

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

**REFORMA UNIVERSITÁRIA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
uma análise do REUNI no Agreste Alagoano**

Maceió
2016

LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

**REFORMA UNIVERSITÁRIA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
uma análise do REUNI no Agreste Alagoano**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Georgia Sobreira dos Santos
Cêa

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Paz da
Silva

Maceió
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S237r Santos, Lavoisier Almeida dos.
Reforma universitária e flexibilização curricular : uma análise do REUNI no
agreste alagoano / Lavoisier Almeida dos Santos. – 2016.
148 f.
- Orientadora: Georgia Sobreira dos Santos Cêa.
Coorientadora: Sandra Regina Paz da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016
- Bibliografia: f. 118 -124.
Apêndices: 125-145.
Anexos: f. 146-149.
1. Brasil – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
2. Educação Superior. 3. Universidade Federal de Alagoas. 4. Curso de Pedagogia
5. Currículo. I. Título.

CDU: 378(813.5)



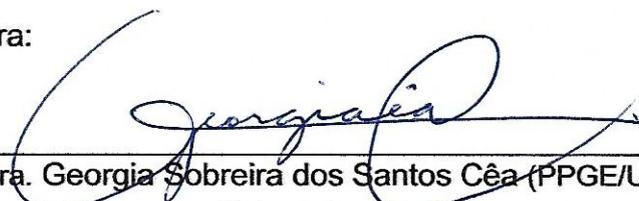
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**REFORMA UNIVERSITÁRIA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: uma
análise do REUNI no agreste alagoano.**

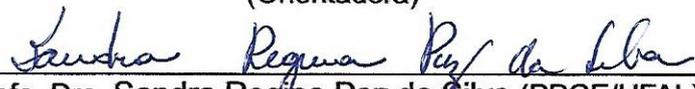
LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de novembro de 2016.

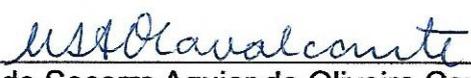
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Georgina Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (PPGE/UFAL)
(Co-orientadora)



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro (PPGE/USP).
(Examinadora Externa)

Ao passado, Vô Zezinho (*in memoriam*), Tio Basto e Vó Lourdes. A vocês que, sob o trabalho estranhado do corte de cana, não deixaram acesa somente as chamas da caldeira para usina moer, mas também mantiveram acesa a esperança no coração de meus pais para que hoje pudesse eu estar na universidade.

Ao futuro, Ana Luzinha, Alexia, Marina e/ou Júnior. Que, longe dos grilhões do Capital, vocês possam viver em um mundo novo: justo e fraterno!

AGRADECIMENTOS

Ao mar que, em seu movimento dialético, sussurrou várias vezes em meu ouvido para eu não desistir.

Aos amigos, professores e alunos, das escolas estaduais Dr. Jessé Trindade (Ilha das Flores – SE) e Rubens Canuto (Maceió – AL), pelo companheirismo nesses duros anos de trabalho e estudo.

Aos colegas da turma de mestrado, pela presença e pelas discussões teóricas realizadas em sala de aula.

Aos professores e alunos do curso de Pedagogia da UFAL-*Campus* Arapiraca, pela receptividade e generosidade no transcorrer da pesquisa de campo deste trabalho.

Aos meus amigos pessoais, dos quais estive distante fisicamente nesses tempos de mestrado, pela paciência e compreensão.

À amiga Renata Gusmão, pelas valorosas contribuições técnicas na tessitura do trabalho.

Ao amigo Valci Melo, por me fazer acreditar que as coincidências desta vida não estão jogadas ao acaso. A você, meu caro, minha gratidão por toda disponibilidade e contribuições teóricas para construção da presente pesquisa.

À professora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela disponibilidade, incentivo, provocações e contribuições teóricas na qualificação e defesa deste texto.

À professora Gladys Beatriz Barreyro, pela disponibilidade, simpatia e tranquilidade de avaliar o presente texto no momento de sua defesa.

À professora Sandra Regina, pela paciência, incentivo e co-orientação no processo de construção desta dissertação.

À professora Geórgia Sobreira dos Santos Cêa, pela dedicação e rigor teórico-metodológico na condução deste trabalho. Interessante que, quando você mais esteve longe, senti você mais perto. Obrigado de coração pelo tempo dedicado a mim no meio de seu pós-doc. na Inglaterra.

A meu irmão Luiz Alex, pelo incentivo e apoio em todas as minhas iniciativas e pelo dom de nossa Alexia. A meu irmão e compadre Laedson Carlos e à minha comadre Luciana Lima, pelo nosso pedacinho de gente Ana Luiza. À minha irmã Layane Regina, por todas as boas lembranças de minha adolescência quando a carregava no colo e a fazia acreditar que nada de mal nos ia acontecer. A vocês, meu generoso coração de irmão.

À minha amiga, companheira e esposa Thâmara Gomes, pelo incentivo e pela larga paciência. Por compreender meus estresses em meio às tensões causadas pelas tentativas de conciliar a vida de trabalhador, a vida de estudante e a vida de família, minha eterna gratidão.

A meu pai Luiz Almeida, grande homem que o tempo me ensina a amar e respeitar sempre mais; à minha mãe, Maria Cristina, uma das mulheres mais sábias que já conheci. Obrigado pelo amor. A vocês, meu eterno agradecimento e meu generoso coração de filho.

A Deus, princípio e fonte de todas as coisas, por todos os entes a mim dado: trabalho, estudo, orientadoras, amigos e amigas, irmãos e irmã, esposa, pai e mãe.

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer

Ê, ô ô, vida de gado!

Povo marcado,

Ê!! Povo feliz!

O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam esta vida numa cela
Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar

[...]

(Zé Ramalho)

RESUMO

A pesquisa intitulada Reforma Universitária e Flexibilização Curricular: uma análise do REUNI no Agreste alagoano teve como objetivo analisar a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*. O recorte temporal do estudo cobre o período de 2011 a 2016, quando foi integralizada a primeira turma do referido curso, ofertada no período noturno. O formato metodológico/operacional do presente estudo foi definido por meio de um estudo de caso, sistematizado em três partes, a saber: 1) Seleção e delimitação do caso; 2) Trabalho de campo; 3) Organização e redação do relatório. Para alcançar seu objetivo, a pesquisa teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e como principais procedimentos a revisão de literatura, o estudo documental, a aplicação e análise de questionários, a realização e análise de entrevistas semiestruturadas. Os dados e informações resultantes dessa investigação foram tratados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Como resultado, o estudo aponta que, apesar do argumento filosófico, defendido pelos autores do Projeto de Interiorização da UFAL (2005) para justificar a flexibilização curricular, de reorganizar a cabeça do aluno egresso do ensino médio, preparando-o para a vida universitária, a forma que a mesma foi operacionalizada revela o caráter economicista da expansão desse nível de ensino proposto pelo REUNI por meio do princípio de otimização, gerando uma série de dificuldades aos alunos e professores do referido *Campus*. Assim, conclui-se que a universidade que chega ao agreste alagoano realiza um movimento misto de aspectos positivos e negativos referentes ao processo de ampliação do acesso à educação superior no estado de Alagoas. Porém, seu modelo curricular, flexibilizado em troncos de conhecimento, materializa um modelo universitário precarizado que privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Palavras-chave: REUNI. Flexibilização Curricular. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas.

ABSTRACT

The research entitled University Reform and Curriculum Flexibilization: a REUNI analysis in the harsh area in Alagoas, aims to analyze the implementation of curricular flexibility in the course of Pedagogy of the Federal University of Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, within the period of 2011 and 2016 when the first class of that course, offered at night, was paid up. The curricular flexibility of undergraduate courses, defined as one of the principles of the Programme of Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI) was embodied during the expansion towards the countryside process of UFAL, through the curricula organization in three pillars of knowledge: initial, intermediate and professional. Despite the philosophical argument advocated by the authors of the expansion Project in UFAL (2005) to justify the curricular flexibilization in order to reorganize former high school students' minds, preparing them for university life, the way that it was operationalized reveals economic aspect of the expansion of this educational level proposed by REUNI through the optimization principle, generating a series of difficulties for students and teachers of that *Campus*. The methodological / operational format of this study was defined by a case study, systematized in three parts: 1. Selection and delimitation of the case; 2. Field research; 3. Organization and report writing. To achieve its goal, the research was based on theoretical and methodological historical as well as dialectical materialism and literature review, documentary study, application and analysis of questionnaires, conducting and analysis of semi-structured interviews as its main procedures. The data and information resulting from such research were treated by content analysis technique.

Keywords: REUNI. Curricular Flexibilization. Pedagogy Course. Federal University of Alagoas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - População residente total alfabetizada e não alfabetizada – 2000.....	66
Gráfico 2 - Engajamento dos alunos em atividades de pesquisa e extensão.....	92
Gráfico 3 – Origem dos alunos quanto à categoria administrativa da instituição que cursaram o ensino médio.....	106
Gráfico 4 – Alunos bolsistas e não bolsistas.....	107
Mapa 1- Mapa de Alagoas por meso, micro-regiões geográficas e municípios.....	88
Quadro 1 - Modelo curricular – <i>Campus</i> Arapiraca.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A educação primária pública em Alagoas de 1835 a 1889.....	71
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A. C. Simões	Aristóteles Calazans Simões
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEDU	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CRE	Coordenadorias Regionais de Ensino
CTEC	Centro de Tecnologia
ECTC	Sistema Europeu de Transferência de Créditos
FDA	Faculdade Livre de Direito de Alagoas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
GERE	Gerências Regionais de Educação
GP-TESE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura e Educação do Campo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília

UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESBOÇANDO O CAMINHO SEGUIDO: GÊNESE E ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	19
2.1	A gênese da pesquisa	19
2.2	O objeto	22
2.3	A orientação teórico-metodológica	23
2.4	O formato	27
2.5	A análise dos dados	29
3	PROGRAMA DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: O PORQUÊ E O PARAQUE DA POLÍTICA	32
3.1	Caracterizando a política: o REUNI no contexto nacional de expansão da educação superior	32
3.2	O Brasil e a nova ordem mundial: o REUNI no contexto neoliberal de expansão da educação superior	41
3.3	A problemática da expansão da educação superior pública e gratuita no Brasil: o REUNI e seus antecedentes históricos	52
3.4	A expansão da educação superior por meio da otimização de recursos: o REUNI e a questão da flexibilização curricular	60
4	A UFAL E SUA TARDIA EXPANSÃO PARA O AGRESTE ALAGOANO: A CRIAÇÃO DO CAMPUS ARAPIRACA	65
4.1	Alagoas e seus bárbaros cenários: a prosperidade da cana-de-açúcar e a morosidade para solidificação da educação formal nos fundamentos da criação do estado da <i>Estrela Radiosa</i>	65
4.2	A UFAL e seu tardio processo de deslocamento para o agreste Alagoano	76
4.3	O <i>Campus</i> Arapiraca e os fundamentos da flexibilização curricular nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFAL	82
4.4	O <i>Campus</i> Arapiraca e os fundamentos da flexibilização curricular no Projeto de Interiorização e no Plano REUNI da UFAL	85
5	O CAMPUS ARAPIRACA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRIULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA	95
5.1	O curso de Pedagogia da UFAL- <i>Campus</i> Arapiraca: uma questão de identidade	96
5.2	O curso de Pedagogia da UFAL- <i>Campus</i> Arapiraca: precarização/impacto social	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118

APÊNDICES	125
APÊNDICE A - Questionário para alunos.....	125
APÊNDICE B - Questionário para os professores.....	128
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com gestotes.....	132
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com Professores.....	134
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com o assessor do REUNI.....	136
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com alunos.....	137
APÊNDICE G – T.C.L.C.....	139
APÊNDICE H – Grelhas de Análise.....	143
ANEXOS	145
ANEXO A - Resolução nº20/2005 – CONSUNI/UFAL.....	145
ANEXO B - Resolução nº20 - A/2005 – CONSUNI/UFAL.....	146
ANEXO C – Resolução nº59/2014 – CONSUNI/UFAL.....	147
ANEXO D - Organograma acadêmico-administrativo – <i>Campus Arapiraca</i> /UFAL.....	148

1. INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa proposta é a flexibilização curricular de cursos superiores de graduação, definida como um dos princípios do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e caracterizada pela organização curricular dos cursos em três troncos – inicial, intermediário e profissional. A pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Campus Arapiraca, tendo como recorte temporal o período de 2011 a 2016, quando foi integralizada a primeira turma do referido curso, ofertada no período noturno.

Partimos do pressuposto que a flexibilização curricular incorpora aspectos afetos à ampliação de direitos e, ao mesmo tempo, à degradação das condições de trabalho e de estudo, configurando um processo que combina avanços e retrocessos no processo de expansão da educação superior no estado de Alagoas. Nesse sentido, a partir do materialismo histórico-dialético, referencial teórico-metodológico da presente pesquisa, elegemos a contradição como categoria de análise de nosso objeto.

Esta perspectiva analítica orientará o alcance do objetivo da investigação que é analisar a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da UFAL - Campus Arapiraca, considerando a organização do curso em troncos de conhecimento (inicial, intermediário e profissionalizante) proposta pelo Projeto de Interiorização da UFAL.

O processo de interiorização da UFAL, orientado pela flexibilização curricular, foi fruto da reforma universitária do governo Lula da Silva e implementada a partir do Programa de Expansão da Educação Superior Pública (2003-2006), sendo consolidada a partir do Programa REUNI (2007). A flexibilização curricular dos cursos iniciados nos novos *campi* é um dos destaques apresentados no documento “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária” (UFAL, 2005).

O *Campus* de Arapiraca, o primeiro a ser criado no movimento de interiorização, em 2006, apresenta uma estrutura acadêmica marcada pela flexibilização curricular, materializada no agrupamento dos cursos de graduação em seis eixos temáticos – Agrárias, Educação, Gestão, Humanidades, Saúde e Tecnologia –, sistematizados em troncos de conhecimento. Essa organização é, na verdade, uma adequação à ideia de otimização presente no REUNI cuja condição posta às universidades que quisessem expandir suas vagas era de o fazer por meio da racionalidade de recursos humanos e físicos.

Mediante a estrutura curricular inovadora levada pela UFAL ao interior do estado, questionamos quais avanços e retrocessos são percebidos na expansão da educação superior no *Campus Arapiraca*? Quais rupturas e continuidades históricas são materializadas no processo de interiorização da UFAL? Que modelo de universidade está sendo interiorizado? Em que medida esse modelo econômico e flexível responde ou se adequa às necessidades da vocação econômica do agreste alagoano? O que professores e alunos pensam em suas respectivas práticas acadêmicas sobre esse novo modelo organizacional de universidade e quais tensões são vividas pelos mesmos em tal modelo universitário?

A interiorização da UFAL para a sub-região agrestina se inscreve dentro de um contexto nacional e internacional de expansão da educação superior motivado pela nova configuração do capital. Para melhor compreensão do movimento de expansão da UFAL para o agreste de Alagoas, realizamos uma pesquisa qualitativa estruturada por meio de um estudo de caso. Os principais procedimentos realizados, nesta investigação, foram estudo teórico e documental, aplicação e análise de questionários, realização e análise de entrevistas semiestruturadas.

A Análise de Conteúdo foi a técnica utilizada para tratar os dados e informações levantados no decorrer desse processo investigativo. Da análise feita do material recolhido nas entrevistas realizadas e questionários respondidos, emanaram as categorias analíticas que orientaram o olhar final sobre o objeto da pesquisa: identidade, precarização e impacto social. Essas categorias serviram de base para a construção da quinta seção deste trabalho dissertativo.

A presente pesquisa foi, então, sistematizada em seis seções: a primeira é a introdução que anuncia brevemente sobre o que a pesquisa discorre. A segunda seção, com o objetivo de demonstrar o caminho seguido pelo pesquisador em busca da delimitação precisa de seu objeto, apresenta a gênese, objeto, formato, técnica escolhida para análise dos dados da pesquisa, bem como o referencial teórico-metodológico que compôs a mesma.

Sob o título “Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais: o porquê e o para que da política”, a terceira seção realiza uma caracterização da política de expansão da educação superior no contexto nacional e internacional do sistema neoliberal, problematizando a intencionalidade de tal política frente aos desafios da democratização da educação superior pública e gratuita por meio da otimização de recursos humanos e físicos.

A quarta seção, por sua vez, trata da UFAL e sua tardia expansão para o agreste alagoano por meio da criação do *Campus Arapiraca*. Essa expansão tardia contribuiu, em boa medida, para manutenção do *status quo* dos péssimos índices socioeconômicos do estado de

Alagoas por conta da morosidade da solidificação da educação formal desde os fundamentos político-econômicos do estado alagoano.

Na quinta seção, realizamos o nosso estudo de caso, propriamente dito. A partir da análise do curso de Pedagogia, buscamos compreender as relações existentes entre a reforma universitária, em curso no governo Lula da Silva, os fundamentos da flexibilização curricular, presentes no REUNI, e seus impactos no agreste alagoano.

A última seção é, pois, dedicada às considerações finais nas quais apresentamos as conclusões inferidas durante o processo de investigação do objeto em questão, materializado no texto desta dissertação.

Esperamos que a pesquisa em questão traga benefícios à academia e à Universidade Federal de Alagoas. No que diz respeito à academia, a investigação, de forma geral, espera contribuir com o debate acadêmico acerca dos objetivos do Estado brasileiro no que tange à expansão da educação superior pública e gratuita e sobre as reais possibilidades da democratização da Educação Superior Pública. De forma específica, o trabalho traz à tona as possibilidades e os limites da organização curricular flexível, sistematizada em troncos de conhecimento do curso de Pedagogia da UFAL – Campus Arapiraca. Nesse sentido, a investigação será um *locus* favorável para UFAL refletir, a partir do caso do curso de Pedagogia, sobre seu processo de interiorização, podendo sistematicamente se avaliar e pensar sobre os cursos interiorizados sob um modelo curricular econômico em recursos humanos e físicos.

2. ESBOÇANDO O CAMINHO SEGUIDO: GÊNESE E ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Alice [...] prosseguiu: Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui? Depende muito de onde você quer chegar, disse o Gato. Não me importa muito onde [...] foi dizendo Alice. Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá, disse o Gato (Lewis Carroll).

Todos os caminhos me servem. Em todos serei o ébrio, cabeceando nas esquinas. Uma rua deserta e o hálito das pessoas que se escondem, uma rua deserta e um rafeiro por companheiro (Fernando Namora).

O breve e intenso diálogo de Alice, no País das maravilhas, com o Gato representa bem nosso estado de espírito no início das atividades investigativas desta pesquisa na tentativa de se determinar que caminho deveria ser seguido. É necessário ter em mente que nem todos os caminhos servem ao pesquisador, pois este não é um bêbado de passos trôpegos que cabe em todas as esquinas, tendo um cão sarnento por companheiro. A epistemologia exige do pesquisador sobriedade, precisão, isolamento e passo firme para garantir a construção de um conhecimento sólido.

Nesse sentido, a presente seção tem como objetivo apresentar o caminho no qual fomos viandantes durante o processo de construção desta pesquisa, isto é, como se deu a escolha do objeto, a delimitação de sua problemática e o formato tomado pela mesma no transcorrer de tal processo.

Tendo determinado o objeto e a problemática, é necessário apresentar também ao leitor a orientação teórico-metodológica adotada por nós para desenvolvermos nossa problemática e a técnica escolhida para análise dos dados colhidos no transcorrer da realização da pesquisa de campo. Nesse sentido, esta seção foi redigida em cinco momentos: 1. Gênese da Pesquisa; 2. Objeto da pesquisa; 3. A orientação teórico-metodológica da pesquisa; 4. O formato da pesquisa e 5. A análise dos dados.

2.1 A gênese da pesquisa

Por mais das vezes, nos sentimos, no início desta pesquisa, perdidos, desorientados, sem saber por onde seguir. As discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE), no qual se deu a delimitação da problemática trabalhada no presente trabalho, da linha de pesquisa História e Política da Educação do

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, materializaram perfeitamente o encontro de Alice com o Gato.

Perguntávamos desesperadamente por qual caminho enveredar para podermos realizar nossa pesquisa. Porém, a resposta não poderia ser imediata. Nunca existe um caminho pronto, uma fórmula ou receita para se seguir à risca. Antes de se escolher o caminho, mister se faz saber onde se quer chegar, isto é, qual é o objeto, a problemática e os objetivos da pesquisa.

A primeira proposta de nossa pesquisa era de se trabalhar, de forma geral, o processo de expansão do ensino superior como uma trajetória de civilização e barbárie da universidade brasileira; contudo, desde a defesa do projeto, no processo de seleção para ingresso no mestrado, houve o questionamento da banca avaliadora acerca de *onde* e *como* se dava essa trajetória de civilização e barbárie da universidade brasileira, pois não aparecia na primeira versão do projeto onde e como se materializava tal trajetória. A provocação presente na seleção persistiu nos encontros do grupo de pesquisa e teve como resposta uma primeira redefinição da temática a ser trabalhada na presente pesquisa de mestrado, ou seja, surge um primeiro recorte tímido, mas que já se apresentava como um norte possível de se seguir. Esse primeiro recorte vai aparecer em uma segunda versão do projeto de pesquisa sob a temática “A trajetória de civilização e barbárie da universidade brasileira no agreste alagoano: uma análise teórico-crítica do processo de interiorização e democratização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *campus* Arapiraca”.

Apesar de se determinar onde se queria pesquisar o processo de expansão da educação superior, era necessário avançar ainda mais na delimitação da temática a ser trabalhada. Para tanto, dentre outras leituras, foi proposto o texto *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*, de Alda Judith Alves. Tivemos, literalmente como dever de casa, que responder a três querelas metodológicas propostas pela autora:

[...] (a) o que se pretende investigar (o problema e/ou questões de estudo); (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a responder às questões propostas (procedimentos metodológicos); (c) porque o estudo é relevante (em termos de contribuições teóricas e práticas que o estudo pode oferecer) (ALVES, 1991, p. 56).

Aparentemente o dever de casa era simples e desinteressado. O que poderia haver de complicado e que importância teria de se responder a três questões de ordem metodológica? Contudo, ao tentarmos responder a letra “A”, já começamos a entender a intensidade e o significado de tais perguntas, cujas inquietações devem perpassar todo o processo de realização da pesquisa. A segunda versão de nosso projeto e o que tínhamos lido até então não

foram capazes de dar conta de quais eram, de fato, o problema e as questões a serem dirimidos no novo recorte de nossa temática.

Tivemos, pois, que ensaiar uma nova análise documental. Até então tínhamos lido e realizado alguns apontamentos a partir de documentos do REUNI em âmbito nacional, a saber, o Decreto de criação do REUNI (BRASIL, 2007a) e as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007b). A nova análise documental se daria no âmbito estadual: Projeto de Interiorização da UFAL (UFAL, 2005) e o Projeto REUNI da UFAL (UFAL, 2007). O que nos chamou a atenção na leitura dos referidos documentos da UFAL foi a flexibilização curricular, materializada em cursos agrupados por troncos de conhecimento, pensada como uma estratégia para ampliação da oferta da Educação Superior Pública e redução das taxas de evasão no interior do estado. Tal fato é um dado a ser levado em consideração em nossa análise, pois uma mesma universidade, a depender da região do estado na qual o *campus* se encontra, apresenta propostas curriculares díspares entre si a seus ingressos. O que, então, justificaria essa disparidade?

Paralelamente à análise documental, ensaiamos também uma análise bibliográfica a partir de uma revisão de literatura de teses e dissertações que tratam acerca do REUNI. Foi realizada uma primeira busca no Banco de Teses da CAPES com a palavra REUNI, cujo resultado foi de cinquenta e nove trabalhos encontrados sobre o tema ou com alguma afinidade em relação a ele. Foram selecionados dez trabalhos para leitura e análise, visto que atendiam aos critérios previamente definidos: tratamento da reforma da educação superior e sua expansão, problematizando os direcionamentos neoliberais de tal reforma, e/ou abordagem do REUNI envolvendo a perspectiva multicampi e/ou relação do REUNI com a questão curricular. A leitura desses textos nos levou às publicações do Coletivo de Estudos de Política Educacional acerca da reforma da Educação Superior no governo Lula da Silva, situando-nos, a partir do materialismo histórico-dialético, na discussão sobre as reais possibilidades da democratização da Educação Superior Pública no contexto neoliberal do Estado brasileiro.

A partir desse novo ensaio de análise documental e análise bibliográfica, surgiram-nos inquietações acerca das possibilidades e dos limites do REUNI no agreste alagoano, tendo como referência a adoção de uma organização curricular flexível, sistematizada em troncos de conhecimento. Isto nos levou a redirecionar o escopo da pesquisa em questão e a redefinir seu título para “Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano”, assim como seu recorte empírico. Dessa forma, o estudo tem como objetivo analisar a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da

UFAL - *Campus* Arapiraca, no período de 2011 a 2014, considerando a organização do curso em troncos de conhecimento.

2.2 O objeto

A presente pesquisa tem como proposta analisar a implementação da flexibilização curricular no Curso de Pedagogia da UFAL - *Campus* Arapiraca. Este *Campus*, criado em 2006, é fruto do “Programa de Expansão da Educação Superior Pública” (SESu/MEC), 2003-2006”. A partir desse programa, a UFAL forma uma Comissão de Estudos sobre sua Interiorização que, em 2005, apresenta o documento: “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária” (UFAL, 2005).

O projeto de interiorização da UFAL, elaborado a partir das vocações econômicas e problemas sociais das sub-regiões naturais do estado de Alagoas, foi organizado em três etapas: 1) no agreste (*Campus* Arapiraca); 2) no sertão (*Campus* Delmiro Gouveia); 3) no litoral (*Campus* Porto Calvo) (UFAL, 2005).

Em 2007, o governo Lula da Silva lança outro programa para expansão das universidades federais: o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Cada IES federal que aderisse ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais deveria elaborar seu plano de reestruturação e expansão cuja estrutura contemplaria seis dimensões, a saber: ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e inter-institucional, compromisso social da instituição e suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Esse plano de reestruturação e expansão corresponde ao Projeto REUNI de cada instituição.

O Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas (2007), plano de adesão dessa universidade ao referido programa, determinou e sistematizou as prioridades, metas e estratégias da UFAL para expansão do acesso à educação superior no período de 2008 a 2012 na tentativa de democratizar esse nível de ensino no estado de Alagoas.

Reafirmando seu compromisso com a sociedade alagoana, a UFAL elegeu, como prioridade, sua expansão para o interior do estado de Alagoas: no Agreste, com a consolidação do *Campus* Arapiraca, e no Sertão, com a implantação do *Campus* Delmiro Gouveia (UFAL, 2007).

A UFAL, a partir do princípio de otimização presente no Decreto REUNI (2007) e das orientações apresentadas nas Diretrizes Gerais do REUNI (2007) que preconizavam uma

expansão da educação superior em todo o território brasileiro com o mínimo possível de recursos, cria o *Campus* Arapiraca com uma proposta acadêmico-curricular diferente daquela existente no *Campus* A.C. Simões – Maceió. O Projeto REUNI da UFAL (2007) vai justificar a adoção de tal proposta organizacional para o *Campus* Arapiraca por meio do argumento de que a flexibilidade oferecida pela organização dos cursos de graduação em troncos de conhecimento evitaria a profissionalização precoce e a evasão no interior da universidade, bem como atenderia às necessidades da vocação econômica, aos problemas sociais e à crescente demanda de alunos egressos do ensino médio da sub-região natural agrestina do estado de Alagoas (UFAL, 2007).

O novo *campus*, então, seria marcado, em sua estrutura acadêmica, pela flexibilização curricular, cuja materialização é o agrupamento dos cursos de graduação em seis eixos temáticos (Agrárias, Educação, Gestão, Humanidades, Saúde e Tecnologia), organizados em três troncos de conhecimento: inicial, intermediário e profissionalizante. O Tronco Inicial oferece disciplinas comuns a todos os cursos que integram os seis eixos temáticos; o tronco intermediário oferece disciplinas aos cursos que integram cada eixo temático em específico; no tronco profissionalizante, cada curso tem suas disciplinas específicas independente do eixo temático ao qual o mesmo pertença (UFAL, 2007).

Mediante os objetivos a serem alcançados pela nova organização acadêmico-curricular, questionam-se as possibilidades e os limites dessa proposta curricular flexibilizada em troncos de conhecimento e quais avanços e retrocessos são materializados no processo de expansão e interiorização da UFAL? Essas são indagações sobre as quais esta pesquisa se debruça, tentando compreender, por meio de um estudo de caso na UFAL - *Campus* Arapiraca, o movimento de expansão da educação superior pública, gratuita e de qualidade no agreste alagoano, a partir da experiência da flexibilização curricular no curso de Pedagogia.

A definição do curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca como recorte empírico da investigação se deveu a dois fatos: a) em 2014, o Censo da Educação Superior 2013 revelou que os cursos de Administração (800 mil matrículas), Direito (769 mil matrículas) e Pedagogia (614 mil matrículas) figuravam entre as graduações mais procuradas no Brasil; b) o curso de Pedagogia noturno da UFAL - *Campus* Arapiraca foi o que teve a maior concorrência, com 2.405 inscritos para a seleção de ingresso no referido campus em 2013 (UFAL/SISU/2013.1).

2.3 A orientação teórico-metodológica

Para analisar dialeticamente a proposta de flexibilização curricular do REUNI no agreste alagoano no contexto da reforma universitária implementada durante o governo Lula da Silva (2003 - 2011), a presente pesquisa terá como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

Parte-se do pressuposto epistemológico elaborado por Marx, em sua “Contribuição à Crítica da Economia Política”, de que *as relações sociais*, em um movimento de determinação flexível, são determinadas pelas *relações de produção* da sociedade:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...]. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; [...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p. 47).

Chegamos, pois, à conclusão de que as relações, os interesses e as forças sociais em disputa na trama da reforma universitária do governo Lula da Silva são determinados pelas relações de produção da sociedade capitalista no contexto neoliberal do Estado brasileiro. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético foi definido como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, pois tenta explicar o real em sua dinamicidade, isto é, em suas contradições, rupturas e continuidades históricas.

Tendo a realidade uma lógica própria, o materialismo histórico-dialético a respeita para, dessa forma, compreendê-la da forma mais objetiva possível: “assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor). Na verdade, o pensamento não determina o *real* no plano ideal, mas o interpreta, tendo-o como ponto epistemológico/metodológico de partida:

O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. No método também teórico [da Economia Política] o objeto – a sociedade – deve, pois, achar-se sempre presente ao espírito, como pressuposição (MARX, 2008, p. 259, 260).

O materialismo histórico-dialético, ao supor a realidade - em sua dinamicidade e contradição - como princípio do conhecimento verdadeiro, supera a dialética de Hegel que colocava o *ideal* como princípio epistemológico de se chegar ao verdadeiro conhecimento do real:

Quando Hegel concebe a riqueza, o poder do Estado, etc., como entidades alienadas do ser *humano*, concebe-os apenas na sua forma de pensamento abstrato do qual os objetos se encontram alienados e que eles confrontam com a sua pretensa realidade. [...] Toda a *história da alienação* e toda retratação da alienação se reduz, portanto, a *história da produção* do pensamento abstrato, isto é, do pensamento absoluto, lógico, especulativo (MARX, 2004, p. 176, grifos do autor).

Ao analisar as relações sociais postas pelo capital, Marx conclui que a ligação existente entre pensamento e realidade invertidos está obviamente influenciada por fenômenos constituintes da própria realidade. Assim sendo, as formas fenomenais são constituídas pelo funcionamento do mercado e da concorrência nas sociedades capitalistas e encarnam uma manifestação invertida no que diz respeito à produção. Assim, afirma Karl Marx:

No mundo da concorrência tudo se apresenta invertido. A forma exterior das relações econômicas, tal como se apresenta na superfície dos fenômenos, em sua existência real e também, por tanto, nas ideias com que os representantes e os agentes destas relações pretendem ver refletido nelas, difere muito e é, na realidade o inverso, o contrario a sua forma nuclear interior, ainda que oculta, à ideia que a ela corresponde (MARX, 1947, p. 260, grifos do autor, tradução nossa)¹.

As análises de Karl Marx nos inspiram, então, para a definição de um caminho teórico-metodológico para a compreensão do movimento antagônico, contraditório e invertido que a reforma da educação superior do governo Lula da Silva coloca em movimento na história do Brasil. Dessa forma, a partir do materialismo histórico-dialético, entendemos a necessidade de se levar em conta a realidade sócio-político-econômica na qual se dá a reforma universitária e as reais condições de produção que colocam tal reforma em movimento para,

¹ [...] *en el mundo de la concurrencia todo se presenta invertido.* La forma exterior de las relaciones económicas, tal como se presenta en la superficie de los fenómenos, en su existencia real y también, por tanto, en las ideas com que los representantes y los agentes de estas relaciones pretenden ver claro en ellas, difiere mucho y es, em realidad, lo inverso, lo contrario a su forma nuclear interior, aunque oculta, y al concepto que a ella corresponde (MARX, 1947, p. 260, grifos do autor).

assim, podermos entendê-la em sua dinamicidade e contradições históricas, pois “a gênese e o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil são atravessados e constituídos pelas relações econômicas, políticas e ideoculturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social” (LIMA, 2012, p. 627).

Na verdade, uma pesquisa científica que não considera a realidade material de seu objeto, isto é, a formação socioeconômica na qual o fenômeno a ser estudado está encerrado e as condições de produção às quais o mesmo está submetido, fica condicionada a produzir um limitado conhecimento sobre seu objeto de estudo. Essa é, em essência, a crítica que Marx faz à crítica filosófica dos neo-hegelianos, apontando o limite da mesma:

Os únicos resultados aos quais pôde chegar essa crítica filosófica foram alguns esclarecimentos histórico-religiosos [...]; todas as outras afirmações são apenas novas maneiras de enfeitar suas pretensões de ter feitos descobertas de alcance histórico-mundial, mas, na verdade, trata-se apenas de insignificantes esclarecimentos. Não ocorreu a nenhum desses filósofos indagar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre sua crítica e o seu próprio meio material (MARX, 2005, p. 43).

Fica claro, então, que qualquer pesquisa que queira haurir um conhecimento o mais próximo possível da realidade não pode levar em conta somente seu objeto em si. Ela deve levar em consideração o contexto sócio histórico de seu objeto, isto é, a conjuntura que circunda e sustenta o mesmo:

A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 4-5).

É nessa perspectiva que elegemos a “contradição”, enquanto categoria do materialismo histórico-dialético, para análise de nosso objeto em sua materialidade e intencionalidade dentro do processo de expansão da educação superior realizado pelo governo Lula da Silva, entendendo, a partir do princípio da contradição, que “uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto” (PIRES, 1997, p. 84).

