores e 66,7% dos técnicos consideram importante para a qualidade da Gestão Pedagógica do curso a participação nas discussões internas sobre a estrutura atual e as modificações propostas, visando à valorização das atividades acadêmicas frente às administrativas.

Sobre a questão enfatiza Nóvoa apud Hengemühle (2004, p. 169-170),

Criar condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não estejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

O que pensa o professor entrevistado,

Sinto falta de uma gestão mais proativa, as discussões se voltam muito para questões rotineiras, pouco se discute sobre visão de futuro, mas falta uma visão de gestão, que ultrapasse as questões rotineiras, precisamos falar de qualidade, de futuro, de eficiência. Geralmente não sobra tempo para isso (PROFESSOR A).

Os fins da educação é a qualidade da aprendizagem dos alunos. Os professores são responsáveis pelo trabalho na sala de aula. Portanto, esta deve ser a razão de ser da organização e da gestão pedagógica. Dessa forma tanto organização quanto professores devem constituir-se em um grupo responsável pela política de formação dos egressos.

O resultado da pesquisa mostra que a função da gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno tem dado ênfase na burocratização dos processos, na preocupação em apresentar dados quantitativos. No entanto, a qualidade da gestão pedagógica deve focar para os aspectos qualitativos e, nesse processo alunos, professores e técnicos devem participar ativamente das discussões, visando novos desafios e possibilidades para a efetivação de atividades que dinamizem o currículo do curso.

Dos professores pesquisados, 66,7% apontam para a importância de terem, participação efetiva na construção do PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

E, dos professores pesquisados, 83,3% indicam que a, atuação colegiado do Curso, NDE do Curso de Ciências Biológicas Noturno, contribui para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Em todo processo de implantação de Curso novo, exige num mínimo um projeto de acompanhamento que indique possíveis necessidades de corrigir distorções que apontem para o movimento que está se desenvolvendo o currículo.

Ao surgir, através do SINAES, o NDE apresenta importância para a organização e inovações dos cursos de graduação, potencializando os colegiados de cursos.

Cabe ao NDE elaborar e coordenar, juntamente com os professores, o plano pedagógico de acompanhamento das atividades de ensino, da aprendizagem dos estudantes, e de realização de atividades na prática do Estágio.

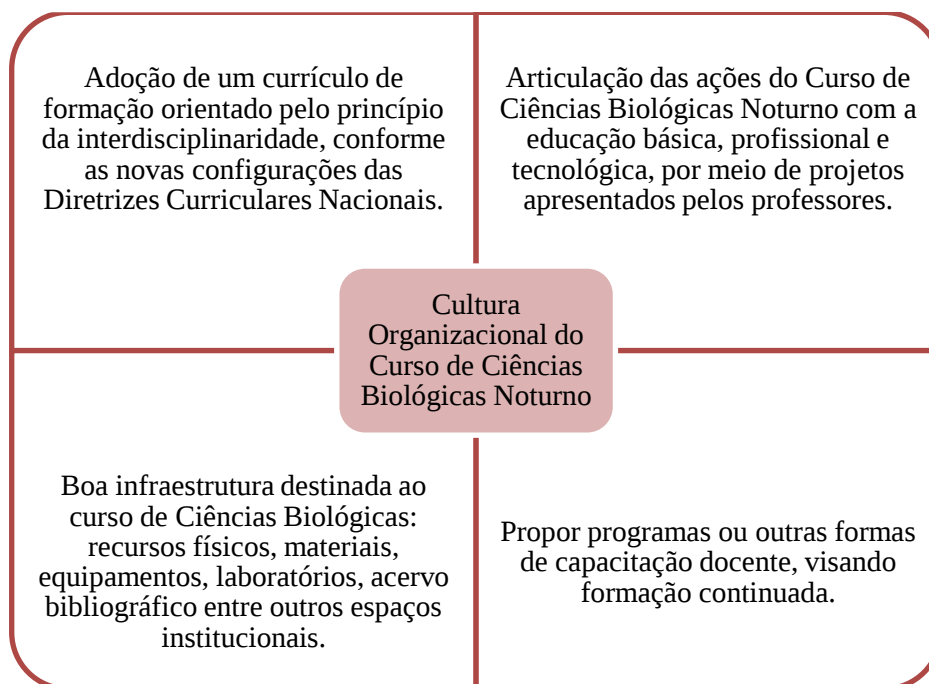
De acordo com Lunardi (2012, p. 187),

[...] a organização institucional exige visão de conjunto, flexibilidade, continuidade, maturidade e, principalmente, constante processo reflexivo do grupo de professores sobre os saberes dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto social.

A instância pedagógica nunca pode ser burocrática e na instância qualitativa todos devem participar do processo. Se ocorrer o processo burocratizante, deixam-se de lado os processos organizativos.

Assim, com a participação efetiva do NDE e dos professores no processo de elaboração e do acompanhamento do PPC do curso, o seu desdobramento se pauta em um processo lógico participativo desenvolvido em projetos. Havendo um acompanhamento efetivo do desenvolvimento do currículo, os pares envolvidos poderão refletir sobre o que foi planejado e o que pode ser modificado no currículo.

Figura V – Cultura Organizacional do Curso de Ciências Biológicas Noturno



Percebe-se que a relevância dada ao resultado varia de acordo com a categoria pesquisa, talvez pelo fato de as preferências e expectativas em relação à universidade serem significativamente diferentes.

O resultado da pesquisa mostra que 36,8% dos alunos e 66,7% dos professores responderam que a “adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais” apontam para qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Vê-se também que 10,5% dos alunos, 16,7% dos professores e 16,7% dos técnicos aponta a “boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais” como importante para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Do total dos pesquisados, 47,4% dos alunos e 50,0% dos professores responderam que a “articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica,

profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores” contribui para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Os indicadores de qualidade citados acima também foram mencionados na categoria “as trajetórias de atuação e formação docente” (Figura II) como sendo relevantes para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Observa-se que o resultado da pesquisa aponta para variação dos percentuais nas diferentes categorias (Figura II e Figura V).

A pesquisa mostra que 52,6% dos alunos e 66,7% dos professores responderam que “propor programas ou outras formas de capacitação docente, visando formação continuada” contribui para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Diante dos resultados da pesquisa algumas questões surgiram: Como está acontecendo o planejamento didático do curso? Na cultura organizacional do Curso como se coloca a questão da interdisciplinaridade? Como ocorre a dinâmica pedagógica do curso? Como está acontecendo a integração e sequência das disciplinas?

O resultado da pesquisa apresentado na Figura II e Figura V, mostra que 50,0% e 66,7% dos professores, respectivamente apontam para a adoção de um currículo de formação orientado pela interdisciplinaridade contribui para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Na visão de Lunardi (2012, p. 220),

A interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar em que se busca, principalmente, a interlocução dos diferentes saberes. Há, nesse contexto, o enriquecimento para as diferentes disciplinas, uma vez que se estabelece uma ponte entre as aprendizagens. Isso contribui para a educação e auxilia significativamente na construção da consciência social dos sujeitos envolvidos no processo.

Afirma ainda Lunardi (2012, p. 221),

A efetivação da interdisciplinaridade depende de vários fatores, tais como: comunicação, criticidade, criatividade, compromisso, trabalho em equipe, disponibilidade de tempo, rompendo com a visão individualista que, de certa forma, resguarda o professor da crítica ao seu trabalho, mantendo-o numa posição de autoridade confortável e inquestionável. Entretanto, alguns dos fatores que favorecem a interdisciplinaridade não dependem exclusivamente do professor, mas das condições que poderão ser oferecidas pela instituição.

Entende-se que a interdisciplinaridade apontada na pesquisa como indicador de qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno, precisa ser compreendida pelos professores como uma ferramenta necessária em sua formação e na formação dos egressos. O resultado da pesquisa mostra que os professores expressam desejo de desenvolver projetos

interdisciplinares. Vê-se que a interdisciplinaridade surge da necessidade de uma resposta para quebrar a visão disciplinar visando estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento no contexto do currículo do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Verificou-se que a infraestrutura do curso limita a participação dos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fica nítida a complexidade do trabalho dos professores formadores pelas condições apresentadas na infraestrutura. No entanto, a prática interdisciplinar envolve mudança na infraestrutura do curso e na formação dos professores. Esta é algo que deve fazer parte da cultura do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Para isso há uma necessidade de o curso fomentar esta discussão para se pensar a interdisciplinaridade, pois algumas disciplinas possuem conteúdos similares, porque não trabalha-las em perspectivas diferentes?

