

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação**

**Ana Flávia Magalhães**

**TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: desafios do trabalho docente na  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

**Diamantina - MG**

**2018**

**Ana Flávia Magalhães**

**TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: desafios do trabalho docente na  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

**Diamantina - MG**

**2018**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M188t      Magalhães, Ana Flávia  
Territórios da docência universitária: desafios do trabalho docente na  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri / Ana  
Flávia Magalhães, 2018.  
163 p. : il.

Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)  
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Diamantina, 2018.

1. Ensino superior público. 2. Trabalho docente. 3. Rotatividade.  
I. Costa, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. II. Título.  
III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 378.11**

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa, CRB6 – 3468.

ANA FLÁVIA MAGALHÃES

**TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: desafios do trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

Dissertação apresentada ao MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Do Perpetuo Socorro De Lima

Data da aprovação : 20/11/2018



Prof.<sup>a</sup> KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS - UFVJM



Prof.Dr.<sup>a</sup> MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA - UFVJM



Prof.Dr. HERON LAIBER BONADIMAN - UFVJM

DIAMANTINA

---

## AGRADECIMENTOS

Uma longa jornada iniciou-se em 2011 quando decidi adentrar a área das Ciências Humanas, da Educação. Em meio aos novos desafios, incertezas, medos e insegurança, busquei diariamente me fortalecer para alcançar os meus propósitos.

As boas energias do universo estiveram presentes para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria para continuar durante essa jornada.

Sou grata ao apoio incondicional da minha família que sempre compreendeu minha ausência, devido estudar numa cidade distante de casa. Em especial, a minha querida mãe Eudete, meu maior exemplo de dedicação e força, essa conquista é nossa!

A minha irmã Tatiane por sempre me incentivar e estar ao meu lado em cada momento de alegria e tristeza. Aos meus amados sobrinhos Gustavo, João Gabriel e Enzo, obrigada por todo amor.

A minha avó Elza e aos meus tios Elias e Elizabete, que torcerem por cada conquista e por terem me ajudado sempre que necessário.

Ao meu namorado, Gabriel, pelo companheirismo, amor e paciência. Obrigado por sempre estar ao meu lado me fazendo acreditar no meu potencial e nas minhas ideias para transformar a educação.

A minha amiga e sogra Cláudia, pelos incentivos e por fazer da sua casa um lar de carinho e muito apoio em todos os momentos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, por sempre acreditar na contribuição da minha pesquisa para os estudos da docência no ensino superior. Sem ela esse trabalho não aconteceria!

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Heron Laiber Bonadiman, Profa. M.<sup>a</sup> Kyrleys Pereira Vasconcelos e a Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho, pelas valiosas contribuições durante o desenvolvimento do meu trabalho. Vocês fizeram toda a diferença!

Agradeço aos professores dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, criados pelo REUNI, que disponibilizaram o seu tempo para contribuir com este estudo.

À Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFVJM, por permitir a realização da pesquisa documental no setor.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFVJM, pelos debates e por todos conhecimentos compartilhados. Em especial, as queridas Fábria, Kelly e Franciely que foram minhas companheiras de luta e que me socorreram em todas as minhas dúvidas e angústias.

Agradeço as docentes Dra. Maria Nailde Martins Ramalho, Dra. Denise da Silva Braga e a Dra. Bárbara Carvalho Ferreira por todo apoio ao longo da minha trajetória na UFVJM.

Aos meus amigos de Diamantina e de Sete Lagoas, por todo apoio, parceria e inspirações.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFVJM pelo apoio financeiro através de uma bolsa institucional, que foi imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

Minha gratidão ao governo Lula e Dilma, que foram os únicos presidentes que colocaram no centro das políticas públicas do governo federal a democratização do acesso ao ensino superior público e gratuito no Brasil. Toda a expansão e reestruturação das universidades federais, entre 2003 a 2015, foram fundamentais para que jovens periféricos, como eu, tivessem a oportunidade de adentrar e permanecer em uma universidade pública.

Por fim, sou grata a todos aqueles que, embora não nomeados, contribuíram para a realização desse sonho. Muito obrigada!

## RESUMO

O intuito desta pesquisa é investigar a rotatividade docente na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais. Por meio dos objetivos específicos buscamos compreender os desafios do trabalho docente na UFVJM; investigar os motivos individuais e/ou institucionais que acarretaram a saída (exonerações, demissões, remoções, redistribuições, aposentadorias e demais desligamentos) dos professores efetivos vinculados aos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, campus Diamantina/MG, entre os anos de 2008 a 2017; investigar os fatores que tem contribuído para a permanência dos professores efetivos lotados nos respectivos cursos da FIH/UFVJM, entre o mesmo período. A política de expansão e democratização do ensino superior público implementada pelo REUNI configura um novo cenário, inclusive para o trabalho docente nas universidades federais. Neste estudo, o docente é analisado enquanto sujeito social, envolvido por um conjunto de relações territoriais, profissionais e familiares que se modificam e se reorganizam conforme o seu vínculo institucional. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa de coleta de dados. Trata-se de um estudo de caso, na qual utilizou-se a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que atuam na FIH nos cursos criados pelo REUNI e questionários *online* aplicados aos professores que não atuam mais na FIH/UFVJM. Os sujeitos colaboradores que participaram das entrevistas semiestruturadas ou que responderam os questionários foram quatro professores efetivos que atuam nos respectivos cursos e sete professores efetivos que se desligaram no período investigado. A discussão e a interpretação dos dados coletados foram realizadas mediante a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Para análise dos dados criou-se as seguintes categorias: perfil dos sujeitos da pesquisa, construção da identidade docente, ingresso na UFVJM, trabalho docente e seus desafios, condições de trabalho, rotatividade e permanência docente. Utilizamos como aporte teórico os autores Filho (2007, 2011), Santos (2011), Chaui (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (1998, 2012), Paranaíba (2014), dentre outros. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que tanto a rotatividade quanto a permanência docente em uma universidade federal, afastada dos grandes centros urbanos, está ligada as motivações individuais e todas as subjetividades que permeiam a profissão. Entretanto, é importante a universidade criar ações no sentido de minimizar os efeitos da rotatividade e conhecer de fato o seu corpo docente para buscar fortalecer as atividades de acolhimento, adaptação e desenvolver o sentimento de pertencimento nos mesmos.

**Palavras-chave:** Ensino Superior Público. Trabalho Docente. Rotatividade.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the teaching rotation at the Interdisciplinary Faculty of Humanities (FIH) of the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys (UFVJM), in this context of expansion and internalization of federal universities. Through the specific objectives we seek to understand the challenges of teaching work in UFVJM; to investigate the individual and / or institutional reasons for dismissal (exonerations, dismissals, removals, redistributions, retirements and other dismissals) of the actual professors linked to FIH / UFVJM courses created by REUNI, campus Diamantina / MG, between the years of 2008 to 2017; to investigate the factors that have contributed to the permanence of the effective teachers who were filled in the respective FIH / UFVJM courses, between the same period. The policy of expansion and democratization of public higher education implemented by the REUNI configures a new scenario, including for teaching work in federal universities. In this study, the teacher is analyzed as a social subject, involved by a set of territorial, professional and family relations that change and reorganize according to their institutional link. For the development of this research we adopted a qualitative approach to data collection. It is a case study in which the documentary research was used, semi-structured interviews with the teachers that work at FIH in the courses created by the REUNI and online questionnaires applied to the teachers that no longer work in FIH / UFVJM. The collaborating subjects that participated in the semi-structured interviews or that answered the questionnaires were four effective teachers who work in the respective courses and seven effective teachers who left in the period investigated. The discussion and interpretation of the collected data were performed through content analysis from the perspective of Bardin (2011). In order to analyze the data, the following categories were created: profile of the subjects of the research, construction of the teaching identity, admission to the UFVJM, teaching work and its challenges, working conditions, teacher turnover and permanence. We use as a theoretical contribution the authors Filho (2007, 2011), Santos (2011), Chaui (2003), Pimenta and Anastasiou (2002), Masetto (1998, 2012), Paranaíba (2014), among others. The results of this research evidenced that both the rotation and the permanence of teaching in a federal university, away from the great urban centers, is linked to the individual motivations and all the subjectivities that permeate the profession. However, it is important for the university to create actions in order to minimize the effects of the rotation and actually know its faculty to seek to strengthen the activities of reception, adaptation and develop the sense of belonging in them.

**Keywords:** Public Higher Education. Teaching Work. Rotativity.



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Histórico de criação das Universidades Federais.....	44
Gráfico 2 - Número de matrículas nas Universidade Federais.....	45
Gráfico 3 - Entrada de professores por ano/semestre FIH/UFVJM.....	120
Gráfico 4 - Saída de professores por ano/semestre FIH/UFVJM.....	121
Gráfico 5 - Tempo de serviço na FIH/UFVJM.....	126

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Área de abrangência da UFVJM .....	24
Ilustração 2 - Sala do Bacharelado Interdisciplinar, proposto pelo REUNI.....	60
Ilustração 3 - Construção da identidade do professor.....	71
Ilustração 4 - Primeiro ciclo BHU, segundos e terceiros ciclos de formação.....	76

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Universidades Federais no Brasil.....	42
Mapa 2 - Área do Campus JK.....	55
Mapa 3 - Campus JK em construção.....	57
Mapa 4 - Campus JK em construção.....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições do Ensino Superior.....	37
Tabela 2 - Ampliação de vagas REUNI/UFVJM.....	58
Tabela 3 - Dados dos professores universitários que participaram desta pesquisa.....	87
Tabela 4 - Formação profissional e tempo de docência no ensino superior.....	89
Tabela 5 - Motivos para ingressar na UFVJM por meio de concurso para professor(a) efetivo.....	94
Tabela 6 - Aspectos positivos e negativos da carreira docente.....	102
Tabela 7 - Fatores de condições do trabalho docente na UFVJM.....	109
Tabela 8 - Distribuição das atividades docentes, minuta 64/2017.....	112-113
Tabela 9 - Distribuição da força de trabalho docente da UFVJM por campus.....	116
Tabela 10 - Professores que se desvincularam dos cursos da FIH/UFVJM entre 2011-2017.....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
- ATD - Análise Textual Discursiva
- BCT - Bacharelado em Ciência e Tecnologia
- BHU - Bacharelado em Humanidades
- BIs - Bacharelados Interdisciplinares
- BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- FAFEID - Faculdades Federais Integradas de Diamantina
- FAFEOD - Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina
- FIH - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
- FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- JK - Juscelino Kubitschek de Oliveira
- LDBN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MG - Minas Gerais
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SESu - Secretaria de Educação do Ensino Superior
- SISU - Sistema de Seleção Unificada
- TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil
- UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
- USAID - *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b>	21
2.1	<i>Locus</i> de pesquisa	24
2.2	Sujeitos	27
2.3	Procedimentos de coleta dos dados - documental e entrevista	28
2.4	Análise dos dados	29
<b>3</b>	<b>EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: DIREITO OU PRIVILÉGIO?</b>	31
3.1	Universidade no Brasil - dos primórdios ao século XXI	34
3.2	Democratização e reestruturação do ensino superior público: tensões e possibilidades com a adesão do programa REUNI	39
3.2.1	Grupo de Trabalho Interministerial (2003)	40
3.2.2	REUNI (2007 à 2012): o segundo ciclo de expansão	44
3.3	Criação, interiorização e expansão da UFVJM	51
<b>4</b>	<b>A UNIVERSIDADE E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b>	64
4.1	A formação docente para o ensino superior	66
4.2	Atividade docente: (re)construção da profissão	70
4.3	Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – uma breve fotografia dos cursos interdisciplinares da UFVJM	76
4.3.1.	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	76
4.3.2	Licenciatura em Geografia	79
4.3.3	Licenciatura em História	80
4.3.4	Licenciatura em Letras Português/Espanhol	81
4.3.5	Licenciatura em Letras Português/Inglês	83
4.3.6	Licenciatura em Pedagogia	84
<b>5</b>	<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONFIGURAÇÕES DE UMA PROFISSÃO</b>	87
5.1	Aspectos do perfil dos docentes dos cursos da FIH/BHU	87
5.2	Olhares sobre a construção da identidade do professor universitário	90
5.3	Motivos para ingressar na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	94
5.4	Trabalho Docente na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades/UFVJM	96
5.5	Desafios do trabalho docente na UFVJM	102
5.6	Condições de trabalho dos docentes da UFVJM/FIH	109
<b>6</b>	<b>ROTATIVIDADE DOCENTE</b>	116
6.1	Rotatividade docente nos cursos da FIH/UFVJM	120
6.2	Permanência docente nos cursos da FIH/UFVJM	127
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	133
	<b>REFERÊNCIAS</b>	137
	<b>ANEXO I</b> - Autorização da pesquisa documental na FIH	148
	<b>ANEXO II</b> - Autorização da pesquisa documental na PROGEP	150

**ANEXO III** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 151

Questionário aplicado aos **DOCENTES** efetivos dos cursos criados pelo REUNI da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, entre 2008 a 2017. 154

Questionário aplicado aos **DOCENTES** efetivos que se desvincularam dos cursos criados pelo REUNI da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, entre 2008 a 2017. 158

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino superior vem sendo reestruturado em âmbito mundial desde o final do século XX. Ocorreram transformações significativas resultantes do processo da globalização, do neoliberalismo e do avanço e disseminação das tecnologias. (LUCAS; LEHER, 2001, p. 258). O trabalho docente tende a sofrer com essas modificações. As transformações que afetaram o mundo do trabalho em conjunto com as adesões de políticas públicas educacionais fizeram com que os docentes se adequassem às novas exigências profissionais.

Nesse contexto, após o acordo firmado pela Declaração de Sorbonne (1998) e Declaração de Bolonha (1999) buscou-se promover na Europa a equivalência entre os sistemas nacionais de ensino superior. Um sistema de ensino integrado, com oportunidades de mobilidade e aproveitamento de créditos de um país para outro, através de um sistema de ciclos de estudos. O primeiro ciclo seria a graduação e o segundo ciclo a pós-graduação. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 3).

No Brasil, as reformas do ensino superior foram influenciadas pela política externa. As medidas adotadas pelo Governo Federal intensificaram o crescimento deste nível de ensino no país. Desde o final dos anos 90 tem ocorrido uma expansão gradual do ensino superior privado e no setor público entre 2003<sup>1</sup> até 2015 ocorreram mudanças significativas, principalmente, com a expansão e interiorização das universidades federais.

Podemos dizer que esse novo modelo de universidade implementado no país no início dos anos 2000 tem aspectos semelhantes ao sistema implantado na Europa, cujo objetivo era construir um espaço europeu de educação superior até 2010. Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 5) no século XXI "qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha".

São cinco iniciativas federais que podemos ressaltar que tiveram influência do Processo de Bolonha na reestruturação do ensino superior público brasileiro, como a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), da Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM) e as inovações pedagógicas oportunizadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (SIEBIGER, 2010, p. 1).

---

<sup>1</sup> Após o decreto firmado em 20 de outubro de 2003 instituiu-se o Grupo de Trabalho Interministerial, que buscou analisar a situação das universidades federais e apresentar o plano de ação com intuito de reestruturar, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. (BRASIL, 2003, p. 1).



O governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva recolocou em movimento a reforma universitária do ensino público, que durante anos ficou estagnada. O REUNI instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tornou-se nos últimos anos uma política pública importante que contribuiu para a expansão das universidades públicas. O programa é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se constituiu como uma estratégia para o desenvolvimento social e econômico do país.

Filho (2011, p. 192) afirma que o REUNI representa um importante indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica, ao contribuir para reduzir a dívida social do acesso a educação. O programa ampliou o ensino superior público, contribuiu para a inserção de discentes com vulnerabilidade socioeconômica nas universidades federais, devido ao aumento do número de vagas e novos cursos, especialmente, com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs)<sup>2</sup> e a expansão dos cursos no período noturno.

Desde 2006, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) tem passado por um processo contínuo de expansão. Atualmente, conta com *campi* em quatro cidades no estado de Minas Gerais: Teófilo Otoni, Unaí, Janaúba e em Diamantina. Em 2008, a UFVJM aderiu ao programa REUNI e foram criados o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU) e o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) em Diamantina, em Teófilo Otoni criou-se o BC&T. Um total de 940 vagas anuais surgiram com os novos cursos e com o aumento de vagas em cursos existentes. (UFVJM, 2009, p. 4).

É importante destacar que a interiorização da UFVJM foi um enorme ganho para os Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A universidade potencializou a sua atuação em localidades distintas, como o extremo sul da Bahia e o leste do estado de Goiás. Toda essa expansão territorial confirma o importante papel da UFVJM no processo de democratização do ensino superior público, possibilitando oportunidades de desenvolvimento econômico, social e de redução das desigualdades regionais presentes nas cidades afastadas dos grandes centros urbanos. (UFVJM, 2011, p. 37).

Baseado nestas reflexões, a pesquisa tem como objetivo geral investigar a rotatividade docente na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais. Por meio dos objetivos específicos buscamos

---

<sup>2</sup> Os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) propõe uma formação em ciclos, sendo o primeiro de três (3) anos. Surgiu no contexto marcado pela expansão do ensino superior público no Brasil. O processo de formação dos BIs deve favorecer a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, de maneira a fomentar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. (BRASIL/MEC/SESu, 2010, p. 7).

compreender os desafios do trabalho docente na UFVJM; investigar os motivos individuais e/ou institucionais que acarretaram a saída (exonerações, demissões, remoções, redistribuições, aposentadorias e demais desligamentos) dos professores efetivos vinculados aos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, campus Diamantina/MG, entre os anos de 2008 a 2017; e investigar os fatores que tem contribuído para a permanência dos professores efetivos lotados nos respectivos cursos da FIH/UFVJM, entre o mesmo período.

A minha escolha pela UFVJM como *lócus* de pesquisa se deu por duas razões: primeiro por ter sido discente de graduação de dois cursos criados pelo REUNI e pela universidade ser símbolo da expansão e interiorização do ensino superior público nos Vales. Na graduação, o contato que tive com professores de várias partes do país tornou a rotatividade docente algo evidente ao cursar o Bacharelado em Humanidades e a Licenciatura em Pedagogia. Essa experiência fez com que novas indagações se constituíssem, ampliando a necessidade de investigações sobre o trabalho docente nos cursos criados pelo REUNI na FIH/UFVJM.

Ao buscar uma maior compreensão para os questionamentos acerca da rotatividade, permanência e os desafios do trabalho docente em uma universidade federal no interior de Minas Gerais, em 2016, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFVJM. A minha trajetória profissional na área administrativa e a formação em Pedagogia contribuíram para que pudesse analisar esse fenômeno a partir de um olhar visceral da gestão, considerando as subjetividades dos sujeitos.

O professor universitário é avaliado constantemente quanto ao desenvolvimento das suas atividades em que são atribuídas um conjunto de tarefas de ensino, pesquisa e extensão. Os poucos estudos encontrados sobre a rotatividade nos evidenciaram que a precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino superior público são temáticas pouco analisadas para que sejam implementados programas e ações que visem refletir, debater e diminuir os efeitos dessa problemática no contexto das universidades federais.

Todas essas questões tem sido pensadas e algumas indagações tem motivado este estudo. A problemática central desta pesquisa é compreender os motivos individuais e/ou institucionais que tem influenciado a saída ou a permanência dos docentes efetivos dos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI. A partir desse problema de pesquisa outras questões surgiram e nortearam o desenvolvimento deste estudo: como os desafios do trabalho docente na UFVJM influenciaram a rotatividade docente? Como a UFVJM têm buscado desenvolver e fortalecer ações de acolhimento e adaptação dos docentes no sentido de prolongar a permanência dos mesmos?

Partimos do pressuposto que após a adesão do REUNI o trabalho docente tem sido intensificado e a oportunidade de mobilidade proporcionado pela expansão e interiorização das universidades federais tem facilitado a rotatividade de professores nos cursos da FIH/UFVJM. Com a expansão das universidades, principalmente para o interior do país, os docentes tiveram oportunidades de mobilidade em todo território nacional.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 - 2016, aponta que a UFVJM enfrenta desafios para permanência do corpo docente por ser uma universidade afastada dos grandes centros urbanos. Conforme Bergue (*apud* Rodrigues, 2015, p. 30), a rotatividade de pessoal no setor público tem sido um fenômeno de grande preocupação para os servidores do setor de gestão de pessoas das instituições. Por ser um contexto que envolve diversos fatores, como questões econômicas e sociopolíticas do país, da constante busca por melhores salários, pela busca por *status* que determinadas carreiras oferecem, entre outros.

A saída desse professor pode causar transtornos para a instituição como prejuízos financeiros e orçamentários para realização de um novo concurso, treinamento e adaptação, além da descontinuidade de disciplinas, projetos e ações. A política de expansão e democratização do ensino superior público implementada pelo REUNI configura um novo cenário, inclusive para o trabalho docente. Todo esse processo não define mecanismos ou diretrizes para lidar com essa pluralidade de atividades que passam a englobar as atribuições institucionais desses professores.

Para Contreras (2002, p. 38) as mudanças educacionais e políticas transformam as características das condições de trabalho assim como as tarefas que os professores realizam. Ao refletirmos sobre as dimensões do trabalho docente buscamos identificar a sua formação, os aspectos relacionados as condições de trabalho, a sua motivação e a satisfação no exercício de sua profissão.

Fanfani (2010, p. 1) indica que ao analisar a condição docente deve-se incluir as subjetividades que a envolve, ou seja, suas percepções, representações, expectativas, território, dentre outros. São diferentes aspectos que englobam a condição docente. Pois, os professores não são mais "missionários ou apóstolos da cultura e funcionários públicos," são profissionais dotados dos conhecimentos científicos e técnicos necessários para maximizar o processo de aprendizagem em um determinado espaço.

Entre essas subjetividades que transformam o sujeito, o território parece influenciar a (re)construção da identidade profissional, as representações que norteiam o fazer docente e os vínculos individuais que mantém com aquele espaço. O sentido de territórios da docência universitária aqui ressaltado não é apenas geográfico, que é o lugar onde os

professores passam a pertencer conforme o vínculo institucional, englobam também os caminhos da docência desde a escolha pela profissão, a formação inicial, o ser e o fazer docente e tudo que reconstrói a sua identidade.

Santos (1996, p. 16) propõe que para entender o funcionamento do mundo atual o território necessita ser compreendido como uma mediação entre a sociedade local, nacional e o mundo. O autor chama a atenção para a nova construção de espaço e o novo funcionamento do território, através de horizontalidades que são "lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial" e verticalidades que seriam "formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais."

A mobilidade/migração entre territórios geram impactos diversos, inclusive, para a instituição. O estudo sobre os desafios do trabalho docente no ensino superior pode revelar peculiaridades a serem consideradas na consolidação de uma universidade comprometida com a produção e a disseminação do conhecimento e inovação, que busca promover o desenvolvimento local e regional através do ensino, pesquisa e extensão. É a partir dessa realidade que buscamos compreender o território.

Os estudos sobre as desafios do trabalho docente nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais é um viés repleto de lacunas a serem pesquisadas. Identificamos que existem poucos estudos sobre a rotatividade docente no ensino superior público e na UFVJM é a primeira pesquisa do gênero. Por meio das entrevistas e questionários aplicados aos docentes efetivos dos cursos da FIH criados pelo REUNI, foi possível observar que essa expansão tem impactado, inclusive, a construção de identidade tanto da instituição quanto do profissional. São novas características e especificidades territoriais, sociais, econômicas, culturais, políticas e profissionais que surgem e são vividas por esses indivíduos e instituição.

Dentro dessa perspectiva, esta dissertação apresenta-se como uma possibilidade de respostas frente à problemática apresentada, possuindo uma relevância social e educacional. Compreender os desafios do trabalho docente na UFVJM e os motivos individuais e institucionais que acarretaram a saída ou a permanência dos professores efetivos vinculados aos cursos da FIH desta universidade é o que reafirma a importância deste estudo.

Elegemos alguns estudos, concluídos e publicados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em revista científica e anais de eventos acadêmicos referente a rotatividade de professores no ensino superior público, no contexto de expansão aqui mencionado. No levantamento realizado foram identificadas quatro (4) pesquisas desenvolvidas nos últimos três anos, 2015 à 2017.

Entre esses trabalhos destacamos que três<sup>3</sup> (3) estudos tratam sobre a rotatividade de servidores, entre eles os docentes, em uma universidade federal.

Ressalto, que para o desenvolvimento desta pesquisa o docente foi analisado enquanto sujeito social, envolvido por um conjunto de relações territoriais, profissionais e familiares que se modificam e se reorganizam conforme seu vínculo institucional. Consideramos, que os lugares são modificados pelos interesses e experiências dos indivíduos, essas transformações estão diretamente ligadas ao que fazem naquele espaço, ao que são e ao que almejam construir.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o estudo sobre a rotatividade docente em uma universidade federal, a partir dos aspectos individuais e institucionais que acarretaram a saída desses professores efetivos e os motivos da permanência dos mesmos. Além da possibilidade de utilização dos dados encontrados para o desenvolvimento de ações institucionais no sentido de melhoria das condições de trabalho na FIH e que busquem minimizar o fenômeno da rotatividade e seus efeitos negativos na UFVJM.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso sobre a rotatividade docente em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Para a coleta de dados utilizamos as seguintes fontes: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários *online*. As entrevistas/questionários foram respondidos pelos docentes efetivos dos cursos criados pelo REUNI na FIH/UFVJM: Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia. Para análise dos dados coletados utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977).

Dessa forma organizamos esta pesquisa em seis seções e considerações finais. A primeira é a introdução; a segunda aborda o percurso metodológico que delineou o caminho dessa pesquisa, incluindo os sujeitos, o *locus* de pesquisa, procedimentos de coletas de dados e análise. Na terceira seção buscamos compreender aspectos que fundamentam a origem da universidade no Brasil, a expansão e reestruturação do ensino superior público no século XXI, o programa REUNI, o processo de criação da UFVJM e a sua expansão.

---

<sup>3</sup> RODRIGUES, G. B. **Rotatividade de pessoal na Universidade Federal de Pernambuco**. UFPE. Dissertação apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Pernambuco, 2015.

<sup>3</sup> SIQUEIRA, W. R.; ALVES, L. C. F. **Rotatividade de professores universitários: o caso de um campus fora da sede**. RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace. v. 7, n. 2, p. 94-107, 2016.

<sup>3</sup> PEREIRA, E. D. G.; ALMEIDA, C. A. S. **Rotatividade de pessoal no serviço público federal brasileiro: breve revisão da literatura**. "A Construção da Administração Pública do Século XXI" João Pessoa/PB, 24 e 25 de maio de 2017.

Na quarta seção descrevem-se referências teóricas sobre as configurações da docência no ensino superior público, as (re)significações da profissão docente e a aspectos dos cursos da FIH criados pelo REUNI. A quinta seção será composta pelas questões relativas as análises de dados do perfil dos professores entrevistados, perspectiva dos sujeitos da nossa pesquisa frente à profissionalização e identidade docente, motivações do ingresso na UFVJM, o trabalho docente nos cursos da FIH/UFVJM criados com adesão do REUNI, os desafios e as condições de trabalho.

Na sexta seção será apresentado a análise dos dados pesquisados referente à permanência e a rotatividade docente nos cursos da FIH/UFVJM. Por fim, as considerações finais apresentarão as contribuições dessa pesquisa para os estudos referente a rotatividade docente em uma universidade federal, os desafios das condições de trabalho, ações que podem ser criadas pelas UFVJM para minimizar os efeitos da rotatividade e para incentivar o sentimento de pertencimento e as perspectivas de estudos futuros.

Entretanto, buscamos constituir conceitos e entendimentos a partir desses dados, considerando todos os aspectos dentro de um contexto social. A relevância social e educacional desta pesquisa se evidenciou ao analisarmos a rotatividade de professores na FIH/UFVJM nos cursos criados pelo REUNI, a permanência docente nesses cursos e os desafios do trabalho docente nesta universidade.

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo de caso tem sido um terreno fértil de investigação na área das ciências sociais e ciências humanas. É uma metodologia bastante utilizada na investigação qualitativa em pesquisa educacional. Para atender ao objetivo proposto, utilizaremos uma abordagem de pesquisa qualitativa de coleta de dados. Esta metodologia foi escolhida uma vez que o estudo de caso aqui apresentado nos ajudará a conhecer a realidade investigada, possibilitando a inserção de outros olhares sobre a problemática pesquisada.

André (2008) ressalta as vantagens do estudo de caso, afirmando que:

[...] vantagem de que no estudo de caso o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática, apresenta uma contraface que precisa ser aqui mencionada. (ANDRÉ, 2008. p. 35).

O estudo de caso é uma estratégia utilizada quando o foco do pesquisador são os fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real. Podendo ser exploratório e descritivo. Neste sentido Yin (2001) destaca que:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2001, p. 27).

O estudo de caso é um estratégia de pesquisa que incorpora abordagens específicas, desde a coleta de dados até a sua análise. Lüdke e André (2013, p. 35) saliente que essa estratégia visa a descoberta, enfatiza a interpretação de um contexto, retrata a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação e representa diferentes pontos de vista frente a uma situação social.

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa constituída por um estudo de caso a fim de compreender a rotatividade docente nos cursos criados pelo REUNI na FIH/UFVJM, bem como a permanência dos atuais professores efetivos. Os métodos adotados para coletas de dados foram por meio da pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários *online*. Tais procedimentos foram fundamentais para identificarmos os motivos individuais e/ou institucionais que acarretaram a saída ou a permanência dos professores efetivos vinculados aos cursos da FIH, criados pelo REUNI, na UFVJM, campus JK, em Diamantina/MG, entre os anos de 2008 a 2017.

Inicialmente realizamos levantamentos nas secretarias dos cursos da FIH e na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Nossa fonte primária de dados nesta etapa foram os documentos de nomeação e saída (exonerações, demissões, remoções, redistribuições, aposentadorias e demais desligamentos) de servidores docentes efetivos, posteriormente, foram complementados pelos dados das entrevistas e questionários aplicados aos professores.