2.4 O formato

Entendendo o método, a partir de sua raiz grega *metá* (direção) + *odós* (caminho), como um caminho a seguir, à medida que se foi avançando em direção ao objeto a ser pesquisado, foi ficando claro que um estudo de caso seria uma técnica viável para sistematizar a presente pesquisa. As três etapas do estudo de caso, apresentadas por Chizzotti (2005), desenham, pois, o formato metodológico/operacional da presente pesquisa:

1) Seleção e delimitação do caso: Essa etapa da pesquisa envolveu dois procedimentos – Análise documental e Revisão de literatura. O primeiro procedimento foi realizado a partir da análise de documentos do governo federal que versam sobre a institucionalização do REUNI e sua operacionalização em âmbito nacional, a saber: o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que cria o REUNI, e as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007b). Em âmbito local, a análise considerou documentos da UFAL que tratam da criação e expansão do *Campus Arapiraca* e do processo de implementação do REUNI na referida universidade – Projeto de Interiorização da UFAL (UFAL, 2005) e o Projeto REUNI da UFAL (UFAL, 2007) –, assim como o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Arapiraca (UFAL, 2010) e outros documentos concernentes ao curso. O segundo procedimento, a revisão de literatura, ocorreu por meio da leitura e fichamento de teses, dissertações e artigos que tratam do REUNI como um instrumento do governo para expansão da oferta da educação superior e que abordam a questão da flexibilidade curricular como elemento necessário a essa expansão. Também fizeram parte da revisão de literatura outras publicações que tratam da reforma da educação superior e sua expansão, problematizando os direcionamentos neoliberais da mesma.

2) Trabalho de campo: Esse momento da pesquisa aconteceu no *Campus Arapiraca* da Universidade Federal de Alagoas, especialmente no curso de Pedagogia. Foram levantados e analisados os documentos basilares do curso, em especial o Projeto Pedagógico do Curso e demais normativas cabíveis. Participaram, desse momento da pesquisa, cinquenta sujeitos ligados ao processo de interiorização da UFAL, à criação do Curso de Pedagogia do *Campus Arapiraca* e/ou que atuassem no mesmo. A participação desses sujeitos se deu por meio de entrevista e questionário.

Os questionários foram respondidos por 31 (trinta e um) alunos de um total de 36 (trinta e seis) e 14 (quatorze) professores do curso de Pedagogia, de um total de 21 (vinte e um), sendo que, no período de realização da pesquisa de campo, estavam em atividades apenas 14 (quatorze) professores, pois 5 (cinco) estavam afastados para qualificação

(doutorado e pós-doc), 1 (um) de licença maternidade e 1 (um) afastado por problemas de saúde. O questionário (Apêndice A), respondido pelos alunos da primeira turma do curso de Pedagogia da UFAL-*Campus* Arapiraca, serviu de base para construção do perfil dos mesmos; o questionário (Apêndice B), respondido pelos professores, para construção do perfil dos docentes do referido curso.

Entre os entrevistados estão 4 (quatro) alunos, 2 (dois) professores, 2 (dois) gestores e 1 (um) integrante do Grupo Assessor do REUNI. Os alunos que foram entrevistados participaram da pesquisa também como respondentes de questionários. Os outros entrevistados não responderam a questionários, participando da pesquisa tão somente por meio da entrevista.

O critério de inclusão dos respondentes dos questionários – alunos e professores – foi a vinculação ao curso de Pedagogia, com atividades desenvolvidas em qualquer um dos troncos de conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante), em qualquer época, desde a criação do curso em 2011. No caso das entrevistas realizadas com gestores (Apêndice C), professores (Apêndice D), assessor nacional do REUNI (Apêndice E) e alunos (Apêndice F), o critério de inclusão dos sujeitos foi o de ter participado da discussão em âmbito nacional ou local do Programa REUNI e/ou do processo de interiorização da UFAL e/ou da criação/atuação do Curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca.

Para preservar a identidade desses Participantes, como estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E) (Apêndice G), em seu tópico de nº 5, que garante o sigilo da identidade dos mesmos, preservando-os de danos físicos e/ou morais ou qualquer tipo de constrangimento, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa com as seguintes nomenclaturas: Assessor do REUNI, Gestor 1, Gestor 2, Professor 1, Professor 2, seguindo a sequência até Professor 16 e Aluno 1, Aluno 2, seguindo a sequência até Aluno 31².

Para que o leitor possa entender melhor as falas oriundas das entrevistas, observe o exemplo que segue:

Agora, Arapiraca foi isso, sabe? Quer dizer, o interior, né? Se a gente vai fazer interiorização, por que que a gente não tenta uma experiência diante desse, desse cenário que a gente vive. Não era só expandir, fazer mais do mesmo, sempre tem a possibilidade de expandir, se tem dinheiro novo pra isso, vamos tentar avançar alguma coisa e (...) “Não, é que o Banco Mundial, não sei o quê (...). A comercialização da Educação Superior” (...). Comercialização com

² A numeração das entrevistas foi realizada a partir da ordem cronológica de sua realização.

25%? A gente tinha que crescer no serviço público. Ia crescer o serviço público e a possibilidade de você fazer essas pequenas experiências. Qual é (...) Dói tanto você dar uma formação interdisciplinar de 6 meses? E depois você pegar assim, toda a (...) são os eixos e os troncos (Gestor 1, entrevistado 2).

O sujeito que participou da entrevista é logo indicado entre parênteses ao final da referida transcrição. O número que segue o termo “entrevistado” indica a ordem cronológica que a entrevista foi realizada no transcorrer de nossa pesquisa de campo. Reticências entre parênteses “(...)” indicam, além do alongamento de alguma palavra, ou do titubear da fala, diálogos incompletos, seja por terem sido interrompidos, seja pelo pensamento não ter sido concluído ou uma pausa reflexiva dada pelo sujeito entrevistado. Por fim, as frases entre aspas indicam uma fala que não estaria em primeira pessoa, mas sim se reportando a algo dito por terceiros.

3) Organização e redação do dissertação: Para a compreensão e análise do objeto em questão, o texto da pesquisa tem como base contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e de teses, dissertações e artigos que tratam da expansão da educação superior no Brasil. Além disso, é feita a análise documental dos dados hauridos por meio da leitura dos documentos oficiais, em âmbito nacional e local, acerca da expansão da educação superior, e os dados hauridos por meio dos questionários e das entrevistas na pesquisa de campo.

2.5 A análise dos dados

Os dados levantados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, a qual tem como objetivo “[...] *assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto.* [...] [e] fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 6, grifos do autor). Nesse sentido, a análise dos dados buscará responder às inquietações suscitadas pela problemática da pesquisa e aos objetivos que delinearam o trajeto da mesma. Entendemos, a partir de Bardin (2009), que a análise de conteúdo é

[...] *um conjunto de técnicas de análise das comunicações.* Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2009, p. 33, grifos da autora).

Os dados obtidos por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas com professores, alunos e gestores, foram sistematizados através de grelhas de análise (Apêndice H) para facilitar a compreensão e a análise das unidades de sentido³ que serviram de indicadores para alcançarmos algumas respostas a questionamentos suscitados pela problemática da presente pesquisa. As grelhas de análise, devidamente preenchidas, serviram de base para a construção de tabelas e gráficos presentes na quinta seção deste trabalho.

A análise das entrevistas foi orientada pelas seguintes perguntas: “[...] O que essa pessoa está a dizer realmente? Como é isso dito? [...]. O que não diz ela? O que diz sem o dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? [...]” (BARDIN, 2009, p. 94), pois entendemos que “[...] é preciso articular a superfície dos textos, descritas e analisadas, pelo menos em alguns elementos característicos e os fatores que determinaram estas características, deduzidas logicamente (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 4).

Tendo em vista que “o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 6), elegemos, ancorados na categoria de análise da contradição, as categorias analíticas iniciais “flexibilização curricular, perspectivas em relação ao curso de Pedagogia e condições de estudo e trabalho” que serviram de base para elaboração das entrevistas e dos questionários.

Da análise do material colhido por meio das entrevistas e questionários, emergiram as categorias analíticas finais desta pesquisa: identidade, precarização e impacto social. Identidade e precarização emergiram exatamente do centro da temática de nosso objeto de estudo: a flexibilização curricular. A categoria impacto social, por sua vez, surge atrelada à nossa perspectiva analítica da contradição – categoria inerente ao materialismo histórico-dialético – pois, mesmo em meio aos problemas de identidade docente/discente e o contexto de precariedades ocasionado pelo modelo de universidade interiorizado, o conteúdo das entrevistas apresenta elementos para identificar algumas mudanças sociais positivas no agreste alagoano com a chegada da UFAL ao interior.

Nesse sentido, as categorias analíticas finais, elementos de conteúdo agrupados por afinidade temática, foram definidas por meio de um modelo misto no qual “as categorias são

3 “Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto [...]. A definição precisa e a ordenação rigorosa, destas unidades de sentido, ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos” (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 6).

selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (SILVA, 2005, p. 76).

Contudo, antes de tratarmos especificamente do REUNI no agreste de Alagoas a partir dos sujeitos envolvidos com a criação do *Campus Arapiraca* e do Curso de Pedagogia, mister se faz apresentar ao leitor sob que condições, postas pelo cenário político-econômico, nacional, internacional e local, surge o *Campus Arapiraca* como concretização da primeira etapa do Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas, pois esse projeto não é algo que acontece de forma isolada em Alagoas.

Na verdade, o processo de expansão e interiorização da UFAL faz parte de um movimento nacional e internacional de expansão da educação superior que dialoga com momentos históricos da reforma da educação superior brasileira. Por isso, na seção que segue, analisaremos o REUNI, enquanto política pública para expansão da educação superior no Brasil, problematizando tal política como um instrumento da reforma neoliberal do Estado burguês brasileiro para expansão da educação superior no Brasil.

3. PROGRAMA DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: O PORQUÊ E O PARA QUE DO REUNI

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, *pele melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais* (BRASIL, 2007a, Art 1º, grifo nosso).

Esta seção objetiva destacar as relações entre as sucessivas reformas da universidade no Brasil e a criação do REUNI, como uma política central do estado burguês brasileiro para a educação superior. Por meio deste exercício, serão destacados elementos para a compreensão do processo de expansão, reestruturação e interiorização da UFAL, ocorrido a partir dos anos 2000, identificando o sentido da reestruturação curricular nesse movimento. Para melhor compreensão desse processo, vamos discutir o REUNI, em âmbito nacional e internacional, tentando entender a intencionalidade da política como um instrumento do governo Lula da Silva para dar continuidade à reforma neoliberal da universidade em curso no Brasil.

3.1 Caracterizando a política: o REUNI no contexto nacional de expansão da educação superior

O REUNI, grande marca do governo Lula da Silva em relação à expansão da educação superior por meio das universidades federais, foi uma política pública voltada à educação superior para alcançar os objetivos estabelecidos no PNE (2001-2010), em relação a esse nível de educação, que tinha como primeira meta ofertar, até o ano de 2010, vagas em instituições de ensino superior (IES) para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001).

Nesse sentido o REUNI não pode ser analisado de forma isolada, pois o mesmo faz parte de uma engrenagem governamental para expandir a educação superior no Brasil por meio de suas universidades federais. Essa expansão, sistematizada pelo MEC em três fases, deveria, pois, viabilizar a interiorização, a reestruturação e a expansão das universidades federais para realizar desenvolvimentos regionais por todo o país (MEC, 2014, p. 35).

Houve, antes do REUNI, outro programa voltado à expansão das universidades federais: o Programa de Expansão da Educação Superior Pública - SESu/MEC, (2003-2006). O referido programa, entre 2003 e 2007, teve como efeito a criação de 10 novas

Universidades Federais e a criação de 79 *campi* universitários (MEC, 2014, p. 36-37), dentre esses o *Campus* Arapiraca da Universidade federal de Alagoas, objeto de nosso estudo.

Esse programa, que tinha como objetivo principal o processo de interiorização das universidades federais, caracterizou a primeira fase do processo de expansão da educação superior, no governo Lula da Silva, conhecida como fase de Expansão com Interiorização (2003-2007). A segunda fase foi a de Expansão com Reestruturação (2008-2012), marcada predominantemente pela implementação do decreto REUNI de 2007. Nessa segunda fase do processo de expansão, se manteve a dimensão da interiorização e foi acrescentada a ideia de reestruturação das universidades federais.

Enquanto na primeira fase o Programa de Expansão da Educação Pública foi um programa concorrencial, restrito a apenas 50% das universidades federais, pois das 44 universidades existentes, apenas 22 foram contempladas (MEC, 2014), o REUNI, por sua vez, foi um programa não concorrencial e aberto a todas as universidades federais.

Das 54 Universidades Federais existentes no Brasil em 2007, 53 aderiram ao REUNI que, entre 2008-2012, impulsionou a criação de 04 universidades, 69 *Campi* e 08 unidades acadêmicas. É justamente nesse contexto que se cria o *Campus* de Delmiro Gouveia e sua unidade de Santana do Ipanema no sertão de Alagoas (MEC, 2014).

A única universidade que não aderiu ao REUNI foi a Universidade Federal do ABC (UFABC) pelo fato de já ter sido criada, em 2005, na perspectiva do programa (MEC, 2008, p. 4). Apesar de a totalidade das universidades ter aderido ao Programa, isto não consistiu em um processo harmônico. Foram desencadeadas várias manifestações contrárias ao REUNI nas diversas universidades federais espalhadas pelo Brasil (ARAÚJO, 2011).

As únicas exigências para que qualquer universidade federal pudesse participar do referido programa era o de a universidade preparar um projeto voltado à expansão e reestruturação e utilizar a verba advinda do programa tão somente com seu processo de expansão, isto é, interiorização e reestruturação:

Art. 3º- O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros [...] a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita 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. § 1º- O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º. § 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade,

incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos (BRASIL, 2007a, Art 3º)

Encontramos aqui algumas particularidades da política do REUNI, pois o programa não foi concorrencial, eliminando a ideia de disputa entre as diversas universidades, por meio de um edital, para se conseguir uma verba extra para um projeto de expansão de vagas. Qualquer universidade que aderisse ao REUNI teria uma verba de 20% do valor de seu orçamento anual com as despesas de custeio e pessoal. Contudo, esse valor destinado à universidade só poderia ser utilizado com fato novo, isto é, só poderia ser investida no processo de interiorização das universidades ou de ampliação de cursos noturnos e/ou criação de cursos em espaços ociosos das mesmas conforme estaria planejado previamente em seu plano de reestruturação e expansão, ou seja, no seu Projeto REUNI.

O Projeto REUNI de cada universidade deveria seguir, pois, as diretrizes da política do governo Lula da Silva para a educação superior pública baseada na redução das taxas de evasão, ampliação da mobilidade estudantil, diversificação das modalidades de educação, revisão da estrutura acadêmica e otimização das universidades federais (BRASIL, 2007a; 2007b).

Essas diretrizes apontam para outra particularidade do REUNI que é a da expansão com reestruturação, propondo às universidades que elaborassem seus Planos de Reestruturação a partir das seguintes dimensões: ampliação da oferta, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e inter-institucional, compromisso social da instituição, suporte da pós-graduação (BRASIL, 2007b).

Todas essas dimensões deveriam ser orientadas pelo princípio mestre da otimização, isto é, “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).

Paralelamente a esse processo de reestruturação e expansão das universidades federais já existentes, a SESu desenvolveu um processo de integração regional e internacional da educação superior por meio da criação de universidades com uma organização *multicampi* que viabilizasse tais integrações (MEC, 2012).

Podemos tomar como exemplo de integração regional a Universidade Federal da Fronteira Sul, criada em 2009, cuja sede é em Chapecó, no estado de Santa Catarina, e os *Campi* espalhados por mais dois estados: Rio Grande do Sul, com os *Campi* de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, e no sudoeste do Pará, com os *campi* Laranjeiras do Sul e Realeza (MEC, 2012).

A integração internacional, segundo o MEC (2014), se deu pela criação de universidades como a UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, criada em 2010, que mantém atividades de intercâmbio com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – e a UNILA, Universidade Federal de Integração Latino-Americana, criada também em 2010, que surge com a vocação específica de realizar o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina, oferecendo cursos em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional e internacional (MEC, 2014).

É interessante destacar que a interiorização da UFAL é pensada na perspectiva da integração regional para intensificar o desenvolvimento e união das mesorregiões do estado de Alagoas. A ideia inicial era criar os *Campi* do Agreste e do Sertão e não os *Campi* de Arapiraca e Delmiro Gouveia:

Não era somente uma questão de nomenclatura, mas era pra deixar clara a vocação de cada *Campus* de atender a demandas regionais, principalmente o de Delmiro, considerando a possibilidade de atender, além dos alunos do sertão de Alagoas, alunos do interior dos estados de Pernambuco, Sergipe e Bahia (Gestor 1, entrevistado 2).

O *Campus* do Agreste, com sede em Arapiraca, que é uma cidade central da região, teria uma vocação específica para atender as demandas da Mesorregião do Agreste alagoano. O *Campus* Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, por causa de sua localização fronteiriça, uma vocação também específica para as necessidades da Mesorregião do Sertão alagoano (UFAL, 2005).

A terceira e última fase (2012-2014) do processo de expansão das universidades federais no Brasil está ligada, além do desenvolvimento regional, a Programas Especiais. Nesse período, houve a criação de 4 (quatro) universidades e 47 (quarenta e sete) *Campi*. Contudo, essa fase foi marcada não somente pela criação de novas unidades, mas também pela implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)

(MEC, 2014, p. 39).

Havia esperanças, em Alagoas, de que nesse período fosse realizada a terceira etapa do processo de interiorização da UFAL com a criação do *Campus* do Litoral Norte, que inclusive já tinha terreno doado pela prefeitura para tanto, em Porto Calvo, com um *Campus* especializado em educação inclusiva, porém tal esperança foi frustrada. Nessa fase, a UFAL só participou de duas ações: do Programa de Educação Bilíngue – ligado ao Programa Viver sem Limite, voltado para a formação de professores e tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, que foi materializado com a criação do curso de licenciatura em Letras/Libras no *Campus* A.C. Simões com a oferta de 30 vagas – e do Programa de Expansão do Ensino Médico com a criação de 100 vagas no curso de Medicina, sendo 20 para o já existente em Maceió e 80 para o novo curso no *Campus* Arapiraca (MEC, 2014). Essas vagas do *Campus* Arapiraca deveriam ter sido ofertadas até o ano de 2014, mas tal oferta só foi concretizada em 2016.

Na verdade, a oferta do curso de Medicina no *Campus* Arapiraca estava prevista para ocorrer desde 2008. Contudo, segundo o Gestor 1 (entrevistado 2), que esteve à frente do processo de interiorização da UFAL, houve sérias resistências da Faculdade de Medicina para se deslocar até o agreste de Alagoas. Os argumentos expostos à época diziam respeito à precariedade de estrutura para se levar um curso médico ao interior do estado e ao modelo curricular flexível da UFAL nos *Campi* interiorizados, o que poderia ser danoso para o curso em questão:

A ideia era de Arapiraca começar já com o curso de Medicina. Apesar até da crítica e da pessoa contrária da Faculdade de Medicina daqui. Contra você criar em Arapiraca. Só a Enfermagem colaborou. Tinha umas meninas da Enfermagem que colaboraram com o projeto pedagógico, foram pra lá, ajudaram a seleção de professores, e foi colocado o curso lá. Mas você vê que o curso de Enfermagem, não é diminuindo o curso de Enfermagem, mas a Enfermagem, junto com a Educação Física é o embrião da Medicina. Quer dizer, você tem primeiro a Enfermagem, você leva a Enfermagem por quê? Porque na Enfermagem você tem, é (...) morfologia, você tem uma série de disciplinas que são até comuns. E a maior dificuldade que teve a história da Medicina de lá foi tentar uniformizar conteúdos que servissem para os cursos da área de Saúde, e especialmente à Enfermagem e à Medicina. Porque a Anatomia, a Morfologia da área de Enfermagem era uma e da Medicina era outra. O ser humano não é o mesmo? Mas a ideia era de fato criar medicina em Arapiraca. você tinha a possibilidade de ter os hospitais regionais, não é? Afinal de contas, Arapiraca é a segunda, segunda região de saúde do estado. Arapiraca é 1 milhão e quase 500 mil habitantes em torno de Arapiraca, ali (Gestor 1, entrevistado 2).

Com a resistência de se criar o curso de Medicina em Arapiraca e a principal crítica referente aos momentos comuns de formação no tronco inicial e intermediário, o *Campus* inicia, na área de saúde, apenas com o curso de enfermagem, surgindo medicina em Arapiraca somente em 2016. Contudo, segundo o Gestor 1, as resistências à organização curricular não foram somente da Faculdade de Medicina, mas também de outras faculdades e centros, como o Centro de Educação (CEDU), que visualizavam nessa organização curricular, ao contrário dos que a formularam, um barateamento da educação superior. Mas a gestão responsável pela criação do *Campus* defendia tal organização como uma adequação da UFAL às exigências da nova ordem mundial:

A diferença é praticamente incomensurável entre os países periféricos e os países centrais. Mas aí, veja que eu estou falando isso porque tem a ver com a questão, é (...) da globalização, não é? São novos valores. A globalização em um país que está se inserindo mundialmente a ter passos mais ou menos semelhantes aos demais países. (...) O conhecimento é um só. A ciência é universal. E era preciso se acompanhar, aqui, essas questões diante das grandes revoluções, culturas, etc. E era importante você primeiro expandir, interiorizar, pra se inserir com uma, um certo equilíbrio. Mas não é só isso, porque a expansão não quer dizer nada se ela não vier acompanhada de um momento de qualidade (...). Mas, a ideia, portanto, era essa. Você tentar ao expandir, expandir com uma reestruturação (Gestor 1, entrevistado 2).

Essa ideia de responder às exigências da nova ordem mundial, isto é, da sociedade pós-moderna global, não é específica ou restrita ao processo de expansão da UFAL. O REUNI, enquanto programa de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, é orientado justamente por esta lógica de inserção global das universidades brasileiras para que estas possam dialogar com esse nova ordem:

:

Nessa questão (...) justamente dessa relação dos países centrais e países periféricos, a Europa também sentindo um pouco disso, criou o Processo de Bolonha pra poder reestruturar e (...) uniformizar. Dar uma certa uniformização pra permitir a circulação (...). Embora não tenha sido a mesma coisa. (...) Não se obteve a mesma coisa, mas não tenha dúvida que o processo de Bolonha influenciou a resignificação em troncos de conhecimento. É a questão da necessidade periódica da expansão (...). Só que a expansão, ela é insuficiente. Então veio junto da expansão uma tentativa de reestruturação da universidade, não é? Reestruturação da Educação Superior. Agora, não apenas da expansão, mas da expansão e da reestruturação das universidades (Assessor do REUNI, entrevistado 1).

O *Processo de Bolonha* foi justamente um caminho encontrado pela Europa para reestruturar a educação superior ofertada por suas universidades, organizando um modelo curricular-administrativo padrão para todas as universidades europeias. Esse processo –

também chamado de acordo de Bolonha – consiste justamente no conjunto de ações ligadas ao ensino superior da Europa, pactuadas e acordadas pelos ministros europeus da educação na Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, que tinha por objetivo:

[...] aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. *A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas* (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, grifos nossos).

Uma leitura atenta da Declaração de Bolonha, que institucionaliza a nova organização acordada pelos ministros europeus para educação superior na Europa, leva-nos a perceber que esse acordo de padronização do ensino europeu foi realizado na perspectiva de a Europa reorganizar seu sistema de educação superior para torná-lo mais competitivo na nova ordem global (BARREYO; ROTHEN, 2006, p. 957), na qual a produção da universidade, seja de ciência-tecnologia, seja de mão de obra qualificada, tornou-se elemento central ao processo de mundialização do capital (SGUISSARDI, 2008; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013).

O acordo de Bolonha tem, pois, como grande objetivo estabelecer, na Europa do Conhecimento, um *Espaço Europeu do Ensino Superior*. Ora, a Europa, como sabemos pela história, foi o berço das primeiras universidades aos moldes que hoje conhecemos e temos espalhadas por todo o orbe habitado. Como, então, seria agora necessário criar um espaço europeu para o Ensino Superior? De fato, sempre houve espaço para o ensino superior na Europa. O que o acordo de Bolonha propõe como *Espaço Europeu do Ensino Superior* é um espaço comum no qual haja a “[...] harmonização do ensino superior europeu, de forma a alcançar um sistema de homologação de títulos que facilite a mobilidade dos acadêmicos e professores, promovendo a empregabilidade e a competitividade [...]” (CARNEIRO, 2014, p. 11).

Os países europeus signatários do acordo de Bolonha (Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Macedônia, Moldova, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano) adotaram as seguintes ações para a construção desse espaço comum do ensino superior na Europa:

1. Adoção de um *sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência*, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. 2. *Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos.* O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus. 3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - *como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível.* Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes. 4. *Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação [...]* (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, grifos nossos).

No Brasil, tentou-se estruturar o ensino superior, em um primeiro momento, por meio do projeto Universidade Nova que buscava homogeneizar, ou, pelo menos, diminuir as diferenças do ensino superior brasileiro com o ensino superior europeu com o objetivo de facilitar a mobilidade estudantil por meio de uma reformulação da arquitetura curricular do ensino superior no Brasil. Nesse sentido, o referido projeto propõe:

[...] uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior (UFBA, 2007, p. 9).

Em 2007, ano de lançamento do REUNI, havia quatro universidades em via de implementação desse projeto: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal do ABC (UFABC) (LIMA, et al, 2008). Contudo, a proposta de reformulação curricular em três ciclos, consoante o modelo europeu do Processo de Bolonha, era muito radical para que fosse adotado imediatamente por todas as universidades federais.

O primeiro ciclo proposto é o do Bacharelado Interdisciplinar (BI), curso de formação geral com 3 (três) anos de duração que, dividido em grandes áreas de conhecimento

(Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologias), funciona como uma introdução ao ensino superior (ALMEIDA FILHO, 2006).

O segundo ciclo é o da Formação Profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. Nas licenciaturas, os egressos do BI estudariam de 1 (um) a 2 (dois) anos de formação específica para poder lecionar na educação básica. Já no caso das carreiras específicas, os egressos têm duas possibilidades, a saber: 1- Cursos profissionais de média duração e 2- Cursos profissionais de longa duração. Naqueles, a formação específica é de 2 (dois) a 3 (três) anos, habilitando profissionais de Enfermagem, de Administração e de Geologia; neste, de 3 (três) a 4 (quatro) anos, formando profissionais das engenharias, do Direito e da Medicina (ALMEIDA FILHO, 2006).

O terceiro ciclo é destinado à formação acadêmica científica, artística, e profissional da pós-graduação, oferecendo, a alunos com excepcional talento e desempenho, os cursos de mestrado profissional e mestrado acadêmico com a possibilidade de prosseguimento para doutorado, formação de pesquisador e/ou professor universitário (ALMEIDA FILHO, 2006)⁴.

Sendo uma proposta radical de reformulação da organização curricular do ensino superior, o projeto Universidade Nova teria sérias dificuldades de ser implementado. Por isso, surge o REUNI, incorporando elementos afetos ao projeto Universidade Nova, como uma possibilidade de tal implementação (LIMA, et al, 2008, p. 23). Nesse sentido é interessante destacar que Naomar Monteiro de Almeida Filho, idealizador da Universidade Nova, fez parte também do grupo assessor do REUNI:

Houve em 2003, 2004, grupos de estudos para pensar não apenas a expansão, mas a expansão e a reestruturação das universidades. O MEC formou uma comissão [...]. A própria Andifes trabalhou, muitos reitores trabalharam muito nisso. E no meio desse caminho apareceu o Naomar com a proposta da Universidade Nova. A Universidade Nova era uma tentativa muito próxima de produzir alguma coisa parecida com o Processo de Bolonha. Naoma escreveu na agenda nacional a discussão sobre a expansão com uma reestruturação. Ele teve um papel fundamental [...] não emplacou a Universidade Nova, mas emplacou um, um decreto trabalhado junto da Andifes e com o MEC. De repente, apareceu um decreto lá. Em abril de 2007. Esse decreto é o 6096, de 24 do quatro de 2007. Ele já é o resultado desses estudos de reestruturação (Assessor do REUNI, entrevistado 1).

⁴ O conteúdo sobre os três ciclos propostos pelo projeto Universidade Nova para reformulação da estrutura curricular para o ensino superior foi retirado do material que Naomar de Almeida Filho, idealizador do referido projeto, utilizou para apresentar a proposta de reestruturação da arquitetura curricular da universidade brasileira no seminário *Democratização do Acesso ao Ensino Superior* realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 13 de dezembro de 2006.

É inegável a influência do Processo de Bolonha nas discussões do projeto Universidade Nova e desse projeto, por sua vez, no Programa REUNI (2007). A ideia de expandir a educação superior corresponde, sem dúvidas, a uma necessidade interna do país para melhoramento de seus índices socioeconômicos. Contudo, a condição dessa expansão acontecer tão somente por meio da racionalidade de recursos, materializada na flexibilização curricular, revela que tal processo está para além das necessidades locais do Brasil e dialoga com as necessidades econômicas da ordem mundial na qual esse país está inserido.

3.2 O Brasil e a nova ordem mundial: o REUNI no contexto neoliberal de expansão da educação superior

Não podemos pensar a expansão da educação superior pública no Brasil, intensificada no início do séc. XXI – via REUNI, como algo isolado, isto é, uma iniciativa individual do país por suas necessidades internas. É necessário pensar o REUNI, enquanto política de expansão da educação superior pública e gratuita, no contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo global:

A economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital. Ao mesmo tempo em que a mundialização aponta, entre outros, para programas de empreendedorismo e inovação, seus processos econômicos tendem a desestabilizar a já bastante precária autonomia acadêmica e institucional. Esse processo também pode ser observado no Brasil, onde a economia dos anos recentes e em curso está mudando de forma estrutural a educação superior em geral do país, com ênfase no seu setor público federal [...]. No âmbito social, os dados oficiais indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p.120).

Frente às mudanças sócio-político-econômicas ocasionadas pela nova na ordem mundial, o Brasil torna-se, no final do séc. XX e início do séc. XXI, signatário de diversos acordos internacionais com organismos multilaterais (DEUS, 2008; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013). Em boa parte desses acordos, figura a necessidade de expandir a

educação superior em larga escala, isso é, em um verdadeiro processo de certificação em massa para o mercado:

A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. [...] O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998, Preâmbulo).

A UNESCO reacende, no Brasil, o discurso, já defendido na reforma universitária de 1968, de se ofertar “igualdade de condições” para o acesso ao ensino superior. Contudo, é necessário entender o que significa, nesse contexto, igualdade de condições para o acesso do ensino superior:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, Art. 3º, grifo nosso).

Na perspectiva da ONU, oferecer igualdade de acesso é tão somente facilitar aos grupos com histórico social de exclusão a entrada na universidade, seja ela pública ou privada, sem levar em conta as condições socioeconômicas nas quais esses grupos estão inseridos no atual momento de suas histórias. Esse dado é um indicativo da intencionalidade das políticas para expansão da educação superior nos países periféricos. Essas não têm como principal fim a elevação social dos indivíduos atingidos pelas mesmas, mas sim responder à nova configuração econômica mundial impulsionada pelos organismos multilaterais como FMI e BM (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013):

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM, Unesco e, mais recentemente, a OMC – vêm orientando um

conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento da função do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (LIMA, 2007, p.51).

Esses sujeitos políticos coletivos do capital tornam-se “pedagogos”, conduzindo os países periféricos por sendas aprazíveis ao capital internacional em direção à manutenção do *status quo* e, com isso, à inabalável relação dominantes/dominados. Arruda (2011) chama a atenção para os aspectos a serem contemplados no processo de reforma da educação superior proposta pelo Banco Mundial (1995) aos países periféricos, sintetizada no documento *Ensenanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Nesse documento são analisadas, dentre outras coisas em relação à educação superior, as principais dimensões da *crise* pela qual passa esse nível de ensino nos países em desenvolvimento e os elementos a serem considerados na reforma da educação superior a fim de superar a referida crise:

[...] baixa relação professor/aluno, necessidade de ampliação do acesso de grupos sociais tradicionalmente menos privilegiados à educação superior, combate às elevadas taxas de evasão e repetência, redução de gastos públicos por estudantes, necessidade de melhorar a qualidade de investigação universitária, adoção de programas de educação à distância como estratégia para aumentar o acesso de grupos menos favorecidos a baixo custo (ARRUDA, 2011, p. 97).

A partir de uma análise atenta dos aspectos que devem compor a reforma da educação superior nos países da periferia do capital, percebe-se que o Banco Mundial apresenta a lógica que vai orientar as ações do governo brasileiro em suas investidas para ampliar o acesso à educação superior em solo pátrio. Tal lógica é sistematizada em um conceito presente nas diretrizes gerais do REUNI: a “Otimização dos recursos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b). Por “racionalização de recursos”, no contexto de ampliação da oferta da educação superior pública e gratuita, pode-se entender uma universidade que se organize da forma mais econômica possível para poder atender o máximo de alunos com o mínimo de estrutura física e de recursos humanos. É nessa lógica, pois, que entendemos a criação da Universidade Aberta do Brasil⁵ (UAB) e a proposta dos bacharelados interdisciplinares do Projeto Universidade Nova.

⁵ Instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil é, na verdade, um sistema integrado por universidades públicas brasileiras para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

A ideia de otimização presente no REUNI e na UAB revela o duplo direcionamento economicista da reforma da educação superior no governo Lula da Silva que quer expandir esse nível de ensino da forma mais barata possível para formar novos trabalhadores necessários à nova política econômica adotada pelo Brasil:

A partir do ano de 2001 o financiamento de pesquisa passou a seguir novos critérios com base no estabelecimento de prioridades em áreas de conhecimento orientadas pela política econômica e industrial do país, sob a gerência monetária e financeira do Banco Central [...]. Desta maneira, o CNPq passou a estabelecer convênios e editais indutores de pesquisa aplicada visando ao aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país, enquanto o Ministério da Educação cuidava de massificar a certificação por meio de programas de alta capacidade de mudança institucional, como o REUNI e a UAB (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 128).