A pesquisa aponta que falta formação suficiente para que os professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno desenvolvam práticas para além da disciplina. Desse modo cada um faz seu planejamento e não permite que o mesmo seja flexível.

Sobre o assunto fala Hengemühle (2004, p. 156;164),

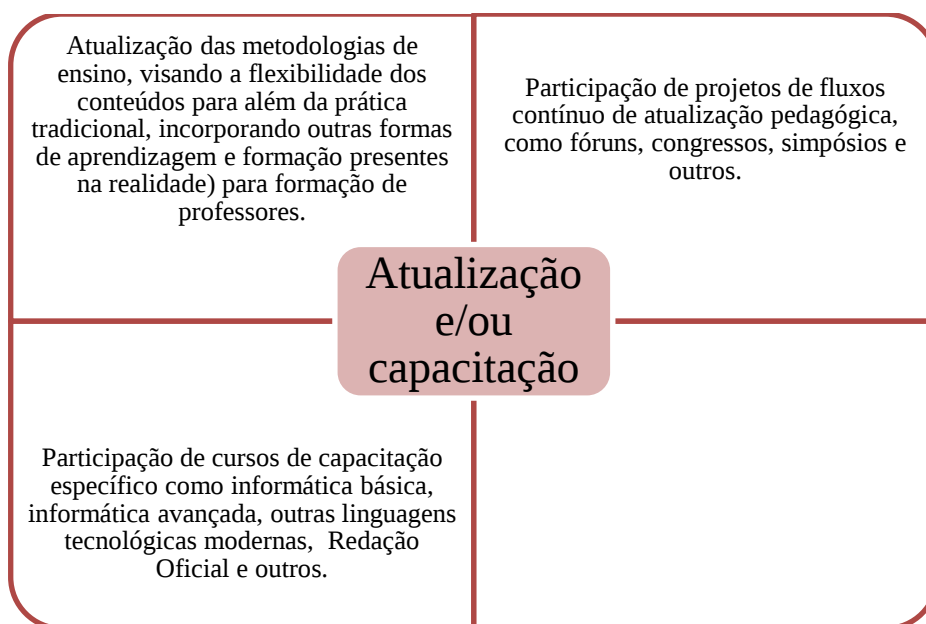
Independente da formação no Ensino Superior ter sido de qualidade ou não, a volaticidade dos contextos, o avanço da ciência em campos e em proporções antes jamais visto, têm trazido aos professores a necessidade da contínua atuação. [...] a formação continuada em serviço é uma possibilidade de recuperar lacunas de formação inicial e proporcionar dinamicidade, qualificação da prática pedagógica, pois proporciona ao professor formação continuada em e o coloca em constante processo de leitura, investigação, produção.

Completa ainda Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 421),

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógica-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em sua aprendizagens.

Para chegar ao trabalho interdisciplinar de forma efetiva, envolve força de vontade dos gestores e professores de todo o curso em fazer reuniões de planejamento que possibilitem a estes o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento de outros componentes curriculares do curso.

Figura VI – Atualização e/ou capacitação



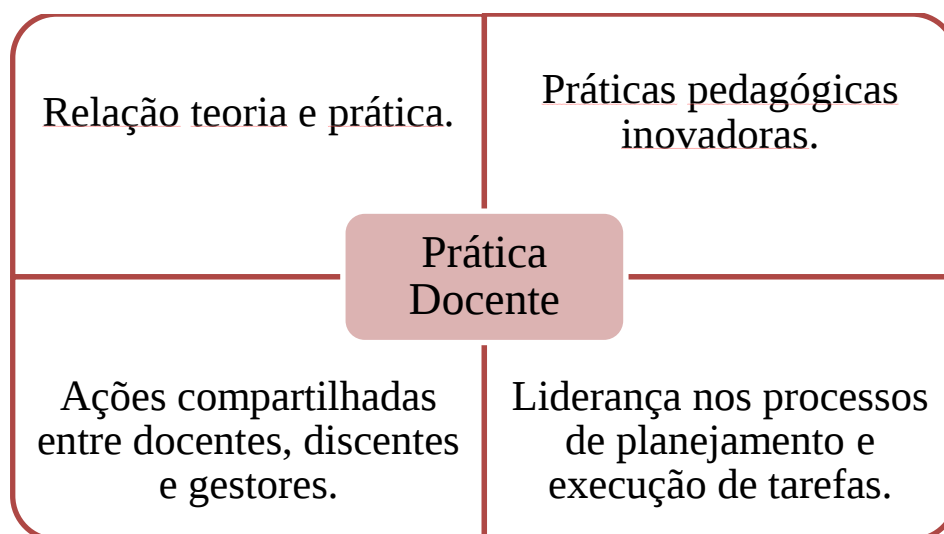
A pesquisa indica que 50,0% dos professores que responderam o questionário aponta que após seu ingresso na UFAM participaram de, atualização das metodologias de ensino, visando a flexibilidade dos conteúdos para além da prática tradicional, incorporando outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade, para formação de professores.

Dos professores que responderam o questionário apenas 33,3% após seu ingresso na UFAM teve “participação de projetos de fluxos contínuos de atualização pedagógica, como fóruns, congressos, simpósios e outros”.

E, dos professores pesquisados apenas 33,3% responderam terem tido “participação de cursos de capacitação específico como informática básica, informática avançada, outras linguagens tecnológicas modernas, Redação Oficial e outros’, após seu ingresso na UFAM”.

A pesquisa mostra que os professores formadores do Curso de Ciências Biológicas Noturno são bacharéis com uma forte influência para a pesquisa como prioridade. Assim, a UFAM precisa urgentemente olhar de outra forma a formação continuada desses profissionais no exercício visando a formação dos futuros professores de Ciências Biológicas, cujo objetivo é sanar as dificuldades apresentadas nas Licenciaturas que ainda se encontram muito distantes das necessidades da sociedade.

Figura VII – Prática docente



O resultado da pesquisa mostra que 100,0% dos alunos e 66,7% dos professores responderam que “relação teoria e prática” são vivenciadas no Curso de Ciências Biológicas Noturno e que contribui para a qualidade do Curso.

Segundo Pimenta (2005, p. 26-27),

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos. [...] Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. [...] Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da *teoria em relação à prática*, pois esta lhe é anterior.

Enquanto necessidade de formação, essas relações, sendo bem trabalhadas, contribui sobremaneira para a educação científica de qualidade e desta forma o aluno constrói conhecimento científico, relacionando-o com os determinantes sociais, econômicos e políticos.

Do total dos professores pesquisados 16,7% responderam que utilizam “práticas pedagógicas inovadoras”.

Segundo Azzi (2005, p.41), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”.

Na concepção de Lunardi (2012, p. 199) “[...] a qualidade do ensino está, portanto, diretamente vinculada à atuação docente e, logicamente, às condições oportunizadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho, bem como articulação dos saberes e fazeres de seus professores formadores”.

Segundo nossas pesquisadoras é no cotidiano escolar que o conhecimento do professor se constrói, nas reflexões produzidas por outros professores e pela teoria. Porém, devem-se levar em conta as influências que a cultura organizacional impõe ao trabalho do professor, o que limitaria as possibilidades de crescimento do professor, pois a inovação se sustenta e se solidifica no coletivo e requer um projeto institucional para que aconteça.

A pesquisa aponta que 21,1% dos alunos e 33,3% dos professores responderam que “as ações compartilhadas entre docentes, discentes e gestores” são desenvolvidas no âmbito do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Segundo Bolzan apud Lunardi (2012, p. 201),

[...] o processo de reflexão compartilhada é fundamental no ponto em que permite a tessitura de ideários e concepções que vão se [re]configurando e, dessa forma, criando uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzam cotidianamente, favorecendo, assim, o processo de aprender a ser professor.

Segundo o resultado da pesquisa o processo de ações compartilhadas entre docentes, discentes e gestores está aquém da necessidade de pensar as situações de ensino, as situações de aprendizagem. As ações compartilhadas, se praticadas, conduzem transformações nos indivíduos a medida que refletem sobre suas práticas.

Nesse sentido, há necessidade de uma reorganização permanente das práticas entre os professores, alunos e gestores dos Curso de Ciências Biológicas Noturno, de maneira que todos possam participar das ações do curso.

