

AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES E O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS IFES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula Ribeiro de Sousa¹
Leonardo José Pinho Coimbra²

RESUMO

Análise do processo de expansão do ensino superior público desencadeado pelas reformas desse nível de ensino empreendidas entre as décadas de 1990-2000. Apresenta reflexões acerca do processo de expansão das Universidades Federais, mais especificamente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e seus impactos nos cursos de formação de professores a partir da análise do projeto pedagógico das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's), implantadas em 2010, no bojo do processo de reestruturação da UFMA. Discute-se como a formação de professores tem sido contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir das orientações e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, baseada nos princípios da flexibilidade e do desenvolvimento de competências e como esse processo, aliado a expansão precarizada das Universidades Federais, tem contribuído para o esvaziamento da formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino superior; REUNI; Licenciaturas Interdisciplinares.

THE UNDERGRADUATE INTERDISCIPLINARY AND THE PROCESS OF EXPANSION OF IFES: IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Analysis of expansion of public higher education reform process launched by this level of education undertaken between the decades 1990-2000. Present reflections on the process of expansion of Federal Universities, more specifically through the Program of Support for the Restructuring and Expansion of Federal Universities - REUNI and their impact on teacher training courses from the teaching project analysis of Interdisciplinary Undergraduate (LI's), established in 2010, in the midst of the UFMA restructuring process. It discusses how teacher education has been contemplated in the pedagogical projects of undergraduate courses from the guidelines and national curriculum guidelines for teacher training, based on the principles of flexibility and skills development and how this process, together with expansion precarious of Federal Universities, has contributed to the emptying of teacher education.

Keywords: Teacher education; Higher education; REUNI; Interdisciplinary Undergraduate.

INTRODUÇÃO

A atual conjuntura de expansão de vagas no ensino superior e aumento da demanda por educação básica em todos os níveis coloca a formação de professores na encruzilhada desse processo, que se reflete por meio de ações desencadeadas pelo governo. Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que alavancou o processo de expansão do ensino superior público³, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, a abertura de novos cursos e ampliação de vagas em cursos de licenciatura nas universidades federais foi significativa, sobretudo em cursos noturnos e com formatos ditos “inovadores”, com caráter mais flexível e articulado as metas do Programa.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007, que previa a expansão de vagas na graduação, ampliação do número de professores e funcionários técnico-administrativos e fomento à interiorização com a abertura de novos campi no interior do estado, cuja maioria oferece exclusivamente cursos de licenciatura.

Diante do exposto, nosso objetivo é analisar o impacto da expansão do ensino superior público sobre a oferta e a qualidade dos cursos de licenciatura, com especial atenção ao caso da Universidade Federal do Maranhão, por meio da implantação dos cursos de Licenciatura Interdisciplinares (LI's). Chamamos atenção para o fato da criação das LI's somente em campi localizados no interior do estado, em condições precárias, adotando uma perspectiva de formação assentada na idéia de competências e flexibilidade. Trata-se de um estudo introdutório acerca do processo de expansão e interiorização das IFES e seus impactos para a formação de professores e ainda não apresenta resultados conclusivos.

1. REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990:

O ensino superior no Brasil, especialmente o universitário, constitui-se a partir das especificidades históricas que perpassam a formação da sociedade brasileira. Deste modo, historicamente, a universidade no Brasil corresponde às determinações que a geraram no bojo do modo de produção capitalista, que apontam, em suma, para a exclusão histórica da maioria da população do acesso a esse nível de ensino. Entretanto, com o objetivo de escamotear a exclusão intrínseca ao modo de produção capitalista e as instituições constituídas no seu bojo, é necessário, do ponto de vista ideológico, criar mecanismos de suposta “inclusão”, sem comprometer a estrutura do modo de produção vigente. Esta lógica adquire expressão máxima nas décadas de 1990 e nos anos 2000, quando se efetuam e aprofundam reformas no âmbito do Estado brasileiro orientadas pela lógica neoliberal com o intuito de superar a crise do modo de produção capitalista dos anos de 1970-1980, reduzindo o alcance das políticas sociais, induzindo mecanismos de privatização, racionalização e mercantilização dessas políticas, ao mesmo tempo em que é adotado o princípio da equidade em contraponto a universalidade das políticas públicas, criando uma falsa impressão de democratização das oportunidades de acesso.

A materialização dos mecanismos de reforma do aparelho de estado, introduzidos a partir da segunda metade da década de 1990, por ação do então Ministério de

Administração e Reforma do Estado (MARE) terão efeitos nefastos sobre as políticas públicas, na medida em que, adotando o receituário neoliberal para os países da América Latina consubstanciado no âmbito do Consenso de Washington⁴, propõe a plena reformulação da atuação e responsabilidade do poder público e da sociedade civil no âmbito da garantia e efetivação de direitos sociais historicamente adquiridos, dentre os quais, a educação.

Neste contexto, a crise da educação pública é atribuída a ineficiência do setor estatal em gerir esse bem público. Tal diagnóstico traria como remédio a adoção de políticas de privatização, mecanismos de racionalização de custos e de eficiência na gestão – baseadas no modelo empresarial - e de transferência de responsabilidades entre os setores público e privado, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços prestados e a fim de liberar o fundo público para sanar o déficit econômico.

No âmbito específico do ensino superior, as propostas oficiais de reforma apontam a necessidade de solução de uma crise neste nível de ensino, marcada pela não-absorção de toda a demanda e também pela sua incapacidade de preparar adequadamente profissionais habilitados para o mercado. Apontam, ainda, como causa da crise da educação superior, conforme Sguissardi (2009),:

(...) seu famigerado elitismo – marca de toda sua história – e em especial o modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano) – adotado desde a reforma universitária de 1968 -, que seria excessivamente uniforme, caro e insustentável no médio prazo pelo fundo público (...)

Outras causas apontadas pelo diagnóstico neoliberal para a crise do ensino superior público, sobretudo o universitário, seriam:

- a. A isonomia salarial e carreira única dos docentes, inclusive entre ativos e inativos;
- b. O sistema predominante de financiamento baseado em verbas públicas e sua má gestão;
- c. O excessivo envolvimento do Estado (governo) nas questões do ensino superior;
- d. A grande dificuldade das IES de se autorreformarem, pois prisioneiras de tendências conservadoras, que as impedem de perceberem os novos desafios, entre outros a redefinição do papel do Estado e as novas exigências do mercado;
- e. O crescimento excessivamente lento das vagas em relação a demanda;
- f. A baixa relação docente/aluno e o alto custo/aluno no setor público;
- g. A falta em geral de qualidade e equidade (SGUISSARDI, 2009).