A reforma da universidade, proposta pelo governo Lula da Silva, foi, na verdade, uma estratégia do governo federal para preparar, por meio de uma certificação em massa, a classe trabalhadora para atender às necessidades da economia nacional no contexto global e consolidar a hegemonia burguesa no país, desarticulando a universidade enquanto aparelho privado de contra-hegemonia, pois deve a universidade reformada trabalhar as novas relações sociais, criando, assim, o novo homem coletivo:

A reforma da educação superior, por sua vez, submete a produção de conhecimento nacional a diretrizes de organismos internacionais, reforça a ideia neoliberal do público não-estatal, estimulando jurídica e financeiramente o empresariamento da educação superior, ao mesmo tempo em que legitima a submissão da escola à empresa, o dualismo entre instituições universitárias e instituições de ensino, utiliza o acesso à educação superior como instrumento compensatório ao histórico *apartheid* social brasileiro, além de agudizar a precarização das relações de trabalho no âmbito desse nível de ensino (NEVES, 2005, p. 106).

Fica, pois, a questão sobre as motivações do governo brasileiro para a reforma da universidade. Carlos Roberto Antunes dos Santos, diretor da Secretaria de Educação Superior do MEC na gestão do ministro da educação Cristovam Buarque, deixa claro o pensamento do governo em relação à construção da universidade do século XXI: “Queremos uma universidade comprometida com o ensino básico, com o programa ‘Fome Zero’, com a alfabetização e assim por diante” (SANTOS, 2014, p. 59). E, assim por diante, a universidade é estimulada a ser pedagoga da nova cultura cívica do projeto neoliberal para criação de novos

sujeitos políticos coletivos, voluntários para execução das políticas sociais assistencialistas do governo (NEVES, 2004).

No discurso do secretário, fica explícita a intenção de o governo instrumentalizar a universidade enquanto aparelho privado de hegemonia orientado pela articulação da mesma com o mercado, transformando a mesma em um dos sujeitos implementadores do projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via:

O governo Lula da Silva vem aprofundando a formação de um novo homem coletivo indispensável à consolidação do projeto de sociabilidade neoliberal reformulado ou reciclado. [...] as políticas educacionais que passam a ser apresentadas à sociedade pelo governo Lula da Silva – a reforma da educação superior; o Programa Brasil Alfabetizado; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Programa Universidade para Todos (ProUni); os novos marcos regulatórios para educação profissional e tecnológica; a rede nacional de formação continuada dos profissionais da educação -, fazem parte dessa estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional (NEVES, 2006, p. 84, 85).

Podemos acrescentar o REUNI às políticas educacionais de cunho neoliberal, elencadas por Neves, para formação do novo homem coletivo. À primeira vista, tal programa apresenta-se como um pé no freio à caminhada neoliberal da universidade brasileira, pois diferentemente do PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o governo federal, por meio do REUNI, se volta às instituições federais de educação superior para investir em suas estruturas e expandir a oferta de matrículas.

O caráter neoliberal do PROUNI é explícito, pois o programa é claro ao afirmar o investimento de verbas públicas, através de isenções e incentivos fiscais, em instituições de ensino superior (IES) privadas, para que estas esmoem suas vagas ociosas à classe trabalhadora.

Ao instituir, por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o REUNI, o governo federal defende, em seu discurso oficial, que a reestruturação das universidades federais para expandir sua oferta, democratizando, assim, a educação superior. Contudo, a reestruturação, proposta pelo referido programa, não estava ligada a um melhoramento dos espaços físicos e realização de concursos para completar os quadros docentes das universidades, mas sim a uma nova forma de organizar a educação superior, tendo em vista o barateamento da mesma. Esse dado já é um indicativo de que a reforma universitária, em movimento no governo Lula da Silva, não pode ser analisada em sentido unívoco, pois a mesma é permeada pelo princípio contradição:

[...] a reforma do ensino superior deve ser entendida a partir de seu caráter contraditório, que une, a um só tempo, marcas de permanência e mudança: a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino [...], a manutenção da educação como um dos distintivos de classe é condição das mudanças a serem introduzidas nos sistemas de ensino no sentido de sua expansão (CÊA, 2006, p. 45).

Nota-se, pois, que as ações reformistas do governo Lula no que diz respeito ao ensino superior engendram um movimento de idas e vindas no interior das universidades brasileiras e das relações que a circundam. Essa coetaneidade de rupturas e continuidades é chave interpretativa para uma leitura crítica do processo de expansão da educação superior, via REUNI, no referido governo:

O discurso reproduzido em grande parte pelos dirigentes das IFES para adesão ao REUNI tem se pautado no argumento da ampliação democrática da universidade. No entanto, contraditoriamente, temos observado que tal política governamental tem contribuído para um acesso desqualificado à universidade pública (RODRIGUES, 2011, p. 6).

Nesse sentido, entende-se que a expansão do ensino superior no governo Lula, via REUNI, materializa uma trajetória de rupturas e continuidades no interior da sociedade brasileira. É ruptura, pois, mesmo que seja precarizada, há um aumento significativo de pessoas que, independente de classe, gênero ou qualquer outra condição, acessam a educação superior; e é continuidade na medida em que contribui com o projeto societário neoliberal da burguesia brasileira para educar e silenciar o consenso por meio da expansão de uma educação superior precarizada, isto é, otimizada, através da racionalização de recursos humanos e físicos, para as massas populares, configurando um acesso desqualificado à universidade pública, tendo em vista as necessidades do mercado financeiro.

Para Deus (2008), o REUNI, é, em certa medida, materialização do Processo de Bolonha no Brasil. É uma estratégia hegemônica, por parte do governo brasileiro, para alcançar o consenso das universidades públicas brasileiras, fazendo com que estas engendrem uma expansão extremamente quantitativa a partir da racionalidade de recursos humanos e físicos, rechaçando a autonomia das universidades federais e subordinando a educação superior pública e gratuita às exigências da ordem global do capital:

O tipo de expansão previsto no REUNI para as IFES, do ponto de vista institucional nada tem de autônomo, uma vez que a universidade vai se

dobrar cada vez mais às “tendências mundiais” presentes no processo de Bolonha, promulgadas pela OCDE e OMC, que, encarando a educação como um serviço comercializável e não como bem público garantido pelo Estado (e que, em regime de concessão, pode vir a ser oferecido pelo setor privado), vêm pressionando os países da periferia capitalista a abrirem suas instituições para o novo e rentável mercado da educação superior e do ensino à distância, obviamente para os empresários nacionais e principalmente estrangeiros (DEUS, 2008, p. 203).

A expansão da educação superior, ocorrida no Brasil nos anos 2000, é fortemente orientada pela lógica mercadológica do capital. Por meio de um processo de certificação em massa, via REUNI e UAB, o Brasil apresenta-se, na nova ordem mundial, como moderno e competitivo. Por meio de suas universidades, oferece ao mundo projetos, tecnologias e recursos humanos, garantido também mão de obra para desenvolvimento do mercado nacional inserida no contexto global de produção (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013). As universidades, nesse amplo contexto de ordem global do capital, têm que produzir no ritmo de mercado, para o mercado e nos moldes do mercado:

O reordenamento e a reorganização da Capes e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro, lado por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 128).

Segundo Silva Junior; Sguissardi (2013), o REUNI se apresenta como uma política do governo federal com alta capacidade de mudança institucional e certificação em massa para classe trabalhadora. Isso quer dizer que a expansão da educação superior, posta em movimento pelo REUNI, atende às demandas do novo mercado mundial que exige trabalhadores com certo nível de qualificação, mesmo que esse trabalhador, agora graduado, não seja aproveitado em sua área específica de formação e se empregue, sendo subutilizado e recebendo salários aquém de sua formação.

A mudança institucional se dá justamente pelo caráter financeiro e economicista das políticas voltadas à educação superior que passa por uma mudança, adquirindo um “[...] estatuto mais econômico do que de formação humana em suas funções de formação e produção de conhecimento [...]” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 136).

Com o REUNI, o governo federal assume o discurso de expansão, democratização e interiorização das universidades públicas. Contudo, conforme postulado pelos organismos

internacionais, essa expansão e democratização deve ser realizada a partir da ideia de otimização dos recursos físicos e humanos, revelando seu afinamento com os direcionamentos neoliberais da reforma da educação a serviço do capital e sua ordem em movimento no Brasil.

Essa ideia de expandir a universidade federal por meio da otimização dos recursos revela o quanto o REUNI é uma ferramenta utilizada pelo governo para ajustar a educação às necessidades do mundo do capital. Uma universidade otimizada torna-se uma “[...] prestadora de serviços e formadora da força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital” (LIMA, 2007, p. 52).

A expressão *Melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos*, presente no artigo primeiro do decreto REUNI (BRASIL, 2007a) e explicada no glossário de suas Diretrizes Gerais como “Otimização dos recursos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, p.24), traz implícito o pensamento de que as universidades, seus técnicos, docentes e seus espaços estão ociosos e é possível aumentar a oferta nos diversos cursos sem mudanças significativas em suas estruturas.

Sendo assim, o substantivo “otimização = melhor aproveitamento” é a epifania de uma lógica do capital que deve reger as relações e os direcionamentos das universidades brasileiras. Otimizar as universidades significa dizer que a

[...] estrutura física e os recursos humanos existentes são suficientes, apenas não estão sendo bem aproveitados. Isso equivale a afirmar que as universidades públicas possuem estrutura física e recursos humanos ociosos. Donde se infere que melhor aproveitamento da estrutura física é aumento de alunos em sala de aula; otimização de recursos humanos é sobrecarga do trabalho do professor e aumento de horas-aula, aumento de alunos por turma, aumento quantitativo da produção acadêmica (CAVALCANTE; SILVA SOBRINHO, 2012, p. 103).

Não se pode esquecer, nesse contexto de otimização, que o REUNI faz parte de uma proposta neoliberal de reforma universitária operacionalizada pelo governo Lula da Silva. A lógica neoliberal que permeia as relações sociais e condições de produção envolvidas na trama dessa reforma está presente nos direcionamentos do governo brasileiro desde o governo Fernando Collor de Mello, aprofunda-se no governo de Fernando Henrique Cardoso e aperfeiçoa-se na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva para manutenção da ordem do capital:

O eixo articulador da contra-revolução neoliberal em curso é, portanto, a reconfiguração da luta de classes no Brasil, isto é, a reconfiguração das relações entre capital e trabalho, com o fim único de tornar possíveis novas e permanentes condições de acumulação capitalista. Este eixo articulador não

se reduz à reforma da aparelhagem estatal. Este estatismo [...] foi retomado na década de 1990, a partir da identificação do Estado como um dos focos centrais da crítica neoliberal – do Estado paquidérmico de Collor de Mello ao Estado corrupto, desqualificado e centralizador de Cardoso (LIMA, 2007, p. 95).

No governo Lula da Silva, a contrarreforma da universidade vai encontrar forte expressão e terá a principal manifestação de seus direcionamentos neoliberais nos dois programas que intensificaram o movimento de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o REUNI. Naquele, como se disse alhures, há um grande investimento de dinheiro público em IES privadas, firmando, assim, uma intensa parceria público-privada na oferta de matrículas gratuitas em instituições de educação superior particulares, por meio de vagas ociosas compradas pelo governo federal; neste, há um parco investimento financeiro, tendo em vista as metas pretendidas por tal programa.

Ora, como o investimento financeiro era tímido frente à ousadia dos objetivos postos, há, desde o princípio, no REUNI, a ideia de “otimizar” as universidades federais, pois há espaços que precisam ser ocupados e profissionais ainda com tempo ocioso nessas universidades. Sendo assim, há uma lógica que rege e orienta os planos de adesão ao REUNI: “fazer mais com menos”, isto é, a lógica da otimização.

O REUNI, ao apresentar sua meta global, fundamentada em tal lógica, declara um verdadeiro desmonte da universidade pública tal como a conhecemos desde o decreto nº 5.540/68, conhecido como Lei da Reforma Universitária, que apresentava a universidade imbricada com a pesquisa. Tal dado é ratificado e corroborado pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que apresenta a universidade como centro de ensino, pesquisa e prestação de serviços culturais. Ora, o REUNI, ao eleger como meta global o aumento do índice de alunos em relação ao número de professores para 18%, priorizou efetivamente a perspectiva do ensino em detrimento do tripé – ensino, pesquisa e extensão - que constitui a universidade:

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 (BRASIL, 2007a, Art 1º; §1º).

Nota-se, a partir de sua meta global, que o REUNI propõe a expansão de uma universidade bem centrada na questão do ensino, secundarizando tanto a pesquisa como a extensão. As Diretrizes Gerais do REUNI orientavam as universidades que pensavam em

aderir ao REUNI a elaborarem seus “Planos de Adesão” a partir da flexibilidade curricular, da racionalidade (otimização) e da inovação, mantendo-se a qualidade necessária a esse nível de educação em seu processo de expansão:

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. [...] A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade [...] (BRASIL, 2007b, p. 5).

A proposta do REUNI era que cada Universidade Pública elaborasse seus planos de reestruturação e expansão a partir da realidade de cada instituição, sem haver um modelo padrão para que fosse respeitada a idiossincrasia das mesmas. Contudo, todos os planos deveriam ser regidos por uma mesma lógica operacional – a “otimização” – cuja tradução se dava na elaboração de propostas curriculares “racionais”, “flexíveis” e “inovadoras”, configurando um redesenho curricular da universidade pública.

Na realidade, tal dado se traduz em uma universidade com uma proposta curricular e administrativa orientada pela racionalidade econômica, ou seja, capaz de atender o máximo de alunos com o mínimo de estrutura física e recursos humanos. Essa foi a lógica que regeu a reforma das universidades públicas proposta pelo governo Lula da Silva.

Apesar de se falar, nas Diretrizes Gerais dos REUNI (BRASIL, 2007b), que não se estava propondo ou não se queria um modelo padrão para expansão da educação superior, todos os planos de expansão das universidades que aderiram ao programa deveriam ser construídos sob a lógica da racionalidade, isto é, o mínimo de estrutura e o máximo potencial de atender às demandas locais das comunidades que as circundam.

A partir de tal lógica, há uma crescente intensificação e precarização do trabalho docente⁶ com um forte movimento de sucateamento das universidades públicas, enquanto as privadas vão se fortalecendo, melhorando seus recursos físicos, a partir do dinheiro público investido nas mesmas via PROUNI, e avançando no mercado com o forte aumento de sua oferta (SGUISSARDI, 2008; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013).

⁶ Acerca da intensificação e precarização do trabalho docente, pode-se ler: Azevedo (2012); Coelho (2012); Gregório (2011); Nishimura (2012); Rodrigues (2011); Sousa (2011).

O PROUNI, por sua vez, torna claro o direcionamento neoliberal do governo brasileiro na relação público-privado, pois, ao invés de investir nas instituições públicas, o governo federal compra, com verbas públicas e isenção de impostos, vagas ociosas de instituições de ensino superior privadas para ofertá-las a alunos egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada que desejam ingressar no Ensino Superior, mas não conseguiram entrar na Universidade Federal e não possuem condições de custear seus estudos em uma IES privada. Essa dinâmica expressa a submissão da educação a um movimento mercadológico do capital:

A educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. O projeto hegemônico, concebendo a educação como um descaracterizado “bem-público”, defende a seguinte argumentação: na medida que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento de atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo o conceito de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal (LIMA, 2007, p. 52).

Tal ideia pode ser observada no Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2014), cujos dados indicam como as IES privadas cresceram na oferta dessa modalidade de educação desde o ano de 2005, no bojo do processo de expansão da educação superior.

As IES privadas, em detrimento das públicas, cresceram intensamente mantendo as dificuldades de acesso à educação superior àqueles que não podem pagar por ela. Conforme dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2% (INEP, 2015).

As Diretrizes Gerais do REUNI trazem, em seu diagnóstico da Educação Superior Brasileira, os dados do INEP (2005):

Conforme o Censo da Educação Superior de 2005, o Brasil contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 3.260.967 matrículas de graduação (BRASIL, 2007b, p. 6).

O grupo assessor do REUNI, responsável pela elaboração das diretrizes do referido programa, ao realizar o diagnóstico da Educação Superior, percebia sinais de esgotamento do setor privado na oferta desse nível de ensino e apostava no REUNI como uma alavanca para ampliação da oferta de vagas na educação pública (BRASIL, 2007b).

Contudo, ao se observar os dados do censo da Educação Superior 2013, percebe-se que a aposta foi frustrada, o diagnóstico de esgotamento equivocado, e o PROUNI se mostrou bem mais favorável às instituições privadas do que o REUNI foi às públicas, pois continua o predomínio das instituições privadas em relação às públicas no número de instituições e oferta de vagas.

3.3 A problemática da expansão da educação superior pública e gratuita no Brasil: o REUNI e seus antecedentes históricos

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais é, como está se explanando no decorrer desta seção, uma peça central posta pelo governo Lula da Silva na engrenagem do processo de expansão do ensino superior no Brasil:

O REUNI [...] 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 da Educação quando estabelece o provimento da educação superior [...] (BRASIL, 2007b, p. 4).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresenta o REUNI como uma estratégia para expansão da educação superior, planejada pelo Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010) que já estava na segunda metade de seu decênio sem alcançar o objetivo pretendido. As ações previstas no PDE são, na verdade, uma tentativa de se alcançar os objetivos do Plano Nacional da Educação (2001-2010), aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para realização dos objetivos e metas previstos no PNE (SAVIANI, 2007, p. 1239).

No que diz respeito à educação superior, o PNE (2001-2010) apresenta como meta a expansão desse nível de ensino por meio do aumento da oferta de novas matrículas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2001, p. 35).

Sendo o REUNI uma estratégia do PDE para atingir as metas propostas e não alcançadas pelo PNE em relação à educação superior, o diagnóstico desse nível de ensino, presente no PNE (2001-2010), traz algumas luzes para compreensão do REUNI e seu pacote de racionalização de recursos e flexibilização curricular para universidade pública no contexto neoliberal de reforma universitária, pois é o REUNI uma tentativa de resolução de algumas das questões apontadas pelo referido plano.

O PNE inicia o diagnóstico da Educação Superior, reconhecendo que “[...] a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas que se *agravarão* se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua *renovação e desenvolvimento*” (PNE, 2001, p. 31, grifo nosso). No contexto nacional, o plano reconhece, em seu diagnóstico, que, desde a ditadura militar, há uma crescente presença do setor privado neste nível de ensino:

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior [...]. De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais (BRASIL, 2001, p. 32).

No contexto latino-americano, o plano diagnostica a tardia situação da educação superior brasileira:

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. [...] *o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%)* (BRASIL, 2001, p. 32-33, grifo nosso).

O último dado presente no diagnóstico da Educação Superior, e talvez o que mais interesse para esta pesquisa, é o que tange ao papel do setor público frente à racionalização de investimentos e diversificação do sistema desse nível de ensino:

Como estratégia de diversificação, há que se pensar na expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. *A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França*, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, *sem custo adicional excessivo* (BRASIL, 2001, p. 35, grifo nosso).

A partir de uma análise atenta do PNE (2001-2010), pode-se afirmar que a expansão da educação superior, viabilizada por meio da racionalização de recursos, não é um fenômeno genuinamente do governo Lula da Silva. Suas sementes já tinham sido lançadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo continuada e aperfeiçoada por seu sucessor Lula da Silva. Na verdade, a flexibilização curricular, proposta às universidades federais, estava apontada desde o PNE como uma possibilidade de inovação pedagógica condizente com as diretrizes economicistas que marcavam aquele documento.

Portanto, esta racionalidade econômica, já fomentada no governo FHC, é a que enseja a adoção da flexibilização como forte orientação do REUNI. Na UFAL, tal racionalidade se expressa na organização do currículo em troncos do conhecimento, de forma a permitir que um mesmo grupo de professores assumam disciplinas que se tornam comuns a vários cursos. Assim, entre outros aspectos, reduz-se a demanda por professores, via concurso público, otimiza-se a utilização de espaços físicos e concentra-se a atuação de trabalhadores do quadro técnico.

A política do REUNI encontra, de fato, os fundamentos de sua organização curricular racional, flexível e inovadora na concepção de currículo presente no PNE (2001-2010):

Os currículos devem estar adequados às transformações da “economia globalizada” e da “sociedade da informação”. Para tal, o governo nacional deverá estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (LIMA, 2012, p. 634).

Em seu conjunto, esses aspectos permitem que o governo Lula da Silva realize a expansão da educação superior pública e gratuita “sem custo adicional excessivo”, conforme requerido pelo PNE (2001-2010), revelando a díade que coloca em movimento a relação

dialética existente entre rupturas e continuidades no processo de expansão da educação superior: ruptura, pois há uma ampliação do acesso ao ensino superior público; continuidade, pela adequação da universidade às exigências do capital internacional e pela precarização das condições de estudo e de trabalho causada pela racionalidade de recursos colocada como *condicio sine qua non* para realização da ampliação do acesso à educação superior da classe trabalhadora.

A situação da educação superior brasileira apresentada no diagnóstico do PNE (2001-2010) (BRASIL, 2001) é uma realidade construída social e historicamente, remetendo-nos a duas conjunturas sócio-históricas bem precisas. A primeira diz respeito à situação da educação superior do Brasil no contexto de América Latina: todos os países elencados pelo PNE (BRASIL, 2001) foram colonizados pela Espanha, cuja postura em relação à presença de Instituições de Ensino Superior em suas colônias era inversamente proporcional a de Portugal. Este tentava, por meio de seu processo de colonização de exploração, impossibilitar sua colônia, o Brasil, de se comunicar com outros grupos nacionais, com outras culturas que não a portuguesa:

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole - ao pequeno e poderoso Portugal (TEIXEIRA, 1989, p. 56).

Somente no século XIX, com a vinda da família real e sua corte para a ufânica colônia, surgiu a primeira instituição de nível superior no Brasil. Tal dado é uma especificidade no contexto da América Latina, pois, desde o século XVI, os espanhóis criaram universidades nos territórios de suas colônias. Nota-se, então, pelo menos três séculos de atraso no processo de articulação do Ensino Superior no Brasil em relação aos outros países que são encerrados pela América Latina.

A outra conjuntura sócio-histórica que o antigo PNE (2001-2010) fazia menção era a da ditadura militar. Ora, a reforma universitária de 1968, proposta pelos militares, tem significado ímpar para esta pesquisa, pois, segundo Naomar de Almeida Filho, responsável pelo projeto Universidade Nova, essa reforma foi a última iniciativa de atualização da arquitetura acadêmica no Brasil até 2007, ano de lançamento do REUNI (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 208). Em pleno clima de repressão, coerção física, moral e intelectual, solidifica-se,

em 1968, o movimento estudantil, que constatava o quanto a universidade estava defasada e exigia a concretização da Reforma Universitária cujos principais objetivos iriam encetar em todo o território brasileiro uma nova estrutura universitária:

As reivindicações do movimento estudantil geraram, portanto, diversas expectativas no sentido de que a Reforma Universitária levasse à democratização do ensino abrindo as portas da universidade para todas as classes; permitisse uma autonomia geral e irrestrita no sentido didático financeiro; estabelecesse programas e currículos em consonância com o desenvolvimento do país; extinguisse a cátedra vitalícia que proporcionava poder exagerado ao catedrático em relação à maioria; e permitisse maior participação docente e discente nos órgãos deliberativos, com critérios de proporcionalidade (GRACIANI, 1984, p. 19).

Contudo, o novo modelo de universidade pensado pelo governo militar na “Reforma Universitária de 1968”⁷ se direcionou na via da racionalização de recursos. A partir da Lei nº 5.540, de novembro de 1968, é apresentada a primeira proposta legal de um modelo de universidade racional, flexível e eficiente, cuja dinâmica não sustenta nenhuma forma de ociosidade, seja ela humana ou física:

As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa [...] d) *racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos*; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa [...] (BRASIL, 1968, art. 11, grifo nosso).

É importante salientar que a promulgação da referida Lei foi fruto do trabalho de dois grupos criados pelo governo Costa e Silva, tendo em vista a reforma universitária. Em 1967, por meio do decreto nº 62.024, o presidente em questão criou uma “Comissão Especial para Assuntos Estudantis” sob a coordenação do Coronel Meira Mattos para inspecionar o movimento estudantil e analisar suas propostas no que diz respeito à reforma universitária (PAULA, 2009, p. 69). Essa comissão organizou um relatório conhecido como “Relatório Meira Mattos” que traz alguns contributos para entendermos o contexto histórico e político da reforma universitária de 1968 e as mediações que podem ser feitas com a educação superior

⁷ Para aprofundamento da temática “Reforma Universitária e Ditadura Militar”, pode-se ler Cunha (1988), Germano (1994) e Paula (2009).

no Brasil e o modelo de universidade otimizada proposta pela reforma universitária do Governo Lula da Silva, via REUNI.

O “Relatório Meira Mattos” aponta para a necessidade do MEC assumir uma postura mercadológica frente à inadequação da forma como estava estruturado o ensino superior para atender às demandas da nova ordem social até então estabelecida. Nesse sentido, o relatório aponta para a falta de racionalidade e organização empresarial do referido ministério em relação às universidades. Por um lado, a questão dos excedentes estaria ligada a uma realidade organizacional marcada pela ociosidade existente nas universidades e, por outro, pela falta de uma política centralizada voltada às universidades no Brasil. A autonomia universitária seria, pois, um dos fatores, segundo a “Comissão”, da ausência de uma política global para sanar a questão dos excedentes (MEIRA MATTOS, 1967, p. 222).

Meira Mattos propõe, então, como caminho possível para resolução da problemática dos excedentes, a flexibilização curricular:

[...] objetiva-se dar maior flexibilidade à composição de cursos e currículos, no propósito de reajustar a formação de nível superior às realidades do País. Quais são essas realidades? [...] a necessidade de atender a uma demanda cada vez maior, correspondente ao ritmo de crescimento populacional; o imperativo de adaptar os cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional [...] (MEIRA MATTOS, 1967, p. 224).

Tal pensamento será materializado em uma proposta de formação por ciclos, “possibilitando, assim, aos estudantes de nível econômico mais modesto o acesso a um diploma superior intermediário [...] mantida a qualidade do curso” (MEIRA MATTOS, 1967, p. 226). O governo brasileiro, no período de chumbo da ditadura militar, coloca mais uma vez em movimento a concepção dualista de educação proposta na Reforma Capanema, ensejada durante o Estado Novo: uma formação completa para as elites abastadas; outra intermediária, aos desafortunados:

Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior [...] (SAVIANI, 2011, p. 33).

Com o fim do Estado Novo, a Reforma Capanema propõe limites pedagógicos, a partir de um aparato legal-ideológico, para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior,

tornando explícita, por parte do governo, uma postura classista no que diz respeito à oferta do ensino superior. A partir da década de 1960, essa concepção dual da educação torna-se velada, pois o governo assume o discurso de que a oferta da educação superior deve ser estendida a todas as classes. A questão a ser problematizada agora não é quem vai ter acesso à educação superior, mas sim que tipo de educação superior o governo deseja expandir para os sujeitos da classe trabalhadora. É possível supor que o REUNI seja, na atualidade, a mais expressiva tentativa nessa direção.

Meira Mattos propõe, aos menos favorecidos, uma formação superior intermediária, formada por um ciclo profissionalizante. A proposta do governo Lula da Silva para a expansão e democratização da educação superior, por meio do REUNI, remonta à ideia de Mattos de uma organização curricular em ciclos, já aperfeiçoada pelo Projeto Universidade Nova⁸, apresentado na dimensão de Reestruturação Acadêmico-Curricular:

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação de profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso (BRASIL, 2007b, p. 11).

Dialogando historicamente com os direcionamentos legais da reforma de 1968 que já apontavam na direção da “[...] racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos [...]” (BRASIL, 1968, art. 11), o REUNI deixa explícito, em seu texto oficial, que a expansão da educação superior está obstinada a ser conduzida pela lógica da otimização, ou seja, “[...] pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, Art 1º), levando as universidades que criaram novos cursos de graduação ou reorganizaram suas estruturas curriculares, por ocasião de sua adesão ao REUNI, a optarem por modelos de graduação da forma mais econômica possível.

Essa reorganização das estruturas curriculares se deu, em boa parte das instituições de ensino superior espalhadas pelos diversos estados da União, na perspectiva do que ocorreu no chamado Processo de Bolonha - ressignificado no Brasil pelo projeto Universidade Nova - organizando seus novos cursos em bacharelados interdisciplinares ou sistematizando-os em troncos de conhecimento, conforme indicam alguns estudos (MELO, 2011; WESKA, 2012).

⁸ Para se aprofundar a relação do REUNI com o Projeto Universidade Nova, pode se ler Lima et al. (2008) e Paula (2009).

Analisando o PNE (2014-2024), percebe-se que “[...] o REUNI deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado. As metas centrais do REUNI estão presentes nas metas do novo PNE para a Educação Superior [...]” (LIMA, 2012, p. 644). O novo PNE apresenta como meta de nº 12: “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos [...]” (BRASIL, 2014). Para tanto, utilizará como estratégias justamente os objetivos do REUNI:

[..] 12.1 *Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior*, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação. 12.2 *Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil*, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional. 12.3 *Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento*, ofertar um terço das vagas em cursos noturnos e *elevar a relação de estudantes por professor para dezoito*, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior [...] (BRASIL, 2014, grifos nossos).

As sementes da otimização que tinham sido lançadas no PNE (2001-2010), governo FHC, germinaram e lançaram raízes no REUNI, governo Lula da Silva, florescendo, pois, no PNE (2014-2024), governo Dilma Rousseff. Sendo assim, o REUNI deixa de ser um programa de reforço pontual da engrenagem governamental para expansão da educação superior necessária à segunda metade do decênio do PNE (2001-2010) para se tornar uma diretriz, um horizonte para as sendas neoliberais da reforma da educação superior do Estado brasileiro.

Nota-se, pois, que a trajetória da reforma da educação superior no Brasil foi condizente com os direcionamentos dos organismos internacionais do capital (DEUS 2008; MELO, 2011). Tais direcionamentos foram incorporados como perspectivas para expansão da oferta desse nível de ensino, adotados como política de governo através do programa REUNI e transformados em Política de Estado no PNE (2014-2024).

A UFAL, por sua vez, ao elaborar seu Projeto REUNI, tendo em vista a expansão da educação superior no estado de Alagoas e tomando como parâmetro as *Diretrizes Gerais do*

REUNI, incorpora alguns desses elementos postos pelo capital internacional, através de seus organismos, aos países periféricos, incorporando a flexibilização curricular como meio de expandir a educação superior por meio do viés economicista da otimização, criando o *Campus Arapiraca* com uma organização inovadora, racional e flexível (UFAL, 2005).

3.4 A expansão da educação superior por meio da otimização de recursos: o REUNI e a questão da flexibilização curricular

Weska (2012) faz um estudo comparativo com o objetivo de avaliar a implementação do REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em paralelo com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), “analisando o aumento da oferta de vagas na graduação, a dimensão reestruturante da arquitetura curricular, bem como a correspondente ampliação da infraestrutura” (WESKA, 2012, p. 12).

No que diz respeito à dimensão reestruturante da arquitetura curricular, Weska (2012) apresenta que todas as universidades federais analisadas em sua pesquisa adotaram a flexibilização curricular, ressignificada na organização das graduações em troncos comuns por áreas de conhecimento. Não obstante essa constatação, a referida autora visualiza no REUNI uma resposta às investidas neoliberais em relação à educação superior que tiveram como consequência a estagnação desse nível de ensino no setor público. De acordo com Weska (2012), o REUNI seria um caminho para o fim da privatização e precarização das universidades públicas no Brasil, rompendo com a dependência do país ao capital internacional.

Em contrapartida, há autores que visualizam no REUNI uma continuidade das políticas educacionais de direcionamento neoliberal do governo brasileiro (ARAÚJO, 2011; DEUS, 2008; FONSECA, 2013; GREGÓRIO, 2011; MELO, 2011; PAULA, 2009; RODRIGUES, 2011). Esses autores evidenciam que o movimento de revisão da estrutura acadêmica dos cursos, típico da expansão engendrada pelo REUNI, foi comum a todas as instituições federais de ensino superior do Brasil, seja nos *campi* já existentes – com a criação de novas entradas anuais e novos cursos –, seja nos novos *Campi* criados a partir do referido programa, realizando um forte movimento de precarização das universidades federais.

Essa precarização, segundo os autores citados acima, se dá pela falta de melhoramento e ampliação da infraestrutura das universidades para atender às demandas geradas pela

expansão da oferta de vagas, sendo, então, concomitante a esse movimento de expansão, o sucateamento dos espaços físicos da universidade, a intensificação do trabalho dos técnicos e dos professores, e a conseqüente diminuição da qualidade de ensino e desmonte da universidade enquanto *locus* de pesquisa, ensino e extensão.

A universidade, ao adotar um modelo racional, econômico e flexível, no que diz respeito a custos, torna-se uma instituição instrumentalizada, comprometendo-se com o ensino em detrimento da pesquisa e extensão. É nessa perspectiva que Rodrigues (2011), ao pesquisar o REUNI na Universidade Federal Fluminense, conclui que tal programa engendrou alterações substanciais na formação dos estudantes para o mundo do trabalho e no trabalho dos professores no interior da Universidade. O REUNI apresenta-se, assim, como um mecanismo de aligeiramento da formação educacional, em nível de graduação, desarticulando a interlocução das atividades que constituem a universidade: ensino, pesquisa e extensão (RODRIGUES, 2011).

Para Melo (2011), o REUNI surge no cenário brasileiro dentro do contexto de cumprimento, por parte do governo, da agenda neoliberal a partir das necessidades globais do capital para manutenção do sistema capitalista em sua ordem mundial. A autora, ao analisar o REUNI na Universidade Federal de Tocantins (UFT), evidencia que a referida universidade adotou em seu projeto REUNI, na dimensão referente à reestruturação curricular, os bacharelados interdisciplinares materializados na organização dos cursos em ciclos tendo como objetivo criar uma estrutura que proponha:

[...] uma formação inicial capaz de levar os alunos à compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, e ao domínio de competências e habilidades de leitura, produção oral e escrita e conhecimentos contemporâneos (MELO, 2011, p. 110).

Tal reestruturação, segundo os dirigentes da UFT, iria atender à demanda e peculiaridades regionais do estado do Tocantins. Mas, ao analisar as propostas de reestruturação da instituição e como professores, que conviveram em suas atividades universitárias com a implementação do REUNI, entendem esse processo, Melo (2011) conclui que a proposta de reestruturação curricular não alcançou seu objetivo.

Essa conclusão é sintetizada na fala de um professor do curso de Pedagogia entrevistado pelo referido autor: “[...] a UFT adotou o Bacharelado Interdisciplinar como forma de inovação, pensou-se que iam criar uma estrutura com anfiteatro, mas a estrutura que existe na universidade não é de anfiteatro, eles *simplesmente fizeram umas salas maiores*”

(MELO, 2011, p. 111, grifo nosso). Essas *salas maiores*, elencadas pelo professor entrevistado, revelam justamente a lógica da otimização pensada pelo governo federal para expansão da educação superior pública e gratuita “[...] pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, Art 1º).