O resultado da pesquisa mostra que 83,3% dos professores responderam que a “liderança nos processos de planejamento e execução de tarefas” é importante para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

De acordo com Libâneo (1994, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

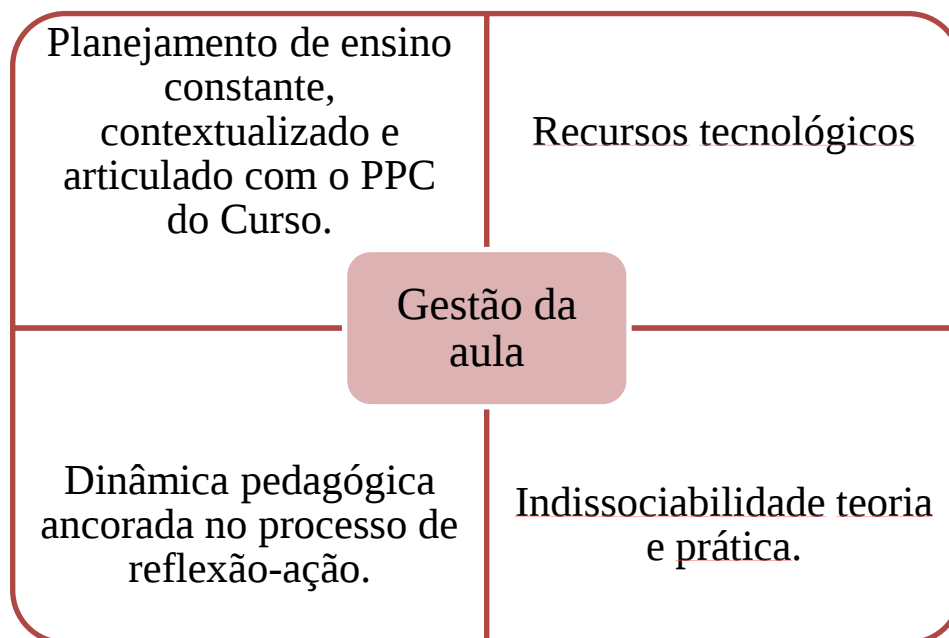
O que pensa o professor entrevistado sobre o planejamento no Curso de Ciências Biológicas Noturno,

Porém alguns professores acabam sentido necessidade de sair das aulas tradicionais, ter mais preparação para o exercício da docência. Nesse sentido a capacitação pedagógica está muito fraca, está começando a ter um reconhecimento, devagar, está havendo fortalecimento da área de ensino, está começando a viver forte essa questão de rever planos de ensino. Os planos de ensino sempre foram aprovados sem quase nenhum controle.

Sob essa ótica, percebe-se a ausência de um planejamento efetivos das ações dentro do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Vê-se que as decisões sobre o planejamento são tomadas de maneira muito individual, os planos de ensino são aprovados quase sempre sem nenhuma discussão pelo colegiado.

É importante destacar que a qualidade do Curso depende de decisões coletivas tanto de ordem pedagógica, administrativa quanto financeira que dizem respeito ao Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Figura VIII – Gestão da aula



O resultado da pesquisa mostra que 66,7% dos professores pesquisado responderam que o “planejamento de ensino constante, contextualizado e articulado com o PPC do Curso” contribui para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno (ver o resultado da pesquisa no anexo).

O indicador de qualidade “dinâmica pedagógica ancorada no processo de reflexão-ação” foi apontado por 33,3% dos professores pesquisado como sendo importante para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Dos professores pesquisados 66,7% responderam que os “recursos tecnológicos” contribuem para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas.

O indicador de qualidade “indissociabilidade teoria e prática” foi apontada por 66,7% dos professores pesquisado como sendo importante para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

Segundo Libâneo (1994, p. 177; 179),

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios de condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. [...] o trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino.

Diz ainda o autor que,

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O autor propõe o planejamento como sendo uma ferramenta de fundamental importância na organização do trabalho docente, pois por meio deste o professor passa a conhecer e compreender a realidade daquilo que se deseja planejar.

Entende-se que esta concepção só fará sentido se articulado ao Projeto Pedagógico do Curso. Cabe a Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno, promover momentos de planejamento com todos os professores para que estes, coletivamente discutam as reais necessidades pedagógicas do curso e de suas disciplinas. O plano de ensino concretiza o PPC do Curso ao mesmo tempo em que prevê as ações do professor na sala de aula, além disso, deverá atender o que preconiza as Diretrizes Curriculares. Se não estiver de acordo, no momento em que for colocado em aprovação no colegiado curso, este deverá recusá-lo.

No entanto, de acordo com a fala do professor entrevistado “Os planos de ensino sempre foram aprovados sem quase nenhum controle” (PROFESSOR A).

Verifica-se que, para que os indicadores de qualidade apontados pelos professores no Curso de Ciências Biológicas Noturno ocorram efetivamente serão necessárias mudanças de paradigmas dentro do curso. Do ponto de vista acadêmico, estas mudanças devem exigir dos professores formadores sua integração aos conhecimentos que podem vir a interferir na sua disciplina. Exige, ainda, a quebra do modelo tradicional de ensino da visão disciplinar para uma visão interdisciplinar. Não só os professores das disciplinas específicas, como também e, os professores das disciplinas pedagógicas. Estes devem refletir melhor sobre as atividades proposta aos alunos.

Outra questão enfatizada no resultado da pesquisa é o uso dos “recursos tecnológicos”, penso que a UFAM deve oferecer condições estruturais para que as aulas dos professores passem para além do tradicional, ou seja, das aulas expositivas de forma mecânica. O uso dos recursos tecnológicos no trabalho docente surge como mais um suporte ao professor e ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, além da importância destes para o desenvolvimento de um ensino com qualidade.

O “recurso tecnológico é, portanto um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual)”.⁶⁸

Segundo Catapan; Thomé (1999, p. 60-61),

As ciências e a tecnologia colocam formas inovadoras de sociabilidade, abrem possibilidades de emancipação, permitindo outras criações individuais e coletivas. Geram e garantem condições e possibilidades de generalização de novas ideias filosóficas, científicas, artísticas).

Diante disso, os professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno necessitam de formação para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada, pois o advento da tecnologia imposta pela sociedade do conhecimento tem avançado dia após dia em suas vastas dimensões e no ensino de graduação das universidades não poderia ser diferente.

O resultado da pesquisa apresentado pela Figura XVI indica que a teoria x prática faz parte da ação da gestão dos professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno. Desse modo, entende-se que os professores devem discutir com os alunos a importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática, principalmente quando levam estes alunos para campo, para os laboratórios ou qualquer outro ambiente. Devem discutir as implicações pedagógicas dessas atividades com os alunos das licenciaturas, principalmente das

⁶⁸ Disponível em: <<http://conceito.de/recursos-tecnologicos>>. Acesso em: 11 nov 15.

contribuições para o Estágio Supervisionado. O egresso do Curso de Ciências Biológicas Noturno deve estar fundamentado nas teorias discutidas dentro da universidade para que possam reproduzir em suas práticas na sala de aula ações críticas e construtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou contextualizar o REUNI, seus objetivos e finalidades, frente aos fatos históricos que marcaram a política do ensino superior por meio de medidas que caracterizam a reforma da educação superior no governo de Luiz Inacio Lula da Silva (2003 – 2010) e que contribuíram de forma significativa para gerar mudanças estruturantes da expansão e ampliação da oferta do ensino superior público no Brasil. O objetivo foi analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente à implementação do PPI, PDI e as diretrizes estabelecidas na CPA.

No decorrer dessa pesquisa, nos permitiu apropriação de importantes categorias e variáveis que subsidiaram a investigação. A gestão pedagógica assumiu centralidade na investigação. O fato de me ver ora como integrante, ora como pesquisadora do REUNI na UFAM, resultou em alguns aspectos favoráveis e outros desfavoráveis à pesquisa. Sendo parte integrante do universo pesquisado, tivemos um acesso relativo aos dados, aos relatórios, legislações, ao meu público-alvo etc. Porém, senti muita dificuldade em estabelecer uma relação de imparcialidade no momento na construção da subjetividade dos elementos empíricos.

O processo de implantação do REUNI na UFAM ocorreu de modo tumultuado, marcado por protestos e olhares desconfiados pela maioria das unidades acadêmicas. O REUNI para a gestão da UFAM foi encarado como uma grande oportunidade de investimentos em infraestrutura física e contratação de pessoal (docentes e técnico-administrativos), o que vem permitindo mudanças na cultura organizacional buscando o alcance do funcionamento desta Universidade.

As pesquisas mostram que os recursos necessários à manutenção dos cursos de graduação cresceram de forma qualitativa no período de 2008 a 2012 visando atender na mesma proporção o aumento da capacidade instalada. Nesse contexto, indagamos, após o encerramento do REUNI como fica o orçamento para manutenção dos cursos que foram criados, das matrículas, da infraestrutura construída?