Portanto, como forma de superação desta “crise”, a reforma do ensino superior passaria por uma reformulação do *ethos* da universidade a partir da adoção do modelo gerencialista, que aloca a educação superior, a ciência e a tecnologia, assim como outros setores, como *serviços não exclusivos do Estado*⁵, visando a eficiência, a modernização e a competitividade (SGUISSARDI, 2009). Esta reforma enfatiza as qualidades do mercado e do setor privado como modelos de excelência, eficiência e agilidade na prestação dos *serviços* do Estado (Bresser-Pereira, 1995 apud SGUISSARDI, 2009), reduzindo a

educação da condição de direito básico inalienável do cidadão para uma mercadoria obtida no mercado, cuja competitividade regula a qualidade do produto.

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 2009, p. 01).

A este diagnóstico de crise do setor educacional e da educação superior em particular correspondem as “recomendações” dos organismos financeiros internacionais⁶, que, como intelectuais orgânicos do capital e verdadeiro complexo financeiro e intelectual (TORRES, 1995) a serviço do pensamento neoliberal, oferecem subsídios para as medidas adotadas pelos Estados na reforma de seus sistemas de ensino. Em relação a reforma do ensino superior, as teses do Banco Mundial⁷ ocupam lugar de destaque, sendo adotadas como receituário das reformas deste nível de ensino que se processaram a partir da década de 1990 no Brasil. Seus principais pressupostos, expressos em diversos documentos, podem ser sintetizados em quatro orientações-chave (SGUISSARDI, 2009):

(...) fomentar a maior *diferenciação das instituições*, incluindo o *desenvolvimento* de instituições *privadas*; proporcionar incentivos para que as instituições *diversifiquem suas formas de financiamento*, por exemplo, a *participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados*; *redefinir a função do governo no ensino superior*; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridades aos objetivos da qualidade e equidade (Banco Mundial, 1994 apud SGUISSARDI, 2009, p. 61-62, grifos do autor).

Estas posições orientaram a ação do Ministério da Educação (MEC) na concepção da reforma da educação superior ao longo da década de 1990, tendo como objetivos, de acordo com Sguissard (2009), superar: a) a suposta proeminência do modelo de *universidade de pesquisa*, unificado e rígido, com fomento ainda maior a *diferenciação institucional* e o maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas; b) a unidade do sistema de financiamento do ensino superior público com verbas federais, com propostas de programas de diversificação de fontes de financiamento e eventual introdução do ensino pago nas IES federais; c) a insuficiência de recursos, com a liberdade para as universidades firmarem convênios de pesquisa, prestação de serviços, via assessorias e consultorias, à iniciativa privada; d) o excessivo envolvimento do governo nas questões relativas à manutenção das IES mediante a adoção de um papel de fiscalização e regulação em lugar do de manutenção; e) a ausência de *qualidade* e da *equidade*, com um eficiente sistema de avaliação com critérios meritocráticos adequados às demandas do mercado; f) os limites da expansão, com condições para o desenvolvimento do ensino privado e de cursos de curta duração (pós-médios).

No bojo desses pressupostos, foram materializados importantes mecanismos legais com o intuito de operacionalizar a reforma do ensino superior na década de 1990, com o objetivo de tornar o ensino superior mais flexível, acessível e eficiente, superando o seu propalado elitismo. Dentre esses mecanismos, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei 9.394/96), no capítulo que trata do ensino superior, com destaque para diferenciação institucional (art. 45); cursos sequenciais por campo de saber (pós-médios) (art. 44); avaliação da educação superior para fins de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e recredenciamento de IES (art. 46); autonomia universitária (art. 53). No que tange a legislação pós-LBD, podemos citar os decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, dispondo sobre a organização do ensino superior e avaliação de cursos.

Como conseqüências dessas medidas sobre o ensino superior no Brasil, podemos inferir as seguintes: Redução dos gastos públicos na manutenção do ensino superior nas IFES em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal de 21,9%, em 1995 para 17,6%, em 1999; Aumento do número de matrículas no ensino superior de, aproximadamente, 12%, sendo de 36% nas IES privadas contra 12,4% nas IFES; A concentração do ensino superior em instituições não-universitárias, com 85,3% do total das IES em 1999; Privatização do sistema, com a concentração das matrículas na rede privada, em 1998, 67,8% do total das matrículas, enquanto que nas públicas (federais e estaduais), apenas 32,2% das matrículas e com 86,5% das instituições privadas contra 13,5% públicas.

Apesar da expansão do acesso ao ensino superior, mesmo que pela via da privatização e redução da participação do setor público, considera-se ainda que a cobertura do ensino superior no Brasil é muito baixa, o que nos leva a concluir que: “(...) a democratização no ensino superior e garantia de não evasão e conclusão do curso superior depende de políticas de inclusão social, de distribuição de renda, de erradicação da indigência e da pobreza que afetam mais da metade dos brasileiros” (SGUISSARDI, 2009).

Deste modo, podemos afirmar que, durante da década de 1990, a expansão do ensino superior se deu, essencialmente, pela expansão da oferta de vagas no setor privado⁸ enquanto que as IES públicas sofreram um processo de desmonte pela progressiva precarização das condições de funcionamento das mesmas, conseqüência da política neoliberal implantada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pela falta de investimentos em recursos humanos e materiais que possibilitassem seu funcionamento nos padrões de qualidade suficiente, por conta do contingenciamento dos recursos para sua manutenção, congelamento de salários e de vagas para ingresso de docentes e discentes.