Fonseca (2013) indica que a flexibilização da estrutura acadêmica das universidades federais foi estabelecida como condição prévia de sua expansão. Gregório (2011) mostra como a questão da flexibilização curricular estava presente na Universidade Federal Fluminense (UFF) antes mesmo do REUNI. Em 2002, já constava no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Regulamento dos Cursos da UFF um direcionamento voltado à *flexibilização das estruturas curriculares*. Essa flexibilização “[...] mais tarde seria uma das bases do projeto do REUNI, através dos cursos de bacharelado interdisciplinar (BI)” (GREGÓRIO, 2011, p. 174).

Paula (2009) apresenta e discute as relações existentes entre o Processo de Bolonha, o Projeto Universidade Nova e a proposta de flexibilização curricular do REUNI, indicando a subordinação da universidade federal à lógica mercantil do atual estágio de acumulação do capital. Deus (2008), relacionando o REUNI à experiência de Bolonha e às necessidades do capital internacional, entende que esse programa:

[...] não levará à ampliação democrática do acesso, mas, sim, a uma ampliação precarizada e sem compromisso com a qualidade acadêmico-institucional, constituindo-se, a despeito do discurso governamental, em ampliação de matrículas e vagas em quantidade, em números. Isto gerará a precarização cada vez maior do trabalho docente, não só pela diminuição do espaço público do professor em relação às atividades de ensino e pesquisa, mas pelo aumento da pressão governamental e administrativa sobre sua produção acadêmica, objetivada em publicações e desprezando o potencial da pesquisa nas aulas, seminários e trabalhos de extensão (DEUS, 2008, p. 204).

Contrariamente a essa posição, Silva (2011), ao analisar o REUNI no Mato Grosso do Sul, defende que o processo de interiorização das universidades públicas em alguma medida realiza a democratização da educação superior:

O processo de interiorização da educação superior, especialmente do setor público, embora não tão expressivo, possui vertente democratizadora, na medida em que a expansão para o interior é necessária como possibilidade de atendimento às demandas resultantes da universalização do ensino fundamental e ampliação do ensino médio que ocorre também fora das capitais (SILVA, 2011, p. 26).

Silva (2011) não trata da questão da flexibilização curricular nesse processo de interiorização da universidade pública, mas traz como elemento de reflexão, a partir do caso do REUNI no Mato Grosso do Sul, o fato de que mesmo sob as condições precárias nas quais se dá essa expansão para o interior, por conta da racionalidade de recursos humanos e físicos, há uma diminuição da procura pela educação superior em instituições privadas (SILVA, 2011, p. 52). Contudo, é importante ressaltar, ainda segundo Silva (2011), que, mesmo havendo diminuição da procura por IES privadas, o número de matrículas nessas instituições ainda é maior do que em IES públicas no referido estado.

Araujo (2011), ao tratar da reestruturação curricular, sustenta que a flexibilização, proposta no REUNI imprime nas universidades públicas o paradigma da administração pública de gestão eficiente, orientada por resultados e pela racionalização dos recursos. Arruda (2011) também evidencia, a partir do referencial analítico do *ciclo contínuo de políticas* de Ball, que as universidades, ao aderirem ao REUNI, assumem uma postura gerencialista, isto é, “[...] se imprime à gestão pública características fundadas na gestão empresarial/gerencial, como aferição de resultados, controle, avaliação por índices de produtividade, competitividade e a racionalidade do mundo econômico [...]” (ARRUDA, 2011, p. 119).

Lugão (2011), ao tratar das consequências, dos limites e das potencialidades na implementação do REUNI em IFES de Minas Gerais, não problematiza a proposta do referido programa no contexto neoliberal do estado brasileiro, mas chama a atenção para o direcionamento mercadológico e para a expansão imediata e flexível da oferta, preconizada já no governo FHC, que o REUNI propõe às universidades públicas (LUGÃO, 2011, p. 24). O caráter imediatista do REUNI, no que diz respeito à expansão da oferta da educação superior pública, gratuita e de qualidade, revelado nos objetivos do programa a serem alcançados em um intervalo de quatro anos, coloca também em movimento a díade rupturas e continuidades, pois é uma potencialidade que pode transformar-se em um limite:

[...] os resultados advindos do programa de expansão planejado, com tempo mínimo para *planejamento*, poderão ser contrários aos objetivos propostos pelo REUNI e ter impactos negativos a curto e a longo prazos nas instituições, principalmente na queda da qualidade de ensino [...] (LUGÃO, 2011, p. 61).

Não se pode negar que o REUNI intensifica o movimento de expansão da educação superior, mas a condição *sine qua non* para tal expansão é a flexibilização de sua estrutura

acadêmico-curricular, gerando uma série de complicações inerentes à essência da universidade. Pode-se entender, pois, a flexibilização curricular da universidade pública, proposta pela reforma neoliberal da educação superior – via REUNI, como uma adequação às necessidades do mercado e a concretização de uma universidade otimizada, como fora pensada por Meira Mattos no contexto da reforma universitária de 1968.

Entende-se que esse processo de expansão realiza, de fato, um movimento de ruptura, pois amplia o acesso da educação superior a alunos pertencentes às classes mais pobres da sociedade brasileira. Contudo, inscreve-se na lógica da continuidade pelo fato desse movimento de expansão se moldar às exigências do capital internacional e expandir a educação superior de forma racionalizada por meio de modelos universitários flexíveis que se tornam um mecanismo de aligeiramento e empobrecimento da formação no nível de graduação, pois desarticula a universidade em sua integralização de ensino, pesquisa e extensão, como concebida aqui no Brasil desde a reforma de 1968.

Tentaremos, pois, entender, a partir de agora, o processo de interiorização dessa universidade para o agreste de Alagoas por meio da criação e implementação do *Campus Arapiraca* que, em sua estrutura curricular flexível, privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e extensão.

4. A UFAL E SUA TARDIA EXPANSÃO PARA O AGRESTE ALAGOANO: A CRIAÇÃO DO *CAMPUS* ARAPIRACA

Alagoas, estrela radiosa, que refulge ao sorrir das manhãs, da República és filha donosa, Magna Estrela entre estrelas irmãs. A alma pulcra de nossos avós. Como benção de amor e de paz, hoje paira, a fulgir sobre nós, e maiores, mais fortes nos faz. Tu, liberdade formosa, gloriosa hosana entoas: Salve, ó terra vitoriosa! Glória a terra de Alagoas! [...] Nós, só livres, podemos viver e se a luta voltar, hão-de os bravos ter a imagem da Pátria por fé. Que Alagoas não procria escravos: Vence ou morre! Mas sempre de pé Tu, Liberdade formosa! (LUIZ MESQUITA, Hino de Alagoas).

Discutiremos, na presente seção, a UFAL e seu tardio deslocamento para o interior do estado por meio da criação do *Campus* Arapiraca. No contexto de grandes precariedades do estado de Alagoas, a criação dos *Campi* nas sub-regiões agreste (Arapiraca) e sertão (Delmiro Gouveia) faz com que a UFAL se amplie para além da capital e chegue ao interior, realizando um caminho não somente geográfico, mas também – e principalmente – um caminho social de quebra de paradigmas em relação ao acesso à educação formal.

Para melhor compreensão do processo de interiorização da UFAL, iremos tratar dos fundamentos socioeconômicos sobre os quais surge o estado de Alagoas, destacando a morosidade, nesse estado, para consolidação da educação formal e, de forma especial, da educação superior. Nesse sentido, depois de apresentar o contexto histórico da criação do estado de Alagoas e como se deu o processo de deslocamento da UFAL para o agreste alagoano, analisaremos a questão da flexibilização no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto de Interiorização e no Projeto REUNI da UFAL.

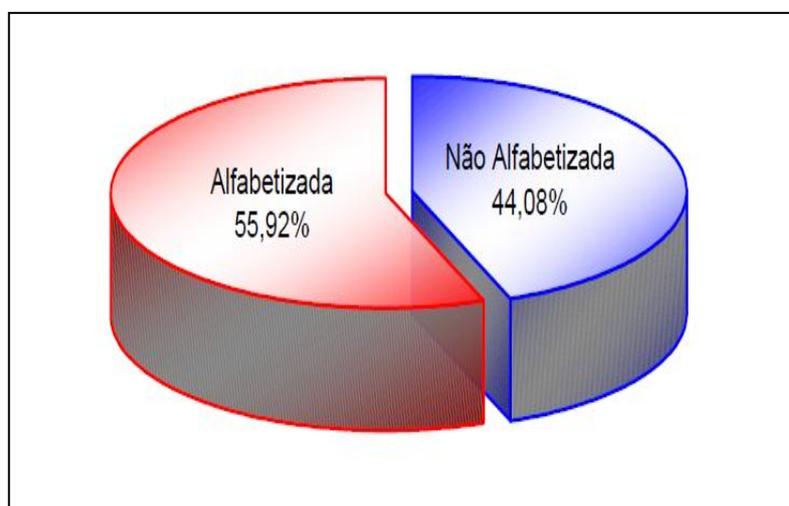
4.1 Alagoas e seus bárbaros cenários: a prosperidade da cana-de-açúcar e a morosidade para solidificação da educação formal nos fundamentos da criação do estado da *Estrela Radiosa*

Alagoas, mesmo sendo o segundo menor estado da União com uma área de 27.778,506 km², tinha grandes espaços sem a presença de uma universidade federal: eram espaços enormes que caracterizavam, segundo o Gestor 1, “vazios universitários”. Desde o ano de 1961, até o ano de 2006, a UFAL se encontrava confortável em Maceió, capital do estado, deixando desassistidos jovens e adultos da região do agreste, da zona da mata, do sertão e do litoral que não tinham condições econômicas de se deslocar até a capital para

cursar a educação superior pública, gratuita e de qualidade oferecida pela universidade federal de seu estado.

Esses vazios universitários corroboravam para manutenção dos péssimos índices educacionais do estado de Alagoas como podemos observar no Gráfico 1 a seguir, o qual indica o percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas residentes no estado no início dos anos 2000:

Gráfico 1: População residente total alfabetizada e não alfabetizada – 2000



Fonte: ALAGOAS, 2007.

Uma das possibilidades para se entender os índices educacionais, apresentados por Alagoas, é analisar o processo histórico de formação desse estado surgido a partir de um projeto político-econômico de criação dos engenhos de açúcar, isto é, da cultura do cultivo da cana:

Alagoas, como espaço político-administrativo autônomo, no contexto da formação social do Brasil, data de uma época relativamente recente, tendo ficado, até o ano de 1817, ligado formalmente à Pernambuco. Contudo, o território hoje correspondente ao Estado tem sua ocupação e seu desenvolvimento econômico e social já iniciados nos primórdios da colonização. Por isso mesmo, as raízes de sua vida social e política têm de ser rastreadas mais além, desde o século XVI (VERÇOSA, 2006, p. 25).

Na divisão das capitanias hereditárias, instituídas por Dom João III em outubro de 1534, o território geográfico correspondente, hoje, ao estado da estrela radiosa fazia parte da

capitania de Pernambuco, também chamada de Nova Lusitânia. Esse seria, então, o primeiro momento da organização político-econômica do que posteriormente seria chamado estado de Alagoas. (BRANDÃO, 2004).

A divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias, dentre outros fins, visava intensificar o projeto colonial de exploração do Brasil por meio de uma organização de povoamento que viabilizaria não somente o comércio do Pau-Brasil, mas também o cultivo da cana para exploração do açúcar cujo preço estava em constante aumento no mercado europeu do séc. XVI. Nesse sentido:

[...] a colonização das novas terras através de plantação, e não mais apenas de simples extração de madeiras, vem estabelecer em definitivo, no nordeste do Brasil, um empreendimento de cunho capitalista – produção para o mercado – ainda que dentro do espírito do “*capitalismo mercantil e politicamente orientado*” [...], que caracteriza o século XVI português (VERÇOSA, 2006, p. 29).

Segundo Verçosa (2006), há relatos históricos que comprovam a exportação de açúcar pernambucano para Portugal já em 1526. Nota-se, pois, que o sistema de povoamento português nesse primeiro momento da colonização, diferente do processo de colonização e povoamento espanhol, esteve apenas a serviço do projeto colonial de exploração focado tão somente no comércio por meio da plantação de cana e extração do pau-brasil, sem preocupações específicas com a educação formal dos habitantes das capitanias. No nordeste, de forma específica, a cultura da cana-de-açúcar será, ao mesmo tempo, materialização e símbolo de tal projeto de exploração colonial.

A região ao sul da capitânia de Pernambuco, isto é, o território do futuro estado de Alagoas, até 1530 esteve entregue aos nativos da região: ao sul, os índios Caetés; ao norte, os Potiguaras (VERÇOSA, 2006, p. 37). Sob o pretexto do assassinato de Dom Pedro Fernandes Sardinha que teria sido comido pelos Caetés depois do naufrágio da nau Nossa Senhora da Ajuda, foi realizada uma expedição para dizimar os nativos da região sul do litoral alagoano:

No soçobro da embarcação pereceram muitos indivíduos, salvando-se, não obstante, 98, que, avançando para Pernambuco por terra, foram detidos pelos selvagens, e serviram de repasto em seus festins canibalescos. A revindicta suscitada por hecatombe tão lastimável foi tremenda e pavorosa exercia a ferro e a fogo. [...] coube a [...] Jeronymo de Albuquerque o comando das tropas que vieram até Penêdo, batendo os autochthones n’uma fúria louca, aos impulsos de um ódio desabrido, que deveria culminar com o edicto régio no qual se decretava a escravidão dos índios (BRANDÃO, 2004, p. 28-29).

A partir da “Guerra de Extermínio”⁹, então, se organiza uma ocupação definitiva na região sul de Pernambuco com um projeto colonizador português em terras alagoanas. Essas terras foram divididas com o objetivo econômico do plantio de cana. Eis, então, o projeto econômico da metrópole Portugal para Alagoas no final do século XVI: a criação de engenhos para a produção de açúcar.

Sendo assim, no início do século XVII, já havia registros de 20 engenhos no território alagoano:

[...] doze (12) em Porto Calvo, onze (11) em Camaragibe, cinco (5) em São Bento, dois (2) no Meirim, doze (12) em Alagoas do Sul, nove (9) em São Miguel, oito (8) em Alagoas do Norte, três (3) em Santo Antônio Meirim, sete (7) em penedo e dois (2) no Poxim (VERÇOSA, 2006, p. 41).

Há, pois, na passagem do século XVI para o século XVII, um projeto econômico arrojado para Alagoas. Esse projeto foi embasado nas condições climáticas da região, bem como em sua abundância de rios, possibilitando a solidificação e o monopólio da cultura da cana-de-açúcar no estado de Alagoas até os tempos hodiernos. A economia que iria monopolizar o comércio e lançar as bases da organização social do estado de Alagoas foi pautada, desde suas origens, no latifúndio e no trabalho escravo, colocando em movimento a relação de dominadores e de dominados, isto é, a relação existente entre o senhor de engenho e o escravo; o patrão e o empregado; o usineiro e o cortador de cana.

Como um projeto colonial que deu certo, Alagoas, em 1817, surge como uma Capitania, assumindo o neto do Marquês de Pombal, Sebastião Francisco de Mello Póvoas, a função de primeiro Governador da Capitania de Alagoas em 1819 (BRANDÃO, 2004, p. 83). No que diz respeito à educação formal, a nova Capitania, desde o tempo de comarca da Capitania de Pernambuco se encontrava em situação embaraçadora, pois

[...] por toda parte a ignorância apresentava os aspectos mais lastimáveis do estado coletivo. Era notória a falta de indivíduos que pudessem exercer as profissões liberais e até ocupar os cargos públicos mais modestos. [...] À chegada de Dom João VI existiam em todo território alagoano uma cadeira da língua latina e uma escola de primeiras letras na sede da comarca e uma escola primária na vila de Santa Luzia do Norte, subvencionadas pelo governo (COSTA, 2001, p. 16).

⁹ Segundo Verçosa (2006), essa expedição punitiva direcionada aos Caetés é chamada por Moreno Brandão de “Guerra de Extermínio”.

A criação da capitania de Alagoas em 1817, por sua vez, trouxe novas forças à instrução pública voltada essencialmente às classes abastadas. Contudo, passados oito anos e sendo estabelecida a Lei da Instrução Geral de 15 de outubro de 1827, já aludida na segunda seção desta pesquisa, nada foi feito em Alagoas (Costa, 2001; Verçosa 2006).

Prova dessa inércia em relação à expansão da educação formal em Alagoas são registros que apontam para o fato de que, em 1835, a ausência da instrução pública era ainda o principal problema a ser resolvido na província alagoana:

Em 15 de março de 1835, o presidente da província de Alagoas, José Joaquim Machado de Oliveira, fez considerações gerais sobre o quadro político da Província, chamando atenção para problemas [...], sendo a instrução o primeiro desafio a ser enfrentado [...]. Em seguida, ao detalhar os problemas que encontra, observa que a instrução pública é pouco difundida na Província (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 83).

Alagoas surge em 1817 como Capitania já apresentando um estágio de atraso educacional, um déficit em relação à educação formal, pois, no ato da criação da nova Capitania, Alagoas tinha apenas três cidadãos portadores de diploma superior: dois advogados e um médico (VERÇOSA, 2006, p. 63). Tal realidade é uma marca que se encontra na gênese da formação social do estado de Alagoas no período colonial, persistindo em seu desenvolvimento na república até o século XXI.

José Correia da Silva Titara, primeiro diretor da Instrução Pública em Alagoas, em 1856 escreve um relatório que, a partir de dados concretos da realidade socioeducacional de Alagoas, vai apresentar como, depois de quase trinta anos da lei da instrução pública, a expansão do ensino público das primeiras letras se encontrava moroso e relutante de acontecer naquela província. Na verdade, Titara constata o desamparo governamental do ensino primário, ficando o mesmo à mercê da politicagem e de interesses particulares e não do bem público (COSTA, 1931).

Esse relatório é conhecido como “Relatório da Instrução Pública de 1856”. Os dados apresentados a partir de agora acerca da Instrução Pública em Alagoas são do relatório elaborado pelo professor José Correia da Silva Titara. Contudo, não tivemos acesso direto ao referido relatório, recorrendo, então, à pesquisa de Craveiro Costa (1931): “Instrução Pública e Instituições Culturais em Alagoas”, uma monografia solicitada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e publicada no ano de 1931; e aos textos de Elcio de Gusmão Verçosa intitulados “Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais” (VERÇOSA, 2001) e “Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias” (VERÇOSA, 2006).

Silva Titara reconhece que, entre os anos de 1836 a 1843, foram criadas, na província de Alagoas, muitas cadeiras destinadas ao ensino das primeiras letras. Contudo, não logrou êxito pela falta de capacidade dos professores admitidos para tal função. Ao contrário do movimento ocorrido no restante da colônia, o governo da província de Alagoas atentou contra a educação formal, entregando as novas cadeiras destinadas à instrução primária a profissionais inaptos ao magistério. Não houve registros de nenhum tipo de seleção com exigências de habilitação pedagógica (COSTA, 1931).

O ensino público de Alagoas se encontrava em um estado deplorável, principalmente pela falta de formação dos professores, levando Silva Titara, enquanto diretor da Instrução Pública, a pontuar em seu relatório:

Não temos pessoas habilitadas em didactica; os exames dos pretendentes ao magistério limitam-se á mera prova de instrução nas matérias que se propõem ensinar, sem que o examinador e a autoridade fiquem com a menor ciência de que eles têm ou não aptidão para transmitir o que houverem de ensinar. O professor de instrução elementar dirige-se a inteligências sem cultivo, que têm necessidade de explicações extremamente clara. Não basta ter noção ou idéas de uma coisa para sabe-la transmitir; é preciso ter vocação e conhecimento da arte de transmitir para se fazer entendido [...] (TITARA apud COSTA, 1931, p. 12).

Alagoas apenas iniciava sua vida social autônoma e já estava com sérias dificuldades na oferta da educação formal pública. O ensino público, na verdade, já nasce nessa província agonizando, sem a devida assistência do governo e, em meados do século XIX, seus índices educacionais já eram alarmantes:

[...] em 1848 a população da província era de 207.249 indivíduos, dos quais estavam alfabetizados somente 22.566, sendo de 59.775 o numero de escravos. Nesse ano a matricula escolar fora de 2.073 alunos em 44 escolas [...] (COSTA, 1931, p. 10, 11).

Nota-se, pois, que com o fervor dos engenhos de açúcar que aqueceram o surgimento da província de Alagoas, baseada no ciclo econômico da cultura da cana, nasce também a cultura da displicência do governo com os bens públicos, como saúde e educação, fundamentada no ciclo vicioso do analfabetismo.

Passadas praticamente quatro décadas e a República estando às portas, Alagoas continuava, em 1889, com dados alarmantes em relação à educação primária. Observemos, pois, o quadro evolutivo da educação primária pública em Alagoas de 1835 a 1889, segundo Craveiro Costa:

Tabela 1: A educação primária pública em Alagoas de 1835 a 1889.

Ano	Nº de escolas	Nº de alunos	População escolar
1835	29 escolas	1.160	20.000
1836	38 escolas	1.696	22.000
1867	104 escolas	5.234	50.000
1872	116 escolas	5.558	78.470
1889	184 escolas	6.458	120.000

Fonte: Costa (1931, p. 18-19).

De fato, poucos eram os que faziam parte do grupo que deveria ter acesso à educação formal pública e, de fato, o tinham. Se levarmos em conta que no século XIX em Alagoas não há registros de muitas instituições privadas que ofertassem o ensino das primeiras letras, o número de pessoas que tinham acesso à educação formal em Alagoas era insignificante frente à demanda da população.

Essa realidade educacional do estado de Alagoas no início da República foi fruto, em boa medida, do processo social de formação de Alagoas no período colonial a partir de seu projeto econômico baseado nos engenhos de açúcar que exigia da população apenas novas formas de vassalagens, ou seja, submissão à cultura da cana-de-açúcar que já grassava a nova capitania que, no ato de sua criação, contava com apenas três pessoas portadoras de diploma de nível superior.

Esse dado histórico e a morosidade para expansão do ensino primário, no início da vida social de Alagoas, já antecipam sob que condições e em que ritmo iria se desenvolver o ensino superior no referido estado.

Para contextualizar historicamente o ensino superior no estado de Alagoas, recorreremos aos estudos de Verçosa (1997) que analisa de forma histórica e politicamente contextualizada o processo de constituição e desenvolvimento do ensino superior em Alagoas, explicando também o nascimento e desenvolvimento da UFAL como um elemento síntese da vida acadêmica levada a fato em Alagoas.

Essa abordagem é extremamente importante para podermos compreender a UFAL em seu primeiro processo de expansão, levada a fato no agreste alagoano. Verçosa (1997) se

preocupa não somente com uma reconstrução ou contextualização histórica, mas também com a função que ocupa o ensino superior na sociedade alagoana, buscando compreender a natureza da UFAL enquanto instituição pública responsável pela oferta pública e gratuita da educação superior no estado de Alagoas.

A primeira instituição educacional com características e estrutura para oferta do ensino superior em Alagoas foi, segundo Verçosa (1997), o Seminário Diocesano Nossa Senhora da Assunção, criado em 1902. O Seminário diocesano ofertava os cursos de teologia e filosofia de orientação tomista para formação dos padres de Alagoas. Os jovens formados pelo seminário eram “[...] oriundos em geral de famílias oligárquicas e tidos como de notório saber, [ocupando] posições importantes, sobretudo no magistério, no funcionalismo e na política [...]” (VERÇOSA, 1997, p. 29).

É interessante observar que, até o presente ano de 2016, o Seminário Nossa Senhora da Assunção ainda oferece os cursos de Teologia e Filosofia para jovens que desejam ser padres. Na instituição, os cursos são organizados em períodos (oito períodos para filosofia e oito para teologia) e têm matriz curricular atualizada conforme outros cursos de filosofia e ciências da religião, autorizados e reconhecidos pelo MEC em seminários de outros estados como Pernambuco, em Caruaru e Recife, e Bahia, em Feira de Santana. Contudo, os cursos de filosofia e teologia que funcionam no Seminário Nossa Senhora da Assunção, em Alagoas, apesar do valor e carga histórica que carregam, não são reconhecidos, nem mesmo autorizados pelo MEC, corroborando com o quadro de atraso e morosidade em relação à solidificação e expansão da educação formal em Alagoas.

De qualquer forma, é necessário destacar que no início do século XX já tínhamos, pois, uma estrutura voltada à educação superior em Alagoas, mesmo que essa estrutura fosse ligada à igreja católica e com um objetivo bem específico: a formação do clero. Mas já havia uma instituição com tal perfil e que ofertava à sociedade alagoana, em boa medida, os indivíduos responsáveis para ocupar os quadros do magistério e do funcionalismo público (VERÇOSA, 1997).

Ainda segundo Verçosa (1997), em 1916 surge, sob a responsabilidade da Sociedade Perseverança e Auxílio dos Empregados no Comércio de Maceió (a Perseverança), a academia de Ciências Comerciais. Surgia, então:

[...] a primeira instituição educacional de ensino superior encarregada de um saber laico, teoricamente dedicada a conhecimentos de natureza científica [...]. Voltada para um setor bem específico do ramo terciário da economia, como que para consolidar o conjunto de atividades que foi a própria razão do

surgimento da cidade de Maceió – o comércio [...] (VERÇOSA, 1997, p. 26-27).

Nota-se, pois, que Alagoas chega à primeira metade do século XX com duas instituições de ensino pós-secundário, estruturadas e bem definidas quanto à sua natureza e objetivo: uma religiosa, preocupada em formar, nas sendas da doutrina cristã, padres e leigos que posteriormente atuariam nas escolas como professores e na sociedade de forma geral, assumindo cargos públicos e políticos; outra laica, focada na educação para o comércio, em uma perspectiva tecnicista.

Mister se faz destacar que essas duas instituições atendiam, via de regra, às demandas da elite alagoana, seja ela do meio rural-oligárquico ou do urbano-comercial. Contudo, apesar do prestígio que a formação acadêmica oferecida pelo Seminário Nossa Senhora da Assunção e pela Academia de Ciências Comerciais conferia, no contexto aristocrático da sociedade alagoana, aos que passavam por aquelas instituições, havia grupos da elite de Alagoas que não sentiam suas necessidades atendidas nem pelo seminário, nem pela academia comercial e, por causa disso, enviavam seus filhos para estudar em Recife, em Salvador, em São Paulo ou no Rio de Janeiro para se tornarem bacharéis em direito (VERÇOSA, 2006).

Em 1918, surgiram algumas tentativas para criação da Faculdade de Direito de Alagoas. Entretanto, somente em 1924 surgirá uma nova IES em Alagoas, porém, não será a esperada Faculdade de Direito, mas sim a Escola Superior de Agronomia:

Na edição do Jornal de Alagoas de 24 de janeiro [de 1924], sai com destaque a manchete: “Vai funcionar nesta cidade uma escola de Agronomia”. Dizendo ter a escola como finalidade a formação de engenheiros agrônomos, a matéria lamenta o atraso educacional de Alagoas frente a “certos estados da Federação menos populosos e representando expressões políticas menos importantes que a nossa terra”, citando nominalmente os casos do Paraná, de Santa Catarina e do Amazonas [...] (VERÇOSA, 1997, p. 34-35).

No início da república, a situação do estado de Alagoas já era de atraso em relação a outros estados da União. Já temos, em 1924, registros oficiais sobre o quão desastroso foi o projeto colonial alagoano ao adotar uma economia centrada tão somente na cana-de-açúcar, sem se preocupar com a construção de uma cultura voltada à educação formal da população.

As investidas de 1918 para criação de uma faculdade de Direito só surtiriam efeito em 1931, ano no qual se estrutura, em solo alagoano, uma IES voltada à formação de bacharéis em direito sob o nome de “Faculdade Livre de Direito de Alagoas” (FDA), sendo oficializada dois anos depois:

A oficialização é feita ainda em 1933 [através do Decreto nº 1.745, de 25 de fevereiro de 1933]. Este é um ato do reconhecimento do Governo Estadual do qual decorrem inspeção pública, através de fiscal do Estado e, conseqüentemente, seu reconhecimento oficial. Antes denominada Faculdade Livre de Direito de Alagoas, com esse ato passa a se chamar Faculdade de Direito de Alagoas [...] (VERÇOSA, 1997, p. 43).

A consolidação da FDA é um fato de suma importância na história da educação de Alagoas, pois, apesar de seu caráter elitista, é a primeira faculdade que futuramente servirá de base juntamente com outras faculdades, que surgirão posteriormente no estado, para criação, em 1961, da Universidade Federal de Alagoas.

As faculdades que serviram de base para criação da UFAL, juntamente com a faculdade de direito, foram a de Medicina, criada em 1951; a de Filosofia, criada em 1952; a de Economia, criada em 1954; a de Engenharia, criada em 1955, e a de Odontologia, em 1957 (CAVALCANTE; VERÇOSA, 2011).

Em 1961, sob a coordenação do médico Aristóteles Calazans Simões, é aprovado pelo presidente Juscelino Kubitschek o projeto para criação de uma universidade federal em Alagoas cujas bases seriam algumas faculdades já existentes no estado:

Em 1960, os dirigentes da Faculdade de Medicina, aliados a alguns políticos e sob a liderança do médico A. C. Simões, empreendem em Brasília uma marcha pela federalização dessa instituição. Contudo, ao tomar conhecimento de que era possível aprovar um projeto de universidade, em vez de reconhecer-se de forma isolada, Dr. Simões convenceu todos a mudarem de estratégia e passou a liderar o movimento favorável à criação da UFAL. No salão nobre da Faculdade, em 11 de agosto de 1960, dia do estudante, os diretores das seis escolas superiores do Estado e algumas autoridades políticas assinam um memorial solicitando ao presidente Juscelino Kubitschek o atendimento dessa reivindicação. O memorial foi levado para a capital federal por Adalberto Câmara, presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) (CAVALCANTE; VERÇOSA, 2011).

Comparado a outros estados da União, a consolidação da educação superior pública e gratuita, ofertada por uma universidade federal em Alagoas, aconteceria tardiamente em 1970 com a criação Cidade Universitária¹⁰ e o aumento do número de cursos ofertados pela UFAL.

¹⁰ Em homenagem ao primeiro reitor da UFAL, a Cidade Universitária passaria a ser chamada de *Campus A. C. Simões* como é conhecido até hoje.

A consolidação da UFAL em uma década, de 1960 a 1970, foi um grande avanço para o estado de Alagoas. Contudo, passados dez anos de vida institucional, a UFAL, apesar da infraestrutura da Cidade Universitária, ainda estava atolada em um cenário de precariedades:

[...] o ponto básico de estrangulamento do funcionamento da Universidade. Encontrava-se no seu quadro docente. Além de só contar com dois mestres e um doutor, ele tinha apenas 295 professores, quando os cargos existentes eram de 738. [...] [A] política de contenção de despesas levadas a efeito pelo Reitor anterior para construir a infra-estrutura física da Universidade [...] tinha incentivado a improvisação de professores através do instituto de 1/3 e impedido a saída de docentes para qualificação. [...] em 1971, dos 96 titulares existentes, 50 tinham o benefício de 1/3 a mais nos seus salários para ministrarem aulas de outras disciplinas que não as suas próprias (VERÇOSA, 1997, p. 146-147).

Ao voltarmos nossa atenção para o surgimento da educação formal em Alagoas, bem como sua solidificação, expansão e democratização, percebemos o caráter elitista e excludente da mesma. O processo de criação e solidificação da faculdade de direito simboliza bem tal caráter, pois, à exceção da figura de Agostinho Benedito de Oliveira, como será indicado a seguir, tal processo foi protagonizado pela elite alagoana que buscava um curso superior de prestígio social, em âmbito nacional, nas terras de Alagoas.

Segundo pesquisas do prof. Elcio de Gusmão Verçosa nos Arquivos do Instituto Histórico Geográfico e em jornais de circulação do início do século XIX, Agostinho Benedito de Oliveira foi uma figura central no processo de criação da faculdade de Direito, constituindo-se uma chave de interpretação interessante para entendermos o processo de solidificação do ensino superior em Alagoas:

[...] homem de origem humilde, nascido e criado às margens das lagoas próximas a Maceió, foi sargento-músico da Polícia Militar [...] presença constante nas várias iniciativas [...] para criação de escolas de nível superior em Alagoas, sua história pessoal parece nos fornecer indicações que permitem melhor entender algumas das motivações que provocaram sua tão decidida obstinação em fazer nascer Faculdades. O fato de ele, depois de haver obtido posto no Liceu por concurso, ter sido exonerado arbitrariamente em 1914, só vindo a ser reintegrado na função de três anos depois, por força de sentença judicial, parece já ser uma boa pista. A sua luta para romper com o estigma de homem negro, pobre e filho de mãe solteira, numa sociedade profundamente preconceituosa, elitista e moralista, toda perpassada por valores aristocráticos [...]. Agostinho parecia determinado, com sua convivência no meio acadêmico e, se possível, também com a conquista do título de bacharel, a ganhar na sociedade um lugar que as circunstâncias da vida lhe vinham sistematicamente subtraindo e, nesse sentido, sua ação parece emblemática, representando um caso extremo de

busca de ascensão social pela aquisição de um diploma [...] (VERÇOSA, 1997, p. 32–34).

Complementando o pensamento de Verçosa (1997), não somente a ação, mas também e principalmente a figura de Agostinho é emblemática, ilustrativa e simbólica para entendermos a solidificação, expansão e democratização da educação formal em Alagoas, pois, mesmo sendo um grande articulador para o surgimento da faculdade de Direito em Alagoas e tendo conseguido ingressar, sob fortes tensões, em tal faculdade, acabou sendo afastado silenciosamente da mesma em 1934, não conseguindo o sonhado grau de bacharel (VERÇOSA, 1997).

Nesse sentido, Agostinho simboliza bem a classe trabalhadora, os pobres, os negros, enfim, as minorias que, apesar de seus esforços pessoais e de figurarem nos discursos oficiais do governo e de organismos multilaterais como protagonistas e principais beneficiados por esse processo de expansão da educação superior, têm dificuldades estruturais, em pleno séc. XXI – século destinado pela UNESCO à universalização da educação superior de qualidade, para acessar e permanecer na educação superior, principalmente nos ditos cursos de maior prestígio social que trazem maior rentabilidade financeira.