O REUNI, implantado no governo de Lula da Silva (2003-2010), se apresentou como um grande programa de recuperação e expansão das universidades federais do país, após a gestão do FHC. Tem como meta global: aumentar para 18 a relação professor-aluno e a Taxa de Conclusão da Graduação, cujo percentual deve chegar a 90%, no período de vigência do Programa.

E para que a meta global fosse cumprida o programa criou condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Em relação a Taxa de Conclusão a pesquisa mostra que a UFAM atingiu no período de 2008 a 2012 apenas 38%, ficando aquém da meta do governo, ou seja, até 90%.

Conforme apresentado no relato da pesquisa, houve expansão relativa da oferta de vagas para os cursos de graduação, no período de 2008 a 2012, com crescimento de 24% do total de vagas nas modalidades de acesso SISu e PSC ao final de 2012, ano em que finalizou a implantação do REUNI. Entretanto, as obras de infraestrutura não acompanharam o mesmo ritmo da expansão do curso e, em alguns casos houve dos atrasos na execução.

A contratação de docentes e técnico-administrativos foi significativa para a UFAM repor seu quadro de servidores, prejudicado no governo do FHC. Houve uma expansão de 32,7% no quadro de pessoal docente, distribuídos nos regimes de trabalho: dedicação exclusiva, 40 horas semanal e 20 horas semanal. E, no quadro técnico-administrativo houve um acréscimo 14,1 % a de pessoal docente, distribuídos nos regimes de trabalho: 40 horas semanais, 30 horas semanais e 20 horas semanais.

Uma das dimensões do REUNI é a reestruturação curricular, com a finalidade de introduzir currículos flexíveis, evitando a profissionalização precoce, e articulados com a pós-graduação. De acordo com a entrevista feita com a Ex-Diretora do Departamento de Apoio ao Ensino – DAE/PROEG, todos os cursos de graduação passaram pelo processo de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, evidencia-se uma ação sistemática no sentido de ajustar currículos e programas dentro da UFAM.

Os dados levantados, nesse estudo, evidenciaram, ainda, que a expansão acelerada em um curto espaço de tempo vem demonstrando fragilidades, nas estruturas administrativas e no gerenciamento das demandas. Este movimento burocratizante acaba deixando de lado os processos organizativos, agravando ainda mais a gestão das atividades demandadas pela expansão.

O resultado da pesquisa aponta que a UFAM, durante todo o período do REUNI de 2008 a 2012, não criou comissões ou grupos de trabalho para supervisão e acompanhamento da execução do REUNI, não fez planejamento estratégico e nenhuma mobilização interna para avaliar o REUNI, refletir sobre ele e propor ações para minimizar as distorções por ele geradas. Em consequência disso, os encaminhamentos, as ações e os resultados não foram sistematicamente divulgados à comunidade universitária.

Apesar do REUNI ter um conjunto de indicadores de qualidade: acesso, permanência, taxa de conclusão de graduação, entre outros, identificou-se na pesquisa a ausência do aspecto avaliativo, com acompanhamento efetivo desses indicadores quantitativos e qualitativos elencados no programa REUNI.

Além desses aspectos, alguns dos entrevistados nesta pesquisa, reconheceram o despreparo da maioria dos gestores para assumir funções gerenciais numa instituição complexa como a UFAM. Com isso, esses profissionais atuam como apagadores de incêndio, em face dos problemas rotineiramente apresentados.

Tal fato vem refletir negativamente nas funções de gerenciamento das atividades administrativas e acadêmicas. Citamos como exemplo, o atraso na entrega das obras, ou ainda, a não entrega de algumas obras até o momento da pesquisa como: o prédio da biblioteca, a casa do estudante. Esse quadro tem criado sérios limites nas condições de funcionamento e na qualidade dos cursos criados e consolidados a partir do REUNI.

Percebe-se por meio desta pesquisa que não há dentro da UFAM, uma cultura organizacional baseada em planejamento, gestão, avaliação e participação, pois ficam atreladas num viés político e centra-se numa Gestão Superior. As Unidades Acadêmicas pensam e agem individualmente. As vagas para docentes e técnico-administrativos contemplados pelo REUNI resultaram em conflitos e competições entre os cursos e aqueles que não aderiram ao Programa.

A formação continuada dos gestores e professores é uma demanda não implementada pela UFAM na vigência do REUNI. Além disso, a pesquisa mostra que os professores pesquisados por terem formação em bacharel voltado para a pesquisa apresentaram relatos de dificuldades no trabalho docente, nas atividades inovadoras, nos recursos tecnológicos. Estas são as dificuldades mais relatadas.

As metas e diretrizes do REUNI demonstram que o programa ampliou ingresso, possibilitou permanência, mesmo que insuficiente, contudo, não trata da qualidade da formação. A questão da qualidade ficou restrita aos resultados do SINAES e sabe-se que esse processo pelo fato de serem apresentados por meio de relatórios e não existindo instrumentos para serem validados, estes resultados não retornam para discussões entre os pares inviabilizando ações de melhorias e acabam ficando somente no papel.

No processo de reestruturação da UFAM uma das metas apresentadas foi a implantação e consolidação de Licenciaturas na Sede. Entretanto, a pesquisa evidenciou que só foram beneficiadas aquelas Unidades Acadêmicas que apresentaram proposta de adesão ao

programa, por exemplo a Faculdade de Educação segundo relato dos sujeitos da pesquisa, não recebeu investimentos para sua unidade porque se posicionou desfavorável ao REUNI.

O Curso de Ciências Biológicas Noturno, objeto desta pesquisa foi uma das Licenciaturas que recebeu investimento do REUNI. Os dados encontrados na pesquisa de campo feita neste Curso confirmam que Gestão Pedagógica e a qualidade, referem-se as Trajetórias de Atuação e Formação Docente, Progresso e Permanência do aluno no Curso, Gestão Pedagógica do Curso, Atualização e/ou Capacitação, Prática Docente e Gestão da Aula. Desses indicadores de qualidade o público alvo da pesquisa: alunos, professores e técnicos, consideraram algumas variáveis mais significativas como sendo importantes para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno que são: a boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais; adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais; articulação das ações do curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores; discussões sobre o acesso dos alunos no curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.

Com os indicadores de qualidade da Gestão Pedagógica e qualidade do curso de Ciências Biológicas Noturno apontados pelos alunos, professores e técnicos, algumas propostas são delineadas a partir da coleta de dados da pesquisa. Embora não se configurem como assunto acabado, tais propostas se assentam na ideia de algumas necessidades em relação à busca da boa Gestão Pedagógica e da qualidade do curso objeto desta pesquisa.

Sugere-se que haja ações dentro do Curso de Ciências Biológicas Noturno, no sentido de mobilizar os professores para a compreensão da interdisciplinaridade como referência conceitual e metodológica capaz de favorecer a inovação acadêmica e pedagógica necessária em sua formação e na formação dos egressos. O resultado da pesquisa mostra que os professores expressam desejo de desenvolver projetos interdisciplinares e esta surge da necessidade de uma resposta para quebrar a visão disciplinar, visando estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento no contexto do currículo do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

No entanto, apesar de perceber um novo movimento vivido entre os pesquisados a partir da entrega no mês de setembro de 2015 do novo prédio do Instituto de Ciências Biológicas que se traduz em melhorias na infraestrutura, observou-se ao longo da pesquisa um descompasso entre preparação da infraestrutura - construção dos prédios, salas de aula,

laboratórios entre outros – e o início do curso de Ciências Biológicas Noturno que gerou dificuldades e ausência de condições adequadas para o trabalho docente. A pesquisa aponta para a necessidade que se propicie dentro do curso de Ciências Biológicas Noturno uma infraestrutura física e as condições de funcionamento que dinamize a participação dos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se, portanto, a importância da formação continuada para os professores que não possuem conhecimento com a área pedagógica. Além disso, dar condições para que possam participar de congressos, simpósios, seminários entre outros, a fim destes promoverem reflexões sobre seus saberes e sobre sua prática.

Os professores do Curso de Ciências Biológicas Noturno são bacharéis, a maioria entra na Universidade com Mestrado ou Doutorado, com uma forte influência para a pesquisa como prioridade. Assim, a UFAM precisa urgentemente criar uma política de formação continuada para os professores que não possuem conhecimento na área pedagógica e com o trabalho docente.

O resultado aponta que o Curso de Ciências Biológicas Noturno no âmbito da sua organização envolva todos os professores na construção e na execução dos PPC do curso. Devem-se desenvolver discussões sobre o acesso e permanência dos alunos e sobre sua formação para que possam atender as expectativas formativas para o mercado de trabalho.