Além disso, às IFES foi imputado o rótulo de “ineficientes” pelo governo e pela mídia, pressionando-as a adotar um modelo de gestão gerencial, de modo a solucionar as dificuldades enfrentadas por meio da captação de recursos da iniciativa privada, venda de serviços educacionais e utilização privada das estruturas das IFES para a geração de serviços e produtos para o mercado (MANCEBO, 2009). O desdobramento da reforma educacional da década de 1990 para o ensino superior público se expressa, segundo Mancebo (2009), por meio de um paradoxo, em que:

A adoção da máxima racionalização de recursos para as instituições federais, com o governo informando para as instituições que “mantém” sobre a necessidade de elevar os níveis de “eficiência” e de responsabilidade social” (expansão da matrícula, dos indicadores da relação professor/aluno), mas contendo gastos com o consumo, equipamentos e obras e com a contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, conduziu as instituições federais a viverem a mais

drástica política de corte e ajuste de sua história (MANCEBO, 2009, p. 17).

Os dois governos do presidente Lula da Silva (2003-2010) dão continuidade as reformas empreendidas pelo seu antecessor, no âmbito econômico, mantendo as políticas de austeridade e controle das finanças públicas no sentido de garantir a estabilidade econômica, e das políticas sociais, por meio de reformas que representam a perda de direitos conquistados pelos trabalhadores.

No campo da educação superior, o Plano de Governo Para a Educação do presidente Lula, em seu 1º. mandato (PGE – Uma escola do tamanho do Brasil), retoma algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, como por exemplo, a ampliação de vagas para que se alcance a meta de 30% de matrículas na faixa etária correspondente ao ensino superior, e, no médio prazo, garantir 40% das matrículas no setor público. Entretanto, a restrição no âmbito do financiamento permanece, haja vista que não foram revistos os vetos do PNE 2001-2011 em relação ao percentual do PIB investido em educação.

A realização da reforma da educação superior através de uma lei específica foi empreendida por meio do encaminhamento de um projeto de lei pelo executivo ao Congresso Nacional, cuja última versão (PL 7.200/06), a quarta encaminhada a votação, aponta para continuidade das políticas no setor. Além dos projetos de Lei da reforma universitária, outros mecanismos legais aprovados no período de 2004 a 2005 fornecem um preâmbulo da concepção que preside a reforma universitária proposta pelo governo federal, tais como a Lei 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; A Lei 10.973/2004, que trata dos incentivos a inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; Lei n.º 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), no âmbito da administração pública; Lei 11.096/05 que institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, reduzindo a autonomia universitária, tornando-a mais produtiva, competitiva e heterônoma, além de fortalecer o setor privado/mercantil, inclusive pela transferência de recursos públicos.

A não aprovação do PL da reforma universitária no Congresso Nacional não freou o pacote de medidas encampadas para promovê-la, então, pela via de programas do governo federal. Esse é o caso do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)⁹, que por meio de um conjunto de ações direcionadas a todos os setores da educação e em consonância com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) trouxe medidas de extremo impacto sobre a educação superior, por meio das quais, o governo pretende aprofundar e consolidar um novo modelo de universidade, eficiente, flexível e competitiva. Portanto, “para atender a essa lógica, a universidade estruturada no tripé ensino-pesquisa-extensão com regime de tempo integral e dedicação exclusiva, além de ser considerada cara, torna-se desnecessária” (ANDES, 2007, p. 21).

Sobre essa tônica, como parte do PDE, o governo federal lança o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI¹⁰, por meio do decreto no. 6.096 (24/04/07), com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (por meio do), melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art. 1º). O REUNI consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES¹¹. Através do REUNI, o governo “incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termos de

compromisso, pelos quais recebem verbas públicas pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão do governo é atingir um aumento substancial de ingressantes nas IFES e tem como **metas principais: a elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18**¹².

Dentre as estratégias para o alcance dessas metas, tem-se a redução da repetência e a substituição imediata dos estudantes evadidos, pelo estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil, evitando “vagas ociosas”, o que implica em adotar regras mais flexíveis para a mobilidade estudantil, via sistemas de acreditação, e admissão de novos alunos. No que se refere a dotação de recursos para a expansão das IFES nos moldes das pretensões do MEC (dobrar o quantitativo de vagas na rede pública federal e, até 2011, matricular 30% dos jovens de 18 a 24 anos na universidade, conforme prevê o PNE), o REUNI prevê apenas um acréscimo de até 20% dos recursos para despesas de custeio e pessoal das IFES, condicionado a verba orçamentária do MEC, conforme as metas projetadas pelas IFES e de acordo com as metas globais do REUNI¹³. Nesse aspecto se percebe uma grande fragilidade do Programa, pois, além de não ampliar de forma significativa os recursos das IFES, em comparação com as metas propostas, condiciona o repasse de recursos às verbas orçamentárias do MEC, o que não sustenta a plena efetivação do programa, dada a tendência de redução anual dos recursos do Ministério da Educação. Neste aspecto, Mancebo e Léda (2009, p. 54) ponderam:

Haverá recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes? De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior.

Com isso, podemos inferir que o REUNI induz princípios de racionalização de recursos, pela adoção de uma lógica de custo-benefício, que atinge desde a gestão dos recursos até a organização acadêmica das IFES, incidindo sobre a estrutura dos cursos de graduação, de modo a flexibilizar os currículos, possibilitando diversas modalidades de aproveitamento de estudos, introdução do ensino a distância e regras mais flexíveis para ingresso de novos alunos, de modo a preencher vagas ociosas e evitar a evasão. Outra tendência é a focalização do trabalho docente sobre a atividade do ensino, reduzindo a disponibilidade dos professores para o desenvolvimento de pesquisa, extensão e funções administrativas.

Pelo exposto, em linhas gerais, a adesão das IFES ao REUNI, acarreta como conseqüências: a) aumento substancial do número de alunos por sala de aula, sem que haja garantia de estrutura física, pessoal, recursos materiais suficientes para atender com qualidade essa demanda; b) mudanças profundas na organização dos cursos de graduação, de modo a adotarem critérios de organização mais flexíveis em prejuízo da qualidade do ensino; c) intensificação e precarização do trabalho docente, pelo aumento da relação aluno/professor e a restrição das atividades docentes ao ensino.

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

A década de 1990 é um marco fundamental na elaboração de reformas educacionais no Brasil, com fito de adequar a educação às novas demandas do mundo globalizado, marcado pelas mudanças no padrão de sociabilidade capitalista que emerge no final do século XX. Nestas, prevalece os conceitos de *produtividade, eficácia e excelência*, ao lado de *políticas de avaliação* como mecanismo de controle e instrumentalização das reformas.