O processo de interiorização da UFAL, por sua vez, materializa bem essa ideia, pois somente depois de quarenta e cinco anos de existência é que essa universidade chega, com uma estrutura altamente precarizada ao interior de Alagoas, ofertando os cursos de Biologia, Educação Física, Física, Matemática, Química, Administração, Ciências da Computação, Arquitetura, Agronomia, Zootecnia e Enfermagem, mas sem a oferta dos cursos de maior prestígio social e maior rentabilidade financeira como direito, medicina, engenharias etc.

4.2 A UFAL e seu tardio processo de deslocamento para o agreste Alagoano

Chamamos o processo de interiorização da UFAL para o agreste alagoano de *tardio deslocamento* pelo fato de o mesmo acontecer somente depois de quase meio século de existência da referida IES no estado de Alagoas. Se formos observar esse dado a partir do ano de fundação das faculdades que foram reunidas para criação da UFAL, a saber: Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957), esse processo torna-se, na verdade, um *remoto deslocamento* que demorou aproximadamente três quartos de século (setenta e três anos) para acontecer.

A UFAL, em 2004, vislumbra no “Programa de Expansão da Educação Superior Pública” (2003-2006) uma possibilidade de se expandir para o interior. É interessante

observar que esse programa do governo federal era restrito, surgindo inicialmente com apenas doze universidades. Contudo, houve questionamentos e disputas políticas, dobrando-se, no ano seguinte, o número de universidades contempladas pelo programa. É, aí, então, que a UFAL é contemplada, surgindo a possibilidade da criação de um *Campus* da UFAL no interior de Alagoas:

[...] primeiro criou-se um programa de expansão das universidades federais, isso é de 2003 a 2006. Bom, essa análise é nossa. Pode ser que alguém tenha outro tipo de visão, mas a ideia era essa (...). Não se falava em Reuni antes de 2007. Então é o programa de expansão das universidades federais. Isso era um programa restrito: não tinha dinheiro, então abriu-se pra 12. [...] A pressão política rompeu essa barreira, que um ano depois já eram 22. Nas 22, a UFAL entrou. E nós no meio. Das 54 existentes (...). Ela entrou. Quer dizer, a ideia foi essa de você primeiro nesse programa, a UFAL entrou e Arapiraca foi contemplada nisso (Gestor 1, entrevistado 2).

No entusiasmo do programa, a UFAL forma uma comissão de estudos sobre sua interiorização da UFAL com o objetivo de se construir um projeto de interiorização apontando-se para onde se ia expandir e como aconteceria essa expansão:

Aí a gente tentou (...), a gente tentou fazer esse projeto. Convocou todos os cursos que deveriam participar, fez-se uma comissão grande, tinha gente que ajudou, gente de Arquitetura, gente de não sei o quê, não sei o quê. A gente propôs uma pesquisa de campo, que um professor do curso de Administração tinha um laboratório (...). Aí ele pegou a equipezinha dele e fez isso com os alunos. 5 a 8 alunos, pagou uma bolsinha, dinheiro pra financiar isso, usava uma caminhonete daquelas lá da UFAL e aí fez a pesquisa de campo (....) (Gestor 1, entrevistado 2).

A pesquisa de campo, realizada para auxiliar a construção do projeto de interiorização da UFAL, consistiu em três campanhas realizadas no interior do estado de Alagoas: a primeira no litoral, a segunda no agreste e a última no sertão. A pesquisa se realizava em dois níveis (espontâneo e induzido) com três extratos da sociedade local: 1- alunos da segunda e terceira séries do ensino médio da rede estadual de ensino; 2- lideranças locais: políticas e comunitárias; 3- professores e sociedade local. Na pesquisa induzida, apresentava-se uma relação de cursos e perguntava-se quais daqueles a pessoa faria. Na espontânea: quais cursos ou que curso você queria fazer? (Gestor 1, entrevistado 2).

Essas campanhas, realizadas por alunos do curso de Administração, juntamente com a divisão do nordeste em sub-regiões naturais, com vocações econômicas próprias, conforme

classificação do geógrafo Manoel Correia, vão servir de auxílio para construção do Projeto de Interiorização da UFAL:

[...] Pra você planejar o interior, você tinha, portanto, essa pesquisa de campo que foi muito interessante. Depois, você tinha, assim, as sub-regiões naturais e elas influenciam a questão econômica, a questão social. As sub-regiões naturais, quer dizer, o Nordeste se divide, segundo Manoel Correia [que] foi o grande teórico brasileiro, nordestino, da terra e do homem no Nordeste etc. Você tem claramente uma subdivisão fitogeográfica, que influencia clima, vegetação, e isso tem a cultura, vem basicamente atrás. Uma faixa Litorânea, uma faixa da Mata, uma faixa do Agreste, uma faixa do Sertão. Isso se reproduz claramente em Alagoas também. Então, por que não você fazer assim? Obedecer isso, porque isso influencia as outras coisas. A vertente econômica, a vertente social, a vertente cultural, etc. (Gestor 1, entrevistado 2).

A comissão de estudos sobre a interiorização da UFAL, em 2005, apresenta o documento “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária”, cuja proposta era de criar o *Campus* de Arapiraca como primeira etapa de seu processo de interiorização, atendendo, assim, à faixa do agreste; o *Campus* de Delmiro Gouveia, segunda etapa da interiorização, respondendo às demandas da faixa do sertão e, por fim, o *Campus* de Porto Calvo, terceira etapa da interiorização, atendendo às necessidades da faixa litorânea (UFAL, 2005).

O Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas foi apresentado ao MEC no final de 2004, sendo aprovado pelo mesmo em meados de 2005 com a liberação imediata da criação do *Campus* Arapiraca:

Eu sei que a gente esteve lá em dezembro de 2004, apresentou uma primeira versão. Aí essa versão o MEC ficou, era até o Tarso Genro que era Ministro, aí ele ficou, depois ele mandou analisar lá dentro, março de 2005, disseram: “olha, era bom você ajustar, não sei o quê”, mas não disseram bem o que era pra ajustar. A gente deu umas enxugadas e aí mandou de novo. Mas essa nova versão eu mesmo apresentei lá no Conselho universitário. Apresentei em PowerPoint e o Conselho aprovou. Aprovou assim (...). Quem dera você aprovar a totalidade da interiorização. E depois você ter resoluções por campus. Aí tem: resolução tal cria o campus de Arapiraca. Aí uma resolução tal cria o, o campus Delmiro. Essas resoluções têm, porque foi discussão dentro do Conselho, não foram coisas aleatórias (Gestor 1, entrevistado 2).

O *Campus* Arapiraca foi instituído pela resolução do conselho universitário de nº 20/2005 de 1º de agosto de 2005 (Anexo A) que, no seu Art. 1º, aprovou a criação e a implantação do *Campus* de Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, constituindo-se na primeira etapa do Projeto de Interiorização da mesma. Tem-se outra resolução (Anexo B) de

mesma data que apresenta o mesmo conteúdo, acrescentando-se três polos – Penedo, Viçosa e Palmeira dos Índios – à estrutura do referido *Campus*, cuja sede seria em Arapiraca com (Resolução nº 20-A/2005).

Inaugurado no dia 16 de setembro em 2006, o *Campus* Arapiraca surgiu da efetiva necessidade de atendimento à crescente demanda de alunos matriculados no Ensino Médio em escolas pertencentes à rede estadual de ensino daquela região. Esses alunos, ao terminarem o ciclo de estudos da educação básica, não teriam condições de ingressar na educação superior, a não ser que esta fosse gratuita e se encontrasse em sua região, devido à baixa capacidade de deslocamento para Maceió e ao baixo nível de renda familiar (UFAL, 2005).

Contudo, mesmo com a forte necessidade da presença da UFAL no interior de Alagoas para atender a uma demanda carente específica da região agrestina, a resistência da UFAL, em seu interior, foi intensa, pois o contexto da universidade que ousava se expandir, interiorizar-se pelo estado de Alagoas, era de precariedades. Além disso, a interiorização era um fato novo e toda novidade, na ousadia que é intrínseca ao novo, em certa medida, assusta o antigo na comodidade de seu conforto:

Arapiraca deu um trabalho danado, porque (...) apareceu essa possibilidade do programa de expansão nas universidades federais (...). Puxa vida, a UFAL precisa crescer. Ela tem 45 anos, a interiorização que ela fez foi pra Rio Largo. Que não é interiorização, porque é a 10 quilômetros do campus principal, mas é outro município. Aí outra crítica infundada: “como é que você vai pra Arapiraca, se você tem o banheiro do CTEC que não funciona, tá vazando há 5 anos (...) a tenda tá quebrada (...)”. Meu amigo, esse dinheiro é carimbado. Ele nem vai pra passivo da universidade de pessoal, nem de capital. Nem de custeio. Quer dizer, você tem assim: “perdemos 200 professores nos últimos 5 anos. Invés de ir pra o interior, contrata os duzentos professores (...)”. Esse recurso não é isso. Não pode. É recurso carimbado. [...] A crítica é bem fundada, quer dizer, a ideia seria você ter mais recursos pra universidade crescer como ela tava planejando dentro do próprio campus, não é? Justifica você ir pra Delmiro Gouveia se você não tem o prédio X terminado, né? Quer dizer, é uma coisa que teria um, um recurso à parte pra você fazer isso. E o REUNI não, como ele foi nacional ele foi, ficou assim, acima dos interesses locais (Gestor 1, entrevistado 2).

Esse dado revela que o REUNI não foi uma política voltada à manutenção das universidades públicas, mas tão somente à sua expansão imediata. Não se buscou fortalecer as universidades, melhorando-se seus quadros e espaços físicos para que, em um momento posterior, pudesse realizar uma expansão sólida e intensa. Fica claro, então, que o REUNI, enquanto política pública de expansão da educação superior, não levou em consideração a

realidade em curso da UFAL, intensificando e ampliando seu contexto de precariedade, isto é, de escassez de recursos humanos e físicos.

A principal preocupação não foi com a melhoria da UFAL para solidificação e expansão da educação superior pública, gratuita e de qualidade no estado de Alagoas, mas sim com uma expansão territorial e numérica imediata. Podemos tomar como ilustração desse fato a transposição de um rio poluído, já abaixo de seu nível normal de funcionamento, matas ciliares escassas e poucos afluentes. Certamente a água que chegará às outras comunidades, beneficiadas por sua transposição, não será de boa qualidade e o próprio rio tenderá a extinguir-se. O caminho mais acertado seria primeiro revitalizar o rio para depois expandi-lo a outras regiões. Assim também acontece com a UFAL, pois o mais viável era recompor seus quadros e espaços para depois expandir para o interior. Contudo, os recursos do REUNI eram exclusivos para expansão, sendo precária a universidade que vai ao agreste e a que fica em Maceió.

Contudo, mesmo em seu contexto de precariedades, era necessária a presença da UFAL no interior do estado, pois quando se pensou a criação do *Campus* Arapiraca, a demanda da região agreste, correspondente às 3ª e 5ª Coordenadorias Regionais de Ensino¹¹ (CRE), ligadas à Secretaria Estadual de Educação, era de 70.354 alunos matriculados, o que representava 32,18% da demanda estadual (ALAGOAS, 2007). Frente aos dados, a presença da UFAL no agreste do estado se mostrava como um avanço significativo para o fortalecimento da cultura letrada e para o melhoramento dos índices socioeconômicos de Alagoas.

É nesse contexto que a UFAL apresenta como objetivo geral de sua interiorização atender à demanda agrestina, realizando seu papel social de desenvolvimento estadual:

Atender a forte demanda aí caracterizada – representada por elevado número de estudantes egressos do ensino médio, pobres e com baixa ou mesmo nula capacidade de deslocamento ou transferência para Maceió, ao tempo que reafirma o papel da UFAL enquanto importante desenvolvimento estadual e regional (UFAL, 2005, p. 6).

O projeto de interiorização da UFAL surge de uma ideia interessante de se ocupar os espaços regionais vazios sem a presença do ensino público, gratuito e de qualidade, ofertado pela UFAL, tendo, então, três momentos-lugares estratégicos:

¹¹ As Coordenadorias Regionais de Ensino do estado de Alagoas passaram a ser denominadas, no ano de 2015, de Gerências Regionais de Educação (GEREs).

No projeto inicial quando o MEC foi contactado, eram os três *Campi*, aí eles disseram: *não, de jeito nenhum. A gente só vai financiar um Campus (...)*. A ideia era você ocupar os vazios universitários com ensino público e gratuito: O campus do Agreste, do Sertão e do Litoral Norte. No final saiu *Campus* de Arapiraca (...). O ideal seria do Agreste, porque Arapiraca é um polo, olha, aí você atende aquela demanda forte. Demanda um: Agreste, demanda dois: Sertão, demanda três: Litoral Norte. E com isso tinha uma varredura. Através dos *Campi* no entorno, você tinha uma varredura dos espaços vazios (Gestor 1, entrevistado 2).

Contudo, mesmo sendo pontuadas as vocações econômicas do Estado a partir das demandas regionais e vazios universitários, a proposta de interiorização da UFAL para o interior alagoano foi orientada por um projeto acadêmico-administrativo voltado às demandas da nova ordem mundial e à racionalidade de recursos proposta pelo Banco Mundial para a reforma da educação superior nos países da periferia do capital sob a justificativa teórica da falência da ciência clássica uni-disciplinar e da necessidade do pensamento fronteiro da pós-modernidade, instituindo-se em Arapiraca um modelo de universidade diferente daquele existente no *Campus* A. C. Simões de Maceió:

[...] A ciência clássica, o modelo mono-disciplinar (...). Isso aí é um negócio que tá altamente ultrapassado. A ideia é, hoje, você ficar na fronteira, você tem o seu conhecimento de base daquilo ali, mas você é capaz de dialogar na fronteira com outras, com outros conhecimentos. O conhecimento na fronteira das disciplinas, extravasando a disciplina inicial pra você beber um pouco das outras, e tal. Algo que, comumente, se fala de interdisciplinaridade sem ninguém nem saber nem direito o que é, como é a trans, a inter, e etc. que na verdade é isso, você tem o seu conhecimento base, de onde você vai se formar naquilo, mas você é capaz de trabalhar com outras disciplinas, incorporar, influenciar, e etc. A ponto de trabalhar essa questão da interdisciplinaridade, que seria bem aplicada nesse primeiro momento de formação. Seriam dois momentos de formação. Primeiro uma formação básica, segura, mas dentro dela a capacidade de diálogo. E o segundo é o aprofundamento pra onde você vai ser. Mas aí você vai agregando valores. Vai agregando habilidades, e vai subindo [...] (Gestor 1, entrevistado 2).

A intenção da proposta oficial da UFAL para o interior era o de uma “Renovação Pedagógica” de uma nova experiência de educação superior (UFAL, 2007, p. 22). Pensava-se em um modelo de universidade racional, flexível e inovador que respondesse às necessidades das vocações econômicas das sub-regiões do estado de Alagoas, preenchendo os espaços sem a presença da universidade federal no referido estado. O modelo de universidade flexibilizada pensado para o interior de Alagoas materializa, pois, o caráter economicista da reforma da

educação superior em curso no Brasil com intensificação do trabalho docente e formação de novos quadros para o mercado de trabalho, sem a devida preocupação com a pesquisa e a extensão.

4.3 O *Campus* Arapiraca e os fundamentos da flexibilização curricular nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFAL

Fizemos um recorte temporal dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAL do período de 2000 a 2017. Justificamos o recorte pelo fato de a UFAL ter incorporado a reflexão sobre a flexibilização curricular somente em seu PDI (2006 -2008). Temos, assim, em nosso recorte temporal, seis anos para trás nos quais não se fala institucionalmente em flexibilização curricular e dez anos para frente dos inícios das discussões dessa temática e, conseqüente, incorporação institucional de tal ideia.

É interessante observar que até o ano de 2005 não havia, nos documentos da UFAL, discussões ou direcionamentos a respeito da referida renovação pedagógica. Analisando os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFAL, não identificamos no PDI 2000-2003 absolutamente nada sobre renovação pedagógica, flexibilização curricular ou algo do gênero.

Contudo, o PDI seguinte¹², 2006-2008, vai apresentar a flexibilização curricular como a grande estratégia para o ganho quanti-qualitativo da UFAL. Tal plano de desenvolvimento institucional traz a preparação da UFAL para as demandas globais e locais como argumento fundamental de suas propostas de ação:

Com este PDI, estamos renovando o compromisso com a UFAL para alinhá-la à nova era do conhecimento baseada num ambiente que busca autonomia, visando torná-la uma instituição inovadora e de expressão regional, com dimensão compatível com o atual estágio de desenvolvimento e com as necessidades futuras que a realidade alagoana impõe (UFAL, 2006, p. 5).

A ideia latente nesse PDI é que, a partir de suas ações estratégicas, aconteceria a modernização da UFAL, tornando esta apta a disponibilizar soluções inovadoras para resolução dos problemas estruturais do estado de alagoas nas áreas da educação, da saúde e da terra (UFAL, 2006).

¹² O PDI seguinte ao de (2000-2003) é o (2006-2008) por que não houve um PDI da UFAL referente aos anos de 2004 e 2005.

O cenário acadêmico-social no qual e para o qual é pensada a nova estrutura organizacional da UFAL é justamente o da nova era do conhecimento na qual a constante transformação é o grande paradigma da sociedade:

O momento exige agilidade, flexibilidade, eficiência e adaptabilidade nas ações acadêmicas e administrativas para acompanhar a realidade do mundo em rápida transformação. Com essa nova estrutura organizacional a UFAL terá condições de atender as demandas da sociedade por meio de projetos institucionais que resultem no processo contínuo de aperfeiçoamento do seu desempenho acadêmico (UFAL, 2006, p. 16).

Nesse sentido, a UFAL apresenta, no PDI 2006-2008, a flexibilidade e a criatividade como princípios básicos para criação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos para construção de novos paradigmas, novos papéis sociais e também novas formas de sociabilidade para os sujeitos envolvidos no processo formativo das graduações. Para tanto, o referido Plano estabelece:

[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação da UFAL exige preocupação com a inovação na organização curricular, seja com relação à incorporação dos avanços tecnológicos, seja à integralização do curso ao perfil desejado do egresso e ao sistema educacional em sua totalidade. O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação da UFAL deve buscar a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável (UFAL, 2006, p. 39).

No que diz respeito à flexibilização curricular propriamente dita, o PDI (2006-2008) aponta para a necessidade da criação, nas licenciaturas, de um espaço interdisciplinar:

[...] É dentro desse espírito que na UFAL recomenda-se a criação de um espaço interdisciplinar denominado Projetos Integradores que podem ser incorporados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo nas Licenciaturas componente curricular obrigatório segundo Resolução elaborada pelo Colegiado dos Cursos de Licenciatura e aprovado pelo CEPE (UFAL, 2006, p. 41).

A flexibilização curricular pensada pela gestão da UFAL, à época do referido PDI, foi materializada com a implementação dos Projetos Integradores, aprovados pela Resolução nº 32/2005-CEPE/UFAL. Tal resolução tinha por finalidade definir um conjunto de disciplinas comuns e procedimentos acadêmicos que pudessem garantir a formação do professor na sua especificidade profissional. Essas disciplinas seriam um lugar comum, favorável à interdisciplinaridade, dos diversos cursos de licenciatura do *Campus A. C. Simões*. Essa ideia

foi ratificada em 2014, pelo conselho universitário da UFAL, através da resolução Nº 59/2014-CONSUNI/UFAL (Anexo C), de 6 de outubro de 2014, que atualizou os componentes curriculares comuns às licenciaturas da UFAL-*Campus* A. C. Simões a serem desenvolvidos por meio das disciplinas: Profissão Docente: 60 (sessenta) horas; Política e Organização da Educação Básica no Brasil: 80 (oitenta) horas; Desenvolvimento e Aprendizagem: 80 (oitenta) horas; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem: 80 (oitenta) horas; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar: 80 (oitenta) horas.

Contudo, é importante destacar que no ano que se começa a pensar essa ideia de espaço comum nas licenciaturas, isto é, em 2005, já se tinha iniciado o processo de interiorização da UFAL com uma proposta de flexibilização curricular mais ampla e intensa, cujas raízes se encontram nas políticas nacionais para expansão da educação superior como, por exemplo, o PNE (2001-2010) e o PDE, e germinam no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAL.

Surge, então, nas ações propostas pelo PDI (2006-2008), a iniciativa de se “[...] implementar um novo modelo organizacional, interiorizando ações de ensino, pesquisa e extensão, com a criação de campi avançados em municípios alagoanos” (UFAL, 2006, p. 70). Essa ação, em específico, teria como meta: “[...] Construir e consolidar o Campus Arapiraca – Agreste [e] [...] Implantar e consolidar o Pólo Penedo” (UFAL, 2006, p. 70).

Posteriormente, esse novo modelo organizacional vai aparecer mais elaborado e já sistematizado em três documentos da Universidade Federal de Alagoas: no Projeto de Interiorização da UFAL: uma expansão necessária (2005), no Projeto REUNI da UFAL (2008), no PDI (2008-2012) e no PDI (2013-2017).

O PDI (2008-2012), por sua vez, apresenta mais claramente a ideia de flexibilização curricular e uma proposta mais intensa de *lugar comum* para as graduações. O PDI anterior apresentava, através dos Projetos Integradores, um espaço habitado, cada uma a seu tempo, por todas as licenciaturas. O PDI (2008-2012), já acalorado com o advento do REUNI, intensifica essa ideia, apresentando um espaço-tempo comum para todos os cursos de graduação da UFAL - *Campus* Arapiraca. Na verdade, esse novo modelo já tinha sido apresentado, em 2005, no projeto de Interiorização da UFAL, contudo só foi incorporado institucionalmente no referido PDI para argumentar que o novo projeto não é apenas um modelo do interior, mas sim da UFAL, apresentando uma nova organização para os cursos de graduação:

A nova estrutura e o novo conteúdo curricular - contemplando a oferta semestralizada de disciplinas -, são organizados mediante *Troncos* de Conhecimento que definem estratos de formação progressiva, como apresentado a seguir: *Tronco Inicial*, de conteúdo geral, comum a todos os cursos; *Tronco Intermediário*, de conteúdo comum aos cursos de cada *Eixo Temático*; *Tronco Profissionalizante*, conteúdo específico da formação graduada final (UFAL, 2008, p. 48, grifos do autor).

A UFAL assume, então, por meio do seu PDI 2008-2012, a proposta de reestruturação e expansão do Programa REUNI para as universidades federais do Brasil, incorporando textualmente seu Projeto de Adesão ao REUNI no seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Porém, mesmo a ideia de flexibilização curricular sendo adotada pela UFAL como algo inerente ao seu desenvolvimento institucional, tal organização dos cursos de graduação em troncos de conhecimento, como um espaço-tempo comum a todos os cursos, ficou restrita aos cursos dos *Campi* do interior, como podemos constatar no caso do *campus* Arapiraca.

4.4 O *Campus* Arapiraca e os fundamentos da flexibilização curricular no Projeto de Interiorização e no Plano REUNI da UFAL

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para fins de planejamento, divide o estado de Alagoas em três Mesorregiões (Sertão Alagoano, Agreste Alagoano e Leste Alagoano) e treze Microrregiões (Serrana Sertão Alagoano, Alagoana do Sertão do São Francisco, Santana do Ipanema, Batalha, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Traipu, Serrana dos Quilombos, Mata Alagoana, Litoral Norte Alagoano, Maceió, São Miguel dos Campos e Penedo). Nestas, estão distribuídos os 102 municípios que dão forma ao estado de Alagoas.

A Mesorregião Geográfica do Agreste Alagoano, segundo o Anuário Estatístico do estado de Alagoas, ano 2006, encerra três Microrregiões, a saber: a Microrregião de Palmeira dos Índios, formada pelos municípios de Belém, Cacimbinhas, Estrela de Alagoas, Igaci Maribondo, Mar Vermelho, Minador do Negrão, Palmeira dos Índios, Paulo Jacinto e Quebrangulo; a Microrregião de Arapiraca, formada pelos municípios de Arapiraca, Campo Grande, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião e Taquarana; por fim, a Microrregião de Traipu, formada pelos municípios de Olho d'Água Grande, São Brás e Traipu (ALAGOAS, 2007).

Arapiraca se apresentava, em 2006 – ano da criação do *Campus* Arapiraca – como uma potência econômica e o município mais importante do interior do estado, com sinais de industrialização combinados à pequena propriedade familiar:

Arapiraca é o símbolo da modernização possível no interior de Alagoas. Há muito [...] deixou de ser produtora exclusiva de fumo. Diversificou sua agricultura [...], mantendo tanto suas lavouras tradicionais como seu mundo rural centrado na pequena propriedade familiar. [...] Lá está concentrado o mais amplo comércio permanente, o distrito fabril (que industrializa parte da produção agrícola local), a maior feira semanal do estado e um setor de serviços (médico, bancário, ensino) dimensionados para atender ao Agreste e ao Sertão de Alagoas (CARVALHO, et al., 2006, p. 253).

Arapiraca se mostra, assim, como o símbolo do progresso alagoano desde a década de 1940, especialmente por causa de avanços econômicos e da cultura da propriedade rural de produção familiar, presente na Mesorregião do Agreste Alagoano, contrária aos latifúndios. Apesar desta previsão otimista, havia, em 2006, um dado preocupante: mais de 50% de sua população era não alfabetizada, isto é, de uma população residente de 580.543, apenas 298.034, correspondente a 45,52%, era alfabetizada. Na Microrregião de Palmeira dos Índios, o número de analfabetos era de 83.963, correspondente a 51,03% de sua população total; na Microrregião de Arapiraca, a quantidade de não alfabetizados era de 177.929, correspondente a 54,81% de sua população total; na Microrregião de Traipu, o número de analfabetos era de 20.617, o que correspondia a 57,61% de sua população total (ALAGOAS, 2007, p. 43).

Entendendo a universidade como agente de desenvolvimento social, era urgente a presença da UFAL na Mesorregião Agrestina que até então, segundo o diagnóstico da UFAL, só contava, na cidade de Arapiraca, com quatro instituições de ensino superior (IES), sendo uma universidade estadual – pública – e três faculdades privadas. A pública era a FUNESA – Fundação Universidade Estadual de Alagoas com o *Campus I* Arapiraca, composto pela Faculdade de Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas e a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, as quais abrigavam, em 2007, segundo relatório da UFAL (2007), cerca de 160 docentes e 3.400 alunos de graduação. A FUNESA foi elevada ao status de universidade em 2006, recebendo o nome de Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É interessante destacar aqui a presença da UNEAL em Arapiraca, pois a mesma é fruto do desenvolvimento da primeira IES do agreste alagoano: a Fundação Educacional do Agreste Alagoano, instituição privada que data de 1970, sendo estadualizada em 1990 e recebendo em 1995 o nome de FUNESA. As privadas eram o CESMAC – Centro de Estudos Superiores de Maceió, instituição privada [...], oferecendo os cursos de Direito e Computação, o CESAMA – Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael [...], instituição privada, oferece em convênio com a Fundação Estácio de Sá (Rio de Janeiro), curso de Direito e o Instituto de

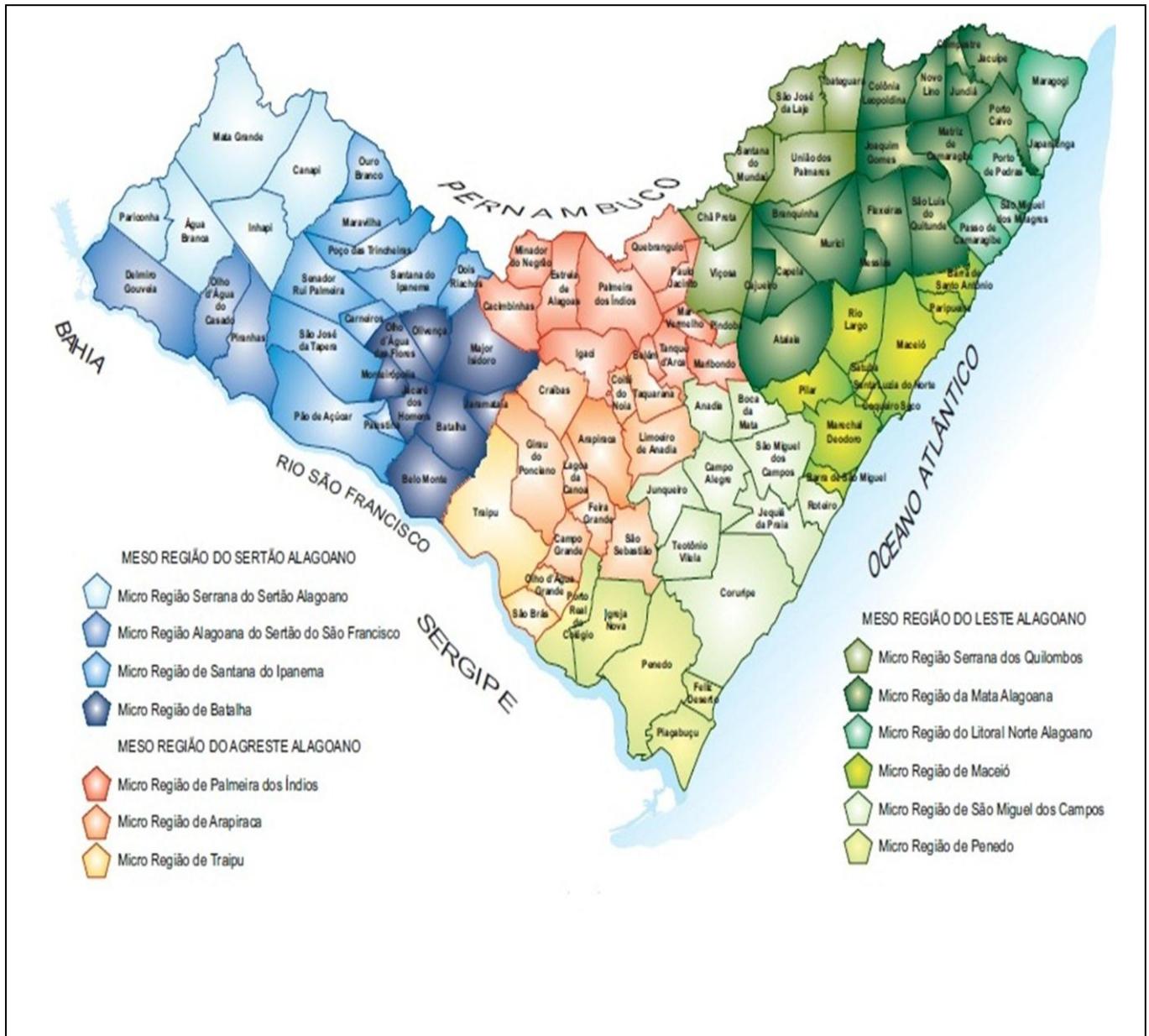
Ensino Superior Santa Cecília, Faculdade de Pedagogia, instituição privada que oferecia o curso de Pedagogia (UFAL, 2005).

Em Palmeira dos Índios havia quatro IES, sendo duas públicas e duas privadas. As públicas eram o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/AL que oferecia os cursos de Tecnologias em Produção Civil e Tecnologias em Produção Elétrica; e a FUNESA – Campus III, oferecendo os cursos de Matemática, Geografia, História, Letras e Pedagogia. As privadas: o CESMAC, que oferecia os cursos de Administração, Enfermagem e Pedagogia, e a Faculdade São Tomás de Aquino, oferecendo o curso de Filosofia (UFAL, 2005).

Mediante a demanda e a necessidade da ampliação da oferta pública e gratuita da educação superior, a Comissão de Estudos sobre a Interiorização da UFAL elaborou, em dezembro de 2005, seu Projeto de Interiorização, prevendo a criação do *Campus* Arapiraca, sediado em Arapiraca, com Polos em Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa. Inicialmente foram chamados de “Polos”, porém, com o advento da Universidade Aberta do Brasil em Alagoas, passaram a ser designados como “Unidades de Ensino”, pois a expressão “Polo”, segundo o Gestor 1 - entrevistado 2, confundia-se com os polos presenciais destinados à realização dos cursos à distância da UAB.

O *Campus* Arapiraca surge, conforme apresentado pelo Projeto de Interiorização da UFAL, para atender exclusivamente às necessidades demandadas pela vocação econômica da Mesorregião do Agreste alagoano. É interessante observar que as cidades de Penedo e Viçosa, contempladas pelo *Campus* Arapiraca através de Unidades de Ensino, não fazem parte da Mesorregião do Agreste alagoano. As cidades de Penedo e Viçosa, segundo o Anuário Estatístico do estado de Alagoas, ano 2006, estão encerradas na Mesorregião do Leste Alagoano: esta pertence à Microrregião Serrana dos Quilombos; aquela à Microrregião de Penedo. Essas duas cidades, além de fazerem parte de outra mesorregião com características econômicas e geográficas diferentes da Mesorregião do Agreste, ficam respectivamente a 78,0 km e 109,0 km de distância da cidade de Arapiraca. Uma distância considerável, como se pode observar no mapa a seguir:

Mapa 1: Mapa de Alagoas por meso, micro-regiões geográficas e municípios



Fonte: Alagoas, 2006.

Contudo, nem o Projeto de Interiorização da UFAL, nem o Plano REUNI da UFAL fazem alusão a esse dado que consideramos importante, já que o Projeto de interiorização da UFAL foi pensado a partir da necessidade de atender às demandas específicas de cada Mesorregião do estado de Alagoas a partir de suas vocações econômicas.

Previa-se, inicialmente, para o *Campus Arapiraca*, em sua sede e unidades de ensino, a implantação de 16 cursos de graduação oferecendo, inicialmente, 40 vagas/ano, a partir do segundo semestre de 2006, atendendo 640 alunos/ano e 2.560 alunos/ano, quando em pleno

funcionamento das unidades: Administração, Agronomia, Arquitetura, Biologia licenciatura, Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Pesca, Física licenciatura, Matemática licenciatura, Medicina Veterinária, Psicologia, Química licenciatura, Serviço Social, Turismo, Zootecnia (UFAL, 2005, p. 19).

Esses cursos foram oferecidos, já em 2006, sob uma nova organização curricular, materializando a chegada da Universidade Federal de Alagoas ao Agreste Alagoano. Chega, pois, ao interior do estado de Alagoas, um modelo de universidade diferente daquele presente em Maceió no *Campus* A. C. Simões. Um modelo universitário flexível, considerado inovador, orientado pela lógica da otimização, isto é, pela racionalização de recursos humanos e físicos:

A nova estrutura e o novo conteúdo curricular, contemplando a oferta semestralizada de disciplinas, deverão ser organizados mediante a seguinte configuração geral: *Tronco Inicial*, de conteúdo geral, mas com abordagem comum aos cursos agrupados nos Eixos Temáticos. *Tronco Intermediário*, de conteúdo comum aos cursos de cada *Eixo Temático*. *Tronco Profissionalizante*, conteúdo específico da formação graduada final (UFAL, 2005, p. 48).