O resultado da pesquisa mostra que Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno volta-se muito para as questões burocráticas, tornando o papel do gestor para ser de técnico, financeiro. Sugere-se que os aspectos pedagógicos do curso se sobreponham aos aspectos burocráticos, focando-se para os aspectos qualitativos e, nesse processo alunos, professores e técnicos devem participar ativamente das discussões, visando novos desafios e possibilidades para a efetivação de atividades que dinamizem o currículo do curso.

O REUNI trouxe ganhos significativos para a UFAM. No entanto fica expressa nossa preocupação quanto aos recursos do REUNI que foram pensados e liberados pelo governo federal para atender as metas do programa para o período de 2008 a 2012. Após seu término como a UFAM vai assumir todas as despesas geradas pelo programa? Será com recursos próprios? Ou será que o Estado ao defender a “autonomia” das IFES ainda vai garantir o custeio dessas despesas?

Conclui-se que, em razão disso, a pesquisa resulta na compreensão de sua necessária continuidade. Reafirma-se o interesse em continuar investigando as repercussões nas IFES pós-REUNI.

REFERÊNCIAS

ANÁLISE SOBRE A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS 2003 A 2012. MEC: Brasília, 2002.

AGUIAR, Márcia Angela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões para reflexão. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 20 out. 14.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior:** Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba- SP: UNIMEP, 2003.

ARAÚJO, RHOBERTA SANTANA DE. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará:** Um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova:** Textos críticos e esperançosos. Brasília:DF: UNB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **A Política Nacional de Capacitação das IFES: Um instrumento privatista.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior:** estado x mercado. São Paulo Cortez; Piracicaba-SP: UNIMEP, 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). et al. **Saberes pedagógicos e atividades docente.** 4. ed. 2005, p. 35-60).

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados, Brasília, 2013.

_____. Legislação Brasileira sobre Educação. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Câmara dos Deputados, Brasília, 2013.

_____. Lei no 11.096, de 13 de janeiro 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e da outras providencias. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC: PDE. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2013.

BRITO, Rosa Mendonça. **100 anos de UFAM**. 2. ed. ver. ampl. Manaus: EDUA, 2011.
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MEC: CONAE, 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP, 1994.

CATAPAN, Araci Hack; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. **Trabalho & Educação**: para além dos parâmetros curriculares. Florianópolis: Insular, 1999.

CORRÊA, Luciara Bilhalva; OLIVEIRA, Luciana Conter de; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A construção da pesquisa na caminhada do mestrado**. Revista Educação & Ambiente, 2007, p. 111-129, v. 12. Disponível em: <www.seer.furg.br/ambeduc/article/download/809/298> Acesso em: 11 set 14.

CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado na educação superior brasileira. In: TRINDA, Hélvio (org.). et al. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DECRETO Nº 7.234, de 19 de julho DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

DELORS, Jacques. et al. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Paraná, 2011.

DIRETRIZES GERAIS DO REUNI. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=diretrizes+gerais+reuni+2007&oxq=diretrizes+gerais+do+reuni&gs_l=hp.1.1.0i22i30l2.1064.4837.0.7933.27.15.0.0.0.582.2881.3-1j2j3.6.0....0...1c.1.53.hp..22.5.2574.0.m9vAbi_RiJw>. Acesso em: 24 set 14.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Institui a obrigatoriedade das Cotas no âmbito do Ensino Superior. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antonio Bosco de (org.). et al. **Qualidade da Educação Superior**: O programa REUNI. Jundiaí – SP: Paco, 2014.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

LUGÃO, Ricardo Gandini. et al. **Reforma Universitária no Brasil:** uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/167.pdf > Acesso em: 16 set 14

LUGÃO, Ricardo Gandini. et al. **Planejamento, implementação e avaliação do REUNI:** um estudo em Universidades Mineiras. Disponível em: < MINEIRAS<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114789>> Acesso em: 31 out. 14.

LUNARDI, Elisiane Machado. **Qualidade da Gestão Pedagógica no Curso de Pedagogia.** Tese de Doutorado. Porto Alegre- RS: Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **REUNI:** uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades? Disponível em: <FEDERAIS? http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2177_int.pdf>. Acesso em: 24 out. 14.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI:** uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. Tese de Doutorado; orientadora, Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, 2012.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade:** revistas quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 69 – 1999. Campinas: Cedes, 1999 – v. XX, f. VII, p. 45-60.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI – um Programa de Expansão das Universidades Federais:** o caso da UFMT. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva:** da inspiração a implantação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 29. Caxambu/MG, 2006. **Anais** (eletrônicos). Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso em: 14 out. 14.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional**. São Paulo: 34; Brasília: ENAP, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2006-2015). Disponível em: <<http://www.proplan.ufam.edu.br/dpi.htm>>. Acesso em: 10 dez 14.

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

RAMOS, Maria da Graça Gomes; GARCIA, Tania Elisa Morales; NOGUEIRA, Maria da Graça Saraiva. **A Gestão da REUNI na UFPEL: um olhar sobre a qualidade da expansão**. Disponível em: <HTTP://www.dasafioonline.com.br/publicações> . Acesso em: 20 julh 15.

RELATÓRIO da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 25 09 14.

SALLES, Luiz Caetano de. Primeiras impressões sobre a expansão da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia por adesão ao REUNI. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). et al. **Qualidade da Educação Superior: O programa REUNI**. Jundiaí – SP: Paco, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas – SP: Autores Associados, 2009.

SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.). et al. **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

SILVA, Ilse GOMES. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos contradições**. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf. Acesso em: 08 out 14.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reformas do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USF-IFAN, 2001.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ANEXOS

Matriz Curricular - Eixos Estruturantes do Desdobramento Curricular – Núcleo Comum

NÚCLEO COMUM DE FORMAÇÃO			
Eixos Estruturantes	Disciplinas	CR	CH
Fundamentos Filosóficos e Sociais	Biologia e Sociedade	2.2.0	30
	Fundamentos de Pesquisa	2.2.0	30
	SUBTOTAL	6	60
Biologia celular, molecular, de organismos e evolução	Biologia Celular	5.4.1	90
	Histologia Comparada	3.2.1	60
	Biologia do Desenvolvimento	3.2.1	60
	Fundamentos de Anatomia A	3.2.1	60
	Bioquímica I	3.2.1	60
	Bioquímica II	4.4.0	60
	Genética Clássica	4.4.0	60
	Biologia Molecular	3.2.1	60
	Anatomia Vegetal	3.2.1	60
	Fisiologia Vegetal	3.2.1	60
	Fisiologia Humana Básica	5.4.1	90
	Fisiologia Animal Comparada	3.2.1	60
	Imunologia Geral	2.2.0	30
	Evolução	2.2.0	30
	SUBTOTAL	49	840
Diversidade biológica	Microbiologia Geral	3.2.1	60
	Micologia Geral	3.2.1	60
	Morfologia e Taxonomia de Criptógamas	3.2.1	60
	Morfologia e Taxonomia de Espermatófitas I	3.2.1	60
	Morfologia e Taxonomia de Espermatófitas II	4.2.2	90
	Invertebrados I	5.4.1	90
	Invertebrados II	5.4.1	90
	Vertebrados I	3.2.1	60
	Vertebrados II	3.2.1	60
	Parasitologia Básica	3.2.1	60
	SUBTOTAL	35	690
Ecologia	Ecologia de Populações	4.4.0	60
	Ecologia de Comunidades e Ecossistemas	3.2.1	60
	SUBTOTAL	7	120
Fundamentos de Ciências Exatas e da Terra	Bioestatística	4.4.0	60
	Química Geral Fundamental	4.4.0	60
	Biofísica	3.2.1	60
	Fundamentos de Geologia	3.2.1	60
	História Ecológica da Terra	4.4.0	60
	SUBTOTAL	18	300
Total		115	2070
NÚCLEO COMUM DE FORMAÇÃO (Cont.)			
Eixo Estruturante	Disciplinas	CR	CH
Conhecimentos Pedagógicos Gerais	Psicologia da Educação I	4.4.0	60
	Psicologia da Educação II	4.4.0	60
	Didática Geral	4.4.0	60
	Legislação do Ensino Básico	4.4.0	60
	Língua Brasileira de Sinais	4.4.0	60
	SUBTOTAL	20	300
Total		20	300

Matriz Curricular - Eixos Estruturantes do Desdobramento Curricular – Núcleo Específico