Neste contexto, depreende-se um conjunto de políticas curriculares concebido com o propósito de favorecer a adequação dos processos de formação em nível superior às demandas do processo de acumulação e do mundo do trabalho, buscando adequar o currículo dos cursos ao novo contexto econômico e social, quanto a necessidade de revisão dos processos de formação profissional, onde alguns aspectos passam a ser valorizados: saberes tácitos (apreendidos através da experiência subjetiva, sendo muito difícil sua transmissão através da linguagem explícita e formalizada), conhecimentos que se apresentam ligados a vivência concreta, que muitas vezes não são adquiridos nos processos de formação institucionalizados (escola, universidade), relacionados a aspectos de personalidade e atributos do trabalhador, com os quais se relacionam a capacidade de abstração, de comunicação, de liderança, trabalho em equipe e outros (CAMARGO, 2009).

Deste modo, a qualificação se dá por meio do *desenvolvimento de competências, sendo priorizada a dimensão da experiência*, contribuindo para a redefinição dos conteúdos de ensino, entendendo que é necessário atribuir *sentido prático* aos saberes escolares. A materialização desses princípios no âmbito das políticas curriculares se dá por meio da revisão dos perfis profissionais, a redução do tempo de formação (já que os saberes tácitos são aprendidos na prática) e a ampliação dos componentes curriculares, de modo a incorporarem a dimensão prática dos processos de formação (CAMARGO, 2009).

A tese da *flexibilização curricular* surge justamente para adequar os mecanismos de formação profissional ao novo contexto do processo de produção, inserindo-se no conjunto de políticas curriculares voltadas para a implementação de um novo modelo de formação em nível superior. Paralelamente, ganhou força o uso da noção de “competência”, que tem por base a ideia de que não é suficiente a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; ele necessita mobilizar conhecimentos, transformá-los em ação. Assim como, em substituição a noção de currículo mínimo, surgiu a de diretrizes curriculares, por meio de um conjunto de documentos de responsabilidade do MEC (Ministério da Educação) e no CNE (Conselho Nacional de Educação), com vistas à superação da alegada rigidez dos currículos mínimos e para assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação.

Entretanto, cabe percebermos as articulações entre as reformas curriculares dos cursos de formação de professores e os interesses e demandas do contexto atual, permeado pelo neoliberalismo. As reformas atuais nos currículos dos cursos de formação de professores, instituídas em atendimento a legislação oficial, nos remete às orientações dos organismos internacionais para a América Latina, que influenciaram o conteúdo dessas reformas¹⁴. Dentre os pressupostos da visão difundida nestes documentos acerca da formação e atuação dos profissionais da educação, Sanfelice (2010) destaca a afirmação de que os docentes devem ser flexíveis e aprender a adaptarem-se às mudanças permanentes no currículo e nos métodos e a apologia a formação prática do docente:

Como a atual formação do docente não o prepara para tanto, nem para acompanhar a evolução permanente do conhecimento, faz-se necessária a

formação continuada para que ele tenha autonomia e seja responsável pelo seu trabalho. Também não lhe pode faltar a criatividade, para que se constitua em um guia do aluno que constrói o seu próprio conhecimento. É necessário que saiba trabalhar em equipe e que sua formação tenha sido prática. Também nas políticas educativas gerais, o Brasil reflete aquilo que as Agências tornaram orientações hegemônicas: descentralização, autonomia da escola, currículo baseado em competências, sistemas centrais de avaliação de resultados e a profissionalização dos docentes. É possível observar que se disseminou uma crítica generalizada à formação docente que vinha sendo praticada. A proposta agora, de uma formação docente permanente, responsabilizando o mesmo por obtê-la (SANFELICE, 2010, p. 34).

A Lei 9.394/96 determina, no inciso II do Art. 53, que dispõe sobre a autonomia universitária, que cabe às Universidades: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. É necessário, contudo, que se observe que a Lei 9.131/95, define que cabe à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação — “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”, em um flagrante ataque a autonomia pedagógica da universidade.

Assim, o CNE passou a adotar procedimentos e diretrizes para as duas vertentes de profissionais formados em nível superior: o licenciado e o bacharel. No que se refere à Licenciatura foram definidas as seguintes diretrizes:

- Resolução CNE/CP 01, de 30 de setembro de 1999, baseada nos pareceres CNE/CP 09 e 27/2001: a preparação de professores para a Educação Básica deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.
- Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica: determina que a preparação do Professor da Educação Básica, em nível superior, deve dar-se através do Curso de Licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002: define a duração dos cursos de licenciatura, que deverá ser integralizada em, no mínimo 03 (três) anos letivos e ocorrer através do desenvolvimento de uma carga horária mínima de 2.800 horas, organizadas da seguinte forma: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que passa a destinar mais de um terço da carga-horária a atividades de natureza “prática” nos cursos de licenciatura.

Na esteira das orientações dos organismos internacionais, no sentido de conferir a flexibilização curricular e a definição de itinerários formativos diversos em contraposição a noção de currículo mínimo, outros mecanismos legais se destacam na definição da política curricular para os cursos de graduação. É o caso do Parecer CNE/CES no. 776/97 que trata das Orientações para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que defende o enxugamento dos cursos, sem descuidar de uma sólida formação geral ao lado da formação diferenciada; valorização das atividades de extensão e pesquisa, que passam a valer créditos para os discentes nelas envolvidos; valorização, no interior do currículo, de

atividades de extensão, monitoria, iniciação científica e outras, até então consideradas extracurriculares; revisão da fixação de currículos mínimos, alegando a rigidez excessiva e prolongamento desnecessário de sua duração.

De acordo com Camargo (2009), a flexibilização curricular introduzida nos cursos de graduação, promoveu, além do enxugamento do currículo dos cursos, com a redução da carga-horária, o aproveitamento de atividades diversas desenvolvidas pelos alunos, como monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios, cursos de curta duração relacionados a áreas de interesse do aluno, seminários, palestras ou laboratórios/oficinas, promovendo uma diversificação no itinerário formativo dos cursos que se reflete no perfil de saída do aluno.

No entanto, apesar das críticas, essa perspectiva tem assumido posição hegemônica nos discursos e nos processos de formação docente. Acentuado pelo caráter de obrigatoriedade em atender as diretrizes curriculares, muitos cursos de licenciatura tiveram seus projetos reformulados e outros foram elaborados a partir dessa perspectiva, como é o caso das Licenciaturas Interdisciplinares implementadas pela Universidade Federal do Maranhão.

3. AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UFMA: FACES DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Universidade Federal do Maranhão aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007 que prevê um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, sendo R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infra-estrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de novos funcionários. Dentre as metas pactuadas, podemos destacar a ampliação das vagas de ingresso por meio da criação de 1.580 novas vagas nos cursos de graduação, 1.100 vagas para novos cursos e 480 para cursos existentes, sendo 1050 vagas noturnas e 530 diurnas, contratação de 328 novos professores, 182 servidores técnico-administrativos, elevação progressiva, até o final do Programa, da relação professor/aluno (RAP) em 1:18, redução das taxas de evasão e alcance da meta de conclusão de 90% nos cursos de graduação, ocupação das vagas ociosas, pelo estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil.

Dentre as diversas estratégias elaboradas para o alcance das metas, destacamos: 1. Reestruturação da arquitetura curricular da UFMA, com a implantação de novas modalidades de cursos de graduação e o novo sistema de acreditação (baseados nas Diretrizes e Dimensões do Programa REUNI); 2. Criar e reestruturar os Projetos Pedagógicos dos cursos novos e dos já existentes.

Os projetos dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares foram elaborados de forma a atender as metas pactuadas com o REUNI, sobretudo no que diz respeito a flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, a ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA, pois os mesmos foram implantados exclusivamente em novos campi abertos no interior do estado, com a maioria dos cursos funcionando no noturno, tendo como justificativa “ *a economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na Educação Básica*” ((Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA).

As Licenciaturas Interdisciplinares foram concebidas originalmente¹⁵ com o objetivo de formar docentes para o Ensino Fundamental, preferencialmente nas séries finais, nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, em cursos com duração de três anos (um ciclo de formação trienal de 1ª. Licenciatura com diplomação plena e 1º. Ciclo de 2ª. licenciatura) com uma carga-horária total de 2.880 horas. A entrada é anual com a oferta de 60 vagas por curso, por meio do Sistema Sisu. Os cursos, com este formato, foram implantados desde 2010 nos campi de Bacabal, Codó, Imperatriz, Grajaú, Pinheiro e São Bernardo.

QUADRO 1 – Oferta de vagas em cursos de Licenciatura Interdisciplinar – UFMA (2010)

CAMPUS	CURSOS	VAGAS ANUAIS	TURNO
BACABAL	LCH/LCN	120	NOTURNO
CODÓ	LCH/LCN	120	NOTURNO
GRAJAÚ	LCH/LCN	120	NOTURNO
SÃO BERNARDO	LCH/LCN/LLC	180	VESPERTINO/ NOTURNO
PINHEIRO	LCH/LCN	120	NOTURNO
IMPERATRIZ	LCH/LCN	120	NOTURNO
TOTAL DE VAGAS	780		

LCH – Licenciatura em Ciências Humanas/ LCN – Licenciatura em Ciências Naturais / LLC – Licenciatura em Linguagens e Códigos

O currículo se organiza a partir de uma matriz de competências desenvolvida por todos os professores das diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos). O Curso encontra-se constituído e será ministrado a partir de princípios e elementos axiais na fundamentação teórica e na orientação prático-pedagógica: Competência como concepção nuclear do Curso, onde os conteúdos atuam como meio e suporte para a constituição de competências; A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; A pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem. A carga-horária foi distribuída de modo a contemplar o disposto na resolução CNE no. 02/2002, conforme quadro a baixo:

QUADRO 2 – Distribuição da carga-horária dos cursos de LI'S

Carga-horária total	2.880 h
Conteúdos teórico-práticos	1.880 h
LEA (laboratório de ensino-aprendizagem)	200 h
PECC (Prática de ensino como componente curricular)	200 h
Estágio curricular obrigatório	400 h
Atividades Complementares	200 h

Atendendo ao disposto nas diretrizes curriculares, o currículos dos cursos se estruturam a partir da ideia de **flexibilização curricular**, “de forma a desenvolver uma nova relação de aprendizagem, articulada à pesquisa e à extensão, possibilitando novas formas da organização dos elementos curriculares, da relação pedagógica entre professor e estudante” (*Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA, p. 21*).

A partir desta concepção,

Flexibilidade exige assumir uma concepção do processo ensino-aprendizagem não centrada na figura do professor, e sim em uma relação dialógico-formativa, que reconhece o estudante como construtor ativo de sua aprendizagem, num crescente de autonomia intelectual. Nessa

relação, a **orientação** acadêmica, curricular e pedagógica assume papel central, demandando a efetiva atuação dos docentes e do Colegiado do Curso no **planejamento contínuo da progressão** e da **regulação** das aprendizagens. (*Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA, p. 21*).

Seguindo o princípio da flexibilidade, conforme os documentos que embasam essa noção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, o projeto do curso afirma que é necessário uma organização de tempo e espaço que possibilite, coerentemente, articular teoria e metodologia, sem dicotomizá-las no âmbito de sua consecução. Assim, propõe que o ensino poderá ser ministrado tanto para a turma como um todo, quanto, de acordo com o planejamento acadêmico, para grupos menores, ou mesmo para estudantes considerados individualmente, a partir das avaliações realizadas. Várias formas possíveis de organização dos espaços e tempos acadêmicos são apresentadas, dando ênfase aos projetos de trabalho e pesquisa e ao laboratório de ensino-aprendizagem. Um exemplo de modelo de estruturação semanal desses espaços-tempos é demonstrado no projeto para orientar o planejamento acadêmico dos professores:

QUADRO 3 – Demonstração do planejamento semanal dos cursos de LI's

2ª.	3ª.	4ª.	5ª.	6ª.	SÁBADO
Projeto	Aula (disciplinar)	Projeto	Projeto	Atividade de Observação	Orientação Acadêmica Complementar
Grupo de Estudos	Laboratório de Ensino-Aprendizagem	Vivência Cultural	Seminário Interdisciplinar	Laboratório de Ensino-Aprendizagem	Projeto

FONTE: *Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA, p. 69*

Como se percebe, a organização do currículo proposta pelo projeto dos cursos de LI's impõe uma ampla diversificação de atividades desenvolvidas com o intento de conferir flexibilidade ao mesmo. A operacionalização do currículo é atribuída ao “colegiado do curso”, que no uso de sua autonomia de planejamento definirá “a melhor modulação dessas possibilidades, de acordo com cada turma e grupo de estudantes, e com as necessidades específicas do momento de formação, não cabendo no espírito deste Projeto uma estruturação fixa pré-determinada, em termos de ‘seqüência aconselhada’ ou ‘grade disciplinar’” (*Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA, 2010, p. 69*).