Nossa fonte secundária de dados foi por meio de relatórios dos cursos da FIH, planilhas sobre o quantitativo de professores e os documentos que orientam o trabalho docente na UFVJM. A partir dos documentos analisados nos cursos criados pelo REUNI na FIH/UFVJM e da PROGEP foi possível identificar há quanto tempo cada professor efetivo atua/atuou nos respectivos cursos, quais foram os docentes que se desvincularam, qual forma de saída e em qual período.

A importância da pesquisa documental se deu por sua variedade de fontes. Esta etapa contribuiu para compreensão do nosso objeto de estudo. Neste sentido Fonseca (2002) ressalta:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Gil (2008, p. 154) destaca que a pesquisa documental possui diversas vantagens. Nos possibilita conhecer o passado, oferece um conhecimento objetivo da realidade e é um método para obter dados sem constranger os sujeitos. O autor aponta que existe uma "dificuldade de obtenção de dados relacionados com a vida íntima das pessoas. Muitas são as pessoas que se negam a responder sobre assuntos cuja resposta possa ser entendida como manifestação de comportamento anti-social ou que respondem de maneira inadequada."

A análise documental nos auxiliou na investigação sobre os aspectos que passaram a permear o trabalho docente na UFVJM com a adesão do programa REUNI. Principalmente, ao analisarmos o processo de expansão da universidade em 2008/2009, com a adesão do programa e as especificidades do contexto de trabalho docente nos cursos da FIH. Nessa perspectiva, buscamos descrever as características dessa problemática e as relações entre as variáveis.

O estudo de caso nos possibilitou construir um conhecimento amplo e detalhado. O percurso metodológico da nossa pesquisa foi complementar, pois todos os procedimentos de coleta de dados foram necessários, a fim de constituirmos um entendimento de uma



problemática pouca explorada. Utilizamos da revisão bibliográfica através de livros, artigos, teses e dissertações, de documentos já publicados sobre o ensino superior, do programa REUNI e dos documentos internos da UFVJM.

Sendo assim, complementamos a pesquisa documental com as informações fornecidas pelos entrevistados. Os questionários aplicados aos professores que se desvincularam dos cursos da FIH/UFVJM criado pelo REUNI e as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, contribuíram para um maior esclarecimento dos desafios encontrados para o exercício do trabalho docente na UFVJM, nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais.

A interação que permeou as entrevistas foi um fator muito importante. Nos possibilitou identificar as motivações individuais e/ou institucionais que acarretaram o desligamento e a permanência dos docentes efetivos. Os entrevistados puderam discorrer sobre o tema proposto, com base nas suas próprias informações e vivências, algo enriquecedor para essa pesquisa. Para Lüdke e André (2013, p. 39), "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada", permite o tratamento de assuntos estritamente íntimo, "assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais."

Após a aprovação do projeto de pesquisa, em março de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entrevistamos nos dias 08, 10 e 11 de maio de 2018 quatro docentes efetivos que atuam nos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, que foram nomeados entre 2006 a 2010. Além disso, sete professores efetivos que atuaram nos respectivos cursos, que saíram entre os anos de 2011 a 2017, responderam um questionário online entre maio e agosto de 2018. Em respeito aos entrevistados, buscamos ter muito cuidado desde o primeiro contato via *e-mail* para a garantia do seu sigilo e anonimato.

Utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977) para a análise de dados. O objeto de estudo dessa análise é o registro em si de textos, documentos ou falas, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Na pesquisa qualitativa esse método tem o foco de qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado fenômeno ou objeto. Assim, o processo de análise dos dados no decorrer desta pesquisa foi realizado mediante a AC, uma vez que:

[...] análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras; da análise do conteúdo e análise documental, pois, segundo ela algumas técnicas e procedimentos da análise de conteúdo, fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento (BARDIN, 2011, p. 51-52).

Flick (2009, p. 13) considera que “às vezes, a análise de dados qualitativos considerada como núcleo central da pesquisa qualitativa em geral, ao passo que a coleta de dados é um passo preliminar para prepará-la”. Assim a análise de conteúdo, permite realizar inferências (dedução de maneira lógica) a partir do tratamento das mensagens enunciadas, por meio dos dados coletados nos documentos e entrevistas realizadas.

## 2.1 *Lócus* de pesquisa

A universalização da educação no século XX garantiu o direito constitucional do acesso gratuito aos diferentes níveis de ensino. O sistema educacional passou por diversas transformações para atender as novas demandas. Nas últimas décadas o processo de expansão e interiorização do ensino superior público possibilitou uma maior ascensão de jovens e adultos a este nível de ensino, devido o fortalecimento de políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo Federal.

A universidade pública foi escolhida como *lócus* de pesquisa por ser uma instituição social fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Visto que, segundo Chaui (2003):

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p. 2).

A educação é fundamental para o desenvolvimento do país, pois é um meio de transformação social e melhoria da qualidade de vida. O nosso país tem um *déficit* educacional historicamente acumulado, foram séculos sem um sistema educacional que possibilitasse as camadas populares adentrarem as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior.

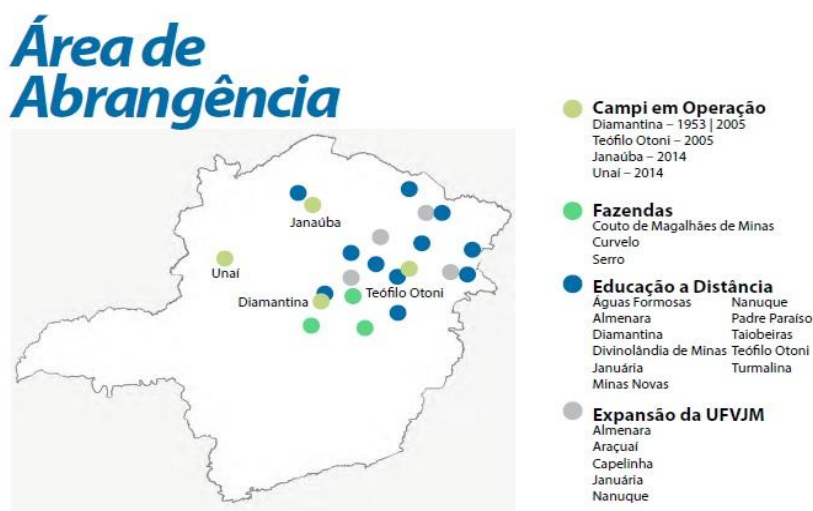
No Vale do Jequitinhonha a expansão e interiorização do ensino superior público tem favorecido o desenvolvimento social e econômico da região. Conhecida como o "vale da miséria" a região retratada por suas mazelas sociais buscou se desenvolver através de diversas atividades, como a mineração e a pecuária. Uma região bastante heterogênea composta pelo alto, médio e baixo Jequitinhonha é situada no nordeste do estado de Minas Gerais, onde vivem aproximadamente 1.000.000 pessoas, distribuídas em 80 municípios, ocupando uma área de 85.000 km<sup>2</sup>. (SOUZA, 2003, p. 1-2).

Uma região conhecida por elevados índices de pobreza e pela seca, o Vale do

Jequitinhonha, adquiriu uma imagem negativa da qual tem convivido durante décadas. Ribeiro (*apud* Costa, 2015, p. 114) afirma que essa é uma região que desde os anos 70 tem desafiado os brasileiros, pois os baixos indicadores socioeconômicos fizeram com que se tornasse uma referência de atraso e carência e que naturalmente tornou-se o destino de programas compensatórios.

Situada nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri a UFVJM se tornou símbolo da expansão e interiorização do ensino superior público nos Vales. Atualmente, a universidade está presente no nordeste, noroeste e norte de Minas Gerais com *campi* em quatro cidades: Diamantina, Teófilo Otoni, Unaí e Janaúba. A universidade potencializou a sua atuação em localidades distintas, onde sua interiorização possibilitou um enorme ganho para a população. A ilustração abaixo contextualiza toda a área de abrangência da UFVJM, inclusive, os novos *campi* que a universidade deseja implementar:

**Ilustração 1 - Área de abrangência da UFVJM**



Fonte: UFVJM, 2018, p. 1.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus Diamantina/MG, é oriunda da Faculdade de Odontologia de Diamantina, criada pela Lei Estadual nº 990, em 30 de setembro de 1953, durante o governo de Juscelino Kubistchek de Oliveira. (UFVJM, 2007, p. 5). Foi federalizada pela Lei nº 3.846 em 17 de dezembro de 1960: "Art. 1º É transformada em estabelecimento federal de ensino superior a Faculdade de Odontologia de Diamantina, no Estado de Minas Gerais.". (BRASIL, 1960, p.1). Assim a instituição passou a ser reconhecida como Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (FAFEOD).

Em 07 de junho de 1972, pelo Decreto 70.686, a faculdade foi transformada em Autarquia de Regime Especial. Em 1997, foi criado o curso de Enfermagem. Posteriormente,

se constituiu como Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) em 04 de julho de 2002, pela Lei nº 10.487, passando a ofertar oito cursos de graduação: Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia na área de Ciências da Saúde, e na área de Ciências Agrárias criou-se os cursos de Engenharia Florestal, Agronomia e Zootecnia. (UFVJM, 2007, p. 5).

A FAFEID inaugurou em setembro de 2003 o campus Juscelino Kubitschek (JK), em Diamantina/MG. Instituída pela Lei nº 11.173, em 06 de setembro de 2005, a FAFEID tornou-se Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, foi uma das universidades federais criadas pelo plano de ação adotado pelo governo federal que buscou reestruturar, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Em agosto de 2006 iniciou-se na UFVJM os cursos de Sistemas de Informação, Turismo, as licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física e Química. Sendo expandida no mesmo ano para outra cidade com a criação do campus do Mucuri em Teófilo Otoni/MG, quando deu início aos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Serviço Social e a licenciatura em Matemática. (UFVJM, 2012, p. 16-17). O campus JK, em Diamantina/MG, da UFVJM está situado na Rodovia MG 367, no sentido da cidade de Couto de Magalhães de Minas.

A necessidade de uma universidade gratuita e acessível a população, estimulou o desenvolvimento desta instituição para que se tornasse uma universidade pública federal. A implantação da UFVJM representa a interiorização do ensino superior público no nordeste, noroeste e norte de Minas Gerais. O crescimento desta instituição se intensificou com a expansão de novos *campi*, criação de cursos, ensino a distância, programas de especialização, mestrado e doutorado.

Em 2007, a UFVJM aderiu o REUNI e passou a oferecer 23 cursos de graduação no campus de Diamantina/MG e 9 cursos no *campi* de Teófilo Otoni/MG. Entre esses cursos foram criados, em 2008, o Bacharelado em Humanidades (BHU) e o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) em Diamantina, em Teófilo Otoni criou-se o BC&T. Em 2011 ocorreu a expansão de novos *campi* nas cidades de Janaúba e Unaí. A proposta do PDI atual é implantar novos *campi* nas cidades de Almenara, Araçuaí, Capelinha e Nanuque.

A UFVJM, campus Diamantina/MG, foi escolhida como *locus* de pesquisa por ser uma universidade símbolo da expansão e interiorização do ensino superior público nos Vales. O contato com professores de várias partes do país tornou a rotatividade docente algo evidente durante o Bacharelado em Humanidades e da Licenciatura em Pedagogia. Essa experiência fez com que novas indagações se constituíssem, ampliando a necessidade de

investigações sobre a rotatividade de professores, nesse contexto de expansão e interiorização do ensino superior público, assim como, os desafios do trabalho docente nos cursos criados pelo REUNI na UFVJM.

Dentro da expressiva comunidade interna da UFVJM, delimitamos a nossa pesquisa aos cursos da FIH criados pelo programa REUNI. A unidade foi criada em 2009 dando início ao Instituto de Humanidades, sendo o primeiro ciclo de formação o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Em 2012, deram início as licenciaturas em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia, que correspondiam ao segundo ciclo de estudos. Em 2011 o Instituto de Humanidades foi incorporado a Faculdade de Ciências Humanas e em 2012 esta unidade acadêmica passou a ser denominada Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), nosso campo de pesquisa.

## 2.2 Sujeitos

Participaram da presente pesquisa docentes efetivos que mantêm ou mantiveram vínculo institucional com os cursos criados pelo REUNI na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da UFVJM, campus JK, localizado na cidade de Diamantina/MG, entre os anos de 2008 a 2017.

Sendo os cursos:

- Bacharelado em Humanidades;
- Licenciatura em Geografia;
- Licenciatura em História;
- Licenciatura em Letras Português/Espanhol;
- Licenciatura em Letras Português/Inglês;
- Licenciatura em Pedagogia.

Ressalto que excluimos deste estudo o corpo docente do Bacharelado em Turismo, que foi em criado em 2006, e do curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado atualmente a FIH, mas quando foi criado, em outubro de 2009, fazia parte do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO). Ao delimitarmos o campo de análise, entendemos que ambos os cursos foram fortalecidos pelos investimentos do REUNI. Mas, não foram criados através da adesão da UFVJM ao programa.

O caminho metodológico criado para compreender a rotatividade dos professores da UFVJM, bem como para identificar os desafios enfrentados pela docência, foi voltado para a busca de dados sobre os sujeitos desta pesquisa e da profissão docente. Atualmente, o corpo

docente dos cursos da FIH conta com 108 professores efetivos, representando em média 21% do número total de docentes do *campi* em Diamantina/MG. (UFVJM, 2018, p. 1).

Compreender como os docentes adentraram na UFVJM, permaneceram e saíram, caracterizando esta rotatividade entre 2008 a 2017, foi uma oportunidade de aproximarmos do objeto de estudo e de conhecer aspectos que envolvem essa realidade. Desta forma, realizamos entrevistas semiestruturadas e aplicamos questionários *online* com uma amostragem de docentes com o perfil solicitado pela pesquisadora.

Dentro desse universo amostral foram entrevistados quatro (4) docentes efetivos que atuam nos cursos da FIH e que possuem mais de três (3) anos de exercício, que é considerado um período de estabilidade visto que o profissional concluiu o estágio probatório. Também foram aplicados questionários através do *Google* Formulários a sete (7) docentes que mantiveram vínculo efetivo com um dos cursos da FIH criados pelo REUNI, no período de 2008 a 2017.

### **2.3 Procedimentos de coleta dos dados - documental e entrevista**

Ao buscarmos informações acerca da rotatividade de professores no ensino superior público foi realizada uma consulta junto à Secretaria de Educação do Ensino Superior (SESu) quanto as demandas voltadas sobre os quadros de pessoal docente das instituições federais de ensino, e referente a rotatividade docente entre as instituições. Em atenção à demanda registrada o Ministério da Educação (MEC) esclareceu que as universidades possuem autonomia, conforme elencado no artigo nº 207 da Constituição Federal de 1988. O levantamento solicitado deveria ser enviado para as universidades de nosso interesse, pois o SESu não possui essa informação.

No âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) foi realizada uma consulta por *e-mail* em julho de 2017, mas, não obtivemos retorno. Dessa forma buscamos nos documentos oficiais da UFVJM, nosso campo de estudo, informações acerca do quantitativo de professores, nomeação, permanência e saída dos docentes efetivos. Tema que será tratado em uma seção ao longo da dissertação.