NÚCLEO ESPECÍFICO			
Eixo Estruturante	Disciplinas	CR	CH
Prática como Componente Curricular (PC)	PC em Tecnologia da Informação e Comunicação	1.0.1	30
	PC em Morfologia e Biologia Celular	1.0.1	30
	PC em Ecologia e Bioestatística	1.0.1	30
	PC em Zoologia e Botânica	1.0.1	30
	PC em Instrumentação para o Ensino de Biologia	4.3.1	75
	PC em Educação Ambiental	5.4.1	90
	PC em Parasitologia	1.0.1	30
	PC em Fisiologia Humana	1.0.1	30
	PC em Genética e Evolução	1.0.1	30
	PC em Tecnologia da Informação e Comunicação II	1.0.1	30
	SUBTOTAL	17	405
Estágio Curricular	Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia I	4.3.1	75
	Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia II	4.2.2	90
	Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia III	5.2.3	120
	Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia IV	5.2.3	120
	SUBTOTAL	18	405
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Atividades Complementares	-	200
Total		35	1010

Matriz Curricular - Eixos Estruturantes do Desdobramento Curricular – Núcleo Complementar Optativo

NÚCLEO COMPLEMENTAR OPTATIVO		
Disciplina	CR	CH
Biologia da Conservação	3.2.1	60
Manejo de Fauna Silvestre	3.2.1	60
Gestão Ambiental	4.4.0	60
Biologia Aquática	3.2.1	60
Avaliação de Impactos Ambientais	4.4.0	60
Prática de Campo	3.2.1	60
Comunicação Científica	2.2.0	30
Introdução à Análise de Dados Biológicos	2.2.0	30
Bioestatística Aplicada I	2.1.1	45
Bioestatística Aplicada II	2.2.0	45
Biologia Reprodutiva de Plantas Superiores	3.2.1	60
Cultura de Tecidos Vegetais	3.2.1	60
Fundamentos de Sistemática Zoológica	3.2.1	60
Comportamento Animal	4.4.0	60
Genética de Populações	4.4.0	60
Genética da Conservação	4.4.0	60
Fundamentos de Engenharia Genética	3.2.1	60
Regulação da Expressão Gênica	3.2.1	60
Citogenômica	3.2.1	60
Biologia Evolutiva	4.4.0	60
Micologia Aplicada	3.2.1	60

Matriz Curricular - - Estrutura Curricular – Periodização e Pré-Requisitos.

	Sigla	Disciplina	Pré-requisito	Créditos teóricos	Créditos práticos	CH Total
1º	IBF042	Biofísica	-	2	1	60
	IBM042	Biologia Celular	-	4	1	90
	IBB200	Biologia e Sociedade	-	2	0	30
	IBM211	Fundamentos de Anatomia A	-	2	1	60
	IBB210	Fundamentos da Pesquisa	-	2	0	30
	IBB083	PC Tec. Informação e Comunicação I	-	2	0	30
	IEQ057	Química Geral Fundamental	-	4	0	60
Total				18	3	360
2º	IEE006	Bioestatística	-	4	0	60
	IBF046	Bioquímica I	IBF042	2	1	60
	IBB250	Ecologia de Populações	-	4	0	60
	IBM044	Histologia Comparada	IBM042	2	1	60
	FEA009	Legislação do Ensino Básico	-	4	0	60
	FEF012	Psicologia da Educação I	-	4	0	60
Total				20	2	360
3º	IBM047	Biologia do Desenvolvimento	IBM044	2	1	60
	IBF047	Bioquímica II	IBF046	4	0	60
	IBB230	Invertebrados I	IBM042	4	1	90
	IBB240	Morfologia e Taxonomia de Criptógamas	-	2	1	60
	IBM048	PC Morfologia e Biologia Celular	IBM044	2	0	30
	FEF022	Psicologia da Educação II	FEF012	4	0	60
Total				18	3	360
4º	IBF201	Fisio. Humana Básica	IBM211 IBF047	4	1	90
	IBB084	Genética Clássica	IBM042	4	0	60
	IBB231	Invertebrados II	IBB230	4	1	90
	IBB241	Morfo. e Tax. de Espermatófitas I	IBB240	2	1	60
	IBB085	PC Ecologia e Bioestatística	IBB250	2	0	30
Total				16	3	330
5º	IBB221	Biologia Molecular	IBF047 IBB084	2	1	60
	FET121	Didática Geral	IBB250	4	0	60
	IBB242	Morfo. e Tax. Espermatófitas II	IBB241	2	2	90
	IBF039	PC em Fisiologia Humana	IBF201	2	0	30
	IBB086	PC em Zoologia e Botânica	IBB230 IBB240	2	0	30
	IBB232	Vertebrados I	IBB230	2	1	60
Total				16	4	360

	Sigla	Disciplina	Pré-requisito	Créditos teóricos	Créditos práticos	CH Total
6º	IBB243	Anatomia Vegetal	IBB241	2	1	60
	IBB087	Est. Super. Ens. Bio I	FET121	3	1	75
	IBF202	Fisiologia Animal Comparada	IBB232	2	1	60
	IBP026	Imunologia Geral	IBF201	2	0	30
	IBB088	PC Instrumentação p/ Ensino Biologia	FET121	3	1	75
	IBB233	Vertebrados II	IBB232	2	1	60
Total				14	5	360
7º	IBB089	Est. Super. Ens. Bio. II	IBB087	2	2	90
	IBB620	Fisiologia Vegetal	IBB243	2	1	60
	IBP025	Micologia Geral	IBM042	2	1	60
	IBP023	Microbiologia Geral	IBM042	2	1	60
	IBB090	PC Educação Ambiental	FET121	4	1	90
Total				12	6	360
8º	IBB251	Ecologia de Com. e Ecos.	IBB250	2	1	60
	IBB093	Est. Super. Ens. Bio III	IBB089	2	3	120
	IBB092	Evolução	IBB084	2	0	30
	IEG004	Fund. De Geologia	-	2	1	60
	IBP033	Parasitologia Básica	IBB233	2	1	60
	IBB094	PC Tec. Informação e Comunicação II	IBB083	2	0	30
Total				12	6	360
9º	IBB095	Est. Super. Ens. Bio IV	IBB089	2	3	120
	IEG006	História Ecológica da Terra	-	4	0	60
	IHP123	Língua Brasileira de Sinais B	-	4	0	60
	IBB096	PC Gen. E Evolução	IBB084	2	0	30
	IBP034	PC Parasitologia	IBP033	2	0	30
Total				16	3	300
		Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC)				200
Total Geral				142	35	3380

Matriz Curricular -b. Componentes Curriculares Optativos

SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	CH
IBB257	Avaliação de Impactos Ambientais	IBB251	4.4.0	60
IBB101	Bioestatística Aplicada I	IBB099	2.1.1	45
IBB102	Bioestatística Aplicada II	IBB101	2.2.0	30
IBB256	Biologia Aquática	IBB251	3.2.1	60
IBB021	Biologia da Conservação	IBB251	3.2.1	60
IBB245	Biologia Reprodutiva de Plantas Superiores	IBB242	3.2.1	60
IBB104	Citogenômica	IBB084 IBB221	3.2.1	60
IBF048	Comportamento Animal	-	4.4.0	60
IBB098	Comunicação Científica	IBB210	2.2.0	30
IBB246	Cultura de Tecidos Vegetais	IBB243	3.2.1	60
IBB223	Fundamentos de Engenharia Genética	IBB225	3.2.1	60
IBB234	Fundamentos de Sistemática Zoológica	IBB231	3.2.1	60
IBB229	Genética da Conservação	IBB224	4.4.0	60
IBB224	Genética de Populações	IBB092 IBB084		
IBB254	Gestão Ambiental	IBB251	4.4.0	60
IBB099	Introdução à Análise de Dados Biológicos	-	2.2.0	30
IBB235	Manejo de Fauna Silvestre	IBB251	3.2.1	60
IBP027	Micologia Aplicada	IBP025	3.2.1	60
IBB097	Prática de Campo	IBB251	3.2.1	60
IBB103	Regulação da Expressão Gênica	IBB221	3.2.1	60

Legenda: PR = Pré Requisito; CR= Créditos; CH=Carga Horária

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

Roteiro de Questionário

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096/07, define como objetivo dotar as Universidades Federais condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos e, suas ações se consubstanciam no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Visando coletar informações e dados para a minha pesquisa sobre o REUNI na UFAM: repercussões na Gestão Pedagógica, que se constitui em uma dissertação em processo de construção, nosso objetivo é compreender e analisar as repercussões do REUNI na UFAM, na perspectiva da Gestão Pedagógica. Assim, solicito vossa colaboração respondendo as seguintes questões:

Apêndice A – QUESTIONÁRIO – Professores/Técnicos-Administrativos e Alunos do Curso de Ciências Biológicas/UFAM

MARQUE UM X NA CATEGORIA QUE VOCÊ SE ENQUADRA

1. () PROFESSOR 2. () TÉCNICO-ADMINISTRATIVO 3. () ALUNO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

3. Ano que entrou na IES:

4. Quantos anos de experiência no Magistério:

- Educação Básica: _____

- Educação superior: _____

5. Sempre no curso de Ciências Biológicas: () Sim () Não

Quais outros cursos/áreas de atuação:

6. Formação Acadêmica:

Graduação/Área: Ano:

Especialização/Área: Ano:

Mestrado/Área: Ano:

Doutorado/Área: Ano:

7. Pesquisa e Extensão

Projetos de pesquisa: () Sim () Não

Projetos de extensão: () Sim () Não

II – AS TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Marque os tópicos respondendo a seguinte pergunta:

8. No seu ponto de vista, quais fatores das trajetórias de atuação docente contribuem para a gestão pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno?