Nesta direção, o currículo dos cursos de LI's, conforme verificado, apresenta uma tendência crescente nos cursos de graduação, qual seja, a redução da carga-horária total do curso, a ampliação da carga-horária dos estágios supervisionados e ênfase nas atividades práticas, tendo em vista o desenvolvimento de competências, entendida como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, habilidades, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e resolver problemas” (apud Perrenoud, 1999).

Em que pese o caráter dito “inovador” da proposta curricular das LI's, perceber-se, pelo formato do curso e pelo perfil de formação proposto, que se trata de uma ressignificação das antigas licenciaturas curtas para a formação de professores

polivalentes, aptos a atuar em todas as disciplinas da área de ciências naturais (matemática, química, física e biologia), ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia) e linguagens e códigos (português, língua estrangeira e artes) no ensino fundamental, preferencialmente, pois, apesar da ênfase na “interdisciplinaridade” o que se concretiza na prática é uma formação multidisciplinar, que, em muitos casos, favorece a precarização e a fragmentação da formação docente.

Dentre as justificativas apresentadas para a implantação do curso nesse formato, destacam-se: a necessidade de avançar firmemente no sentido de uma ruptura com modelos pedagógicos e de formação *que já não atendem mais às necessidades educacionais de nosso tempo*; Dar respostas – em quantidade e qualidade – às grandes demandas nacionais e regionais de formação de professores; *Os recursos da Universidade são limitados para ofertar licenciaturas específicas presenciais de todas as áreas de conhecimento em todos os novos campi*; Críticas ao formato disciplinar dos cursos e do modelo departamental de organização das universidades (“crescente rigidez das estruturas universitárias para acompanhar adequadamente os mais recentes desenvolvimentos mundiais no campo do conhecimento”); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *determina que o desenvolvimento e a formação de saída da Educação Básica sejam dados por competências e habilidades* construídas em torno das três grandes áreas interdisciplinares principais de conhecimento (*Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA, 2010*).

Outro aspecto bastante acentuado nos projetos dos cursos de LI's é a necessidade de superação de problemas crônicos das licenciaturas, quais sejam, a dicotomia entre teoria e prática, que se percebe a partir da separação das disciplinas “de conteúdo” das disciplinas “pedagógicas”, e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática de escolas e professores, perpetuada pela reprodução do chamado modelo “3+1”. No entanto, ao adotar a noção de “competência” como norteadora do currículo e supervalorizar a dimensão da “prática” na formação de professores, as LI's contribuem para a valorização de saberes e experiências em detrimento de conhecimentos legitimados pela ciência na formação de professores, o que contribui ainda mais para a desvalorização das licenciaturas como espaço de produção de conhecimento na Universidade em relação aos bacharelados. Nesse sentido, é pertinente a análise de Dias-da-Silva (2005, p. 390, apud Dias-da-Silva e Muzzeti, 2008, p. 133)

Em nome da valorização dos saberes docentes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente “prática”, permitindo que sua formação seja “extracurricular”. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao “conteudismo” da escola brasileira, seja em nome da valorização de processos contínuos implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima... É preciso reconhecer que não são raros os projetos e discursos que, justificados pelo argumento da formação de um professor “prático-reflexivo”, que deve “refletir sobre seu trabalho e suas concepções”, estão transformando a formação de professores em feiras de vivências pessoais partilhadas.

No âmbito da atual política de expansão das Universidades federais, as licenciaturas tem experimentado um crescimento significativo, conforme pode ser evidenciado no Relatório do REUNI elaborado pelos reitores e coordenação do REUNI e publicado em

2010, que aponta que o crescimento dos cursos noturnos é determinante, além do foco de crescimento de cursos e vagas na área das licenciaturas e graduações em engenharia. No período em que foram implantadas, a partir de 2008, as vagas noturnas subiram 63% em todo o sistema. Nas licenciaturas (uma das áreas consideradas prioritárias pelo MEC), o crescimento foi de 27%, o que confirma a tendência de expansão quantitativa dos cursos superiores de formação de professores, sem o devido acompanhamento da qualidade desses cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos vivido tempos de contrarreforma do ensino superior, onde se introduz a lógica produtivista na Universidade em nome do discurso da inclusão e da qualidade social – aliás, este é o slogan da atual gestão da Universidade Federal do Maranhão: “Crescimento com inovação e inclusão social”. Em que pese o apelo que o processo de expansão quantitativa das universidades federais produz, sobretudo entre as camadas sociais historicamente excluídas do acesso ao ensino superior, e da tentativa de democratização deste nível de ensino encampadas pelas diversas medidas adotadas pelo governo ao longo das últimas décadas, é preciso questionar o real alcance dessas medidas no sentido da democratização do acesso ao ensino superior, no que diz respeito a qualidade do ensino e em relação a função que a Universidade deve desempenhar no sentido da produção e socialização do conhecimento científico e formação de profissionais de alto nível.

Em relação a esses pontos, nos parece que o processo de expansão do ensino superior nas IFES, via REUNI, não tem logrado o efeito propagado pelo discurso da democratização e inclusão, em que pese o crescimento quantitativo que temos evidenciado ao longo dos últimos anos¹⁶.

Com a adesão da Universidade Federal do Maranhão ao REUNI, do ponto de vista quantitativo, houve uma expressiva expansão. Entre 2007 e 2012, o número de vagas na graduação presencial cresceu em 63,8% e na pós-graduação stricto sensu, 145%; o quantitativo de alunos matriculados em programas especiais aumentou em aproximadamente cinco vezes, o número de cursos de graduação presencial obteve uma expansão de aproximadamente 50%; as matrículas em cursos à distância (graduação, extensão e especialização) cresceram de 712 para 13.725 (1900%); em relação ao número de docentes, o incremento foi de 43,3% e o de técnicos-administrativos, 6,9%. Se considerarmos a relação entre o crescimento das matrículas e o número de professores contratados, podemos perceber um dos graves limites da expansão quantitativa da UFMA, via REUNI, pois, nesse patamar, a relação professor/aluno já ultrapassa as metas do programa, alcançando a proporção de 1:20.