Sendo assim, após a aprovação do projeto no CEP fomos autorizados a iniciar a fase de pesquisa documental na diretoria da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) e nas secretarias dos cursos: Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades; Licenciatura em Geografia; História; Letras Português/Espanhol; Letras Português/Inglês e Pedagogia, que foram criados pelo REUNI, e na Pró-Reitoria de Gestão a partir dos

documentos de nomeação e saída dos docentes efetivos. Analisamos os relatórios e planilhas sobre o quantitativo de professores em cada ano e documentos que orientam o trabalho docente na UFVJM.

Durante a análise dos documentos de entrada e saída dos professores que se desligaram da FIH/UFVJM, solicitamos a autorização da PROGEP para examinarmos as pastas de documentos dos docentes que se desligaram de todos os cursos da UFVJM. O intuito era criar um parâmetro sobre essa rotatividade na instituição e até mesmo para comparar com outros estudos sobre a problemática. Infelizmente, não foi possível realizar um levantamento completo da saída de professores efetivos. A justificativa do setor era que não teria um servidor para acompanhar essa pesquisa documental e por isso não tivemos um retorno concreto dessa solicitação.

Após a etapa documental, os dados foram complementados com as entrevistas semiestruturadas e questionários *online*. Entramos em contato com vinte e seis (26) docentes que atuam em um dos cursos da FIH/UFVJM criados com a adesão do REUNI e vinte e um (21) docentes que eram vinculados aos cursos citados. Via *e-mail* buscamos apresentar os objetivos deste estudo, para esclarecer dúvidas e questionamentos, seguido do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentando os riscos e benefícios. Confirmado a participação, iniciamos o agendamento das entrevistas semiestruturadas com os docentes efetivos que mantêm vínculo com a instituição, e aos professores que não mantêm vínculo com os cursos da FIH/UFVJM, que residem em outras cidades, foi aplicado o questionário via *Google Formulários*.

## **2.4 Análise dos dados**

A tarefa de análise dos dados implicou na organização de todo o material, em que foi necessário dividir em partes para relacionar, identificar tendências e padrões básicos. As transcrições das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e os questionários *online* aplicados aos professores efetivos passaram por uma análise do conteúdo, que é proposta por Bardin (1977).

Realizamos a análise de dados a partir da manipulação das mensagens expressas no teor das falas dos entrevistados. Bardin (1977) refere que a análise do conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).

Analisamos as falas dos professores entrevistados e elencamos os temas em cada categoria descrita ao longo das discussões do texto. Buscamos organizar as análises realizadas dos documentos e das falas dos sujeitos deste estudo, de modo que, nos auxiliassem na seleção dos professores entrevistados e na descrição das tabelas sobre a formação profissional, a escolha pela UFVJM, os aspectos positivos/negativos da carreira docente no ensino superior público, as condições de trabalho docente, e a entrada e saída dos docentes dos cursos da FIH criados pelo REUNI.



### 3 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: DIREITO OU PRIVILÉGIO?

Na última década, o Brasil deu um salto em expansão educacional ampliando o direito dos cidadãos com a ascensão das camadas populares ao ensino superior. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>4</sup>, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>5</sup>, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>6</sup> e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contribuíram para que acesso à este nível de ensino fosse democratizado. Dessa forma, antes de adentrarmos na discussão sobre a profissão docente e o trabalho na universidade federal, se faz necessário que o desenvolvimento teórico deste estudo discuta sobre as políticas públicas adotadas pelo Estado para a democratização do ensino superior no país.

O direito à educação no ensino superior teve uma modificação radical com a implementação de bolsas de estudos e empréstimos estudantis em detrimento da ampliação da oferta em instituições públicas. Chaui (2003, p. 5) salienta que a universidade deve ser vista como uma instituição social que acompanha as transformações políticas, econômicas e sociais de uma sociedade. A autora afirma que as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir das revoluções do século XX fez com que a educação e a cultura fossem consideradas como direito do cidadão, uma vez que, como instituição social a ideia de democracia e de democratização do saber deveriam ser inseparáveis.

Infelizmente, a herança histórica do Brasil de pouca escolarização da população e a dificuldade em reestruturar e consolidar um sistema educacional, seja de educação básica ou superior, retratam bem como os governos não veem como prioridade a educação para o desenvolvimento do país. A desigualdade social, predominante no país, reforça os avanços tímidos da educação pública como direito de todos os cidadãos do país. Cury (*apud* Flores, 2014, p. 119) diz que a inexistência de um sistema educacional próprio é devido a má interpretação de que isso afetaria a autonomia dos entes federativos. Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases

<sup>4</sup> Criado originalmente em 1999 o FIES, em 2010, foi reformulado e passou a adotar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como operador do programa. O objetivo do FIES é ampliar o acesso ao ensino superior concedendo financiamento a discentes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais em instituições privadas. (SILVA, 2014, p. 45).

<sup>5</sup> PROUNI, sancionado pela Lei nº 11.096/2005, é um programa de bolsas de estudos em instituições privadas, de 100% ou 50%, destinado aos estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública ou em escolas privadas na condição de bolsista integral; ou ser aluno com necessidades educativas especiais; ou professor da rede pública de ensino. (BRASIL, 2005, p. 1).

<sup>6</sup> A UAB é um sistema integrado por universidades públicas, criado pelo Decreto nº 5.800/2006, que oferecem cursos de nível superior por meio da educação à distância. O objetivo é ampliar o acesso ao ensino superior através de cursos nas diferentes áreas do conhecimento, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação, capacitação de gestores, dirigentes e servidores da Educação Básica. (BRASIL, 2006, p. 1).

da Educação Nacional (LDBN) nº 4.024, aprovada em 1961, o autor expõe que:

Essa lei deixou em aberto brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cumprido. Seu artigo 30, ao explicitar as isenções da obrigatoriedade, deixa claro quem 'não precisa' ser destinatário da educação escolar: os que comprovarem 'estado de pobreza', os que não puderem ir à escola por haver 'insuficiência de escolas' ou por estas já terem suas 'matrículas encerradas'. Além desses casos, incluem-se os indivíduos que estejam com alguma 'doença ou anomalia grave'. Raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em 'estado de pobreza' está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social. Mas certamente não está excluído de continuar sendo mantido 'clientelisticamente' nos espaços de um trabalho rural. Também o cidadão cujo município ou região do estado careça de recursos para abertura de escolas ou de vagas para todos também pode ser desobrigado da frequência à escola. Seus cidadãos, contudo, não estão proibidos de serem sujeitos a um trabalho precário. (CURY *apud* FLORES, 2014, p. 119).

Como descrito por Cury (*apud* Flores, 2014, p. 119), as brechas deixadas na LDBN/61 desobrigando determinados indivíduos de frequentarem o ensino primário mesmo com a abertura das escolas no início do século XX, fez com o analfabetismo da população desafortunada, que não tinham acesso à educação básica, fosse alimentado. Tirou-se a responsabilidade do estado e reforçou que o acesso aos níveis de ensino, inclusive, o superior, continuasse sendo privilégio das elites que sempre tiveram todos os seus direitos oportunizados.

A dificuldade de conceber e formalizar a educação como direito social reforçam os traços de desigualdades do nosso país. A complexidade e heterogeneidade da nossa sociedade são aspectos importantes e que devem ser compreendidos para a construção de um sistema nacional de ensino. Ao longo do século XX o Brasil vivenciou momentos extremos com governos autoritários e crises contundentes que afetaram todos os níveis de ensino. (FLORES, 2014, p. 123).

Foi durante o golpe civil-militar de 1964 que o governo implementou a Reforma Universitária Lei nº 5.540/68 e no processo de redemocratização do país as universidades públicas sofreram drasticamente com a crise econômica. Filho (2007, p. 132) ainda afirma que "foram anos de subfinanciamento, caos administrativos, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores."

Desde os anos de 1990 os investimentos necessários para a manutenção do ensino superior público têm sido esgotados, a ampliação de vagas no ensino superior privado é incentivado e subsidiado pelo poder público. Pautadas nas recomendações do Banco Mundial de que a educação privada é mais barata. (LUCAS; LEHER, 2001, p. 258).

A transformação da universidade em serviço pela via do consumo e não por via da cidadania, têm marcado este nível de ensino no século XXI. O fortalecimento do ensino supe-

rior como mercadoria é um projeto de longo prazo. No Brasil, a maioria dos investimentos foram destinados as universidades privadas. Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) viabilizou para as universidades privadas uma linha de financiamento superior às universidades públicas. (SANTOS, 2011, p. 27).

Neste sentido, Pinheiro (2013) aponta que as ações políticas são facilmente observadas nos investimentos público/privado, sendo que:

Todavia, é importante ressaltar que este processo de expansão e privatização do ensino superior no Brasil, não pode ser analisado de maneira isolada do contexto global, mas, ao contrário, com a reestruturação capitalista, os países da América Latina, assim como os chamados países emergentes, buscaram reorganizar seus sistemas público e privado de educação superior. Essa reorganização contou com o direcionamento e fiscalização efetiva de alguns organismos internacionais como o Banco Mundial que em 1993, a partir do Departamento de Educação e Política Social, elaborou um documento apontando as diretrizes que os países em desenvolvimento deveriam seguir para realizarem suas reformas na educação superior. (PINHEIRO, 2013, p. 126).

Essa política externa nos aponta um mercado educacional que tem se intensificado desde o início do século XXI, que se constitui na transnacionalização neoliberal da universidade. O capital educacional tem chamado atenção desde os anos de 1990 devido o seu potencial lucrativo, tendo-se objetivado transformá-lo em mercadoria. É um projeto que "está articulado com a redução do financiamento público, mas não se limita a ele.". (SANTOS, 2011, p. 28).

Algumas questões têm afetado o ensino superior devido as intensas mudanças do mercado de trabalho, a era da informação e do conhecimento, a necessidade de profissionais flexíveis e interdisciplinares que deveriam orientar um projeto de reforma deste nível de ensino, dentre outras. Para Filho (2007, p. 189) esse momento crucial da globalização seria a "chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo," para que o país não fique "isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural."

Nunes (2012, p. 54-55) pondera que o título de universidade foi distribuído no país, uma vez que, o termo universidade sinalizaria a essência de qualidade de um sistema universitário, que seria entidades que integram a elite acadêmica de qualquer país. O autor afirma que no Brasil, já nasceram como 'universidades' instituições recém-criadas, sem discentes, sem docentes, prédios ou laboratórios.

De todo modo, não iremos aprofundar sobre a crise de hegemonia e legitimidade do ensino superior público. Sendo assim, o presente capítulo pretende contextualizar a origem da universidade no Brasil, o processo de expansão das universidades federais com o Programa

de Expansão que iniciou-se em 2003 até a criação do REUNI e os impactos dessa expansão na UFVJM.

### **3.1 Universidade no Brasil - dos primórdios ao século XXI**

A história da universidade na sociedade brasileira é marcada por impasses vividos desde a sua criação. A implantação da universidade no Brasil é tardia se comparado a outros países das Américas. Que surgiu como um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento a fim de atender aos interesses da coroa portuguesa, sem uma definição clara sobre a sua funcionalidade.

De acordo com os estudos de Cunha (*apud* Trigueiro, 2003, p. 12) por um longo período Portugal proibiu a criação de universidades na colônia e concedia bolsas para que os filhos de nobres fossem estudar em Coimbra. Ao analisarmos a historicidade da universidade no Brasil é possível identificar os modelos que influenciaram o ensino universitário, sendo: o jesuítico, o francês, o alemão e o norte-americano.

A Companhia de Jesus, fundada em 1534, chegou ao país em 1549, com o objetivo de deter o avanço do protestantismo. Além de aulas elementares de ler e escrever, conforme a *Ratio Studiorum*, eram oferecidos cursos de nível secundário. Os jesuítas construíram o método de ensino tendo como referência o método escolástico e o *modus parisiensis*. Nessa metodologia era utilizado o latim, os temas estudados eram por meio de uma abordagem exata e analítica, os conceitos e definições eram transmitidos de forma clara, com argumentação precisa, expressão rigorosa e lógica. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 145).

Até então, aqueles que queriam prosseguir com os estudos eram enviados para a Europa. Mas, com a chegada da família real no Brasil o ensino superior emergiu com a criação de escolas isoladas a fim de atender as necessidades e interesses da coroa portuguesa. D. João VI criou na Bahia em 1808 o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, no Rio de Janeiro criou-se a Academia da Marinha e em 1810 a Academia Real Militar. Posteriormente, outros cursos são criados cuja a preocupação era com a defesa militar da colônia e de garantir a sobrevivência da corte no país. (MENDONÇA, 2000, p. 134-135).

Através de uma organização de ensino não universitária, o modelo adotado por essas escolas isoladas era o francês. O enfoque era o ensino profissionalizante, a formação dos discentes era voltada para desempenhar funções do Estado, atendendo prioritariamente à elite. O professor ainda atuava como transmissor do conhecimento, o discente tinha obrigação de

memorizar o conteúdo e a avaliação era um processo meramente classificatório. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 150).

Diversas tentativas, sem êxito, foram feitas para a criação das universidades. Com a Proclamação da República em 1889 até a Revolução de 1930, "o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais". (FÁVERO, 2006, p. 21). No início do século XX são criadas as primeiras universidades, além de formar profissionais essas instituições deveriam desenvolver a pesquisa científica.

Surgiram como instituições livres a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912). Fávero (2006, p. 21) destaca que somente em 1915 com o Decreto nº 11.530, art. 6º, que o Governo Federal dispôs a respeito da instituição de uma universidade, incorporando as Faculdades Livres de Direito às Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro.

Surge assim, a primeira universidade criada legalmente pelo Governo Federal:

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (FÁVERO, 2006, p. 22).

O debate referente às funções e o papel da universidade são intensificados nesse período. Com a entrada do Governo Provisório (1930) uma série de reformas são implementadas em todos os segmentos da educação brasileira. Inclusive, um projeto universitário é elaborado e cria-se um Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/31. Fávero (2006) salienta algumas questões referente a nova estrutura universitária:

A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras "ilhas" dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a ideia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68. (FÁVERO, 2006, p. 24).

A função básica da universidade seria a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais. Nessa perspectiva, o país passa a ser influenciado pelo modelo de ensino alemão, que é incorporado numa perspectiva de resolução dos problemas mediante a ciência. Esse modelo de ensino buscava unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, o docente continuava como o detentor do saber em que adotava uma metodologia autoritária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 151).

No entanto, com a intenção de reformular este nível de ensino o modelo norte-americano é adotado durante o período da Ditadura Militar. O acordo entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a agência dos *United States Agency for International Development* (USAID) conduziu as reformas e fez com que a pesquisa fosse separada do ensino na graduação, reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 151). O Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. O intuito era escolarizar a mão de obra para atender as multinacionais que se instalaram aqui.

As primeiras décadas do século XX foram decisivas para que se propusesse a construção e institucionalização da universidade no país. As influências educacionais mencionadas ao longo deste trabalho apontam algumas características que cada padrão enraizou na gênese universitária.

Cunha (*apud* Mendonça, 2000, p. 137) aponta que o número de universidades cresceu de 5, em 1945, para 37 em 1964 e, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. Mas, a Ditadura Militar provocou um processo de estagnação em relação ao processo crítico e reflexivo da formação na graduação e de repressão sobre a atuação dos docentes.