Segundo o Projeto de Interiorização da UFAL, o Tronco Inicial é caracterizado como “parte integrante obrigatória e comum do projeto pedagógico de todos os cursos de graduação interiorizados pertencentes a cada Eixo Temático” (UFAL, 2005, p. 48). Sendo assim, todos os cursos oferecidos pela UFAL, no *Campus* Arapiraca, têm o Tronco Inicial como primeira etapa formativa de seus ingressos. Esse tronco tem a duração de um semestre, ofertando 400 horas divididas entre quatro disciplinas (UFAL, 2005, p. 49).

O Tronco Intermediário, de conteúdo comum aos cursos de cada Eixo Temático, reúne os cursos de graduação de cada eixo de conhecimento com o objetivo de contribuir, a partir da oferta de disciplinas instrumentais de síntese e por um projeto integrador, com a discussão crítica dos saberes inerentes à formação básica comum a esses cursos (UFAL, 2005). Esse Tronco tem também a duração de um semestre e suas disciplinas variam a depender do eixo temático no qual os cursos se encontrem. Por fim, o Tronco Profissionalizante apresenta os conteúdos e discussões próprios a cada curso, observando as características e idiosincrasias do Projeto Pedagógico de cada um, tendo duração variável por conta da especificidade de cada formação profissional, como sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 1: Modelo curricular – Campus Arapiraca¹³

EIXOS TEMÁTICOS	CURSOS	TRONCO INICIAL	TRONCO INTERMEDIÁRIO	TRONCO PROFISSIONALIZANTE
Eixo das Agrárias	Agronomia; Zootecnia; Medicina Veterinária ¹⁴ ;	Disciplinas comuns a todos os cursos dos diversos eixos: “Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais” (120 h); “Produção do conhecimento: ciência e não-ciência” (120 h); “Lógica informática e comunicação” (120 h); “Seminário Integrador I” (40h).	Seminário Integrador II; Química Geral; Matemática e Estatística; Ecologia; Biologia geral.	Disciplinas específicas de cada curso.
Eixo da Educação	Matemática; Física; Biologia; Química; Educação Física.		Seminário Integrador II; Química Geral; Profissão Docente; Fundamentos de Matemática I; Física Geral; Biologia geral.	Disciplinas específicas de cada curso.
Eixo de Gestão	Administração; Ciências da Computação; Turismo.		Introdução à Tecnologia da Informação; Introdução a Sistemas de Informação; Noções de matemática e estatística; Introdução à Administração; Seminário Integrador 2	Disciplinas específicas de cada curso.
Eixo das Humanidades	Serviço Social; Psicologia.		Trabalho e Sociabilidade; Pesquisa em Ciências Sociais; Introdução à Psicologia; Introdução à Filosofia; Seminário integrador II.	Disciplinas específicas de cada curso.
Eixo da Saúde	Enfermagem.		Seminário Integrador II; Saúde e Sociedade; Parasitologia; Biologia Celular e Molecular; Anatomia e histologia.	Disciplinas específicas de cada curso.
Eixo da Tecnologia	Arquitetura; Engenharia da Pesca.		Seminário Integrador II; Geometria Descritiva; Geometria Analítica; Fundamentos de Cálculo; Desenho Técnico; Desenho Auxiliado por Computador ;	Disciplinas específicas de cada curso.

Fonte: O autor.

¹³ É necessário destacar que esse quadro foi elaborado a partir da organização dos cursos iniciais do *Campus Arapiraca* e seus Polos. Os cursos de Pedagogia e de Letras não se encontram no eixo da educação, pois os mesmos só surgem em 2010, obrigando uma primeira mudança na sistematização das disciplinas no Eixo Temático da educação e seus Troncos.

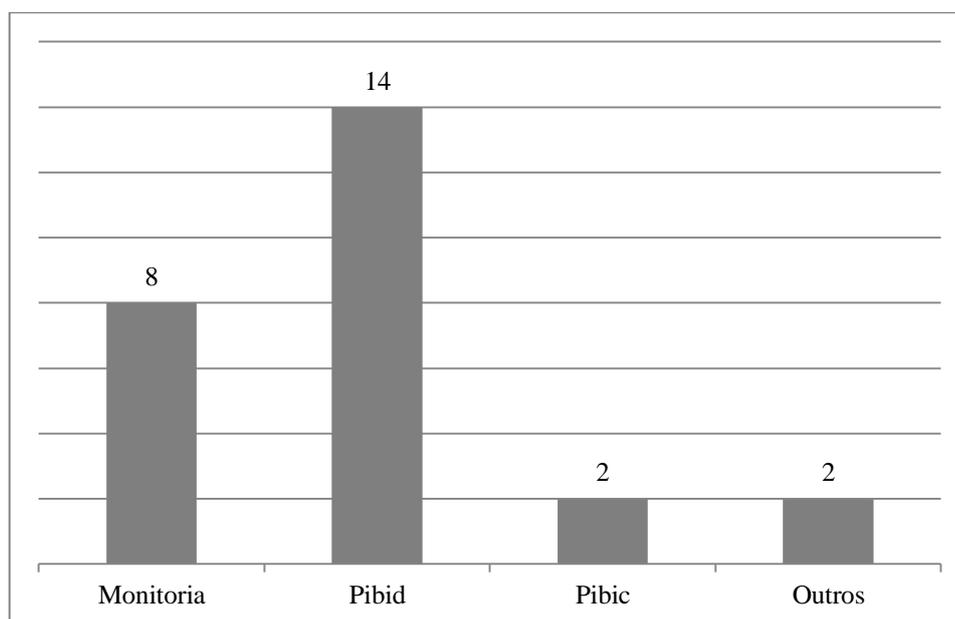
¹⁴ É importante pontuar que o curso de Medicina Veterinária acontece em Viçosa, cidade que fica fora da mesorregião do Agreste, e, no Tronco Inicial, o referido curso é atendido pelos mesmos professores que atendem os cursos de graduação de Arapiraca.

No que diz respeito ao modelo universitário adotado para o processo de interiorização da UFAL, o forte argumento presente no Projeto de interiorização da UFAL (2005) e no Plano REUNI da UFAL (2007) é de que esse modelo de universidade responderia às vocações econômicas do agreste e do sertão alagoanos. Todavia, o modelo proposto para a chegada da UFAL ao interior de Alagoas foi o mesmo utilizado no processo de expansão de outras universidades do Brasil, afinado com o processo de Bolonha e com o projeto Universidade Nova, como indicam alguns estudos (ARAUJO, 2011; FONSECA, 2013; PAULA, 2009; WESKA, 2012).

Esse modelo, pautado na flexibilização curricular, não responde, na verdade, às necessidades específicas do agreste alagoano; basta ver que o mesmo modelo que se pensa para o agreste se pensa também para o sertão. Em boa medida, tal modelo responde às exigências e determinações do governo federal para expandir a educação superior com o mínimo possível de gastos, como aponta o Banco Mundial (1995). O modelo de universidade que chega ao agreste alagoano é o de uma universidade orientada pela racionalidade econômica, otimizada, que consegue atender o máximo possível da demanda com o mínimo possível de infraestrutura física e de recursos humanos e financeiros.

O *Campus* Arapiraca é fruto de um processo de expansão precarizada das universidades brasileiras e materializa, em sua organização curricular, uma universidade que privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, desarticulando o tripé que sustenta a universidade.

Essa desarticulação pôde ser constatada na pesquisa de campo deste trabalho. Percebemos, pois, que o modelo de universidade escolhido pela UFAL para seu processo de interiorização concentra-se no ensino, fragilizando o tripé de ensino, pesquisa e extensão que sustenta a universidade. Observemos o Gráfico 2 abaixo que indica a participação dos alunos da primeira turma do curso de Pedagogia da UFAL-*Campus* Arapiraca em atividades de pesquisa e extensão:

Gráfico 2 - Engajamento dos alunos em atividades de pesquisa e extensão.

Fonte: O autor.

É interessante observar que de uma amostra de 31 (trinta e um alunos), apenas 5 (cinco) não estiveram envolvidos em atividades extracurriculares. Contudo, dos vinte e seis respondentes envolvidos em atividades extracurriculares, somente dois participaram de atividades voltadas especificamente à pesquisa, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Os vinte e quatro restantes participaram de atividades voltadas ao ensino: Monitoria e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Embora tais atividades possam estar relacionadas a atividades de pesquisa, o foco é o ensino, seja na graduação, no caso da monitoria, seja na educação básica, como é o caso do PIBID. Isso pode indicar que o espaço para a pesquisa no curso de Pedagogia da UFAL - *Campus Arapiraca* não é uma prioridade.

Nesse sentido, o projeto do governo federal de expansão da educação superior, via REUNI, é a continuidade histórica de uma forma dualista e classista de se pensar a educação, cujos antecedentes remontam ao Estado Novo, com a Reforma Capanema, e ao Regime Militar, com a Reforma Universitária de 1968¹⁵. Essa marca é reeditada a partir dos anos 2000, quando a reforma universitária proposta implica no fato da expansão da universidade

¹⁵ Sobre essa temática, pode-se ler Paula (2009) e, para aprofundamento do tema “Reforma Universitária e Ditadura Militar”, Cunha (1988) e Germano (1994).

pública para a classe trabalhadora orientada pelo discurso gerencialista e pela prática restritiva de recursos humanos e financeiros.

Entendemos, então, que o Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas propõe um modelo de universidade otimizada para o interior alagoano cujo objetivo é ofertar o máximo de matrículas na graduação com o mínimo possível de estrutura física e humana. A proposta inicial é de aumentar o número de entradas de turmas no ano, a partir de um regime semestral, com o objetivo de “elevar progressivamente a relação professor/aluno até 1 para 18” (UFAL, 2007, p. 8).

A UFAL, afinada com o projeto Universidade Nova, cria o *Campus Arapiraca* com uma proposta acadêmico-curricular diferente daquela existente no *Campus Maceió*. Tal dado é significativo, pois Alagoas, mesmo tendo apenas uma universidade federal, a UFAL, passa a ter *Campi* com modelos distintos, ou pelo menos, uma universidade que, a depender de onde esteja situada territorialmente – se no interior ou na capital, oferta cursos de graduação de mesma nomenclatura, mas com configurações curriculares díspares entre si:

Os cursos de graduação oferecidos no *Campus Arapiraca*, distintos daqueles do *Campus Maceió*, adotam projetos pedagógicos inovadores, racionais e flexíveis, e novos padrões e procedimentos institucionais, consoantes com as novas dinâmicas do conhecimento e com os objetivos da formação competente e cidadã, *mas sem sacrificar a qualidade* nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da Instituição (UFAL, 2007, p. 18, grifo nosso).

O Plano REUNI da UFAL é contraditório em seu texto, pois apresenta a adoção de uma nova estrutura acadêmico-curricular como algo positivo, coerente com as novas demandas da educação superior no estado de Alagoas e no mundo, porém desconstrói a argumentação com a introdução de uma oração coordenada adversativa “[...] mas sem sacrificar a qualidade [...]”. Ora, se a proposta acadêmica é inovadora e, por sua flexibilidade, capaz de dialogar com as necessidades da nova ordem mundial, por que se precisa observar adversativamente o não sacrifício da qualidade? Os limites do modelo curricular flexível, proposto para o interior, já estão postos ou desenhados desde a sua formulação. Nesse sentido, a expressão adversativa destacada há pouco dialoga com a proposta de Meira Mattos que propõe também, sem sacrificar a qualidade, uma educação barateada aos pobres.

O “Projeto REUNI da UFAL”, ao caracterizar a proposta pedagógica dos cursos de graduação do *Campus Arapiraca* como inovadora, racional e flexível, em oposição aos cursos do *Campus Maceió*, deixa implícita a ideia de que a proposta pedagógica dos cursos do

Campus Maceió é antiquada frente às novas demandas da educação superior no estado de Alagoas. Mas, na realidade, a principal finalidade dessa proposta não é responder às demandas da educação superior no estado, mas sim atender ao caráter economicista da expansão da educação superior em movimento no Brasil.

O projeto pedagógico “inovador, racional e flexivo” atende, na verdade, à economia de recursos físicos e humanos pré-posto nas Diretrizes Gerais do REUNI por meio da ideia da otimização, a qual preconiza uma expansão econômica em recursos, como se deu em Alagoas, oferecendo-se às classes trabalhadoras uma educação sacrificada ou purgada pela via da racionalidade:

[...] você tem lá em Arapiraca esse processo de expansão de tal forma que você de fato expande, mas você expande não expandindo as formas mais qualificadas do Ensino Superior, mas desqualificando. Então onde é que você vê a incidência dessa expansão? É, mediante as formas mais baratas, que envolve Ensino à Distância, ou universidades na qual a estrutura pedagógica é estruturada de tal forma que barateia os custos (...) que é o caso de Arapiraca, em Arapiraca, não só em Arapiraca, mas em todos os *campi* do interior. Então a forma de você atender a necessidade que tem o capital de expandir a educação, todavia, você expande de forma mais barata, com conteúdo mais precarizado, pra atender as necessidades de mercado, quando atendem, né? Pra atender as necessidades de mercado, quando atendem, que se oriente exatamente para aqueles setores mais populares da sociedade (Professor 1, entrevistado 4).

A lógica, pois, que vai reger o deslocamento da UFAL para o interior do estado de Alagoas é justamente a da “otimização”. A universidade, via REUNI, de fato, chega ao interior do estado de Alagoas e ali consolida sua presença. Contudo, é *condicio sine qua non* para tal acontecimento a adoção de um modelo mais barato, obedecendo aos princípios do REUNI de expandir a educação superior da maneira mais econômica possível.

Vamos analisar, a partir de agora, como esse modelo racional, flexível e inovador do *Campus* Arapiraca é materializado no curso de Pedagogia ofertado pelo referido *Campus*. A análise será realizada por meio da experiência de professores, gestores e alunos envolvidos com o processo de criação do curso e/ou com sua primeira turma, iniciada em 2010.

5. O CAMPUS ARAPIRACA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os cursos de graduação oferecidos no interior, no âmbito do projeto de expansão da UFAL, constituem experiência inovadora [...]. Respondem à necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, conforme exigem os novos tempos. Mas sem sacrificar a qualidade nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da instituição em sintonia com as fronteiras e as novas dinâmicas do conhecimento, a consideração da pluralidade dos saberes e da interdisciplinaridade, objetivando a formação competente e cidadã dos seus alunos (UFAL, 2010, p. 19).

O objetivo da presente seção é analisar como o projeto acadêmico-administrativo inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, pensado para os *campi* do interior, é materializado no curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca. Amparados no materialismo histórico-dialético, a nossa categoria para analisar a materialidade e intencionalidade de nosso objeto, como apresentado na segunda seção desta dissertação, é a *Contradição*.

Analisando as entrevistas realizadas e questionários respondidos por meio da chave interpretativa da *contradição* e das contribuições teóricas da análise de conteúdo de Bardin (2009), Oliveira (2003) e Silva (2005), as categorias analíticas *identidade, precarização e impacto social* emanaram como as mais significativas, como apresentado mais detalhadamente no subtópico 2.5, e com base nelas esta seção foi sistematizada.

Atualmente, o *campus* Arapiraca é formado pela sede, em Arapiraca, e por mais três Unidades de Ensino – Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa –, oferecendo cursos de graduação flexibilizados em Troncos de Conhecimento, materializando, assim, o projeto inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, planejado para expansão e interiorização da UFAL.

Cada Unidade de Ensino está ligada ao *Campus* Arapiraca, do qual são dependentes. O *Campus*, sendo formado acadêmico-administrativamente por direção geral, direção acadêmica, coordenações de cursos, do Tronco Inicial, das Unidades Acadêmicas, de ensino, de pesquisa e de extensão, de registro e controle acadêmico (Anexo D), é uma unidade relativamente autônoma, porém submissa, em última instância, ao *Campus* central A. C. Simões.

O *Campus* Arapiraca possui 20 (vinte) graduações, distribuídas entre a sede e suas Unidades de Ensino. Em Viçosa, é ofertado o curso de Medicina veterinária; em Penedo, os

de Turismo e Engenharia da Pesca; em Palmeira, Serviço Social e Psicologia; em Arapiraca, na sede do Campus, Administração, Administração Pública, Agronomia, Arquitetura, Biologia, Ciências da Computação, Educação Física, Enfermagem, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Zootecnia e Medicina, único curso que não participa dos momentos de formação comum dos Troncos Inicial e Intermediário.

5.1 O curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca: uma questão de *Identidade*

Para entender melhor o surgimento e o funcionamento do curso de Pedagogia no *Campus* Arapiraca, procedemos com uma análise de documentos da UFAL e do MEC referentes ao curso de pedagogia do *Campus* Arapiraca, a saber: Projeto Político Pedagógico (2010) e (2014), relatório de avaliação do MEC para reconhecimento do curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017) da UFAL, bem como de entrevistas e questionários que registraram a experiência e percepções de gestores, de professores e de alunos envolvidos com o curso de Pedagogia do referido *Campus*.

Segundo seu projeto político-pedagógico (UFAL, 2010), o curso de Pedagogia surge para atender a duas demandas intensas da região agrestina: a primeira caracterizada pela carência de professores para atuar no ensino fundamental e na educação infantil; a segunda caracterizada pela existência de profissionais não qualificados que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, atuando, sem formação apropriada, na educação básica. Nesse sentido, o PPP do curso de pedagogia – *Campus* Arapiraca parte de dois pressupostos precisos para justificar a oferta noturna do curso de pedagogia:

O primeiro está relacionado à ampliação do acesso à educação superior pela via pública [...]. A constatação da não oferta de curso superior de Pedagogia no turno noturno pela via pública em Arapiraca, ocorre quando se averigua que a demanda existente na Região para o referido curso, somente tem oportunidade de acesso em uma instituição pública (UNEAL) no turno diurno, cabendo à rede privada de ensino superior o atendimento à demanda, que supomos, somente ter possibilidade de acesso ao ensino superior no turno noturno. O segundo pressuposto está relacionado à função social que deve exercer a Universidade Federal de Alagoas na região do Agreste Alagoano, uma vez que ainda existe carência de profissionais habilitados em nível superior para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (UFAL, 2010, p. 15-16).

Entende-se, a partir do PPP de Pedagogia, que esse curso surge para alcançar dois objetivos bem definidos e entrelaçados: um ligado à consolidação da oferta de educação superior pública e gratuita para melhoria da qualidade da educação básica por meio da

formação; outro ligado à preocupação de que essa oferta contemple a classe trabalhadora que se ocupa diurnamente para garantir a própria subsistência, restando apenas o último turno para poder lutar por melhores condições de existência por meio do estudo.

Contudo, ao entrevistar professores que estiveram à frente do processo de criação e da gestão do curso de Pedagogia, o primeiro dado comum que aparece, no bojo dessas entrevistas, é a informação de que o curso de Pedagogia surge, em primeira instância, da necessidade dos professores que trabalhavam inicialmente no *Campus* Arapiraca com as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, mas sem pertencer a nenhum curso em específico a partir do qual os mesmos pudessem falar e apresentar seus anseios, necessidades e posicionamentos:

Antes de participar da coordenação da Pedagogia, eu fiquei um tempo como coordenadora do que a gente chamava de Núcleo Pedagógico. Porque a gente não tinha Pedagogia, e nós éramos um grupo grande de professores, que dava aula pra várias licenciaturas. Na época, se eu não me engano, eram 5 licenciaturas. E a gente não participava das reuniões quando tinha disponibilidade de vagas: “Ah, universidade tá com vagas, pra onde, onde a gente vai alocar essas vagas?” A gente não tinha participação (...). Então a gente montou esse núcleo, fez uma coordenação que atuava basicamente como uma coordenação de curso. Então, a partir da montagem desse núcleo, a gente começou a ter voz ali. A gente conseguiu professores pra o núcleo. Porque o número de vagas vai aumentando, o número de cursos em licenciatura ia aumentando, e continuava o mesmo número de professores das disciplinas pedagógicas. Então assim, ia sobrecarregando os professores que estavam ali. Então a gente entrando aí nessa discussão, a gente conseguiu vários professores (Gestor 2, entrevistado 3).

O surgimento do curso de Pedagogia no *Campus* Arapiraca está intrinsecamente ligado às necessidades dos professores das disciplinas pedagógicas que atuavam em várias licenciaturas, mas não eram considerados como docentes de nenhuma delas. Esses professores eram uma espécie de *outsider*, isto é, de professores sem identidade que eram estranhos aos cursos que lecionavam. Nesse sentido, os professores que atuavam inicialmente nas licenciaturas pleitearam a criação de um Núcleo Pedagógico que nem existia na concepção da estrutura acadêmico-administrativa do *Campus*, mas que serviria de espaço estratégico para solidificação da identidade pedagógica no Eixo da Educação no *Campus*:

A gente conseguia perceber uma certa desvalorização dos Pedagogos no eixo da Educação, perante ao nosso estudo. Então assim, a nossa briga ali sempre foi muito ferrenha, muito grande, pra gente conseguir o nosso espaço antes de ter o curso de Pedagogia. Aí depois que a gente conseguiu, o curso de Pedagogia foi proposto por um curso. Aí durante esse período, que foi em

2010, se conseguiu a implementação do curso no *Campus*, vários concursos pra vários setores, várias vagas. E a partir daí a gente começou a ter mais vez e voz ali (Gestor 2, entrevistado 3).

Mesmo sem fazer parte da estrutura inicial do *Campus* Arapiraca, o Núcleo Pedagógico, além de servir para fomentar e solidificar uma identidade pedagógica aos professores e às licenciaturas, lançava também os germes para o nascimento do curso de Pedagogia. Esse núcleo foi pensado como um espaço político-estratégico no qual os docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas começassem a ter visibilidade, apresentando seus posicionamentos e suas demandas:

Nós na época, antes do curso de Pedagogia, éramos um núcleo pedagógico. Nós organizamos um núcleo pedagógico, diria mais numa posição política. Porque o que aconteceu? Nós chegamos no *Campus* (...) é (...) responsáveis pelas pedagógicas. Até a gente faz uma, uma brincadeira: “Pelas pedagógicas”, e ficávamos à mercê dos outros cursos. Quer dizer, é como se nós ficassemos flutuando. Flutuando, mas disponíveis à demanda das licenciaturas com um todo. Física, Matemática, todas. E, assim, por uma questão, eu falo política, mas também de defesa nossa de posicionamento e de (...) é (...) de ter mais autonomia diante das demandas, e enfim, das discussões. Nós criamos esse núcleo que não existe em nenhum estatuto. Não era regulamentado (Professor 2, entrevistado 9).

O problema da identidade docente existente no eixo da educação foi um dado comum apresentado, em entrevista, por todos os sujeitos envolvidos com a criação do curso de Pedagogia, donde se infere que esse era o contexto interno do *Campus* Arapiraca para a criação do referido curso:

Então havia uma demanda nossa, no sentido de que a gente precisava dessa identificação com algum curso e a gente não tinha, e havia, há, ainda hoje, muitos pedagogos no núcleo que originou o curso de Pedagogia. Então havia uma demanda nossa, havia ao mesmo tempo a necessidade de atender uma demanda que existia na região [...]. A possibilidade de ofertar essa, esse curso, possibilitando que muitas pessoas da classe trabalhadora pudessem fazer o curso de Pedagogia e não se esforçar pra pagar uma mensalidade e ter um curso de qualificação mais reduzida. Então houve, havia uma demanda, havia um interesse nosso, e ao mesmo tempo houve uma brecha aberta pelo MEC e houve também interesse da Pró-reitoria de Graduação na época. Então dadas essas condições todinhas, a gente viu a possibilidade de criar o curso de Pedagogia. E junto também foi criada a licenciatura de Letras (Professor 1, entrevistado 4).

Conforme apresentam os documentos e os entrevistados, de fato, havia uma demanda regional para a criação do curso em questão: profissionais que já estavam atuando em escolas,

mas ainda não tinham a formação pedagógica necessária para o exercício da docência. Porém, contrariando a pesquisa realizada pela equipe responsável para criação do curso de pedagogia, bem como suas expectativas, o perfil dos alunos matriculados para a primeira turma do curso, mesmo sendo criado noturno, foi outro: “[...] nossas meninas eram todas jovens, recém-saídas do ensino médio e não inseridas no mercado de trabalho [...]” (Gestor 2, entrevistado 3).

Percebe-se, pois, pela problemática apresentada por professores e gestores, que a demanda por um curso de Pedagogia era bem mais interna do *Campus* de que uma demanda regional. Podemos deduzir que o interesse da Pró-Reitoria de Graduação existia justamente pelo fato de a ausência desse curso gerar uma série de questões entre professores e alunos, pois, se os professores sentiam-se flutuando, sem ter uma identidade fixa, certamente também os alunos sentiam isso em relação aos seus professores das disciplinas pedagógicas que não eram, na verdade, professor de curso nenhum. Provavelmente, foi por causa dessas questões que o *Campus* de Delmiro Gouveia, cuja estrutura curricular segue o modelo de Arapiraca, já iniciou suas atividades acadêmicas tendo o curso de Pedagogia, que serviu de base para a criação do curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca.

Diante do problema da organização curricular dos cursos de licenciatura do *Campus* Arapiraca, abundante em disciplinas pedagógicas, era urgente a presença do curso de Pedagogia para melhor orientar os professores dessas disciplinas e repensar o lugar das mesmas nas diversas licenciaturas do *Campus*:

Há, em Arapiraca, um privilegiamento muito grande na formação desses cursos das disciplinas pedagógicas [...]. A ênfase é cada vez maior na forma do que no conteúdo. É cada vez mais na metodologia do que na substância, do que no fundamento. A gente tem inúmeras disciplinas pedagógicas, tem disciplina sobre gestão, disciplina sobre currículo, sobre avaliação (...) sabe? Variadas disciplinas. Então você preenchia cada vez mais com disciplinas que têm esse caráter mais de pensar metodologia, de pensar gestão, de pensar avaliação, pensar currículo, etc., e esvazia naquilo que é essencial, que é o domínio dos conteúdos de Física e Matemática (Professor 1, entrevistado 4).

Havia, pois, uma fragilidade curricular que era ainda mais agravada pela ausência do curso de Pedagogia para que os professores dessas disciplinas tivessem um apoio, um norte de ação, um espaço para refletir sobre a organização e intencionalidade dessas disciplinas no formato curricular do curso. Esses professores não tinham, na verdade, o mínimo de autonomia dentro do *Campus*, estando à mercê das licenciaturas de Biologia, Educação Física, Física, Matemática e Química que se encontravam no Eixo da Educação. Essa é, na verdade, a principal razão para a criação do curso.

Contudo, se, por um lado, o surgimento do curso de Pedagogia serviu para amenizar a problemática da identidade docente, fazendo com que esses professores tivessem um curso ao qual eram, de fato, vinculados; por outro, agravou ainda mais a problemática da questão curricular no *Campus Arapiraca*, pois até 2010, ano de criação dos cursos de Pedagogia e Letras, o Tronco Intermediário do Eixo da Educação ofertava as disciplinas de Seminário Integrador II, Química Geral, Profissão Docente, Fundamentos de Matemática I, Física Geral, Biologia geral como disciplinas comuns às licenciaturas existentes no *Campus*, conforme apresenta o Quadro 1 exposto na página 90.

Ora, com o surgimento das licenciaturas de Letras e Pedagogia, seria inconcebível um período comum a todas as licenciaturas do *Campus* com essas disciplinas. Imaginemos os alunos de Letras e Pedagogia, estudando as disciplinas de Fundamentos de Matemática, Física Geral, Química Geral e Biologia Geral com os alunos de Matemática, Física, Química, Biologia e Educação Física. Seria uma realidade acadêmica inviável ou, pelo menos, extremamente tensa.

Frente essa realidade, acontece, em 2010, uma reformulação na organização das disciplinas no Eixo da Educação, transformando o Tronco Intermediário, comum às licenciaturas, em um período exclusivamente pedagógico. Nesse Tronco, passa-se a ofertar as disciplinas de Profissão Docente (60h), Projeto pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (80h), Política e Organização da Educação Básica no Brasil (80h), Desenvolvimento e Aprendizagem (80h), Libras (60h) e Seminário Integrador II (40h) (UFAL, 2010).

Percebe-se, pois, que a inovação curricular proposta para Arapiraca não tem por objetivo alcançar a excelência acadêmica exigida pelos novos tempos, mas sim organizar um sistema barato, econômico em recursos humanos e físicos, para operacionalização da educação superior pública. Para preservar a lógica da otimização do *Campus Arapiraca*, concentra-se, em 2010, várias disciplinas pedagógicas em um único semestre, transformando este período em um lugar comum, podendo ser frequentado no mesmo tempo e no mesmo espaço pelas diversas licenciaturas do *Campus*, ocasionando novos problemas no que diz respeito à abordagem e à identidade de cada curso.

A mudança das disciplinas que constituíam o Tronco Intermediário do eixo da Educação por causa da criação dos cursos de Pedagogia e de Letras teve, por consequência, uma *overdose* de disciplinas pedagógicas no primeiro ano de curso das licenciaturas, limitando a formação docente aos Troncos Inicial e Intermediário, tendendo a transformar o Tronco Profissionalizante, o mais extenso do período de formação, em um bacharelado:

A estrutura em Troncos teve por aspecto positivo a viabilidade para o processo de interiorização, entretanto a sua estrutura compromete o processo de identificação e identidade discente junto aos cursos de licenciaturas. A formação docente torna-se periférica quando centralizada no Tronco Intermediário e, no Profissionalizante, nas demais licenciaturas, existe a prioridade nas áreas de formação que se aproximam do bacharelado (Professor 5, questionário 3).

No caso específico das licenciaturas ofertadas pela UFAL - *Campus* Arapiraca, o caráter pedagógico da prática docente torna-se um momento estagnado do Tronco Intermediário que, tendo um caráter excessivamente pedagógico, deixa a desejar pela ausência de disciplinas específicas, fazendo com que “os alunos não se sintam no Curso escolhido” (Professor 8, Questionário 6). A esse problema de identidade, soma-se a mentalidade, amplamente aceita por professores e alunos, de que a ausência das disciplinas específicas deve, então, ser superada no Tronco Profissionalizante, dando ao mesmo um caráter predominantemente de bacharelado.

A partir do histórico do surgimento do curso de Pedagogia, podemos concluir que os professores desse curso não atendem única e exclusivamente ao curso de Pedagogia, mas sim a todas as licenciaturas do *Campus* Arapiraca. Esse dado é interessante, pois, mister se faz deixar claro, que, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, quando os professores opinam sobre o formato curricular flexibilizado em Troncos de Conhecimento, eles o fazem a partir de suas experiências nas diversas licenciaturas nas quais os mesmos atuam e não somente da experiência no Curso de Pedagogia.

O MEC (2015), por exemplo, intencionalmente ou não, esqueceu desse fato quando avaliou o quantitativo de professores do Curso de Pedagogia, destacando que o quadro docente era formado por 27 professores para atender às necessidades do Curso. Ora, o MEC esqueceu-se de pontuar que tais professores não atendem apenas às demandas do Curso de Pedagogia, mas também a todas as licenciaturas do *Campus* nos Troncos Intermediário e Profissionalizante.

Atentemos ao fato de que, no Tronco Intermediário do eixo temático da educação, todas as disciplinas são pedagógicas. Logo, esses professores, além de serem responsáveis pelo Curso de Pedagogia, ofertando as disciplinas, supervisionado estágio, orientando T.C.C., são responsáveis também todos os anos pelo segundo período das licenciaturas de Física, de Biologia, de Letras, de Educação Física, de Matemática e de Química, mais as disciplinas pedagógicas presentes no Tronco Profissionalizante, ocasionando, além de sobrecarga do

trabalho docente, sérios problemas à identificação do aluno com o Curso que o mesmo escolheu na seleção para ingresso na universidade.

Nesse formato curricular flexibilizado, o aluno passa o primeiro ano do curso sem ter, ao menos, uma disciplina do curso escolhido pelo mesmo no exame de seleção para ingresso na universidade. Tal dado ocasiona sérios problemas aos discentes do *Campus*, pois “atrasa o contato dos mesmos com as disciplinas específicas do seu Curso [e] concentra disciplinas não tão essenciais para a formação específica em um único semestre” (Professor 15, questionário 13). Segundo o Professor 13, o formato curricular flexível do *Campus Arapiraca* é favorável à evasão dos alunos, pois o fato dos mesmos só terem acesso às disciplinas específicas no segundo ano do Curso escolhido “[...] gera certa desmotivação e desinteresse pelas disciplinas ofertadas inicialmente” (Professor 13, questionário 11).

Essa falta de interesse é gerada pelo fato de os alunos não se identificarem em seu curso quando chegam à universidade, frustrando o argumento de que essa organização curricular seria uma propedêutica à vida universitária. Ao invés de introduzir e fixar o aluno, saído do ensino médio, na universidade, esse modelo pode desestimular a permanência dos estudantes em tal instituição.

O problema da identidade ocasionado pela organização curricular flexível em Arapiraca é, na verdade, um dado que se repete na fala todos os professores que participaram da pesquisa de campo. Em síntese, podemos dizer que “[...] a estrutura em Troncos impossibilita que os alunos se percebam como integrantes de um Curso, em específico, desde o início da graduação” (Professor 9, questionário 7). Segundo os professores, a questão da identidade é causa de vários outros problemas no *Campus* como, por exemplo, desestímulo dos alunos, alto índice de evasão, maior tempo para conclusão do curso, pois há um alto índice de reprovação nas disciplinas específicas do Tronco Profissionalizante, dentre outros.

Também os alunos do curso de Pedagogia percebem problemas em relação à identidade discente, causados pela organização curricular flexibilizada em Troncos de conhecimento, avaliando-a como negativa e prejudicial à formação do pedagogo, pois tal formato “impede o aluno de ter um conhecimento maior de sua área, uma vez que, nesse tempo que passamos no Tronco Inicial e Intermediário, poderíamos ter outras disciplinas específicas, diminuindo o Tronco Profissionalizante” (Aluno 9, questionário 5). Essa questão da extensão temporal do Tronco Profissionalizante é recorrente na fala de quase todos os alunos. Tal dado se justifica pelo fato de o Curso ter inicialmente a previsão de terminar em 2014.2, o que não havia ocorrido até 2016.1, por causa de greves e de uma reformulação curricular do próprio curso.

O Tronco no qual os alunos tiveram mais dificuldades foi o Inicial, como se pode observar nas sequências que seguem:

Penso que o Tronco Inicial é dispensável, pois o percebi como algo que não tinha relação com o meu curso (Aluno 5, questionário 1).