No entanto, quando se verifica a taxa de sucesso na graduação (TSG), indicador de destaque para a avaliação da consistência do processo de expansão, observa-se que esse índice cai de 62% para 52%, entre 2008 e 2012. Contudo, no ano de 2013, ocorre um significativo salto na TSG, apontado no Relatório de Gestão da UFMA de 2013, que aponta um crescimento de 60% em relação ao ano de 2012, elevando-se para 80%. De acordo com o referido documento, “Isso demonstra que as medidas tomadas pela UFMA no sentido de *otimizar o percurso acadêmico de cada aluno, bem como para agilizar o processo de reinserção discente* na Universidade têm obtido resultados satisfatórios” (grifos nossos).

O fomento à interiorização, com a abertura de 9 (nove) novos campi no interior do estado (expansão de 125%), foi uma das principais consequências do REUNI na UFMA. Esta é uma realidade inédita no Maranhão, considerando os índices educacionais do estado (aproximadamente 2% da população acima de 25 anos possui mais de 15 anos de estudo) e que a expansão do ensino superior no estado se deu, essencialmente, pela via do setor privado (c.f. LÉDA, 2009), concentrado na capital e em algumas grandes cidades do interior. Sendo a única universidade federal do Maranhão, com 49 anos de existência, a UFMA possuía, até 2010, apenas 3 (três) campi em efetivo funcionamento no interior do estado, num universo de 216 municípios. Entretanto, de acordo com Léda (2009) essa ampliação do acesso acontece para criar uma aparência de “inclusão social” em uma conjuntura de desemprego e de precarização do trabalho, especialmente gritante no estado do Maranhão.

Confrontando os números apresentados pela UFMA com a realidade observada empiricamente como docentes dos cursos de licenciaturas interdisciplinares de um dos campi localizados no interior do estado, observa-se uma gritante discrepância entre o sucesso da expansão quantitativa e as reais condições em que a mesma acontece. Em relação às matrículas, observa-se uma evasão de aproximadamente 50% até a metade do curso. Dadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes na conclusão do curso, sobretudo no que se refere a elaboração do TCC (trabalho de conclusão de curso), o quantitativo de alunos que conclui o curso no prazo mínimo é de menos de 10% da matrícula inicial. Além disso, dificuldades de permanência e insuficiência de auxílios por parte de Universidade, como alimentação e moradia, transporte público inexistente na maioria dos municípios, além da infra-estrutura física ainda deficiente nos campi do interior, tem suscitado grande evasão.

Com relação ao quantitativo de professores, têm-se verificado um incremento entre os anos de 2012 e 2014. Entretanto, boa parte desses docentes encontram-se em afastamento para conclusão de curso de doutorado, sem a devida contratação de professores substitutos para a recomposição do quadro, o que tem sobrecarregado os professores restantes, que além das atividades de ensino, orientações acadêmicas, supervisão de estágios, ainda coordenam projetos associados a programas institucionais, como PET (Programa de Ensino Tutorial), PIBID (Programa Institucional de Bolsas para iniciação a docência), PROEXT (Programa de Bolsas de Extensão) e PIBIC (Programa de Iniciação Científica), entre outros programas, além de atividades de gestão acadêmica (coordenação de estágio, coordenação de curso e direção de campus) e funções administrativas, haja vista a insuficiência de técnicos-administrativos para suprir as demandas da expansão.

A presente análise sobre o processo de expansão da UFMA e de implantação de cursos de licenciatura interdisciplinares, apesar de preliminar, evidencia a materialização das bases nas quais se coloca a reforma do ensino superior no Brasil, que tem produzido um quadro de precarização das condições de realização do trabalho acadêmico e da produção do conhecimento científico com bases sólidas, pois o modelo de expansão proposto pelo REUNI enfraquece o caráter unitário da formação universitária, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se, ainda, que as condições nas quais funcionam os campi localizados fora da sede são exemplos do processo de interiorização promovido pelo REUNI que se reproduzem nos quatro cantos do país. O dossiê sobre a Precarização do Trabalho Docente produzido pelo Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN, 2013)

que fez uma análise rigorosa do processo de expansão pós-REUNI em todas as regiões do país aponta o processo de interiorização dentre as maiores fragilidades do programa. Para Luiz Henrique Schuch, vice-presidente do ANDES, as necessidades da expansão gerada nos novos campi são respondidas de forma precária, provocando um fosso entre as unidades sede e os campi da mesma IFE, não como algo transicional e sim estrutural. Para ele, os novos cursos e campi são criados em situação de grave carência de professores, técnico-administrativos e de infraestrutura, obrigados a funcionar de forma precária. Nesse cenário, ainda segundo Schuch, a alteração do paradigma curricular em direção a cursos de formação aligeirada, figura até como uma solução para resolver os dilemas dos cursos criados sem o necessário quadro de professores e infraestrutura que promovam condições para a realização da atividade científica, exatamente o caso dos cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFMA.

Portanto, conclui-se que muito embora a justificativa de implantação das novas licenciaturas pela UFMA e do processo de expansão seja o imperativo da inclusão social de setores historicamente alijados do ensino superior e que o formato inovador apresentado pelo projeto pedagógico dos cursos aponte contra o conservadorismo pedagógico e defenda a formação de “alta qualidade” para os futuros professores da educação básica, o que se percebe, concordando com as análises de Chaves (2011, p. 65) acerca da contrarreforma da educação superior, é que “a expansão do acesso as classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino”, pois, o que temos observado, como docentes, acerca do processo de implantação das novas licenciaturas, é que a expansão do ensino superior para as camadas sociais menos favorecidas que neste momento adentram a Universidade, é um ensino “pobre para pobres”, que se reveste na flexibilidade e racionalidade no acesso, na organização curricular e na adoção de metodologias inovadoras que, sem os recursos necessários e com uma concepção aligeirada de formação, resulta em um ensino sem qualidade. As contradições desse processo são vistas também nas condições em que ocorre a expansão, confirmando o que é implícito no processo de reforma, a ênfase no ensino de graduação, em detrimento da pesquisa e extensão, e a precarização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Precarização das condições de trabalho I: cargos, vagas e o REUNI: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal.** Dossiê Nacional 3. Brasília-DF. Coronário Editora Gráfica, 2013.