() Sólida formação dos professores que atuam no curso de Ciências Biológicas Noturno.

() Formação continuada relacionada às necessidades formativas dos docentes, bem como suas expectativas.

() Bons indicadores de produção dos docentes.

() Experiências em diferentes saberes: gestão da sala de aula, participação do colegiado do curso e NDE, bem como outras comissões.

() Articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores.

() adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

() Boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais.

III – PROGRESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

09. Assinale abaixo as alternativas que no seu entendimento fazem parte da cultura do curso de Ciências Biológicas e que contribuem para a o progresso e permanência do aluno no Curso de Ciências Biológicas Noturno.

- () Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo discente que possam responder as expectativas formativas para atender a demanda profissional do mercado de trabalho.
- () Discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.
- () Boa articulação dos horários e ofertas das disciplinas do Curso.
- () Número de disciplinas ministradas pelos professores por semestre permite um bom desempenho acadêmico.
- () O acervo bibliográfico da biblioteca esta atualizada e atende a demanda do curso.
- () O curso oferece um ambiente de aprendizagem virtual, salas de informática com acesso a internet.
- () Oferta de bolsas de estudos, restaurante universitário, residência estudantil, transporte no Campus Universitário etc.
- () Teve acesso com facilidade aos programas de permanência da UFAM (bolsa-trabalho, bolsa-permanência, monitoria, etc.)

IV – GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

10. Assinale abaixo as alternativas que no seu entendimento contribuem para a qualidade da Gestão Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

- () Preocupação do corpo docente em articular os aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitem a dinamização das ações educativa.
- () Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo docente que possam responder as expectativas formativas dos egressos para atender a demanda profissional do mercado de trabalho.
- () Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo técnico-administrativo que possam responder as expectativas da demanda comunidade acadêmica.
- () Preocupação com a compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa.

- () Discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.
- () Participação nas discussões internas sobre a estrutura atual e as modificações propostas, visando à valorização das atividades acadêmicas frente às administrativas.
- () Participação efetiva na construção do PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno
- () Atuação colegiado do Curso, NDE do Curso de Ciências Biológicas Noturno.
- () Participação efetiva nos processos avaliativos do curso ligados ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES

V – CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

11. Assinale abaixo as alternativas as quais você tenha vivenciado e façam parte da cultura organizacional que apontem para a qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno.

- () Carga horária semanal apropriada para horas atividades, planejamento, avaliação, formação continuada e reuniões em geral.
- () Regime de trabalho 40h.
- () Regime de trabalho DE
- () Levantar dificuldades na atuação do corpo docente do curso, que interfiram na formação do perfil profissional do egresso.
- () propor programas ou outras formas de capacitação docente, visando formação continuada.
- () Adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais.
- () Articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores.
- () Contribuição dos professores na indicação de formas de incentivo ao desenvolvimento de Atividades de iniciação científica e extensão oriunda de necessidades de graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas á área de conhecimento, ensino, pesquisa e a extensão.
- () Boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais.
- () Os resultados obtidos na autoavaliação (CPA) e na avaliação externa são apresentados aos professores para serem reavaliados e ajustados.
- () Turmas com nº apropriado de alunos (entre 15 e 45 alunos).

- () Número de disciplinas ministradas por professor equivalentes ao seu regime de trabalho.
- () Valorização salarial condizente com o mercado de trabalho, formação e produção do docente.
- () Número de orientandos de trabalho de conclusão de curso(TCC) equivalentes ao seu regime de trabalho.
- () Boa articulação dos horários das disciplinas do Curso.
- () Boa frequência de reuniões administrativo-pedagógicas com professores.
- () Eventos educacionais e atividades interdisciplinares que dinamizem o currículo promovidas pelo Curso.
- () Bom atendimento pela secretaria do Curso.
- () Bom atendimento pela coordenação do Curso.
- () Atendimento de auxílio ao acadêmico.

VI - ATUALIZAÇÃO E/OU CAPACITAÇÃO

12. Assinale abaixo as questões sobre sua participação, após seu ingresso na UFAM, no processo de atualização e/ou capacitação nos cursos de inovações pedagógicas que tenham contribuído com a qualidade do ensino-aprendizagem, conforme previsto nas diretrizes do REUNI.

- () atualização das metodologias de ensino, visando a flexibilidade dos conteúdos para além da prática tradicional, incorporando outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade) para formação de professores.
- () Participação de projetos de fluxos contínuo de atualização pedagógica, como fóruns, congressos, simpósios e outros.
- () Participação de cursos de capacitação específico como informática básica, informática avançada, outras linguagens tecnológicas modernas, Redação Oficial e outros.

VII– PRÁTICA DOCENTE

13. Assinale abaixo as alternativas que são utilizadas na prática docente com a finalidade de contribuir para gestão pedagógica de qualidade do Curso de Ciências Biológicas Noturno:

- () professores assumindo-se como protagonistas do processos formativos desenvolvidos no curso.
- () Pro-atividade docente.
- () Liderança nos processos de planejamento e execução de tarefas.
- () Utilização das tecnologias de informação e comunicação.

- () Relação teoria e prática.
- () Atividades interdisciplinares nas disciplinas e entre as disciplinas do curso.
- () Ações compartilhadas entre docentes, discentes e gestores.
- () Práticas pedagógicas inovadoras.
- () Ética na ação docente.
- () Utilização/envolvimento espaços/ambientes micro e macro institucionais.

VIII – GESTÃO DA AULA

14. No seu ponto de vista, o que mais contribui para a qualidade da gestão da aula?

- () Programas e disciplinas atualizadas.
- () Planejamento de ensino constante, contextualizado e articulado com o PPC do Curso.
- () Seleção de conteúdos, atividades e recursos de ensino em sintonia com as demandas da profissão docente e a atualidade.
- () Dinâmica pedagógica ancorada no processo de reflexão-ação.
- () Indissociabilidade teoria e prática.
- () Domínio dos conteúdos alusivos as disciplinas de atuação.
- () Referenciais adequados e apropriados para o desenvolvimento da disciplina.
- () Processos investigativos.
- () Relações interpessoais.
- () Autonomia discente.
- () Coerência nos processos avaliativos.
- () Recursos tecnológicos.
- () Valorização das diferenças e diversidades.

AS TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

AS TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	Aluno		Professor		Técnico		P- valor
	n	%	n	%	n	%	
Sólida formação dos professores que atuam no curso de Ciências Biológicas Noturno.	15	78,9	6	100,0	4	66,7	0,384
Boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais.	16	84,2	1	16,7	3	50,0	0,005*
Experiências em diferentes saberes: gestão da sala de aula, participação do colegiado do curso e NDE, bem como outras comissões.	11	57,9	5	83,3	1	16,7	0,077
Formação continuada relacionada às necessidades formativas dos docentes, bem como suas expectativas.	10	52,6	2	33,3	3	50,0	0,877
Adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais.	9	47,4	3	50,0	2	33,3	0,887
Articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores.	7	36,8	3	50,0	1	16,7	0,148
Bons indicadores de produção dos docentes.	3	15,8	3	50,0	0	0,0	0,513

*significativo para o teste Exato de Fisher

PROGRESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

PROGRESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO	Aluno		Professor		Técnico		P- valor
	n	%	n	%	n	%	
Oferta de bolsas de estudos, restaurante universitário, residência estudantil, transporte no Campus Universitário etc.	13	68,4	5	83,3	5	83,3	0,735
Boa articulação dos horários e ofertas das disciplinas do Curso.	14	73,7	5	83,3	2	33,3	0,206
Discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.	13	68,4	3	50,0	1	16,7	0,102
Número de disciplinas ministradas pelos professores por semestre permite um bom desempenho acadêmico.	14	73,7	1	16,7	1	16,7	0,007*
Teve acesso com facilidade aos programas de permanência da UFAM (bolsa-trabalho, bolsa-permanência, monitoria, etc.)	7	36,8	2	33,3	4	66,7	0,582

Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo discente que possam responder as expectativas formativas para atender a demanda profissional do mercado de trabalho.	7	36,8	4	66,7	1	16,7	0,256
O acervo bibliográfico da biblioteca esta atualizada e atende a demanda do curso	6	31,6	2	33,3	0	0,0	0,382
O curso oferece um ambiente de aprendizagem virtual, salas de informática com acesso a internet.	3	15,8	0	0,0	0	0,0	0,544

*significativo para o teste Exato de Fisher

GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO	Aluno		Professor		Técnico		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo docente que possam responder as expectativas formativas dos egressos para atender a demanda profissional do mercado de trabalho.	15	78,9	2	33,3	0	0,0	<0,001*
Preocupação com a compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa.	13	68,4	3	50,0	3	50,0	0,665
Discussões sobre o acesso dos alunos no Curso e os meios para viabilizar a permanência até concluir seu curso.	14	73,7	3	50,0	3	50,0	0,37
Preocupação do corpo docente em articular os aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitem a dinamização das ações educativa.	11	57,9	2	33,3	4	66,7	0,599
Participação nas discussões internas sobre a estrutura atual e as modificações propostas, visando à valorização das atividades acadêmicas frente às administrativas.	9	47,4	1	16,7	2	33,3	0,459
Discussões decisórias nas estratégias de formação do corpo técnico-administrativo que possam responder as expectativas da demanda comunidade acadêmica.	4	21,1	1	16,7	2	33,33	0,841
Participação efetiva na construção do PPC do Curso de Ciências Biológicas Noturno	3	15,8	4	66,7	2	33,3	0,056
Atuação colegiado do Curso, NDE do Curso de Ciências Biológicas Noturno.	2	10,5	5	83,3	1	16,7	0,005*
Participação efetiva nos processos avaliativos do curso ligados ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES	3	15,8	2	33,3	3	50,0	0,203

*significativo para o teste Exato de Fisher

CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO	Aluno		Professor		Técnico		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
Carga horária semanal apropriada para horas atividades, planejamento, avaliação, formação continuada e reuniões em geral.	14	73,7	3	50,0	0	0,0	0,002*
Os resultados obtidos na autoavaliação (CPA) e na avaliação externa são apresentados aos professores para serem reavaliados e ajustados.	12	63,2	5	83,3	3	50,0	0,513
Contribuição dos professores na indicação de formas de incentivo ao desenvolvimento de atividades de iniciação científica e extensão oriunda de necessidades de graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas relativas à área de conhecimento ensino, pesquisa e extensão.	14	73,7	3	50,0	0	0,0	0,002*
Bom atendimento pela secretaria do Curso.	11	57,9	4	66,7	3	50,0	0,999
propor programas ou outras formas de capacitação docente, visando formação continuada.	10	52,6	2	33,3	1	16,7	0,364
Adoção de um currículo de formação orientado pelo princípio da interdisciplinaridade, conforme as novas configurações das Diretrizes Curriculares Nacionais.	7	36,8	4	66,7	2	33,3	0,582
Articulação das ações do Curso de Ciências Biológicas Noturno com a educação básica, profissional e tecnológica, por meio de projetos apresentados pelos professores.	9	47,4	3	50,0	1	16,7	0,472
Boa frequência de reuniões administrativo-pedagógicas com professores.	7	36,8	4	66,7	2	33,3	0,582
Eventos educacionais e atividades interdisciplinares que dinamizem o currículo promovidas pelo Curso.	9	47,4	2	33,3	2	33,3	0,78
Atividades de iniciação científica e extensão oriunda de necessidades de graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento, ensino, pesquisa e a extensão.	9	47,4	2	33,3	1	16,7	0,459
Turmas com nº apropriado de alunos (entre 15 e 45 alunos).	7	36,8	3	50,0	1	16,7	0,513
Número de orientandos de trabalho de conclusão de curso(TCC) equivalentes ao seu regime de trabalho.	7	36,8	2	33,3	1	16,7	0,862
Bom atendimento pela coordenação do Curso.	5	26,3	3	50,0	2	33,3	0,658
Levantar dificuldades na atuação do corpo docente do curso, que interfiram na formação do perfil profissional do egresso.	5	26,3	1	16,7	2	33,3	0,999
Boa articulação dos horários das disciplinas do Curso.	4	21,1	3	50,0	1	16,7	0,5
Regime de trabalho 40h.	2	10,5	2	33,3	1	16,7	0,999
Regime de trabalho DE	0	0,0	4	66,7	1	16,7	

Valorização salarial condizente com o mercado de trabalho, formação e produção do docente.	2	10,5	2	33,3	1	16,7	0,999
Boa infraestrutura destinada ao curso de Ciências Biológicas: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais.	2	10,5	1	16,7	1	16,7	0,999
Número de disciplinas ministradas por professor equivalentes ao seu regime de trabalho.	3	15,8	1	16,7	0	0,0	0,999

*significativo para o teste Exato de Fisher

ATUALIZAÇÃO E/OU CAPACITAÇÃO

ATUALIZAÇÃO E/OU CAPACITAÇÃO	Aluno		Professor		Técnico		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
atualização das metodologias de ensino, visando a flexibilidade dos conteúdos para além da prática tradicional, incorporando outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade) para formação de professores.	9	47,4	3	50,0	3	50,0	0,999
Participação de projetos de fluxos contínuo de atualização pedagógica, como fóruns, congressos, simpósios e outros.	9	47,4	2	33,3	2	33,3	0,78
Participação de cursos de capacitação específico como informática básica, informática avançada, outras linguagens tecnológicas modernas, Redação Oficial e outros.	3	15,8	2	33,3	3	50,0	0,203

*significativo para o teste Exato de Fisher

PRÁTICA DOCENTE

PRÁTICA DOCENTE	Aluno		Professor		Técnico		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
Relação teoria e prática.	19	100,0	4	66,7	1	16,7	0,001*
Utilização das tecnologias de informação e comunicação.	13	68,4	3	50,0	3	50,0	0,665
Professores assumindo-se como protagonistas do processos formativos desenvolvidos no curso.	12	63,2	3	50,0	2	33,3	0,47
Ética na ação docente.	11	57,9	4	66,7	2	33,3	0,437
Atividades interdisciplinares nas disciplinas e entre as disciplinas do curso.	7	36,8	3	50,0	3	50,0	0,999
Liderança nos processos de planejamento e execução de tarefas.	4	21,1	5	83,3	2	33,3	0,199
Práticas pedagógicas inovadoras.	8	42,1	1	16,7	1	16,7	0,354
Pro-atividade docente.	7	36,8	1	16,7	1	16,7	0,728
Ações compartilhadas entre docentes, discentes e gestores.	4	21,1	2	33,3	3	50,0	0,399
Utilização/envolvimento espaços/ambientes micro e macro institucionais.	7	36,8	0	0,0	1	16,7	0,279

*significativo para o teste Exato de Fisher

GESTÃO DA AULA

GESTÃO DA AULA	Aluno		Professor		Técnico		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
Coerência nos processos avaliativos.	16	84,2	5	83,3	2	33,3	0,069
Recursos tecnológicos	14	73,7	4	66,7	1	16,7	0,0565
Domínio dos conteúdos alusivos as disciplinas de atuação.	14	73,7	4	66,7	2	33,3	0,276
Programas e disciplinas atualizadas	12	63,2	5	83,3	2	33,3	0,255
Seleção de conteúdos, atividades e recursos de ensino em sintonia com as demandas da profissão docente e a atualidade.	12	63,2	4	66,7	5	83,3	0,862
Referenciais adequados e apropriados para o desenvolvimento da disciplina.	12	63,2	4	66,7	4	66,7	0,999
Valorização das diferenças e diversidades.	15	78,9	3	50,0	2	33,3	0,088
Relações interpessoais.	12	63,2	5	83,3	2	33,3	0,255
Planejamento de ensino constante, contextualizado e articulado com o PPC do Curso.	8	42,1	4	66,7	3	50,0	0,693
Dinâmica pedagógica ancorada no processo de reflexão-ação.	10	52,6	2	33,3	3	50,0	0,877
Indissociabilidade teoria e prática.	5	26,3	4	66,7	4	66,7	0,126
Processos investigativos.	8	42,1	2	33,3	3	50,0	0,999
Autonomia discente.	4	21,1	3	50,0	2	33,3	0,399

*significativo para o teste Exato de Fisher