Tive muitas dificuldades no Tronco Inicial, pois neste período as disciplinas não eram favoráveis, pois as disciplinas não apresentavam significado para o curso que faço (Aluno 8, questionário 4).

Eu tive grandes dificuldades no Tronco Inicial devido às condições precárias do *Campus* (Aluno 13, questionário 9).

O Tronco Inicial não favoreceu significativamente à minha formação no aspecto da contextualização. Deveríamos começar estudando os conteúdos de pedagogia (Aluno 16, questionário 12).

O Tronco Inicial não dialogou diretamente com o meu curso. As disciplinas eram boas, mas durante esse semestre não tive contato com meu curso. Coisa que eu queria muito [...] (Aluno 17, questionário 13).

A questão da falta de identidade entre as disciplinas e o curso escolhido durante os Troncos Inicial e Intermediário é recorrente na fala de vários alunos do curso de Pedagogia. É interessante destacar que o Tronco Intermediário é tido como um momento pedagógico das licenciaturas e, mesmo assim, essa crítica é apontada por alunos da Pedagogia, corroborando com o pensamento de alguns professores que percebem que essa estrutura curricular enfatiza a forma em detrimento do conteúdo, destituindo a discussão teórica específica de cada curso durante todo o primeiro ano das licenciaturas.

5.2 O curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca: precarização/impacto social

A primeira turma do Curso de Pedagogia iniciou seus estudos no segundo semestre de 2010 com a proposta de duração de quatro anos, mas, por causa de três greves e do acréscimo de um período a partir do PPC (2014), a referida turma só encerrou o curso no primeiro semestre de 2016. O primeiro dado que chama a atenção é que, mesmo diante das greves e aumento de um período, o índice de evasão da turma, tendo em vista que é um curso noturno, é baixíssimo: dos quarenta alunos matriculados para o curso, apenas quatro desistiram. Dos 36 (trinta e seis) alunos que fazem parte da primeira turma de Pedagogia da UFAL – *Campus* Arapiraca, 31 (trinta e um) participaram de nossa pesquisa por meio de questionários. Os alunos 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro) foram os únicos alunos que, além de responderem ao questionário, foram também entrevistados.

A mudança de oito para nove períodos, indicada pelo PPC (2014), foi exigida pelo MEC para poder realizar o reconhecimento do curso de Pedagogia e é o primeiro dado que aponta para a precarização do referido curso:

Somos a primeira turma, a sofredora (...). Cursando o nono período que surgiu quando já estávamos no sétimo período. Fomos a “cobaia” e houve despreparo das coordenações de nosso curso. Recentemente algumas pessoas do curso conseguiram passar em concurso público, agora já finalizando e a coordenação não soube como agir (...). Apesar de tudo, meu Curso foi um divisor de águas em minha vida e sou grata a todo aprendizado adquirido ao longo dos anos (Aluno 16, questionário 12).

A fala do Aluno 16 revela bem a dicotomia realizada pelo processo de expansão da UFAL que, ao mesmo tempo que é precário e desrespeita o aluno por tal precariedade e desorganização, é um “divisor de águas” na vida dos sujeitos atingidos por tal processo. Mesmo tendo surgido no penúltimo período do curso um período, gerando uma série de transtornos aos alunos da turma inicial – como perspectivas profissionais e acadêmicas, concursos públicos, etc. – os alunos que participaram de nossa pesquisa de campo reconheceram o valor social do curso em suas vidas e o quanto o mesmo impactou positivamente em suas histórias.

Contudo, mesmo reconhecendo o impacto social do curso em questão, os alunos não deixam de pontuar o contexto de precariedades e de carências estruturais sob as quais o curso de Pedagogia começou. Separamos, aqui, alguns trechos de três entrevistas que fazem referência a dificuldades encontradas durante o curso de Pedagogia:

As principais dificuldades no, no início, que não tinha transporte direito pra cá pra o *Campus*, porque é distante e essa parte da cidade não era muito movimentada à noite, então não tinha transporte no início. A biblioteca do campus começou a funcionar acho que quando eu estava no quarto ou no quinto período foi que começou a funcionar a biblioteca, porque ficava fechada. E a xerox que também não funcionava no início, começou a funcionar a partir acredito que do terceiro período, ou no quarto foi que a xerox começou a funcionar. A coordenação também não funcionava à noite, não tinha ninguém que ficasse aqui na secretaria aqui à noite, só ficava apenas com os alunos e a coordenadora do curso, que vinha porque ela ficava preocupada com a gente. Mas na secretaria não ficava ninguém. Aí a partir do quarto, quinto semestre, quinto período foi que começou a funcionar a secretaria, aí funciona até nove, às vezes nove e trinta, a biblioteca começou também a funcionar todas as noites (Aluno 1, entrevistado 5).

A principal dificuldade: transporte (...). Também questão de biblioteca a gente não tinha apoio, questão de lanche, assim, foram coisas que (...) é,

afetaram bastante. E que a gente conseguiu, assim, no meiozinho do curso pra o final. Porque assim, a biblioteca era fechada, o NTI era fechado, a coordenação (...). Então era muito complicado. Até que do meio pra o final, começou mais essa questão de secretaria (Aluno 2, entrevistado 6).

No início era a assistência, não dava assistência nenhuma, não tinha biblioteca, cantina era fraca, a xerox não tinha, não tinha. Mas a partir do momento que foi entrando mais cursos, aí foi melhorando. E até agora só melhorias mesmo. É (...) a não ser isso, pra mim não, que o transporte vem me deixar aqui na porta e espera pra eu voltar, mas o pessoal daqui reclama muito do transporte. Não tem uma linha certa que passe em horários alternados, com frequência (Aluno 4, entrevistado 8).

O curso de Pedagogia da UFAL-*Campus* Arapiraca inicia suas atividades sem estrutura mínima adequada, a começar pela questão da organização dos períodos. A UFAL já tinha no *Campus* A.C. Simões um curso noturno de Pedagogia, organizado, por exigência do MEC, em nove períodos. Cria-se o curso do *Campus* Arapiraca também noturno, porém com oito períodos. Em 2014, com quatro anos de existência da primeira turma, anuncia-se através do PPC (2014) que deveria ser acrescido mais um período para o curso, incluindo a primeira turma que a essa altura já estava próximo do fim, gerando uma série de transtornos como elencado há pouco. Esses transtornos poderiam ter sido evitados se a UFAL tivesse utilizado seu próprio modelo de curso de Pedagogia noturno existente no *Campus* A. C. Simões.

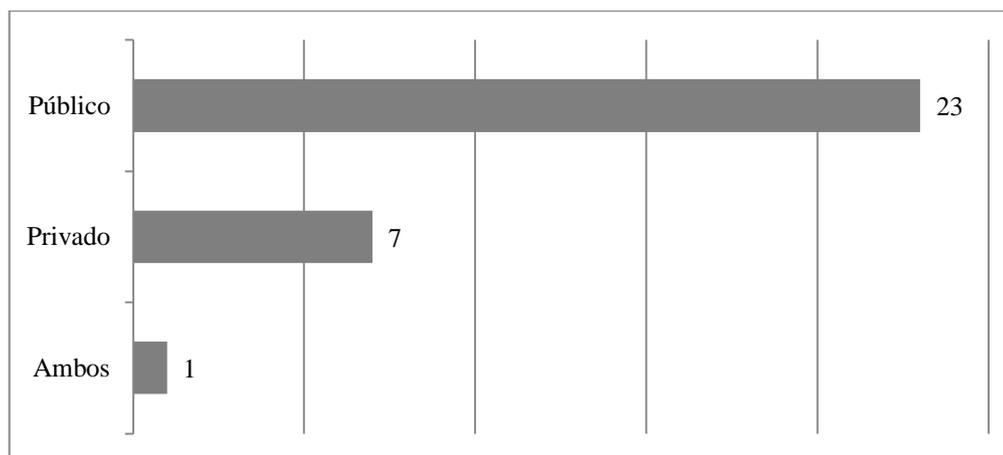
Percebemos aqui um problema de identidade institucional associado à questão da precarização. A mesma universidade apresenta modelos de graduação díspares a depender de onde a mesma esteja situada: capital ou interior. E o motivo desta disparidade não é necessidade regional, como afirmado oficialmente em seus documentos, pois se o fosse o Agreste não ia ter o mesmo modelo, *ipse litere*, do Sertão, mas sim a racionalidade de recursos necessários ao projeto de interiorização da referida universidade.

Por conta dessa racionalidade de recursos físicos e humanos, inicia-se o curso sem técnicos para dar suporte aos alunos no decorrer das aulas, sem uma presença fixa da coordenação, sem secretaria, sem possibilidades de uso da biblioteca, sem um local no interior do *Campus* para fotocopiar textos, sem cantina para lanches. Observe-se que os alunos não colocaram nem a questão do Restaurante Universitário. Não se tinha nem onde comprar um lanche. O Aluno 6 resume bem a situação da primeira turma: “[...] enfrentamos várias dificuldades na estrutura física e curricular” (Aluno 6, questionário 2).

A precarização presente no curso de Pedagogia interiorizado pela UFAL dialoga intensamente com os princípios da Reforma Capanema, reeditados na ditadura militar por Meira Mattos, de se ofertar uma educação mitigada para os pobres. Observemos, no Gráfico

3, a origem socioeducacional dos graduandos da primeira turma de Pedagogia, considerando a categoria administrativa da instituição na qual cursaram o ensino médio:

Gráfico 3 – Origem dos alunos quanto à categoria administrativa da instituição que cursaram o ensino médio



Fonte: O autor.

Percebemos que majoritariamente os alunos atendidos por esse curso precarizado são advindos de escolas públicas. Contudo, esse dado não pode ser interpretado de forma unívoca, pois se, por um lado, dialoga com uma forma classista de expandir a educação; por outro, quebra-se um paradigma em relação ao acesso à educação superior por parte de alunos pertencentes à rede pública de ensino de Alagoas que não teriam possibilidades de deslocamento para Maceió ou mesmo de pagar uma IES privada:

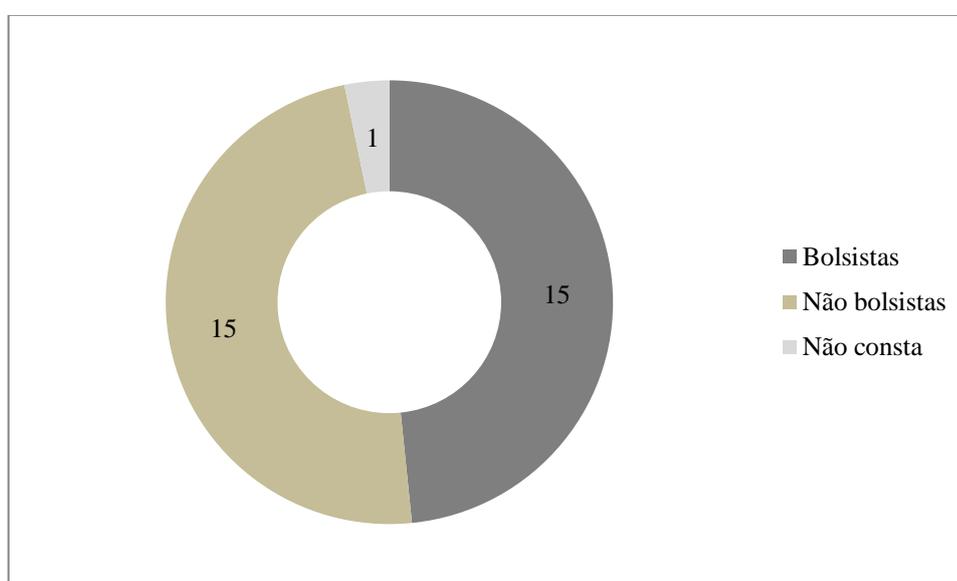
É de grande importância, principalmente porque aqui em Arapiraca a gente só tinha a opção da UNEAL. E na época era muito concorrido, e tal, e quando veio pra cá nos auxiliou bastante, justamente por essa questão de não ter outra universidade além da UNEAL, e a concorrência ser grande, e a gente não ter condições de pagar uma particular. Então é muito importante, foi muito importante a vinda pra Arapiraca (Aluno 3, entrevistado 7).

Mesmo com suas precariedades, o curso de Pedagogia, segundo os entrevistados, vem cumprindo um papel social importante para expansão e democratização da educação pública e gratuita. Nesse sentido, o curso ampliou as oportunidades para egressos do ensino médio que tinham interesse na Pedagogia como formação de nível superior, mas não tinham condições de pagar pelo mesmo. Contudo, sabemos que não é suficiente ampliar o acesso, é necessário

também dar as condições, por meio das políticas internas de assistência estudantil, para a permanência do aluno na universidade.

No quesito de assistência estudantil, cinquenta por cento dos alunos que participaram de nossa pesquisa receberam bolsa estudantil por participarem de atividades extracurriculares, conforme indica o Gráfico 4, que apresenta a quantidade de alunos bolsistas e não bolsistas da primeira turma de Pedagogia do *Campus* Arapiraca:

Gráfico 4 – Alunos bolsistas e não bolsistas.



Fonte: O autor.

Vale ressaltar, entretanto, a prevalência de atividades voltadas para o ensino em detrimento de atividades de pesquisa, conforme indicado no Gráfico 2 - Engajamento dos alunos em atividades de pesquisa e extensão, exposto na página 92.

Essa racionalidade materializa-se também na própria estrutura física do *Campus* que é pensada já nesse viés da racionalidade absoluta de recursos humanos, ocasionando a sobrecarga docente e o privilégio do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão:

Então essa economia também passa por essa organização de Troncos. Tem um batalhão de frente ali, sempre. Depois o outro, depois o outro. São turmas grandes, as salas são grandes (...). A própria estrutura. Algumas salas fizemos duas. [...] Agora, a entrada, principalmente do tronco inicial, é pesado. É pesado (...). Pra gente já alivia um pouquinho. Mas, tinha professores com 120 horas, imagine o que é isso numa disciplina como Sociedade e Conhecimento, 120 horas com turmas superlotadas (Professor 2, entrevistado 9).

À medida que fomos nos aproximando de nosso objeto, foi ficando claro que, de fato, a organização curricular em Troncos de Conhecimento é, em boa medida, a materialização da lógica da otimização de recursos humanos e físicos postulada pelo REUNI. Os Troncos Inicial e Intermediário são, como caracterizou o Professor 2, exércitos de frente que com o mínimo possível de professores e salas dão conta de uma grande demanda inicial do *Campus* Arapiraca, trazendo dificuldades não somente aos alunos, mas também aos professores, ocasionando sérios problemas à formação docente:

No Tronco Inicial, há normalmente um número excessivo de alunos em sala de aula, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Há, no geral, um isolamento maior entre as disciplinas e uma vinculação na formação centrado na profissão pragmática e pouco desenvolvimento teórico na formação (Professor 14, questionário 12).

Essa reflexão dialoga com o pensamento do Professor 1 que percebe, nessa estrutura curricular flexibilizada, uma tendência de priorizar a arte do fazer, em detrimento da reflexão teórica dos conteúdos fundamentais inerentes a cada área de formação. Segundo o Professor 3, que está no *Campus* Arapiraca desde o início do Curso de Pedagogia, essa organização foi válida na experiência inicial do *Campus*, mas, no momento atual, não faz mais sentido e não se sustenta:

Essa estrutura de Troncos não é positiva. Isso por que, em minha opinião, fragmenta o saber pedagógico, concentrando-o, de forma geral no que concerne às licenciaturas, em um único período – o intermediário – o que tem tornado a interação com os saberes “profissionais” do Tronco Profissionalizante pouco efetiva e pouco compreendida. Esses são só alguns elementos que, acredito, interferem negativamente na formação dos licenciados (Professor 3, questionário 1).

Nessa mesma perspectiva, argumenta o Professor 4, mostrando que tal organização materializa uma prática funesta à formação docente:

[...] a proposta pedagógica, do ponto de vista filosófico, é muito boa, mas sua execução é condenável. Defendo a ideia que as disciplinas do Tronco Inicial fossem distribuídas no longo do curso e as do Tronco Intermediário também, para não sobrecarregar os estudantes em atividades das disciplinas pedagógicas (Professor 4, questionário 2).

Na perspectiva filosófica, tal projeto justifica-se por responder às exigências pós-modernas do pensamento complexo, fronteiriço, transdisciplinar, dialogando com os teóricos

da terceira via para mascarar a intencionalidade racional-econômica, proposta pelo capital internacional aos países da periferia do capital para expansão da educação superior a baixo preço, por meio da construção de uma conjuntura ideológica para defesa de um projeto inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais que na prática resulta em sérios problemas, especialmente para os professores e alunos envolvidos nos cursos.

O projeto pedagógico do *Campus* Arapiraca, tendo o argumento da interdisciplinaridade como destaque, deixa na sombra um projeto econômico em termos de trabalho docente: “[...] há um mascaramento da necessidade de concurso para mais docentes, pois os professores dos Troncos Inicial e Intermediário atendem a vários Cursos” (Professor 10, questionário 8).

Nota-se aqui uma consequência direta do modelo curricular assumido para expandir a educação superior pública em Alagoas: a precarização do trabalho docente. Os professores dos Troncos Inicial e Intermediário são os exércitos de frente responsáveis por atender a grande demanda inicial do *Campus*. Nesse caso, a precarização se dá por excesso de alunos em sala, pelo trabalho docente focado tão somente no ensino e pela escassez de recursos físicos:

A estrutura tá sempre precária. Estrutura física, condição climática, calor. Tem dias ali no verão que os alunos não aguentam, não é só o professor. Eu já tive aluno de passar mal por causa do calor. Uma e meia quando a gente inicia, 2 horas, ou até quem vai até 11 e meia é insuportável. Então as condições de, de estruturas físicas, dentro da universidade, são muito precárias lá na UFAL. Fora a convivência que a gente fala, não seria social, mas a convivência de espaço, não tem Restaurante Universitário, não tem (...) (Professor 2, entrevistado 9).

Essa realidade precária da estrutura física faz parte do conjunto da obra do projeto pedagógico da UFAL para o interior de Alagoas. Projeto este, pautado nos ideias do REUNI, de melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos da universidade:

Do ponto de vista financeiro, o projeto de Arapiraca é muito mais racional, muito mais econômico. Então, as formas de expansão que a gente vê na universidade é exatamente essa, expandindo cada vez mais vagas à distância, porque são muito mais baratas que as vagas presenciais. Cada vez mais expandindo cursos, universidades ou *campi* que têm estrutura pedagógica mais (...) que eles chamam de moderna, né, mais nova, que na verdade correspondem a uma estruturação pedagógica mais racional do ponto de vista administrativo e econômico. É isso que acontece com os *campi* daqui do interior de Alagoas (...). Eu não duvido que quem pensou isso não acredite de verdade que é uma forma mais pedagógica, ou, como se aponta, propedêutica

e tal. Mas efetivamente, isso se mostra mais racional do ponto de vista administrativo. Pode ser que a lógica ou a intencionalidade não estava presente quando isso foi pensado, mas é isso que ela materializa (...) (Professor 1, entrevistado 4).

Nessa perspectiva da racionalidade administrativa dos recursos humanos e físicos, surge uma fragilidade desse formato curricular, pautado na via econômica da racionalidade, a precariedade pedagógica:

Você tem uma situação na qual o tronco inicial que é igual pra todos os cursos independente de área [...]. Depois você tem um segundo tronco, no segundo semestre, que ele chama de tronco intermediário que é igual por área. Então no caso das licenciaturas, por exemplo, todas as licenciaturas, o cara pode tá fazendo Letras ou pode tá fazendo Matemática, ou Educação Física. O segundo semestre é igual pra todos. E só no terceiro período, quer dizer, quando o sujeito já tá no segundo ano de universidade, é que ele vai ter contato com as disciplinas do seu curso. Então você tem evidentemente aí uma formação que do ponto de vista da qualificação, do ponto de vista da qualidade já coloca uma série de problemas. Como é que você entra num curso e vai começar a ver disciplinas do seu curso só a partir do segundo ano? Então já coloca um problema. Você tem aí já um processo de estruturação pedagógica que evidentemente é mais precário do ponto de vista pedagógico (Professor 1, entrevistado 4).

No que diz respeito à estrutura curricular em específico do curso de Pedagogia, todos os entrevistados apontaram para o dado de que não foi uma opção adotar a estrutura de troncos de conhecimento, mas sim uma *condicio sine qua non*. A única possibilidade para a criação de um curso de pedagogia no *Campus* Arapiraca era de um curso orientado pela lógica da otimização. Nesse sentido, as principais articulações realizadas pela equipe responsável foi com o curso de Pedagogia do *Campus* Sertão, cuja estrutura curricular já era flexibilizada em troncos de conhecimento. Assim, no *Campus* Arapiraca foi feita uma adequação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia do *Campus* do Sertão:

Quando o projeto chega da Pedagogia, nós recebemos esse projeto pronto. Nós não iniciamos esse processo [...]. Mas no fundo, nós fizemos uma revisão. Eu diria assim, uma reorganização do projeto do curso de Pedagogia de Delmiro. É aí que consta os nossos nomes como Equipe de Adequação. Mas sem autonomia de mexer na estrutura do próprio projeto maior do *campus*, que você conhece a partir do tronco inicial, intermediário e profissionalizante (Professor 2, entrevistado 9).

Basicamente o que a gente fez foi pegar a grade curricular que já existia do *campus* Sertão, do curso de Pedagogia, a gente pegou o Projeto Político Pedagógico que já existia do *campus* Delmiro Gouveia, só que lá é diurno, né? Então a gente pegou aquele projeto e alterou o essencial que gente podia alterar pra atender nossas necessidades, necessidades de Arapiraca. E tentamos

corrigir no que a gente julgou que seria necessário, mas havia alguns limites, quer dizer, a gente sabia de antemão, e aí, e aí é isso uma das formas que esse rebaixamento se aplica, porque alguns limites são colocados e... E as mediações pelas quais esses limites se dão, é das formas mais sutis ou mais imediatizadas que a gente possa julgar. O que acontece? Pra que o curso fosse aprovado, ele teria que ter algumas características, do contrário, o MEC não aprovaria (Professor 1, entrevistado 4).

Não houve discussões ou escolhas em relação ao formato curricular do curso a ser criado. Ou surgia no formato flexibilizado em troncos de conhecimento ou não surgia. Se não fosse nesse modelo, não seria aprovado pelo MEC, pois estaria fora do espírito racional e supostamente inovador de sua unidade. Nesse sentido, a UFAL ignora que já tinha um curso noturno de Pedagogia em Maceió, trazendo uma série de complicações para o novo curso que teve início em Arapiraca. Um delas foi a duração do curso: os alunos se matricularam em um curso de oito períodos que, por exigência do MEC, passou a ter nove já depois de metade do curso realizado, gerando transtornos aos alunos, como apresentado no item anterior.

A articulação crucial, quase que obrigatória, para criação do curso de Pedagogia da UFAL – *Campus* Arapiraca foi com o curso de Pedagogia do *Campus* Sertão. Na verdade, o projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca é o mesmo do Curso de Pedagogia do *Campus* Delmiro Gouveia, porém, adequado à realidade de Arapiraca. Dessa forma, a equipe de professores responsáveis pela elaboração do PPP é a mesma no PPP dos dois *Campi*, sendo acrescentada, no caso do *Campus* Arapiraca, uma equipe de adequação formada por três professores que faziam parte do Núcleo Pedagógico de Arapiraca. Desses três professores, dois fizeram parte de nossa pesquisa de campo, caracterizados como Professor 1 e Professor 2.

Mesmo tentando-se algumas mudanças para organização do curso de Pedagogia, havia limites estruturais para um melhor direcionamento do Curso. Nesse sentido, o limite central posto à construção do projeto pedagógico do curso foi justamente o formato curricular do mesmo que tinha que ser idêntico ao formato curricular dos outros cursos do *Campus*. Por isso, não houve uma construção do projeto, mas sim uma adequação do projeto do curso de Delmiro para o de Arapiraca. Para os professores que participaram da equipe responsável pela criação do curso de Pedagogia no *Campus* Arapiraca, o formato curricular exigido é a materialização de uma expansão da educação superior menos qualificada, caracterizando um rebaixamento geral da educação que se intensifica na Pedagogia:

Então, se há um rebaixamento de modo geral da educação, esse rebaixamento se passa de forma privilegiada exatamente pela Pedagogia, que é o curso, por excelência, da educação. Como o rebaixamento atinge toda a

educação, ele se evidencia maior naquela formação que vai pensar justamente a educação. Então, eu diria que no caso de Pedagogia o rebaixamento é mais grave ainda do que em qualquer outro curso, porque é ela quem vai pensar as políticas, ela quem vai pensar a estruturação pedagógica, ela quem vai pensar os pedagogismos etc. O que a gente tentou na estruturação lá do projeto, que eu acho que não foi feliz totalmente por conta dos limites já impostos, foi tentar dar um caráter mais de fundamento ao curso de Pedagogia. Mas de um modo geral, esse rebaixamento da educação evidentemente atinge muito mais a Pedagogia do que qualquer outro curso (Professor 1, entrevistado 4).

Todavia, mesmo reconhecendo os limites estruturais do processo de expansão da UFAL, há um grande consenso entre os docentes, que participaram de nossa pesquisa de campo, no que diz respeito à forma de os mesmos avaliarem a presença da UFAL em Arapiraca e o curso de Pedagogia em específico:

Inegavelmente, expandir educação é um processo enriquecedor do ponto de vista social. Nesse sentido, os aspectos positivos se sobressaem em relação aos aspectos negativos [...]. Essa expansão ao interior traz aspectos extremamente positivos. A gente possibilita que aquele indivíduo do Agreste, do Sertão, de uma periferia do estado que já é periférico, de um país periférico do mundo, etc., tenha acesso a um horizonte, a uma leitura de mundo. Possibilita que ele acesse um grau de riqueza social maior do que ele poderia ter se a universidade não tivesse chegado ali. A maioria dos nossos alunos são alunos que não iriam pra universidade. Eu tenho alunos e é, a imensa maioria, que nunca vieram pra Maceió, por exemplo. Não conhecem a capital. A maioria, mas a imensa maioria mesmo dos alunos, são alunos de escola pública. Um ou outro que é de escola privada. Você tem uma realidade que, de fato, a universidade está lá e tá a serviço exatamente daqueles sujeitos oriundos da classe trabalhadora (Professor 1, entrevista 4).

Há inegavelmente um grande ganho para o aluno que visualiza na UFAL que chegou ao interior uma possibilidade de um mundo diferente. Mesmo que seja uma universidade precarizada, com limites estruturais, a universidade federal chegando ao interior de Alagoas realiza uma trajetória de ganhos imateriais e materiais para jovens, advindos da rede pública de ensino, que no *Campus* Arapiraca da UFAL visualizam novas possibilidades:

O curso foi muito importante, porque a partir do momento que eu saí do Ensino Médio, da Educação Básica, eu tinha uma visão de mundo que é (...) Acompanhando com a dos jovens de hoje, por não ter um estímulo na escola básica, você faz aquela mesmice, você sai dali e quer trabalhar naquela, naquela zona. Quando você alcança a universidade e começa a ter novos olhares, novos horizontes, você começa a abrir horizontes. Um leque que você nem imaginava alcançar (Aluno 4, entrevistado 8).

É interessante a forma que os alunos vão se percebendo dentro da universidade, pois tal dado ocasiona uma mudança regional de comportamentos. A chegada da UFAL ao agreste realizou uma grande mudança de mentalidade nos estudantes de Arapiraca e de seu entorno, surgindo novos mundos possíveis:

As meninas começaram a perceber que o casamento não era o único caminho pra elas. Até eu dizia assim: *meninos, cuidado, que as meninas aqui querem casar*. E hoje eles me encontram, *professora, olha, ainda não casei, ou professora, casei*. Não estava criticando elas diretamente, mas o contexto do interior demandava isso, que a perspectiva que elas tinham era de um casamento. De terminar o Ensino Médio e casar. E eu percebo que isso ampliou. Claro que elas continuam querendo casar como todo mundo, mas não sendo o único caminho. *Eu tenho especialização, professora, vou fazer um mestrado, doutorado (...)*. E eu fico feliz que ampliou o universo também das mulheres no agreste alagoano. Hoje, o aluno chega na universidade sem grandes diferenças em relação a Maceió. Eu fiz uma prova agora e tem alunos que escrevem 4 páginas sobre aquele tema. Isso é importante. O perfil do aluno hoje é outro, que entra na universidade, né? Sim, então você percebe que você tem alunos ali já doutores no leste europeu, com 26 anos. Da Física, da Educação Física na Bahia. Pedagogia não, que não teve tempo ainda, mas da Biologia (Professor 2, entrevista 9).

Essa mudança de mentalidade é, em alguma medida, reflexo da presença da universidade federal no interior de Alagoas, impactos de sua presença na região agrestina, fazendo com que seus jovens percebam que há uma pluralidade de caminhos possíveis, de novos mundos a serem desbravados. A universidade que chega ao agreste, de fato, é precária, mas consegue impactar positivamente no interior do estado de Alagoas, estado esse marcado pelo retrocesso da cultura da cana-de-açúcar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a importância de supor a realidade, em sua dinâmica e contradição, como princípio epistemológico para construção de um conhecimento sólido e verdadeiro (MARX, 2008), a pesquisa em questão amparou-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético para analisar o REUNI no agreste alagoano, elegendo como categoria de análise a *Contradição*.

Ao lançarmos um olhar teórico-crítico sobre o processo de expansão da educação superior, via REUNI, operacionalizado sob a lógica da otimização no contexto neoliberal de reforma universitária do governo brasileiro, pudemos, a partir do caso do curso de Pedagogia do *Campus Arapiraca*, responder às questões, suscitadas no início desta pesquisa, acerca da reforma universitária em curso no governo Lula da Silva, e da flexibilização curricular no agreste alagoano por meio da implementação do REUNI na Universidade Federal de Alagoas. Dessa forma, foram identificados avanços e retrocessos, rupturas e continuidades históricas materializadas no processo de interiorização da UFAL, considerando o modelo de universidade que foi interiorizado e refletindo em que medida tal modelo respondeu às necessidades da vocação econômica do agreste alagoano. Foram fundamentais na análise os posicionamentos de alunos e professores em meio às tensões discentes e docentes geradas por essa organização inovadora, racional e flexível pensada para vida universitária da periferia do estado de Alagoas.

Apesar de trazer a questão da proposta acadêmico-curricular inovadora, flexível e racional proposta pela UFAL para o interior, nosso interesse não foi discutir essa proposta em si mesma, mas sim os impactos da mesma, enquanto instrumento e materialização de uma proposta de expansão otimizada. Diante do contexto de grandes precariedades do estado de Alagoas, o tardio deslocamento da referida UFAL para o interior do estado, materializado na construção do *campus Arapiraca* em 2006 e sua consolidação e ampliação em 2008, realizou uma trajetória não somente geográfica, mas também de grandes ganhos materiais, culturais, acadêmicos e institucionais, tanto para região agrestina de Alagoas, quanto para a própria UFAL que nessa trajetória se desafia e se reconhece em um contexto sociocultural diferente daquele de Maceió.

São indiscutíveis os ganhos levados pela UFAL para o agreste alagoano em seu processo de interiorização, porém, imbuídos de nossa perspectiva analítica, não podemos deixar de problematizar o modelo de universidade pensado para o interior que, como demonstrado no decorrer do texto, não corresponde às necessidades específicas do agreste

alagoano, mas sim ao imperativo do REUNI de se expandir a educação superior por meio da otimização de recursos humanos e físicos.

O modelo curricular flexível pensado para o agreste alagoano, ao organizar os diversos cursos em Troncos de Conhecimento, gera uma série de problemas aos sujeitos que participam de tal modelo. Destacamos aqui o problema da identidade posto por totalidade de professores e alunos que participaram de nossa pesquisa de campo.

No eixo da educação, os alunos passam o primeiro ano do curso sem se perceberem no curso escolhido por não terem nenhuma disciplina específica do mesmo, sendo um dos fatores para evasão discente.

O problema da identidade afeta também aos professores e à própria especificidade dos cursos de licenciatura, pois por passarem o primeiro ano com disciplinas pedagógicas, o Tronco Profissionalizante assume um aspecto de bacharelado, focando nos conteúdos específicos dos cursos e esquecendo do aspecto pedagógico dos mesmos.

Nesse sentido, a proposta acadêmico-curricular inovadora que chega ao interior do estado é materializada por um modelo de universidade que, por ser racional em recursos humanos e físicos, privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

A organização curricular em Troncos de Conhecimento, longe de ser uma experiência positivamente inovadora, é uma forma de concentrar cursos por eixos temáticos de conhecimento, barateando a educação superior, pois, nos Troncos Inicial e Intermediário, alunos de cursos diversos podem ser atendidos por um grupo mínimo de professores que atuam como exércitos de frente cuja ação atende uma grande demanda inicial dos cursos oferecidos nos *Campi* interiorizados.

O REUNI, como proposto no decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007, viabilizou, de fato, o processo de expansão/interiorização e reestruturação acadêmico-curricular da educação superior no Brasil com a criação de novas universidades e diversos *campi* organizados a partir de estrutura acadêmico-curricular flexível e econômica.

Contudo, no caso do agreste alagoano, o REUNI se revela como uma política que trai seus fundamentos. Podemos tomar como exemplo o princípio da mobilidade intra/inter institucional nos âmbitos nacional e internacional (BRASIL, 2007 b), apresentado como justificativa da necessidade de uma revisão na estrutura curricular da educação superior no Brasil.

Ora, no caso analisado do curso de Pedagogia e, por consequência, de todos os cursos do Eixo de Educação, cujas disciplinas, conteúdos e abordagens, nos primeiro e segundo períodos, são os mesmos, essa mobilidade não é possibilitada nem mesmo na dimensão

intrainstitucional, pois os alunos das licenciaturas dos *campi* Arapiraca e Delmiro Gouveia no interior do estado têm um itinerário formativo díspare daquele percorrido pelos alunos das licenciaturas do *campus* A. C. Simões na capital, ocasionando uma série de dificuldades e transtornos na ampla mobilidade aludida pelas Diretrizes Gerais do REUNI.

Nesse sentido, a reestruturação acadêmico-curricular exigida para as universidades federais que aderissem ao REUNI corresponde, em primeira instância, ao princípio de otimização que impunha às universidades expandirem suas vagas pelo melhor aproveitamento de sua estrutura física e de seus recursos humanos (BRASIL, 2007 a), desencadeando, no Brasil, a criação de uma série de universidades e *campi* estruturados da forma mais econômica possível, podendo atender o máximo de alunos com o mínimo de técnicos, docentes e estrutura física possível.