Nesse contexto, marcadamente repressivo, é implantada a Reforma Universitária de 1968, pela Lei nº 5.540/68. Que visava a modernização e a expansão do ensino superior, produzindo efeitos diversos:

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Nos últimos 35 anos, a pós-graduação tornou-se um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país. (MARTINS, 2009, p. 16).

O ambiente acadêmico é revolucionado em meio a dificuldades, críticas e resistências. A autonomia universitária não se efetivou diante o regime autoritário, um conjunto normativo passou a requerer padrões de regulação acadêmica e administrativa. É importante salientar que nesse momento surge o princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. (TRIGUEIRO, 2003, p. 4).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, nº 9.394/96, as diretrizes do ensino superior são fortalecidas. A educação passa a ser considerada como elemento importante e essencial para o desenvolvimento do país, pelo menos nas leis. Surgiu na sociedade brasileira a necessidade de criação de políticas públicas que garantissem o acesso ao ensino.

No âmbito do ensino superior, em 1986, o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES) constitui um anteprojeto de Lei que impunha "o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica.". (ZAGO, 2013, p. 58). Em 1993, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras buscou estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades. A autora continua dizendo que:

O programa instituiu os indicadores institucionais de avaliação, uma metodologia de avaliação global que teriam como categorias fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares (condições técnicas: recursos humanos, infraestrutura, condições administrativo-pedagógicas), fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares (interdisciplinaridade, enfoques curriculares, procedimentos didáticos e interação teoria-prática), fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista, perfil do formando e fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social. Insere a avaliação na perspectiva interna (de cursos, disciplina, desempenho docente, do desempenho técnico - administrativo e do estudante) e avaliação externa (corpo docente, técnico administrativo, corpo discente, infraestrutura, análise dos currículos dos cursos de graduação, mercado de trabalho, estudos de acompanhamento de egressos, a gestão universitária, entre outros). (ZAGO, 2013, p. 59).

Essa comissão instituiu as variáveis que são utilizadas até os dias de hoje referente a mensuração realizada pela SESu. (ZAGO, 2013, p. 59). Todavia, o desenvolvimento deste nível de ensino se intensificou a partir de 1994/1996, em que ocorreu o aumento de 11,8% no número de matrículas nos cursos de graduação. De acordo com o Plano Nacional de Educação, a meta prevista era aumentar para 30% o número de jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior no final da década. (BRASIL/MEC/INEP, 2000, p. 16).

Os modelos tradicionais do ideal universitário tem sido objeto de muita reflexão. O ensino superior vem sendo reestruturado em âmbito global desde o final do século XX. Zago (2013, p. 62) destaca que em 1998, a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação, produzido pela UNESCO (1999), propôs ao seu modo, soluções e alternativas para os problemas deste nível de ensino. Como conceber o ensino superior um investimento nacional para "melhorar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social".

Santos (2011), Filho (2011) e Chaui (2003) evidenciam em seus estudos as crises que este nível de ensino tem enfrentado. No centro de debate mundial, tem sido manifestado duras críticas frente a transformação deste nível de ensino em mercadoria educacional, que é proposto pelo Banco Mundial. É evidenciado nos estudos de Santos (2011) que:

O zelo reformista do Banco dispara em todas as direções onde identifica as deficiências da universidade pública e, nelas, a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresariação da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados. Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *online*. Em consonância com isto, os países periféricos e semiperiféricos podem contar com a ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a promoção da educação superior privada, desde que reduzam o seu financiamento ao sector público e criem quadros legais que facilitem a expansão da educação superior privada enquanto complemento essencial da educação superior pública. (SANTOS, 2011, p. 32-33).

Para Santos (2011) essa política externa nos aponta um mercado educacional que tem se intensificado desde o final do século XX. De acordo com o Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 87,9% das instituições de ensino superior são privadas. (BRASIL/MEC, 2017). A tabela 1, auxilia na compreensão sobre o número de instituições por organização acadêmica e categoria administrativa:

**Tabela 1 - Número de Instituições do Ensino Superior**

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.

*Nota: n.a. Não se aplica.*

Fonte: INEP, 2017, p. 3.

Podemos perceber que o número de instituições privadas de ensino superior é maior em relação as instituições públicas, correspondendo à 87,9%. Sendo que somente 296 dessas instituições são públicas e 2.152 são privadas. As instituições reconhecidas como universidades são maioria públicas, assim como os Institutos Federais e CEFETS que só existem na rede pública.

Chaui (2003) afirma que se quisermos ver a universidade pública por uma outra perspectiva, é necessário exigirmos que o Estado não considere a educação como um gasto público e sim como investimento social e político. De fato, a educação deve ser considerada como um direito e não como um privilégio. Buscamos contextualizar até o momento aspectos



pontuais sobre a construção da universidade pública no Brasil para compreendermos a necessidade e o dever, mesmo que tardio, da democratização deste nível de ensino.

Em 2003, como dito anteriormente, foi instituído pelo Governo Lula o Grupo de Trabalho Interministerial composto por membros da Casa Civil e da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação. O intuito era analisar a situação das universidades federais e criar mecanismos para enfrentar a crise atual e "orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI." (BRASIL, 2003, p. 1).

Assim, iniciou-se no país a tentativa de reestruturação do ensino superior público. Não podemos deixar de exaltar a importância do Governo Lula (2003-2010) e Governo Dilma (2011-2016) com a criação de políticas de expansão e interiorização das universidades e institutos federais por todo território brasileiro. Mas, determinadas propostas de cunho privatista que prevaleceram nos Governos FHC (1995-2002), tiveram seguimento nos Governos Lula e Dilma e ganharam força no Governo Temer (2016-2018), cujo governo é oriundo de um golpe democrático.

Em suma, a política de expansão e interiorização das universidades federais adotada no governo Lula no início do século XXI, mesmo com todas suas deficiências, foi de extrema importância para a abertura deste nível de ensino as camadas populares. Além de políticas afirmativas com intuito de garantir equidade de acesso, para aqueles que tiveram o direito a educação negado durante séculos, foi fundamental criar meios que garantissem a permanência nas instituições públicas através da assistência estudantil. Veremos então no próximo tópico a reestruturação oportunizada pelo REUNI às universidades federais.

### **3.2 Democratização e reestruturação do ensino superior público: tensões e possibilidades com a adesão do programa REUNI**

As reestruturações das universidades brasileiras não conseguiram consolidar de fato uma reforma universitária. No sentido do termo "reforma" o intuito seria promover uma transformação profunda, radical, geral e completa, que implicaria rever e atualizar a arquitetura acadêmica, a estrutura organizacional e os modelos de gestão e de política institucional. (FILHO, 2007, p. 175). Ampliar a discussão na sociedade sobre a reforma universitária é algo muito complexo e não é o foco deste estudo.

No entanto, buscamos refletir sobre essa problemática a fim de compreendermos a necessidade de conceber a universidade pública e de qualidade como direito social, ou seja,

um direito de todos e dever do Estado. O século XXI, consagrado a era da informação e da comunicação, é o momento oportuno para criar uma nova estrutura acadêmica da universidade brasileira, que busque superar os problemas sociais existentes para o desenvolvimento do país e que proporcione a necessária formação profissional humanística. (FILHO, 2007, p. 178).

O movimento recente de expansão e interiorização do ensino superior público, 2003-2012, instituiu políticas públicas educacionais que tem viabilizado a democratização deste nível de ensino. O programa REUNI promoveu o expressivo aumento de vagas nas universidades federais, principalmente, com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares e com a ampliação dos cursos noturnos. Buscou-se otimizar e adequar as instalações físicas e de equipamentos, assim como dos recursos humanos. Sem sombra de dúvidas, o REUNI foi fundamental para que ocorresse o processo de expansão e interiorização das universidades federais, foi uma política que demandou muito investimento e que ainda se encontra em fase de consolidação de novos cursos e *campi*.

### **3.2.1 Grupo de Trabalho Interministerial (2003)**

Antes de adentrarmos na discussão sobre o REUNI, é importante evidenciarmos o contexto que antecede a promulgação deste programa. Em 20 de outubro de 2003, foi publicado um importante documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), no qual sintetizava a "retomada da educação superior pública como centralidade das ações do governo." (SILVA, 2014, p. 67).

O GTI buscou analisar a situação atual visando a adequação da legislação relativa às IFES, as estruturas regimentais, a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho. O documento foi dividido em quatro partes: "(1) ações emergenciais; (2) a autonomia das universidades federais; (3) primeiros passos para o redesenho do quadro atual; (4) etapas da elaboração da proposta de reforma universitária brasileira." (BRASIL, 2003, p. 1).

Nessa perspectiva, surge um plano de governo com um viés de democratização do acesso ao ensino superior público aliado ao objetivo de reestruturar as universidades federais. É importante salientar que devido a crise econômica que se instaurou no país nos últimos anos e a crise fiscal do Estado que persistiu sobre os recursos humanos, de manutenção e investimento das IFEs, a situação ainda é caótica.

Na primeira parte do documento, as possíveis soluções estruturais apresentadas para enfrentar a crise do ensino superior seriam: "(i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda." (BRASIL, 2003, p. 2).

Considerando a expansão deste nível de ensino com a ampliação de vagas das universidades federais e a necessidade de criar ações para enfrentar a crise que essas instituições vivenciavam, o documento apontava as seguintes ações no que se refere ao programa emergencial:

- a. Formular e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para os custos operacionais.
- b. Abrir concursos para preencher as vagas de professores e servidores, originadas por demissões, aposentadorias e exonerações, não preenchidas ao longo dos últimos dez anos, e para substituir os professores contratados em caráter temporário por professores efetivos. Assegurar ainda recursos para cobrir os déficits em manutenção e investimento.
- c. Outorgar autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para captar e aplicar recursos extra-orçamentários, além da autonomia didático-pedagógica.
- d. Garantir novas vagas: (i) concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para a contratação de doutores que desejem se dedicar ao magistério, especialmente nas licenciaturas em física, matemática, biologia, química, nos locais carentes de pessoal com formação superior, (ii) adotando critérios de regionalização e interiorização na política de abertura de vagas para concurso, juntamente com um auxílio para implantação de novas linhas de pesquisa para esses novos contratados, e (iii) reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência. (BRASIL, 2003, p. 3-4).

Em relação a reforma universitária mais profunda, o documento do GTI (2003) destaca a necessidade da reposição do quadro docente, a ampliação de vagas discente, inclusive, por meio da educação à distância. Otranto (*apud* Silva, 2014, p. 70) concluiu que essas ações estão de acordo com as orientações do Banco Mundial para os países periféricos .

O enfoque da segunda parte deste documento é a autonomia das universidades federais. Ou seja, a autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, participava e transparente. O elemento fundamental desta autonomia está ligado a superação "das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento." (BRASIL, 2003, p. 8). Filho (2007, p. 180) diz que o "estímulo à captação de recursos complementares junto à iniciativa privada e outros organismos públicos" eram defendidos.

Considero que a autonomia das universidades federais seja um dos fatores importantes que contribui para que essas instituições sejam consideradas de excelência acadêmica de pesquisa, ensino e extensão. Chauí (2003) aponta que:

Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados "contratos de gestão", mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial. Essa autonomia só terá sentido se: a) internamente, houver o funcionamento transparente e público das instâncias de decisão; b) externamente, as universidades realizarem, de modo público e em períodos regulares fixados, o diálogo e o debate com a sociedade civil organizada e com os agentes do Estado, tanto para oferecer a todos as informações sobre a vida universitária, como para receber críticas, sugestões e demandas vindas da sociedade e do Estado. Isso significa também que a autonomia é inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, pois é esta que define prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como as formas dos investimentos dos recursos. Para que haja autonomia com caráter público e democrático é preciso que haja discussão dos orçamentos por todos os membros da universidade, segundo o modelo do orçamento participativo. Finalmente, a autonomia universitária só será efetiva se as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisa e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras. (CHAUI, 2003, p. 7).

A autonomia aqui mencionada é uma das condições necessárias para realizar a reforma universitária que foi tão debatida nas últimas décadas. Nessa perspectiva, a terceira parte aponta aspectos necessários para o redesenho do quadro atual das universidades federais. O primeiro passo proposto estava relacionado a adesão do Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo, no qual o MEC se propôs assegurar um adicional de recursos para as universidades que o aderissem.

As metas e os objetivos desse pacto estavam vinculados ao aumento do número de vagas, que visavam "formar profissionais de nível superior em áreas estratégicas identificadas como carentes de capacitação" (BRASIL, 2003, p. 10). Este pacto contemplava além das universidades federais, as públicas estaduais e municipais e, quando o setor público não fosse capaz de atender toda a demanda, incluiria as instituições comunitárias ou particulares.

Por fim, na quarta parte do documento elaborado pelo GTI (2003) são evidenciadas as etapas de elaboração da proposta da reforma universitária brasileira, no qual seria necessário uma revolução profunda da estrutura da universidade. O que implicaria criar soluções para:

- ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, sem sacrificar a qualidade, em um tempo de escassez de recursos financeiros;
- possibilitar, para milhões de jovens sem possibilidade de vaga nas universidades públicas, e sem recursos pessoais para pagar seus cursos nas instituições particulares, o sonho de concluir um curso superior;

- promover a responsabilidade social da universidade, em compromisso com o desenvolvimento inclusivo da economia e da sociedade brasileira; A resposta democrática a esses desafios exige um processo de diálogo, debate e crítica. E também a responsabilidade de, em tempo hábil, formular uma proposta que possa ser enviada ao Congresso Nacional ainda no primeiro semestre de 2004, com vistas a efetivar a primeira grande reorientação de rumo da universidade brasileira, desde aquela feita nos idos de 1968, com base no acordo MEC-USAID dos tempos da ditadura, antes da revolução científica, tecnologia, política e de costumes do final do século XX. (BRASIL, 2003, p. 12).

Desde 1990, acentuou-se o sucateamento das universidades públicas devido aos ajustes fiscais que "resultaram em cortes orçamentários e na imediata redução dos investimentos educacionais" destinados ao ensino superior público. Em 2003, o percentual de jovens entre 18 a 24 anos nas universidades públicas era de 12%, o governo Lula buscou criar políticas públicas para aumentar esse número em 30%. O Programa de Expansão foi uma das ações compactuadas entre as universidades e os governos federal e estadual. A meta prevista objetivou criar 10 novas universidades e implantar 49 novos *campi* em diversas regiões do país, principalmente, nas cidades afastadas dos grandes centros urbanos. (BRASIL. MEC, 2003, p. 5).

O slogan era "Universidade pública. Expandir até ficar do tamanho do Brasil":

**Mapa 1 - Universidades Federais no Brasil**



Fonte: BRASIL. MEC, 2006, p. 2.

No período pré-Reuni, 2003 a 2006, o foco foi a interiorização das universidades federais. O propósito que se pretendia alcançar era de contribuir para a redução das desigualdades regionais, democratizar o ensino superior e impulsionar o desenvolvimento do país.

(BRASIL. MEC, 2006, p. 2). Além da criação de novas universidades e *campi*, houve também transformações de escolas e faculdades federais em universidades.

Por exemplo, as Faculdades Federais Integradas de Diamantina que se transformou em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em 2005. Esta universidade em agosto de 2006 passou a oferecer um total de 12 cursos de graduação, um acréscimo de 780 vagas anuais. (BRASIL. MEC, 2006).