_____. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior.** Brasília – DF, Caderno Andes N. 25, agos. 2007.

BRASIL. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007.

CABRAL NETO, A. e CASTRO, A. M.D. Gestão da educação na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, A.; GISI, M. L. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas.** Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 2005, p. 15-48.

CHAVES, V. L. J. A política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará IN **Universidade e Sociedade** – ano XXI, no. 48 (jul. 2011).

CHAVES, V.L.J; MENDES, O. da C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CHAUI, M. Universidade operacional – a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça esvaziar a instituição universitária. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 de Maio de 2009. Caderno Mais!

CAMARGO, Arlete Maria M. de. O princípio da flexibilidade curricular dos cursos de graduação. IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs.). **Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F; MUZETTI, L.R. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário. IN FORSTER, M.M dos S; BROILO, C.L. (orgs.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008.

LÉDA, D; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, jan.-abr. 2009 (p. 49-64).

LÉDA, D. **Trabalho docente no ensino superior**: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. Rio de Janeiro: 2009, 225f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

MANCEBO, D. Políticas da educação superior no Brasil – velhos temas, novos desafios. IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SANFELICE, J.L. A formação docente e os desafios da profissão. **Avesso do Avesso** v. 8, n.8, Edição Especial 2010.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, São Luis, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão do Exercício 2012. UFMA, São Luis, 2013.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

¹ Professora assistente da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacabal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, GT MA. E-mail: anapaularis@hotmail.com.

² Professor assistente da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacabal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, GT MA. E-mail: solidsnk@bol.com.br.

3 De acordo com dados divulgados pelo portal do MEC (www.mec.gov.br) A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

4 A expressão “Consenso de Washington” decorreu de uma reunião realizada em 1989 no International Institute of Economy, em Washington, com o objetivo de discutir as reformas necessárias para a América Latina. A expressão consagrada a partir daí refere-se ao conjunto de recomendações oriundas da reunião, onde teria se constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade no seio dos diversos organismos internacionais e de intelectuais pertencentes aos institutos de economia que participaram da reunião. O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados, tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. (c.f. SAVIANI, 2007, p. 425).

5 De acordo com Chauí (1999) a Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado.

6 Na construção do processo de reforma educativa na América Latina, as instituições que ocupam lugar de destaque são: a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). A partir de 1996 outros organismos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), também despontam no cenário educacional, influenciando as reformas para o setor (c.f. CABRAL NETO e CASTRO, 2005 e EVANGELISTA, MORAES E SHIROMA, 2002).

7 A concepção tradicional do Banco Mundial acerca do ensino superior para os países em desenvolvimento podem ser encontradas nos documentos *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) e *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms* (1998) (Cf. SGUISSARDI, 2009).

8 De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP), entre os anos de 1996 a 2006 houve um aumento da oferta de ensino superior no Brasil de 150%, sendo que 64% das vagas foram registradas em IES públicas e 206% em IES privadas.

9 O PDE foi lançado em 24 de abril de 2006, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Procurou dar direção a política educacional, tendo como grande protagonista o governo federal, em articulação com estados e municípios e a iniciativa privada.

10 Além do referido decreto, complementam as medidas implementadas para a reforma do ensino superior: as Portarias Normativas Interministeriais nº 22 e 224, ambas de 2007, dos Ministérios da Educação e do

Planejamento, que constituem, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente, além do documento “Reestruturação e expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais”, de agosto de 2007, elaborado por um grupo assessor.

11 Cabe ressaltar que a concepção original do projeto de reestruturação das IFES contida no REUNI foi desdobrada do projeto “Universidade Nova”, amplamente veiculada como solução contra a obsolescência “diagnosticada” para as universidades do modelo tradicional.

12 Neste indicador, as metas de aumento de cursos, vagas e matrículas variam de 60 a 200%, enquanto que a contratação de docentes varia de 15 a 30% (CHAVES, MENDES, 2009, p. 58), onde se percebe uma desproporção entre a expansão das matrículas e as funções docentes. Ressalta-se que nessa relação não estão incluídas as atividades extra-sala de aula realizadas pelos docentes como pesquisa, extensão, pós-graduação, orientação de alunos, coordenação de programas, cursos, dentre outras e sim, essencialmente o ensino de graduação (CHAVES, MENDES, 2009, p. 60).

13 De acordo com o Art. 2º do Decreto 6.096/07, o Programa terá as seguintes 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**; (grifos nossos).

14 É notória a influencia de diretrizes emanadas de fóruns internacionais sobre educação, patrocinados por agências de desenvolvimento internacionais, na definição de políticas de formação de professores no Brasil e na América Latina. Citemos alguns exemplos: Encontro de Santo Domingo, 2000, com a participação da América Latina, Caribe e América do Norte e que produziu o documento *Educação para todos nas Américas. Marco da Ação Regional*, assinalando o comprometimento dos Estados em melhorar as condições de profissionalização dos professores, o Fórum Mundial de Educação (Darkar, Senegal, 2000) que destacou a necessidade de melhorar as condições sociais, o ânimo e a competência profissional dos docentes, bem como a formação de qualidade. 1ª. Reunião Internacional do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – Havana, 2002 –, a *Declaração de Havana* propõe que o lugar de formação de professores é a Universidade, dentre outros (SANFELICE, 2010).

15 A primeira versão do projeto dos cursos de LI's foram elaborados pela Pró-reitoria de Ensino da UFMA no ano de 2010 e aprovado, ad referendum, no Conselho Universitário (CONSUN) no mesmo ano. No entanto, por conta das contradições do projeto, que encontrou muita resistência por parte dos professores, e por problemas operacionais quanto a implementação do formato do curso, o mesmo foi reformulado no ano de 2012 em diversos momentos de discussão dos professores com a Pró-reitoria de Ensino, resultando em um novo projeto, com alterações pontuais, mas mantendo a mesma concepção de formação.

16 Dados do censo da educação superior de 2012 apontam que o Brasil possui 7 milhões de matrículas no ensino superior, o que representa um crescimento de 4,4%, em relação a 2011. O número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%, o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3,5% (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>, acesso em 29/08/2014.)

Recebido: jun/2015 Aprovado: jul/2015