A organização curricular do *campus* Arapiraca-UFAL foi pensada a partir do princípio de otimização. Os Troncos de Conhecimento possibilitam, de fato, o melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos, materializando um modelo de universidade inovador, racional e flexível como proposto pelo REUNI. Inovador pela razão de ser algo novo na história da educação superior de Alagoas; racional por constituir uma estrutura econômica e flexível pelo fato ser pautado na transdisciplinaridade e no conhecimento de fronteira que dialoga com diversas áreas de conhecimento.

Porém, o elemento que se sobressaiu em nossa análise foi justamente o da racionalidade, pois os Troncos Inicial e Intermediário surgem como um lugar comum no qual estudam alunos de diversas áreas de conhecimento, atendidos por um número reduzido de professores que, nesse espaço comum, atendem a demandas de diversos cursos.

Os professores do Tronco Inicial, por exemplo, não pertencem a nenhum curso em específico, mas atendem a todos os cursos ofertados no *campus* Arapiraca. No eixo da educação, o segundo período das licenciaturas – Tronco Intermediário – é de responsabilidade dos professores do curso de Pedagogia que, além das demandas de seu curso, têm que atender às licenciaturas de Biologia, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Química, ofertadas no referido *campus*.

A universidade que chega ao interior de Alagoas realiza um movimento não somente de avanços, mas também de retrocessos. Nesse processo de expansão e interiorização, combinam-se avanços e retrocessos, precarização e excelência de ensino, debilidades e potencialidades. A realidade analisada é assazmente complexa e exige um grande esforço para poder interpretá-la, pois, ao ampliar direitos historicamente negados a indivíduos da classe trabalhadora, intensifica a degradação das condições de trabalho docente e das próprias

condições de estudos que estão limitadas a uma estrutura curricular pensada pelo viés economicista de atender o máximo de alunos com o mínimo possível de gastos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Anuário Estatístico do Estado de Alagoas**: ano 2006. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico, 2007. Disponível em: http://informacao.seplande.al.gov.br/sites/default/files/anuario_2013-27-06-2014.pdf. Acesso em: 23 set. 2015.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova**: Proposta de Reestruturação da Arquitetura Acadêmica do Ensino Superior no Brasil. Bahia, 2006. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363029852Naomar_-_Universidade_nova.pdf. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Universidade Nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 77, maio 1991. Coordenadorias Regionais de Ensino Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sc_Coordenadorias_Regionais_de_Ensino_i_arttext&pid=S010015741991000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2014.

ARAÚJO, Roberta Santana de. **Implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. 2011. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ARRUDA, Ana Lucia Borba de. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AZEVEDO, Alcio Farias de. **O Programa Bolsa REUNI de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária**: perspectiva dos bolsistas da Pós-Graduação na UFRN. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educ. Soc.** Revista de educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP - Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

BRANDÃO, Francisco Henrique Moreno (org.). **O Centenário da Emancipação Política de Alagoas**. 2. ed. Maceió: Edições Catavento, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Lei Geral de Ensino de 15 de Outubro de 1827.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Decreto Nº- 591 de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação.** Brasília, 06 de julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.** Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade** Período de 2003 a 2006. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Reuni.** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Brasília, Agosto de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso: 20 ago. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 fev. 2015.

CARNEIRO, João Paulo de Souza. **O modelo do processo de bolonha como futuro possível para os cursos de direito do Brasil:** Breves considerações sobre o passado, o presente e o futuro do ensino jurídico nacional. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=94bd3f4d79c60af8>. Acesso em: 23 set. 2015.

CARVALHO, C. P. O. et al. **Municípios Alagoanos.** Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2006.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Das questões fundantes do discurso à instância da política: uma síntese de múltiplas determinações. **Leitura:** Revista do programa de pós-graduação em Letras da UFAL, Maceió, n. 50, p. 83-108, 2012.

CAVALCANTE, Simone; VERÇOSA, Élcio. **O embrião de um projeto**. 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/noticias/2011/01/o-embriao-de-um-projeto>. Acessado em 15 ago. 2015.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In.: NEVES, Lúcia Maria W. et al. **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de Constituição da Docência Universitária: o REUNI na UFMG**. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e instituições Culturais em Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

_____. Instrução Pública e instituições Culturais em Alagoas. In.: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org.). **Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Bolonha, 19 de Junho de 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acessado em 29 jan. 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso: 21 fev. 2016.

DEUS, Maria Alba Pereira de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa**. 2008, 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FONSECA, Davi. **O REUNI e a expansão precarizada da Universidade brasileira no contexto da crise estrutural do Capital**. 2013.144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRACIANE, Maria Stela Santos. **O ensino superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984

GREGÓRIO, José Renato Bez de. **Política de pessoal docente no governo Lula: uma análise do REUNI na UFF e seus desdobramentos**. 2011. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 625-256, nov. 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p625>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LIMA, Licínio et al. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2013.

LUGÃO, Ricardo Gandini. **Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa REUNI em IFES de MG: um estudo multicaso**. 2011. 72f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **El Capital: Crítica de la economía política**. Tomo III, vol. 1. Pánuco: Fondo de Cultura Económica, 1947.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MEIRA MATTOS, Carlos de. **Relatório**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

MELO, Nara Poliana de Souza Bandeira de. **Políticas públicas, financiamento e democratização da educação superior: avaliação do REUNI da Universidade Federal do Tocantins**. 2011, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

Ministério da Educação (MEC). **A democratização e expansão da educação superior no país (2003 – 2014)**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais (2003-2012)**. Brasília: MEC, 2012.

MONTEIRO, Adriana Carneiro. **Introdução ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/2/culturais.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina 2005.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma Universitária no governo Lula: Reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In.: NEVES, Lúcia Maria W. et al. **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2004.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Eliana de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**: Revista do PPGE da PUCPR. Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PIRES, Marília. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface, comunicação e saúde**, Botocatu, vol. 1, n. 1, p. 83-92, 1997.

PAULA, Cristina Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da Educação Superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a Universidade à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. 2009. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. Rio de Janeiro: Circulo do livro, 1978.

RODRIGUES, Viviane de Souza. **O REUNI como estratégia da contra-reforma da Educação Superior**. 2011. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SANTOS, Carlos Alberto Antunes. Ensino Superior Público no Brasil: mecanismos de inclusão social e políticas atuais. In.: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ Soc.: Revista de educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP** Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1231 – 1255, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, Ana Maria. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: O REUNI em Mato Grosso do Sul**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, Cristiane Rocha. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais: Revista de Administração da UFLA**, Lavras, vol. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina, n. 23, junio, p. 119-156, 2013.

SOUSA, Maria Pascoa Sarmiento. **Expansão da Educação Superior no Pará: Programas EXPANDIR e REUNI e a composição do quadro docente dos campi da UFPA (2001 – 2010)**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento institucional (2000-2003)**. Maceió, 2000.

_____. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária**. Maceió, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento institucional (2006-2008)**. Maceió, 2006.

_____. **Plano de Desenvolvimento institucional (2008-2012)**. Maceió, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento institucional (2013-2017)**. Maceió, 2013.

_____. **PROJETO REUNI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2008-2012)**. Maceió, 2007.

_____. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA**. Arapiraca, 2014. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia/view>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA**. Arapiraca, 2010. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-arapiraca/Pedagogia%20-%20UFAL%20Arapiraca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Processo Seletivo - UFAL 2013 - Sisu 2013.1** Quantidade de Inscritos por curso (Maior para Menor). Disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20UFAL%202013%20-%20SiSU/Quantidade%20de%20Inscritos%20por%20curso.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI – Visão e ação – 1998**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 26 jun. 2014.

VASCONCELOS, Lúcio Flávio. **Entre a civilização e a barbárie América Latina no século XIX**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2005.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org.). **Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. **História do Ensino Superior em Alagoas: verso e reverso**. Maceió: EDUFAL, 1997.

WESKA, Adriana Rigon. **O programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

APÊNDICES**APÊNDICE A - Questionário para alunos****INSTRUMENTO DE PESQUISA “A” – Alunos do Curso de Pedagogia**

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/____

Prezada(o) aluna (o):

Pedimos a gentileza de responder ao questionário a seguir, de modo a colaborar com o desenvolvimento do projeto de pesquisa indicado acima, cujo objetivo principal é analisar a implementação da flexibilização curricular no processo de interiorização da UFAL, tendo como recorte o curso de Pedagogia ofertado no Campus de Arapiraca.

Considerando a necessidade de resguardar as condições éticas da pesquisa, estamos fornecendo o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) para seu conhecimento e concordância em colaborar com a pesquisa, se for o caso, e reafirmamos que seu anonimato está assegurado e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e sua contribuição para este estudo e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Lavoisier Almeida dos Santos (Mestrando do PPGE/UFAL)

lavoisierdealmeida@hotmail.com

Telefone: 82-988178664

Georgia Sobreira dos Santos Cêa (Orientadora – PPGE/UFAL)

gecea@uol.com.br

Telefone: 82-999341955

QUESTIONÁRIO

A) Identificação do participante:

1. Idade: _____

2. Sexo: () M () F

3. Quanto ao seu local de moradia, escolha uma das opções:

() Moro em Arapiraca

() Moro em outro município. Qual? _____

() Mantenho uma moradia em Arapiraca e em outro município. Qual?

4. você cursou o ensino médio em uma instituição pública ou privada?

() Pública () Privada

B) Formação acadêmica:

4. Graduação:

4.1 Possui alguma graduação fora a que você está concluindo? Sim () Não ()

Se sim: Qual curso e em que Instituição você cursou a graduação?

C) Condições de estudo:

5. Você participou ou participa de alguma atividade de pesquisa? () Sim () Não

Se sim, qual? _____.

6. Você participou ou participa de alguma atividade de extensão? () Sim () Não

Se sim, qual? _____.

7. Você foi ou é monitor de alguma disciplina? () Sim () Não

Se sim, qual? _____.

8. Você recebeu alguma bolsa estudantil? () Sim () Não

Se sim, qual? _____.

D) Flexibilização curricular

9. Assinale em qual (quais) tronco (s) do currículo você teve mais dificuldade durante sua graduação:

() Tronco Inicial () Tronco Intermediário () Tronco Profissionalizante

Explique brevemente o porquê:

10. A organização do currículo em troncos do conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante) influenciou a sua escolha de prestar vestibular para o curso de pedagogia do *Campus* de Arapiraca?

Sim Não

11. Você identifica elementos positivos na organização curricular em troncos de conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante)?

Sim. Justifique brevemente: Não. Justifique brevemente

12. A partir de sua experiência, como você avalia o curso de pedagogia do *Campus* Arapiraca?

APÊNDICE B – Questionário para os professores**INSTRUMENTO DE PESQUISA “B” – Professores do Curso de Pedagogia**

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/_____

Prezado(a) professor(a):

Pedimos a gentileza de responder ao questionário a seguir, de modo a colaborar com o desenvolvimento do projeto de pesquisa indicado acima, cujo objetivo principal é analisar a implementação da flexibilização curricular no processo de interiorização da UFAL, tendo como recorte o curso de Pedagogia ofertado no Campus de Arapiraca.

Considerando a necessidade de resguardar as condições éticas da pesquisa, estamos fornecendo o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para seu conhecimento e concordância em colaborar com a pesquisa, se for o caso, e reafirmamos que seu anonimato está assegurado e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e sua contribuição para este estudo e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Lavoisier Almeida dos Santos (Mestrando do PPGE/UFAL)

lavoisierdealmeida@hotmail.com

Telefone: 82-988178664

Georgia Sobreira dos Santos Cêa (Orientadora – PPGE/UFAL)

gecea@uol.com.br

Telefone: 82-999341955

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

A) Identificação do participante:

1. Idade: _____

2. Sexo: () M () F

3. Quanto ao seu local de moradia, escolha uma das opções:

() Moro em Arapiraca

() Moro em outro município. Qual? _____

() Mantenho uma moradia em Arapiraca e em outro município. Qual?

B) Formação acadêmica:

4. Graduação:

4.1 Qual (quais) sua (s) graduação/graduações?

4.2 Ano de conclusão da graduação: _____

4.3 Instituição na qual cursou a graduação:

5. Pós-graduação:

5.1 Você possui Especialização (Pós-graduação Lato Sensu)?

() Sim. Em qual área? _____

() Não

() Cursando. Em qual área? _____. Em qual instituição? _____

5.2 Você possui Mestrado (Pós-graduação Stricto Sensu)?

() Sim. Em qual área? _____

() Não

() Cursando. Em qual área? _____. Em qual instituição? _____

5.3 Você possui Doutorado (Pós-graduação Stricto Sensu)?

() Sim. Em qual área? _____

Não

Cursando. Em qual área? _____ . Em qual instituição? _____

5.4 Você possui Pós-Doutorado?

Sim. Em qual área? _____

Não

Cursando. Em qual área? _____ . Em qual instituição? _____

C) Condições de trabalho:

6. Em que ano você começou a ensinar na educação superior? _____

7. Em que ano você se tornou professor da UFAL-Campus Arapiraca? _____

8. Quanto ao seu vínculo com a UFAL, você é professor:

Efetivo

Substituto

Outro. Qual? _____

9. Qual a sua carga-horária semanal de atividade em sala de aula (ministrando disciplinas)?

10. Você realiza atividades de pesquisa?

Sim. Qual tipo de pesquisa? _____

Não

11. Você realiza atividades de extensão?

Sim. Quais atividades? _____

Não

12. Você realiza atividades de orientação?

Sim. Qual tipo de orientação? _____

Não

13. Você desempenha atividade de gestão?

Sim. Qual tipo de atividade de gestão? _____

Não

14. Quanto a sua atuação como docente, você desempenha atividades:

apenas na graduação

na graduação e na pós-graduação

15. Liste a(s) disciplina(s) você lecionou em 2015.1:

16. Quantos alunos você teve em 2015.1 (no total das disciplinas)? _____

D) Atuação docente e flexibilização curricular

17. Assinale em qual (quais) tronco (s) do currículo você atua:

- Tronco Inicial
 Tronco Intermediário
 Tronco Profissionalizante

18. A organização do currículo em troncos do conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante) influenciou a sua escolha de prestar concurso para o *Campus* de Arapiraca?

- Sim
 Não

19. Você identifica elementos positivos na organização curricular em troncos de conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante)?

Sim. Justifique brevemente: _____

Não. Justifique brevemente: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com gestores

INSTRUMENTO DE PESQUISA “C”

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/_____

A) Perfil do(a) entrevistado(a):

- 1) Informações pessoais (idade, sexo, naturalidade).
- 2) Formação profissional (graduação, pós-graduação...).
- 3) Antes de entrar na UFAL você já tinha experiência com a docência na educação superior?
- 5) Em que ano começou a lecionar na UFAL?
- 6) Qual a sua atuação na UFAL? Em que atividades você já atuou? Em que atividades você está atuando no momento?
- 7) Em que medida estava envolvido (a) com a primeira etapa do projeto de interiorização da UFAL? E especificamente com o *Campus* de Arapiraca? E com o Curso de Pedagogia do *Campus* de Arapiraca?

B) O *Campus* Arapiraca

- 8) Quais as motivações, em âmbitos nacional e estadual, para criação do *Campus Arapiraca*?
- 9) Quais as articulações, âmbito nacional e âmbito local, para tal realização?
- 10) Como se deu o processo de interiorização da UFAL para Arapiraca?
- 11) Como se deu a discussão/decisão sobre a organização dos cursos em troncos de conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante)?
- 12) Como se deu o processo de criação do Curso de Pedagogia no *Campus* de Arapiraca? O que motivou a criação do Curso de Pedagogia no *Campus* de Arapiraca? Houve articulações com o Curso de Pedagogia do *Campus* A.C.Simões (Maceió)?

- 13) Qual sua avaliação da primeira etapa do processo de interiorização da UFAL? Qual sua avaliação sobre a organização dos cursos em troncos de conhecimento?
- 14) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre os assuntos tratados nesta entrevista?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores

INSTRUMENTO DE PESQUISA “D” – Entrevista com professor(a) do Curso de Pedagogia

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/____

A) Perfil do(a) entrevistado(a)

- 1) Informações pessoais (idade, sexo, naturalidade).
- 2) Formação profissional (graduação, pós-graduação...).
- 3) Em que ano começou a lecionar na educação superior?
- 4) Antes de entrar na UFAL-*Campus Arapiraca* já tinha experiência com a docência na educação superior?
- 5) Em que ano começou a lecionar na UFAL-*Campus Arapiraca*?
- 6) Em qual(is) tronco(s) do conhecimento você atua?
- 7) Quantas disciplinas você ministrou em 2015.1? Os alunos eram de qual(is) cursos?
- 8) Qual a sua carga-horária semanal de trabalho docente e como está dividida entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão? Quais são essas atividades?

B) Flexibilização curricular

- 9) Que(ais) motivo (s) o (a) levou (levaram) a prestar concurso para a UFAL - *Campus Arapiraca*;
- 10) Você tinha conhecimento do modelo curricular em troncos de conhecimento (inicial, intermediário e profissionalizante) antes de prestar concurso para a UFAL?
- 11) Esse modelo curricular influenciou a sua escolha em prestar concurso para o referido *Campus*?

12) Em que medida esse formato curricular impacta positiva e/ou negativamente em sua prática docente? Em que esse modelo facilita ou dificulta a sua prática docente?

13) Há tensões causadas pela organização flexibilizada do Curso de Pedagogia no tronco de conhecimento que você atua? Quais?

14) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a organização do Curso de Pedagogia em troncos de conhecimento?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com o assessor do REUNI**INSTRUMENTO DE PESQUISA “E”**

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/____

A) Perfil do(a) entrevistado(a):

- 1) Informações pessoais (idade, sexo, naturalidade).
- 2) Formação profissional (graduação, pós-graduação...).
- 3) Quais experiências com a docência na educação superior antes de você integrar o Grupo Assessor do REUNI?
- 4) Qual a sua atuação no grupo? Em que atividades você atuou? Como se davam os encontros?

B) O REUNI enquanto política de expansão da educação superior

- 8) Quais as motivações, em âmbitos nacional e internacional para o REUNI?
- 9) Quais discussões foram feitas para produção das diretrizes? E qual a autonomia do grupo?
- 10) Em que medida Naomar, também participante do grupo assessor, influenciou nas discussões sobre a reorganização curricular com o projeto Universidade Nova?
- 11) Qual sua avaliação da implementação do REUNI?
- 12) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre os assuntos tratados nesta entrevista?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com alunos

INSTRUMENTO DE PESQUISA “F” – Roteiro de entrevista com os alunos

PROJETO DE PESQUISA: Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano.

MESTRANDO: Lavoisier Almeida dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Geórgia Sobreira dos Santos Cêa

CURSO: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Campus A. C. Simões

UNIDADE PESQUISADA: UFAL – *Campus Arapiraca*

DATA: ____/____/_____

A) Perfil do(a) entrevistado(a):

- 1) Informações pessoais (idade, sexo, naturalidade)
- 2) Formação acadêmica (ano de conclusão da graduação, se já fez ou está em alguma pós-graduação...);
- 3) Está trabalhando atualmente? Em caso negativo, por que não está trabalhando? Em caso afirmativo, em qual área? Qual seu local de trabalho? Qual sua ocupação?
- 4) Está estudando atualmente? Em caso negativo, por que não? Em caso afirmativo, qual curso e instituição?
- 5) Como você avalia a importância do Curso de Pedagogia do *Campus* de Arapiraca em sua vida?

B) O *Campus* de Arapiraca e a organização curricular do Curso de Pedagogia:

- 6) Que motivo(s) o(a) levou (levaram) a escolher o Curso de Pedagogia da UFAL - *Campus* Arapiraca;
- 7) O que você achou de estudar com alunos de outros cursos e outras áreas de conhecimento nas disciplinas dos troncos inicial e intermediário?
- 8) Quais lembranças positivas e/ou negativas você tem dos troncos inicial, intermediário e profissionalizante?

C) Condições de estudo:

- 9) Durante sua graduação, faltou algum professor?
- 10) Quantas aulas você tinha por semana?

c) Quais as principais facilidades e dificuldades que você encontrou durante o tempo que frequentou o Curso de Pedagogia no *Campus* de Arapiraca?

14) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a sua formação no Curso de Pedagogia do *Campus* de Arapiraca?

APÊNDICE G - T.C.L.E.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)
(Em 2 vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidado(a) na condição de (gestor(a), docente ou aluno(a)) a fazer parte como Participante do estudo: *Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano*, recebi do Prof. Esp. **Lavoisier Almeida dos Santos**, sob orientação da Prof.^a **Dr.^a Georgia Sobreira dos Santos Cêa** do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender objetivamente os seguintes aspectos da pesquisa:

1- Acerca da proposta:

A presente pesquisa se propõe a analisar a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da UFAL - *Campus Arapiraca*, no período de 2011 a 2014, considerando a organização do curso em troncos de conhecimento (inicial, intermediário e profissionalizante).

2- Acerca da relevância:

A importância deste estudo consiste no fato de mesmo analisar a proposta de flexibilização curricular do Projeto REUNI da UFAL no contexto neoliberal da reforma da educação superior do governo Lula da Silva, sendo a primeira análise acadêmica da implementação do modelo curricular flexível no curso de pedagogia da UFAL - *Campus Arapiraca*, identificando limites e possibilidades de tal organização curricular.

3- Acerca dos resultados esperados:

A análise sistemática da organização curricular do *Campus Arapiraca* da Universidade Federal de Alagoas a partir da experiência do Tronco Inicial e do curso de Pedagogia;

A relação entre o que gestores, professores e alunos da UFAL – Arapiraca pensam sobre a organização curricular flexível dos cursos deste campus e os objetivos a serem alcançados por tal organização.

L.A.S. ¹ 

A construção do perfil dos professores do curso de pedagogia do *Campus* Arapiraca quanto à formação, tempo de trabalho na educação superior, tempo de trabalho na UFAL, troncos e cursos nos quais atuam e disciplinas que ministram, número de alunos que atendem por disciplina, carga horária de ensino, pesquisa e extensão, atividades que desenvolvem ligados à universidade.

4- Acerca das etapas:

A presente pesquisa é um Estudo de Caso, sendo sistematizada em três momentos:

1º- Seleção e delimitação do caso: essa etapa da pesquisa envolve dois procedimentos – Análise documental e Revisão de literatura;

2º- Trabalho de campo: Esse momento da pesquisa acontecerá no *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, especialmente no curso de Pedagogia. Serão levantados e analisados os documentos basilares do curso, em especial o Projeto Pedagógico do Curso e demais normativas cabíveis. O perfil dos alunos será tratado a partir do questionário socioeconômico preenchido pelos mesmos no ato da matrícula; em seguida, o perfil dos professores será elaborado a partir de questionário fechado a ser aplicado aos 23 professores vinculados ao curso de Pedagogia em 2015. Para conhecimento das tensões e inovações identificadas por professores e alunos do curso de Pedagogia, serão entrevistados 9 docentes – sendo 3 atuantes em cada tronco do conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante) – e 10 estudantes que tenham integralizado a primeira turma do curso no período de 2011 a 2014. Para compreensão do processo institucional da criação do *Campus* Arapiraca e da introdução da flexibilização curricular nos cursos serão entrevistados 2 gestores da universidade.

3º- Organização e redação do relatório: momento para sistematização, tratamento e análise dos dados colhidos no trabalho de campo e redação da dissertação.

5- Acerca da dos *Participantes*:

O *Participante* em questão neste *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* participará da segunda etapa da pesquisa no período de janeiro a março de 2015, sendo alvo do seguinte procedimento: *entrevista*.

Todos os esforços serão envidados para que não haja riscos ou incômodos para o *Participante* no decorrer da pesquisa. Garante-se que sua identidade será mantida em sigilo, preservando-o de dano físico e/ou moral ou qualquer tipo de constrangimento. Os riscos possíveis incluem algum tipo de desconforto, insegurança ou constrangimento durante a entrevista e, caso isto ocorra, os sujeitos terão plena liberdade para desistir de tal processo investigativo e retirar este consentimento, livre e esclarecido, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Em caso do participante sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na entrevista, previsto ou não no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, o

2
L.A.S. 

mesmo terá direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas na pesquisa em questão, a saber: Universidade federal de Alagoas – UFAL/Centro de Educação e UFAL-Campus Arapiraca;

As informações conseguidas através da participação do *Participante* não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das referidas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

A participação no estudo não acarretará custos ao *Participante* e o mesmo deverá ser ressarcido por qualquer despesa ou dano que venha a ter com a sua participação na pesquisa desde que se tenha garantido, por meio de documentação legal, a existência de recursos para a mesma;

Sempre que precisar o *Participante* contará com a assistência dos pesquisadores responsáveis para informar-se sobre o andamento da pesquisa;

Com a sua contribuição, o *Participante* poderá esperar os seguintes benefícios: o questionário e a entrevista serão um momento propício de reflexão sobre a realidade acadêmica na qual os sujeitos/voluntários estão envolvidos, contribuindo com o entendimento da proposta curricular flexível do *Campus* Arapiraca e com futuras medidas para aprimoramento do Tronco inicial e do curso de Pedagogia.

O *Participante* receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por fim, tendo lido e compreendido o presente *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, tenho plena consciência de como será minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação na pesquisa implicam, concordo em dele participar e, para tanto, EU DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante voluntário (a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

L.A.S. 3


Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Pesquisador principal: Lavoisier Almeida dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Horizonte, Alto do Cruzeiro: Riacho Doce, Maceió – Alagoas, Nº- 08.

Telefones p/contato: (82) 8817-8664; (82) 9645-3092; (82) 8177-3052

Orientador: Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av Lourival Melo Mota, S/N - Tabuleiro dos Martins, Maceió - AL, 57072-900

Telefone p/contato: (82) 3214-1196 / 1192

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041

MACEÍO, 08 de OUTUBRO de 2015.

	<p><i>Lavoisier Almeida dos Santos</i></p>
<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal (rubricar as demais folhas)</p>	<p>LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS (rubricar as demais páginas)</p> <p><i>Georgia Sobreira dos Santos Cêa</i></p> <p>GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CÊA (rubricar as demais páginas)</p>

APÊNDICE H – Grelhas de análise

Grelha 1: Questionário aplicado com os professores do curso de pedagogia

Identificação		Quantidade
Idade	25-30	
	31-40	
	40-50	
	50-60	
Gênero	Masc.	
	Fem.	
Local de moradia	Arapiraca	
	Outro município	
	Arapiraca e outro município	
Tempo de docência na educação superior		
Tempo de docência no Campus Arapiraca		
Formação acadêmica		Quantidade
Graduação		
Pós-Graduação	Especialização	
	Mestrado	
	Doutorado	
	Pós-Doutorado	

Condições de trabalho		Quantidade
Vínculo	Efetivo	
	Substituto	
Disciplinas por semestre		
Realização de atividades de pesquisa e extensão	Pesquisa e extensão	
	Somente pesquisa	
	Somente extensão	
Atuação docente e flexibilização curricular		Quantidade
Troncos de atuação	Inicial	
	Intermediário	
	Profissionalizante	
Influência da organização curricular para escolha do campus como locus de trabalho	Influenciou	
	Não influenciou	
Elementos positivos da organização curricular flexível		
Elementos negativos da organização curricular flexível		

Grelha 2: Questionário aplicado com os alunos do curso de pedagogia

Identificação		Quantidade
Idade	Menos de 18	
	18 a 24	
	25 a 30	
	31 a 35	
	36 e mais	
Gênero	Masc.	
	Fem.	
Local de moradia	Arapiraca	
	Outro município	
	Arapiraca e outro município	
Formação acadêmica		Quantidade
Ensino Fundamental	Instituição privada	
	Instituição pública	
	Privada e Pública	
Ensino Médio	Instituição privada	
	Instituição pública	
	Privada e Pública	
Graduação	Alunos que já possuíam uma formação de nível superior	
Condições de estudo		Quantidade
Monitor de alguma disciplina	Sim	
	Não	

Realização de atividades de pesquisa e/ou extensão	Pesquisa e extensão	
	Somente pesquisa	
	Somente extensão	
	Nem pesquisa/ Nem extensão	
Recebeu bolsa estudantil durante a graduação	Sim	
	Não	
Flexibilização curricular		Quantidade
Tronco de maior dificuldade	Inicial	
	Intermediário	
	Profissionalizante	
Influência da organização curricular para escolha do campus como locus de estudo	Influenciou	
	Não influenciou	
Elementos positivos da organização curricular flexível		
Elementos negativos da organização curricular flexível		

ANEXOS

ANEXO A – Resolução Nº 20/2005 CONSUNI/UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores – COC/UFAL

RESOLUÇÃO Nº 20/2005-CONSUNI, de 01 de agosto de 2005.

**APROVA A CRIAÇÃO E A
IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS DE
ARAPIRACA DA UFAL.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e de acordo com a deliberação aprovada, por unanimidade, na sessão ordinária ocorrida em 01 de agosto de 2005;

CONSIDERANDO que apesar de ser a mais qualificada Instituição de Ensino Superior em atuação no Estado de Alagoas, ainda se encontra espacialmente restrita aos centros e unidades acadêmicas diretamente vinculadas ao *Campus* Central, nos municípios de Maceió, Rio Largo e Viçosa;

CONSIDERANDO a profunda restrição de acesso ao ensino superior, de parcela significativa de estudantes oriundos do interior do Estado, com dificultosa possibilidade de deslocamento e permanência em Maceió e a necessidade de atender à forte demanda aí caracterizada;

CONSIDERANDO que o *Campus de Arapiraca*, primeira etapa do Projeto de Interiorização da UFAL, situado no Agreste Alagoano, já se encontra autorizado pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República;

CONSIDERANDO a necessidade e o desafio de exercer plenamente a sua importância estadual, evidenciando-se enquanto importante agente de desenvolvimento em seu contexto periférico estadual de grandes limitações e precariedades, conforme atestam os indicadores sociais e econômicos desfavoráveis do Estado de Alagoas;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação e a implantação do *CAMPUS* de **ARAPIRACA** da Universidade Federal de Alagoas, constituindo-se na primeira etapa do Programa de Interiorização desta Universidade.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala dos Conselhos Superiores da UFAL,
em 01 de agosto de 2005.

Prof. Ana Dayse Rezende Dorea
Presidenta do CONSUNI/UFAL

ANEXO B - Resolução Nº 20 - A/2005 CONSUNI/UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores – COC/UFAL

RESOLUÇÃO Nº 20-A/2005-CONSUNI, de 01 de agosto de 2005.

**APROVA A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO
DO CAMPUS DE ARAPIRACA DA UFAL.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e de acordo com a deliberação aprovada, por unanimidade, na sessão ordinária mensal ocorrida em 01 de agosto de 2005;

CONSIDERANDO que apesar de ser a mais qualificada Instituição de Ensino Superior em atuação no Estado de Alagoas, ainda se encontra espacialmente restrita aos Centros e Unidades Acadêmicas diretamente vinculadas ao *Campus* Central, nos Municípios de Maceió, Rio Largo e Viçosa;

CONSIDERANDO a profunda restrição de acesso ao ensino superior de parcela significativa de estudantes oriundos do interior do Estado, com dificultosa possibilidade de deslocamento e permanência em Maceió e a necessidade de atender à forte demanda aí caracterizada;

CONSIDERANDO que o *Campus de Arapiraca*, primeira etapa do Projeto de Interiorização da UFAL, situado no Agreste Alagoano, já se encontra autorizado pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República;

CONSIDERANDO a necessidade e o desafio de exercer plenamente a sua importância estadual, evidenciando-se enquanto importante agente de desenvolvimento em seu contexto periférico estadual de grandes limitações e precariedades, conforme atestam os indicadores sociais e econômicos desfavoráveis do Estado de Alagoas;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação e a implantação do *CAMPUS de ARAPIRACA* da Universidade Federal de Alagoas, constituindo-se na primeira etapa do Programa de Interiorização desta Universidade.

Parágrafo Único - O *CAMPUS de ARAPIRACA* será constituído da seguinte estrutura:

- I - *SEDE do Campus*, localizado no Município de Arapiraca - AL;
- II - *PÓLO PENEDO*, localizado no Município de Penedo - AL;
- III - *PÓLO VIÇOSA*, localizado no Município de Viçosa - AL e;
- IV - *PÓLO PALMEIRA DOS ÍNDIOS*, localizado no Município de Palmeira dos Índios - AL.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Sala dos Conselhos Superiores da UFAL, em 01 de agosto de 2005.

Prof. Ana Dayse Rezende Dorea
Presidenta do CONSUNI/UFAL

ANEXO C - Resolução Nº 59/2014 CONSUNI/UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores – SECS/UFAL

RESOLUÇÃO Nº 59/2014-CONSUNI/UFAL, de 06 de outubro de 2014.

**ATUALIZA OS COMPONENTES
CURRICULARES COMUNS AOS CURSOS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, NO
ÂMBITO DA UFAL.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo ESTATUTO e REGIMENTO GERAL da UFAL, tendo em vista o que consta do Processo nº. 029523/2014-92 e de acordo e de acordo com a deliberação tomada, por ampla maioria, na sessão ordinária mensal ocorrida em 06 de outubro de 2014;

CONSIDERANDO que a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional;

CONSIDERANDO que a ação de educar se situa num contexto cultural, político, histórico, social e, por isso mesmo deve ser encarada como uma prática social e histórica capaz de responder qualitativamente às demandas da sociedade brasileira;

CONSIDERANDO que a formação acadêmica e profissional do docente só pode ser planejada e executada à luz de uma concepção clara do que se espera da educação e do que se concebe por ações promotoras de educação, como prática institucionalizada;

CONSIDERANDO os padrões de qualidade para a Graduação Superior previstos na legislação vigente: Lei nº 9.394/1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDB*); Lei nº 9.795/1999 que define a Política Nacional de Educação Ambiental; Resolução CNE/CP nº 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Resolução nº 02/2007-CNE/CES que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação (Bacharelados) na modalidade presencial; Resolução nº 04/2009-CNE/CES que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional (Bacharelados); Lei nº 11.645/2008 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Resolução nº 01/2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação;

CONSIDERANDO as normas acadêmicas e os fundamentos filosóficos e políticos desta Universidade, contidos no seu Projeto Pedagógico Institucional e a necessidade de se definir um conjunto de disciplinas comuns e procedimentos acadêmicos que possam garantir a formação do professor na sua especificidade profissional, em especial a Resolução nº 32/2005-*CEPE/UFAL*;

ANEXO D- Organograma acadêmico-administrativo – *Campus Arapiraca/UFAL*