Alguns dados desse primeiro ciclo de expansão podem ser complementados com as informações do relatório do governo federal "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012". Um expressivo crescimento que oportunizou "um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%.". (BRASIL. MEC, 2012, p. 11). A interiorização também elevou um crescimento de 138% com o número de municípios atendidos por universidades federais, que passou de 114 para 272 cidades contempladas.

### **3.2.2 REUNI (2007 à 2012): o segundo ciclo de expansão**

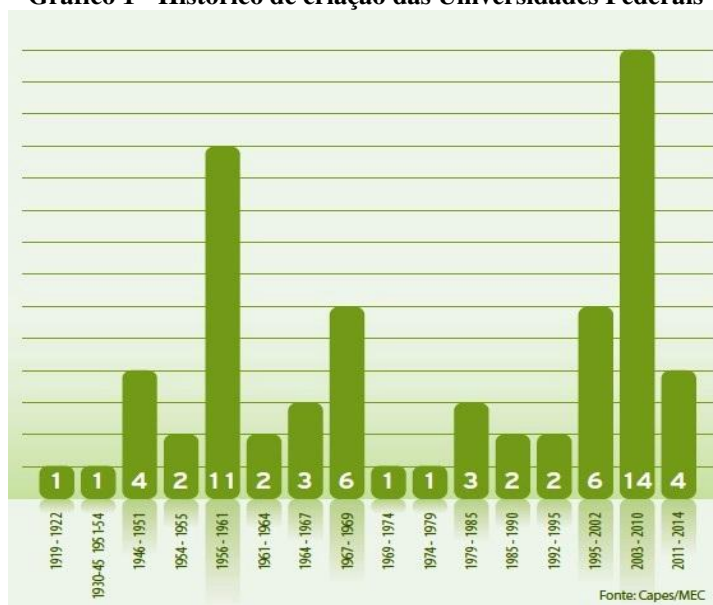
O delineamento de um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior pública brasileira se constituiu após uma intensa negociação. A interlocução do MEC, representado pela SESu, com a ANDIFES e em conjunto das IFES, contribuiu, para que o "programa de ampliação física e reestruturação pedagógica" fosse implementado com adesão do REUNI pelas universidades federais. (FILHO, 2011, p. 188).

O projeto de expansão e interiorização das universidades federais iniciou-se em 2003, após as análises e mudanças propostas pelo GTI e foram fortalecidas com a adesão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o programa intensificou a retomada do crescimento do ensino superior público, por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica das IFES. (ZAGO, 2013, p. 40).

De acordo com o relatório do REUNI (2009), das 54 universidades federais ativas em 2007, 53 aderiram o programa, sendo que a única universidade que não aderiu já adotava as inovações estabelecidas pelo programa desde 2005. O REUNI projetou como principais metas: "a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação em um prazo de cinco anos, a partir de 2007". (MEC/SESu/DIFES, 2009, p. 03).

Para termos ideia da expansão das IFES nos últimos anos, o gráfico abaixo retrata o histórico de criação das universidades federais entre 1919-2014:

**Gráfico 1 - Histórico de criação das Universidades Federais**



Fonte: BRASIL. MEC, 2012, p. 25.

Observa-se que no período de 2003 a 2014 foram criadas 18 universidades. O governo federal investiu na interiorização das IFES, inclusive, na criação de universidades que se integrassem com os países da América do Sul e do Caribe, além da integração com países lusófonos, em especial, os africanos. (BRASIL. MEC, 2012, p. 25).

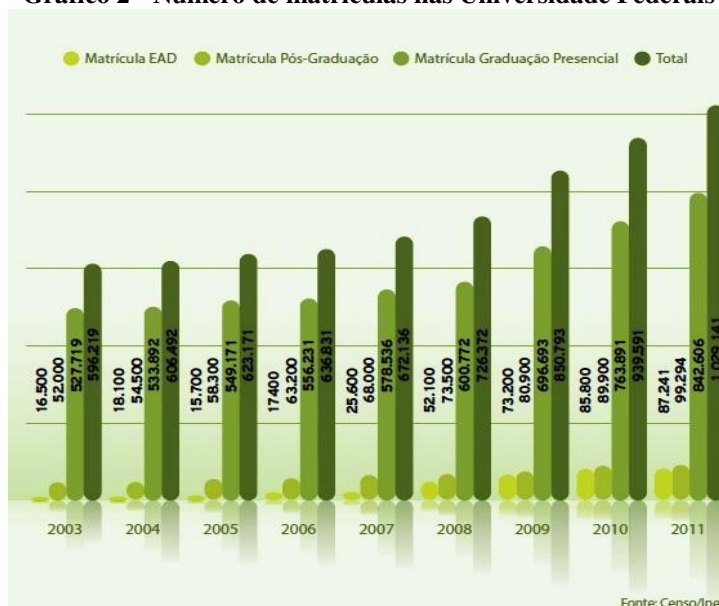
Com a expansão, principalmente para o interior do país, foram realizados concursos em diversas universidades federais do Brasil. Proporcionou aos professores oportunidades de mobilidade em todo território nacional. Ocorreu um crescimento de 44% no número de docentes nas IFES, entre 2003 a 2012. "Evidencia-se que no período de implementação do Reuni, ou seja, entre 2008 e 2012, houve um grande salto no número de docentes efetivos com a autorização de 21.786 novas vagas docentes.". (BRASIL. MEC, 2012, p. 16).

Em relação a qualificação dos professores universitários das IFES, o documento de "*Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*" (2012) ressalta dados relevantes sobre a titulação desses docentes. Buscou-se garantir a qualidade do ensino superior com um quadro de pessoal qualificado, pois em 2012 o número de docentes somente graduados reduziu para 2,01% e de especialistas caiu para 3,75%. Em 2003 a número total de mestres era de 32,47% e em 2012 reduziu para 25,45%, ou seja, entre esse período ocorreu um aumento de mais de 35% no número de professores doutores.

Segundo este documento de análise da expansão das IFES os reflexos dessas mudanças na gestão foram "proporcionados pelo aumento dos servidores" e pela melhoria do ambiente físico. "A ampliação do número de professores e técnicos trouxe resultados qualitativos, sobretudo para a graduação". Os professores se tornaram mais qualificados para o ensino e foi ampliada a participação de discentes em projetos de pesquisa e extensão. (BRASIL. MEC, 2012, p. 29).

A evolução do número de matrículas nas universidades federais é surpreendente. O gráfico a seguir aponta o número de matrículas no Ensino à Distância (EAD), na pós-graduação e na graduação presencial:

**Gráfico 2 - Número de matrículas nas Universidade Federais**



Fonte: BRASIL. MEC, 2012, p. 13.

A política de expansão fomentada pelo governo federal em articulação com as universidades, quase dobrou o número total de matrículas no ensino superior público federal. Houve um aumento aproximado de 60% no número de matrículas nos cursos de graduação presencial, nos programas de pós-graduação o crescimento foi em torno de 90% e a ampliação das matrículas nos cursos EAD foi de 520%, resultado da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006. (BRASIL. MEC, 2012, p. 13).

Nesse contexto, as políticas públicas de expansão e interiorização das IFES tiveram que unir esforços para ampliar o acesso e garantir a permanência no ensino superior público. Pois, garantir um ensino de qualidade, seja qual for o nível, requer uma grande mobilização e investimentos. Sendo que:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade,



diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL. MEC/SESu, 2007, p. 5).

O Decreto do REUNI tinha como diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL. MEC/SESu, 2007, p. 1).

Nesse cenário, surge a então chamada "Universidade Nova" com o objetivo de transformar o modelo da estrutura acadêmica do ensino superior público baseada por três ciclos: primeiro ciclo -> Bacharelado Interdisciplinar; segundo ciclo -> Formação Profissional; terceiro ciclo -> Pós-Graduação. Filho (2011) é um dos idealizadores desse novo modelo de universidade e afirma que:

O REUNI é um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, lançado pelo MEC como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, com um orçamento de sete bilhões de Reais a serem aplicados em cinco anos, é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já tentado no Brasil. (FILHO, 2011, p. 188).

Podemos dizer que esse novo modelo de universidade tem aspectos semelhantes ao sistema que foi implementado na Europa, desde o final da década de 90. Através da Declaração de Sorbonne (1998) e da Declaração de Bolonha (1999) diversos países europeus se comprometeram em construir uma área europeia de ensino superior. O objetivo foi assegurar que o sistema europeu adquirisse mundialmente atratividade para estudantes de vários países, aumentando sua competitividade internacional, por meio de um modelo estrutural e organizacional flexível e integrado. (COIMBRA, 2009, p. 1).

Como dito anteriormente, quatro universidades foram criadas com o objetivo de promover uma integração regional e internacional. A UNIAM que é a universidade da integração Amazônica; a UFFS foi criada com intuito de integrar "os estados fronteiriços da região Sul do Brasil"; a UNILA é voltada para integração dos países da América Latina, no entanto, o português e o espanhol são as línguas predominantes na universidade; e o objetivo

da UNILAB é promover "a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia.". (BRASIL. MEC, 2012, p. 11).

Um enorme investimento teve que ser realizado para expansão e interiorização das IFES. Pois, além da expansão e criação de novas universidades, ocorreram inovações acadêmicas e pedagógicas com a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). As Diretrizes Gerais do Reuni (2007) destacavam que era responsabilidade das universidades assegurarem que a reestruturação e expansão garantissem a qualidade acadêmica. Dando prioridade à:

- A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
- A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e
- A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. (BRASIL. MEC/SESu, 2007, p.10).

Neste sentido, o processo de formação dos BIs deveria:

[...] favorecer a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, de maneira a fomentar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. A sistemática de avaliação da aprendizagem deverá incluir processos de naturezas diagnóstica, formativa e somativa. O projeto de formação deve, ainda, incluir proposta de avaliação reconhecadora e certificativa de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outros espaços e contextos. (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 7).

De acordo com o documento "*Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*" (2012, p. 29) a reestruturação das IFES, "seja no aspecto didático pedagógico, seja no aspecto de gestão", foram estimuladas pelo REUNI. O programa foi indutor da expansão do ensino superior público e possibilitou a "organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 universidades."

A fim de melhorar o processo formativo na graduação, as reestruturações da arquitetura acadêmica ficaram no centro de debates dessa reforma. A ampliação da oferta de vagas oportunizou uma expressiva mudança do perfil discente. Com a abertura deste nível de ensino às diversas camadas populares, o "modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo.". (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 02).

A complexidade e diversidade cultural da sociedade contemporânea demandou uma formação interdisciplinar, com mais flexibilidade curricular em que o estudante tivesse autonomia para escolher o seu itinerário de formação. Essa foi a proposta do regime de ciclos formativos dos BIs, "inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses". (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 3).

A Universidade Federal do ABC foi pioneira ao adotar o sistema de ciclos na área de ciência e tecnologia. Em seguida, as universidades federais da Bahia (UFBA), de Juiz de Fora (UFJF), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Oeste do Pará (UFOPA), do Recôncavo da Bahia (UFRB), de Alfenas (UNIFAL-MG) e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) adotaram esse regime interdisciplinar, inclusive, ampliando para outras áreas do conhecimento. (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 3). A organização proposta para os BIs seria:

[...] o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar. (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 3).

Os modelos das universidades européias do século XIX ainda predominam no Brasil. Reestruturar o ensino superior público de maneira inovadora, a fim de enfrentar as demandas atuais da formação acadêmica na era da comunicação e da informação, é um grande desafio. Ao longo dos últimos anos coube ao governo a obrigação de transformar uma educação superior pensada para as elites, considerada por muitos como privilégio, em um direito social estendido à todos.

Sendo assim, a intencionalidade dos BIs se deu em propiciar uma "formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento.". (BRASIL. MEC/SESu, 2010, p. 4). Em análise, Filho (2007, p. 259) ressalta que a reforma universitária imposta pelo governo militar na década de 1960 prejudicou profundamente as estruturas acadêmicas e institucionais das universidades. Segundo o autor:

[...] nos anos 1990, tivemos um período de quase total desregulamentação da educação superior e abertura de mercado ao setor privado de ensino. Resultado: a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentada e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade. (FILHO, 2007, p. 259).

A universidade enquanto instituição social "se caracteriza como ação e prática social", que refere-se tanto "à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento.". (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 168). Seria de fato inovador se consolidássemos nas estruturas acadêmicas um ensino interdisciplinar, que dialogasse entre as áreas de conhecimentos e que fosse realmente flexível. Será que os BIs conseguiram proporcionar tal façanha? Não tenho como afirmar. Esse questionamento cabe em outra pesquisa, quem sabe possa realizar num futuro próximo.

As polêmicas em torno do REUNI são variadas, em qualquer universidade federal é possível engatar um debate sobre as tensões e possibilidades que o programa trouxe. O prazo estipulado para o término do REUNI foi em 2012, mas ainda apresenta uma certa carência de estudos sobre suas características e efeitos nas instituições. Por um lado o programa é visto como inovador e possibilitou a expansão das IFES para regiões carentes em todo território nacional, mas, por outro viés é compreendido "como mero desdobramento de propostas de um governo apoiado em políticas neoliberais e submisso aos interesses internacionais.". (SILVA, 2014, p. 30).

Devemos ressaltar que o REUNI foi estabelecido através de um decreto e não por uma lei, o que tornou o programa vulnerável. As medidas adotadas pelo governo nos últimos anos não houve qualquer garantia de continuidade do programa, inclusive, para sua consolidação em universidades que ainda estavam em processo de expansão e reestruturação. Em meio a medidas de contenção de orçamentos, o governo de Dilma Roussef iniciou seu mandato em 2011 suspendendo concursos e novas contratações de servidores federais. (ZAGO, 2013, p. 93).

Entre os anos de 2011 e 2012 houve uma expressiva movimentação sindical visando a correção da tabela salarial de docentes e técnicos das IFES. Este cenário foi um caos para as universidades que ainda estavam em processo de expansão e reestruturação. Devido a grande demanda de trabalho, resultado da ampliação de vagas, "o governo flexibilizou a situação criando provisoriamente uma nova categoria funcional de prestadores de serviços de docência: os temporários.". (ZAGO, 2013, p. 94).

Para Zago (2013, p. 94) esse contexto resultou na deflagração da greve geral nas instituições federais em 17 de maio de 2012, que durou quatro meses e foi considerada como uma das maiores mobilizações da história. De acordo com a Associação Nacional dos Docentes de Instituição de Ensino Superior (ANDES-SN) a pauta em questão seria a reestruturação da carreira. Em suas reivindicações "os professores alegaram que as

universidades federais têm vivido um processo de "precarização", consequência da política de "expansão desordenada" iniciada pelo REUNI."

Ao evidenciarmos o caos político e econômico que temos vivenciado, não podemos deixar de citar a retrógada Proposta de Emenda à Constituição – PEC nº 55, de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, que vigorará por 20 anos, ameaçando completamente qualquer investimento para continuidade ou inserção de novos programas. O congelamento dos gastos públicos, fixou limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União (art. 102 da PEC 241). O novo regime fiscal estabeleceu teto dos gastos públicos, especialmente dos serviços públicos sociais, entre os quais destacamos a Saúde e a Educação, para os próximos vinte anos.

Em suma, as crises política e econômica que se instalaram no país nos últimos anos têm impactado diretamente todas as instituições federais de ensino superior, principalmente, as universidades que se encontram nas fases de implantação e consolidação de novos cursos e *campi*. A UFVJM enfrenta essa problemática em todos os *campi*, pois tem sido diretamente impactada pelas decisões governamentais. Sendo assim, veremos a seguir a história de criação da UFVJM, bem como a proposta do REUNI apresentada pela universidade e alguns desafios que ainda enfrenta para consolidar a sua expansão.

### **3.3 Criação, interiorização e expansão da UFVJM**

Os caminhos de desenvolvimento da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) envolveram um esforço incessante da sociedade diamantinense, professores, reitores e políticos. Em 1951, Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK)<sup>7</sup>, o mais ilustre cidadão de Diamantina, tomou posse como Governador do Estado de Minas Gerais e a população da cidade viu essa ser a grande oportunidade de sanar as deficiências do município. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 11).

Afastado dos grandes centros urbanos, via-se a criação de uma instituição de ensino superior como uma possibilidade de desenvolvimento para Diamantina. Lavrou-se em ata na Associação Comercial da cidade, no início do ano de 1951, os seguintes dizeres; "o Diretor Cândido Napoleão solicita para que a Associação peça ao Governo Estadual a criação de uma

---

<sup>7</sup> Juscelino Kubitschek de Oliveira, mais conhecido como JK, nascido em Diamantina, era médico, oficial da Polícia Militar de Minas Gerais e foi um notório político brasileiro. Ocupou o cargo de prefeito de Belo Horizonte, deputado federal do estado de Minas Gerais, governador e presidente da república. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 10).

Escola de Odontologia e Farmácia nesta cidade. O Presidente leu então um resumo das primeiras necessidades e pretensões de Diamantina junto ao Governador do Estado." (AACID, *apud* FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 13).

Fernandes e Conceição (2005, p. 13) afirmam que a escolha do curso foi devido a atuação de Cândido Napoleão, que era farmacêutico prático de destaque em Diamantina, ele tinha aprofundado os seus estudos para manipulação de remédios e com isso teve condições de abrir sua própria farmácia. Era habitual naquela época que as "Escolas de Odontologia fossem agregadas a um Escola de Farmácia".

A criação da Escola de Odontologia e Farmácia tinha como obstáculo a dificuldade de construção dos seus laboratórios. Mas, JK ao ser procurado pelo Professor Pedro Paulo Penido<sup>8</sup> para ajudar-lhe na situação dos professores argentinos do curso de odontologia, que fora exilados para o Brasil pelo Governo do Presidente Juan Domingo Perón<sup>9</sup>, viu logo a oportunidade de instalar uma Faculdade de Odontologia de alto nível em Diamantina aproveitando os professores argentinos para formar o primeiro corpo docente. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 17-23).

Antes que promulgasse a criação da faculdade em Diamantina os professores argentinos retornaram ao seu país. Mas, isso não frustrou a instalação da instituição e em 30 de setembro de 1953, a Lei Estadual nº 990, criou a Faculdade de Odontologia de Diamantina (FAOD). Coube ao Professor Pedro Paulo Penido a responsabilidade de planejamento para implantação e o prefeito da cidade ficou encarregado de conseguir o terreno para construção do prédio e de definir os funcionários que atuariam na nova instituição. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 24-25).

O primeiro corpo docente foi escolhido por Penido, eram os profissionais da odontologia que mais se destacavam em Belo Horizonte. Eles foram nomeados como professores catedráticos interinos e tinham total autonomia para escolherem seus professores assistentes. Em 13 de abril de 1954, o Decreto Federal nº 35.375 autorizou o funcionamento da

---

<sup>8</sup> Professor Pedro Paulo Penido era filho do fundador da Faculdade de Odontologia da Universidade de Minas Gerais, atuou no Serviço Odontológico da Polícia Militar de Minas e se tornou o primeiro dentista a ser nomeado reitor de uma universidade no país - no caso foi da UFMG - um cargo que era reservado historicamente a um médico. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 17).

<sup>9</sup> Presidente Juan Domingo Perón era um coronel que teve seu nome em evidência no período da Segunda Guerra Mundial e era considerado o "líder dos despossuídos". Em 1945, o governo militar se estabeleceu na Argentina "por meio de um Golpe de Estado" e Perón era o vice-presidente. Adepto a uma política governamental autoritária e anti-reformista, Perón perseguiu os intelectuais contrários ao peronismo. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 18-19-22).

faculdade, que inicialmente utilizariam as dependências do prédio recém construído do Grupo Escolar Júlia Kubitschek para dar início as aulas. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 29-30).

Foram anos de negociações, de dificuldades e empenho para que essa instituição se tornasse conceituada no país. A federalização da Faculdade de Odontologia de Diamantina em 1960, pela Lei Federal nº 3.846, foi um importante passo para sua consolidação, pois sua sobrevivência no regime estadual estava muito precária. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 65-66).

É importante salientarmos alguns acontecimentos na década de 1960 que foram marcos importantes e que configuram os primeiros passos de reestruturação acadêmica. Em 1962, o Professor Paulino Guimarães Júnior percorreu todas as Faculdades de Odontologia do país para avaliar qual seria mais conceituada a receber o projeto de uma "Escola Experimental de Odontologia", em moldes inovadores que estavam sendo utilizados no curso de medicina da *Western Reserve University*, nos Estados Unidos. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 70-71).

No dia 08 de abril de 1965, foi assinado o "convênio entre a Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e a Direção da Faculdade de Odontologia de Diamantina, escolhida para ser o piloto do projeto experimental proposto pelo Professor Paulino.". (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 72). O denominado "Plano Piloto de Ensino Integrado" foi aplicado com metodologias pedagógicas renovadas.

Em cinco anos de adesão do plano piloto o quadro de professores pôde aumentar expressivamente e a instituição se tornou reconhecida em todo país, se destacando como uma das melhores faculdades de odontologia e terminou a década de 1960 com um ótimo conceito. A primeira conquista nos anos seguintes foi a instituição se tornar Autarquia, "entidade estatal autônoma, com patrimônio e receita próprios, podendo executar de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública.". (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 77).

Com essa conquista passou a ser denominada Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (FAFEOD), teve como gestor o Professor Augusto que foi quem iniciou o processo de expansão e estruturação da instituição, sendo que as benfeitorias mais relevantes ao longo dos anos de 1970 foram:

1. Implantação da reforma universitária. O currículo foi modificado e o regime seriado passou para o regime semestral, com sistema de créditos. As disciplinas curriculares foram agrupadas em Departamentos, de Ciências Básicas, de Odontologia Restauradora, de Clínicas Odontológicas e de Odontologia Social e Preventiva. Como ainda não havia assessoria jurídica na Faculdade, o Secretário, Damião de Almeida Ramos, foi quem tomou para si a responsabilidade de organização curricular.

2. Realização da reforma administrativa. Um novo Plano de Cargos e Salários foi implantado e todo o funcionalismo recebeu nova classificação. Até a gestão anterior havia três setores administrativos, apenas, sem clareza na definição de tarefas. Foram criados os Departamentos Administrativos, com verbas para os cargos de chefia que não eram remunerados no exercício dessa função. Conseguiu-se uma jornada de 40 horas semanais para muitos professores.

3. Construção do Anexo I, na parte mais baixa do terreno na rua da Glória, posterior à entrada principal da Faculdade. No pavimento inferior do Anexo, construíram-se os laboratórios, sobretudo os necessários ao ensino das disciplinas básicas. Como também, construíram-se as clínicas Protética, Radiológica, Odontopediátrica e Cirúrgica. Para melhor atendimento, construíram-se salas separadas para cirurgias maiores e cirurgias menores, com todo recurso necessário, inclusive com salas próprias para recuperação. No pavimento superior, três salas maiores para aulas teóricas, a Biblioteca e a Clínica Protética.

4. Construção do Anexo II, na parte média do terreno na rua da Glória, posterior ao prédio do Anfiteatro. Nesse anexo, construíram-se o Arquivo Geral, a Gráfica, a Oficina e a Lavanderia. Todas as melhorias foram efetuadas conforme desejo e solicitação da comunidade acadêmica. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 78-79).

Além desses avanços, o Diretor Prof. Augusto César não mediu esforços para manter o alojamento do Diretório Acadêmico, pois não havia na cidade muitas opções de hospedagem para os alunos que vinham de outras regiões. Outro fato marcante foi o avanço das atividades de extensão universitária, através da assistência odontológica para vários distritos de Diamantina e cidades vizinhas. Neste período, os discentes da faculdade participaram do prestigiado projeto RONDON<sup>10</sup> que contribuiu para intensificar as ações extensionistas que puderam proporcionar o atendimento odontológico para cidadãos de extrema vulnerabilidade social e econômica. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 84-85).

Ao buscarmos analisar todo o processo de construção e desenvolvimento dessa instituição, Fernandes e Conceição (2005) ressaltam que em 1994 iniciou-se o primeiro curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado, na área de Estomatologia. Importantes avanços nessa época que se deu pelos esforços da Professora Mireile São Geraldo dos Santos Souza, ex-aluna do curso de odontologia de Diamantina. O curso pioneiro no Brasil foi criado tendo como objetivos:

- propiciar a formação científica, técnica e cultural de docentes e pesquisadores em odontologia na área de concentração em Estomatologia;
- promover a formação de um profissional com plenitude técnica e analítica, com conhecimentos que possibilitem o desempenho docente e a aptidão para a pesquisa orientada, na busca da saúde bucal, por meio da prevenção, do prognóstico e do tratamento das doenças próprias da boca e das estruturas anexas, bem como das manifestações bucais de doenças sistêmicas. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 95).

Mas, a FAFEOD não tinha a maioria do corpo docente titulado como era exigido

<sup>10</sup>É um projeto ações social que colaboram com populações de regiões inóspitas e afastadas dos grandes centros urbanos. Essas ações variavam desde de cuidados básicos de saúde bucal até o processo de alfabetização. A Fundação Rondon foi criada em homenagem ao Marechal Cândido Rondon, "militar mato-grossense que desbravou a Amazônia no final do século XIX e começo do século XX. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 95).



dos cursos de pós-graduação pela CAPES, a duração do mestrado em Estomatologia foi de apenas cinco anos. O desenvolvimento desta instituição foi gradual e em 1997 foi criado o curso de graduação em Enfermagem, pois havia uma enorme carência de enfermeiros no Vale do Jequitinhonha e era um desejo antigo de alguns professores da faculdade.

Na direção da Professora Mireile, em de julho de 1998, foi alcançado a aprovação do curso de Enfermagem pelo Ministério da Educação e em setembro do mesmo ano foi criada a Fundação Diamantinense de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - FUNDAEPE. A fundação facilitou a criação de cursos de pós-graduação e em 1999 foram criados as especializações em Odontopediatria, Periodontia e Prótese Dentária. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 97-98).

Na gestão da Prof<sup>a</sup>. Mireile ocorreram significativas melhorias na estrutura física e de expansão da faculdade com a criação de novos cursos. Com a ajuda da assessora de ensino, pesquisa e extensão Leila Maria Guedes e da secretária executiva da FUNDAEPE Maria Helena Santos Neves, foi desenvolvido o projeto que propunha a criação dos cursos de Nutrição, Fisioterapia e Farmácia-Bioquímica. O projeto foi apresentado ao ministro da educação na época, que se sensibilizou com a justificativa do texto:

A Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina está localizada no Vale do Jequitinhonha, que cobre uma área aproximada de 14,46% do Estado de Minas Gerais. Esta área geográfica abrange uma superfície de 82.027 km<sup>2</sup>, congregando cinquenta e sete municípios, cuja população é de um milhão de habitantes, aproximadamente. Importante salientar que além dos municípios do Vale, Diamantina interage-se diretamente com outras vinte e quatro cidades circunvizinhas, cuja a população é de duzentos mil habitantes.

Os estudos que estão sendo elaborados quanto às possíveis futuras modalidades de entradas de jovens na Instituição e o conhecimento das condições existenciais do seu povo, permite verificar, com clareza, que a pobreza e a miséria são, na verdade, a razão maior que impede a grande totalidade de seus jovens de alcançarem a Universidade, em especial, a privada.

Entendemos que esta situação revela o abandono permanente de um povo que, não tendo conhecimento, vê-se à mercê da própria sorte, flagelado pelo desamparo e sem condições de resgatar a própria dignidade.

No nosso entendimento, o ser humano só pode alcançar essa dignidade se, principalmente, for possuidor do conhecimento, pois ele leva à liberdade que suscita a busca do seu próprio resgate pessoal e, conseqüentemente, da sociedade.

Em 1998, durante a entrega do "Prêmio Incentivo à Educação Fundamental" e lançamento oficial dos "Parâmetros Curriculares Nacionais da 5ª à 8ª Séries", o Exm<sup>o</sup> Sr. Presidente da República defendeu a necessidade de ampliação das condições de acesso dos brasileiros às Universidades, ressaltando que "sem qualificação não haverá emprego".

[...] Pelo exposto, e sentindo o reflexo do período difícil em que vive nosso País, temos sido levados à reflexão e à busca de soluções. Assim, a FAFEOD, consciente de seu papel, estimulada pelas forças políticas e pela população da Região em quase sua totalidade, sem condições de acesso à Universidade privada, entende que deva, por bem, buscar em Vossa Excelência o amparo para seu crescimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha e cidades vizinhas de Diamantina. [...] (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 98-99-100).

O ministro Paulo Renato questionou a Diretora Geral Prof<sup>a</sup>. Mireile se além do pedido de criação dos cursos de Nutrição, Fisioterapia e Farmácia-Bioquímica, ela desejaria algo mais e, prontamente a gestora disse que gostaria de criar cursos na área de Ciências Agrárias, que seriam os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia. Sendo assim, em 2001, os seus novos cursos de graduação foram aprovados e em 04 de julho de 2002, pela Lei 10.487, a instituição se transformou em Faculdades Federais Integradas de Diamantina - FAFEID. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 101).

Aquela pequena instituição que iniciou suas atividades em 1954, com 17 alunos, três professores catedráticos e um secretário, passou a oferecer 410 vagas distribuídas em 8 cursos de graduação. Em 2002, o prefeito de Diamantina João Antunes, apresentou a diretora Mireile a proposta de doação dos terrenos localizados às margens da BR 367, sentido Diamantina - Couto de Magalhães de Minas, uma área considerada adequada para a construção do novo campus. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 103-104). O campus JK, soma uma área de 198 hectares, podemos ver a seguir o mapa fotografado em 2003:

**Mapa 2 - Área do Campus JK**



Fonte: UFVJM, 2009, p.21.

Os anos seguintes foram marcados por intensas negociações, pois além de adequação do espaço físico, compra de materiais, organização administrativa, contratação de professores e técnicos, foi apresentado na "220ª Seção Extraordinária do Colegiado Superior das Faculdades Federais Integradas de Diamantina" a proposta de transformação da FAFEID em

universidade. Como o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva havia prometido em setembro de 2002, a criação de uma universidade federal em Diamantina, a diretora geral iniciou com a sua equipe a organização do projeto para formalizar essa transformação. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 106-107).

Somente em 06 de setembro de 2005 que o presidente Lula sancionou o Projeto 4.300/2004, que transformou a FAFEID em UFVJM. A diretora Prof<sup>a</sup> Mireile foi empossada como primeira reitora *pro-tempore* da nova universidade. (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005, p. 129-130). A construção da UFVJM teve um importante papel de transformar uma das regiões mais sofridas do Brasil, trazendo um novo olhar para uma juventude que não via futuro no conhecido "Vale da miséria".

Nesse momento importante de interiorização, em agosto de 2006, foram criados os cursos de Sistemas de Informação, Turismo, as licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física e Química. A UFVJM se expandiu para outra cidade com a criação do campus do Mucuri em Teófilo Otoni/MG, quando deu início aos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Serviço Social e de licenciatura em Matemática. (UFVJM, 2012, p. 16-17).

A necessidade de uma universidade gratuita e acessível à população estimulou o desenvolvimento desta instituição para que se tornasse uma universidade pública federal. A implantação da UFVJM representa a interiorização do ensino superior público no nordeste, noroeste e norte de Minas Gerais. O crescimento desta instituição se intensificou com a expansão de novos *campi*, criação de cursos, ensino a distância, programas de especialização, mestrado e doutorado.

A UFVJM buscou ampliar a sua atuação, a fim de oferecer um ensino de qualidade, buscando formar agentes transformadores da realidade social, econômica e ambiental. (UFVJM, 2012, p. 14). A universidade se empenhou para atender a população das regiões que esta inserida, promovendo o acesso ao ensino superior e buscando se aproximar da comunidade. Com a aprovação de adesão do REUNI, em 2007, a UFVJM ampliou seus *campi* e cursos, procurando sanar as problemáticas presentes nas universidades afastadas dos grandes centros urbanos.

A implementação do programa na UFVJM foi discutida e incentivada por diversos colegiados de cursos, que atuaram ativamente na elaboração do plano de reestruturação da instituição. Buscando aproximar a universidade e a comunidade externa, o principal objetivo desse plano foi:

[...] criar de forma categórica, expressiva, dinâmica uma “Vereda” que favoreça, de fato, traçar o caminho integrador entre a Graduação, Pesquisa e Extensão, nos Vales, permitindo que um conjunto maior de pessoas possa adentrar na UFVJM e garantir a sua permanência, no intuito de instituir aqui, uma comunidade crítica e formadora, sem reproduzir, obviamente, as castas sociais, mas permitindo a sua mobilidade social. A proposta visualiza, inclusive, a ampliação da Universidade, em médio a longo prazo, para as cidades de Almenara e Araçuaí, cidades do Baixo e Médio Jequitinhonha, respectivamente. (UFVJM, 2009, p. 2).

A proposta de inserção da universidade no programa REUNI foi organizada a fim de atender as seis dimensões estabelecidas pelas Diretrizes Gerais do programa. Em 07 de dezembro de 2007 o Conselho Universitário (CONSU) aprovou a adesão do programa e o Plano de Reestruturação e Expansão da UFVJM elaborado por uma comissão interna. A proposta elaborada previa a criação de 960 novas vagas anuais no Núcleo de Humanas - campus Diamantina, com os cursos de: Humanidades, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Pedagogia e Turismo; Núcleo de Engenharias - campus Diamantina: Ciência e Tecnologia, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos e Engenharia Mecânica; e o Núcleo de Engenharias - campus Teófilo Otoni com os cursos: Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Hídrica. (UFVJM, 2007, p. 1).

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFVJM descreve cada dimensão do programa, apresentando o diagnóstico da situação da instituição em 2007, as metas para serem alcançadas com a execução do REUNI, as estratégias necessárias, as etapas e os indicadores. Esses aspectos foram definidos e orientados pelas diretrizes do programa para a sua adesão. Para implementar o REUNI na UFVJM, a partir do segundo semestre de 2008 iniciou-se a contratação de servidores, obras de instalação de salas de aula, laboratórios e aquisição de equipamentos para o início dos novos cursos de graduação no primeiro semestre de 2009.

As figuras abaixo nos mostram um panorama das obras realizadas no campus JK, em Diamantina/MG:

**Mapa 3 - Campus JK em construção**



Fonte: UFVJM, 2009, p. 1.

**Mapa 4 - Campus JK em construção**



Fonte: UFVJM, 2009, p. 1.

O prazo para implementar o programa era até 2012. Mas, devido aos repasses de verbas e aspectos estruturais e organizacionais da instituição até 2018 algumas construções de edifícios e obras de infraestrutura aparecem somente no projeto, o Restaurante Universitário por exemplo, ou em ainda estão em fase de finalização, como a moradia estudantil.

A gestão da UFVJM acompanhou anualmente a implementação do REUNI através de relatórios de implantação de novos cursos de graduação e as matrículas efetivadas; a contratação de docentes e técnicos administrativos; a efetivação da assistência estudantil; as bolsas de mestrado; novos cursos de pós-graduação; construção de prédios, infraestrutura e a aquisição de equipamentos. (UFVJM, 2009).

A proposta de ampliação de vagas com os novos cursos, aprovada pelo Conselho Universitário (CONSU), encontra-se listados na tabela a seguir:

**Tabela 2 - Ampliação de vagas REUNI/UFVJM**

Cursos	Faculdade	Duração (anos)	Nº. de vagas a serem criadas		Mat <sup>1/</sup>
			Anuais	Totais	
Núcleo de humanas para o Campus de Diamantina (Geografia, História, Letras/espanhol, Letras/inglês, Pedagogia e turismo)	A ser criada	4,5	480	2.160	2.419
Núcleo de Engenharias para o Campus de Diamantina (Eng. Química, Eng. de Alimentos e Eng. Mecânica)	FACESA	5	240	1.200	1.298
Núcleo de Engenharias para o Campus Teófilo Otoni (Eng. Civil, Eng. produção e Eng. Hídrica)	A ser criada	5	240	1.200	1.298
<b>Total</b>			<b>960</b>	<b>4.560</b>	<b>5.016</b>

<sup>1/</sup> MAT: matrícula projetada em cursos de graduação presenciais (inclui a taxa média nacional de retenção por curso);

Fonte: UFVJM, 2009, p. 3.



Com a adesão do REUNI o número de vagas totais oferecidas pela UFVJM aumentaram de 4.385 para 8.740 em 2009. Além dos novos cursos, foi proposto o aumento de 5 vagas anuais em cada um dos cursos de Engenharia Florestal, Zootecnia e Agronomia. Este aumento é decorrente da mudança de tempo da integralização dos cursos, que passou de 4,5 anos para 5 anos. (UFVJM, 2009, p. 4).

Conforme os eixos específicos das Diretrizes Gerais do Reuni, as dimensões do plano de reestruturação da UFVJM propunha: a ampliação da oferta de educação superior pública; a reestruturação acadêmico-curricular; a renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional; o compromisso social da instituição e o suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. (UFVJM, 2009).

Além de criar novas vagas, cursos, diminuir as vagas ociosas, contratar pessoal docente e técnicos administrativo, a universidade buscou adotar uma estrutura curricular flexível com a oferta dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e o Bacharelado em Ciência e Tecnologia foram criados através dessa expansão da UFVJM.

Como foi ressaltado ao longo deste estudo, os Bacharelados Interdisciplinares propõem uma formação em ciclos, surgiu no contexto marcado pela expansão das universidades federais no Brasil. Encadeado a essa inovação pedagógica as exigências postas ao trabalho docente são inúmeras, principalmente, no processo de interiorização das universidades. Filho (2011) define que:

O Bacharelado Interdisciplinar compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. (FILHO, 2011, p. 201).

Na UFVJM, os BIs tem duração de 6 semestres, com uma carga horária total mínima de 2.400 horas. Visando a reformulação curricular o objetivo era integrar o ensino, pesquisa e extensão a fim da melhor a formação universitária, que oportunizasse a redução das taxas de retenção e evasão. Mas, essa realidade na UFVJM foi rodeada de tensões. O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), que engloba o universo da nossa pesquisa, iniciou-se em 2009 e atualmente vive o embate do seu "fim".

O processo seletivo do BHU oferecia inicialmente 240 vagas semestrais, no turno noturno, no campus JK em Diamantina. Um perfil discente diversificado, que entre 2009 -

2011 tinha um currículo fechado nos primeiros dois anos para cumprir, ou seja, o preceito de autonomia do aluno escolher seu percurso formativo em um currículo flexível não se deu de fato nos primeiros anos do curso. Ao cursar o BI em Humanidades no primeiro período as turmas eram divididas em duas, salas abarrotadas com 120 alunos e 1 professor.

**Ilustração 2 - Sala do Bacharelado Interdisciplinar, proposto pelo REUNI**



Fonte: ZAGO, 2013, p. 91.

A diversificação dos cursos de graduação visavam superar a profissionalização precoce. A proposta de criação de cursos experimentais e interdisciplinares eram um dos critérios do REUNI e foi adotado pela UFVJM. O plano de reestruturação acadêmica na universidade tinha como meta criar "projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento: Meio Ambiente, Saúde, Humanidades e Artes; ofertar currículos flexíveis nos novos cursos, com estruturas curriculares constituídas de um eixo básico comum a todos os cursos e um eixo específico". (UFVJM, 2009, p. 11).

Para atender aos novos paradigmas da educação com a implantação dos regimes curriculares que possibilitassem a construção de itinerários formativos, "faz-se necessária a desconstrução das culturas arraigadas de ações educativas, das práticas da rotina de sala de aula e laboratório ainda impregnados do conteudismo e da visão positivista", ou seja, o professor passava a ter uma grande responsabilidade ao atuar nesse contexto. (UFVJM, 2009, p. 12).

Como oferecer uma educação pública e de qualidade, em que o aluno possa construir a capacidade crítica para acompanhar as atuais inovações em diversas áreas do conhecimento e adentrar o mercado de trabalho? De acordo com as suas diretrizes, os BIs eram vistos como os propulsores desta reformulação acadêmica, didática e pedagógica. Os estudos sobre as possibilidades que esses cursos poderiam/puderam propiciar para a formação acadêmica dos discentes ainda são bem tímidos.

Podemos afirmar que a expansão e interiorização intensificada pela adesão do REUNI, possibilitou as camadas populares adentrarem as universidades federais. Um acesso que durante séculos se manteve exclusivo às classes dominantes da nossa sociedade. No entanto, as universidades federais ainda estão no processo de consolidação do programa, uma vez que, a abertura de vagas não foi efetivamente acompanhada por condições de manutenção e permanência do discente na universidade, devido aos diversos fatores.

A UFVJM ampliou o acesso com a oferta de vagas em diversificados cursos de graduação e pós-graduação. Uma expansão que modificou totalmente as regiões que a universidade está presente e conseqüentemente tem contribuído para o desenvolvimento local e regional. De acordo com a proposta do REUNI na UFVJM "além do impacto social causado pela inserção dos novos cursos, existem ainda os efeitos econômicos desta inserção em regiões de capitalismo considerado retardatário e, portanto, excluídas do seu processo de desenvolvimento.". (UFVJM, 2009, p. 30).

No último relatório de gestão 2017 (2018) a "ação 8282 - Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior" foram evidenciadas todas as obras que ainda não foram consolidadas devido a restrição orçamentária:

[...] foram mantidas paralisadas as seguintes obras no decorrer do ano de 2017: prédio do CITEC, bloco IV da moradia estudantil, prédios do curso de odontologia, da assistência estudantil e da COPESE; e não iniciadas / reiniciadas as obras dos blocos III, V, VI e VII da moradia estudantil. Todas estas obras no *Campus JK* (Diamantina). 2) Resultados conseguidos: Conclusão dos prédios de salas de aula II e III, do ensino a distância (EAD), blocos I e II da moradia estudantil, estes no *Campus JK*; prédio de sala de aula no *Campus Unai* (Unai); prédio de sala de aulas e praticamente terminado o prédio da Biblioteca no *Campus Janaúba* (Janaúba); concluído o ginásio poliesportivo e praticamente terminado o prédio de restaurante - praça de serviço no *Campus Mucuri* (Teófilo Otoni). (UFVJM, 2018, p. 106).

A consolidação dos *campi* e cursos desta universidade é fundamental para a efetiva transformação dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Permitir que todas as camadas sociais adentrem e permaneçam nas instituições públicas de ensino superior é dever do Estado e direito de todos os cidadãos e o programa REUNI trouxe melhores possibilidades. Mas, os desafios ainda estão presentes no cotidiano das universidades e tem se agravado com as crises que se instalaram no país nos últimos anos.

Desde o primeiro semestre de 2014, a UFVJM passou a atuar nas regiões Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais, começaram a funcionar dois novos *campi* em Janaúba e Unai. De acordo com o último relatório de gestão (2017) divulgado, os números totais da comunidade acadêmica são: 9.443 discentes de graduação (presenciais, ensino à distância e em mobilidade acadêmica), 1.369 discentes de pós-graduação - *Lato Sensu e Stricto Sensu* - (pre-



senciais e ensino à distância), 604 técnicos administrativos e 763 docentes. (UFVJM, 2018, p. 172).

Portanto, a pequena Faculdade de Odontologia de Diamantina que começou a funcionar em 1954, nas salas do Grupo Escolar Júlia Kubitschek, hoje oferece mais de 80 cursos, entre graduação e pós-graduação. A UFVJM está presente em 4 municípios e atua com uma comunidade interna de mais de 12.000 mil pessoas, buscando sempre desenvolver ações para o cumprimento das suas finalidades. Pois, a sua missão é "produzir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional.". (UFVJM, 2018, p. 15).

#### 4 A UNIVERSIDADE E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Analisar o processo de criação da universidade no Brasil, a expansão e interiorização das universidades federais foi importante para chegarmos no nosso objeto de estudo nessa conjuntura: o professor universitário. A docência no ensino superior é marcada por tensões e dificuldades decorrentes das políticas públicas educacionais, da cultura organizacional da instituição, da legislação que regulamenta a profissão, dentre outros. A prática docente na universidade federal se dá por meio do ensino, pesquisa e extensão. O que requer desse profissional, em sua maioria, uma dedicação de trabalho exclusiva.

O trabalho docente foi visto ao longo dos séculos como sendo uma atividade missionária. Cunha (2017, p. 41) destaca em seu estudo que o professor era visto como um guardião dos bons costumes, cujo quem assinalava o "caminho do bem e da razão.". Possivelmente tem relação com construção histórica da origem do magistério, "ligada à catequese, onde o valor maior estava na 'vocação', entendida como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco."

Desde seu surgimento, a universidade acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas. São um conjunto de representações simbólicas e materiais que configuram o sentido da instituição. Sendo o corpo docente parte essencial para que a universidade cumpra o seu papel e promova a transformação social.

No Brasil, para se tornar professor universitário hoje, conforme a LDBN nº 9.394/96, o Artigo nº 66 define que é necessário "para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.". (BRASIL, 1996, p. 23). Ou seja, o docente universitário necessita obter a titulação em nível de mestrado e doutorado, prioritariamente, mas as habilidades e competências para se tornar um professor são aspectos que perpassam os estudos das dissertações e teses.

Conduzir uma pesquisa e dissertar sobre ela, não quer dizer que o professor está totalmente capacitado para lecionar no ensino universitário. A formação docente para atuar no ensino superior se complementa à partir de iniciativas individuais que buscam superar as dificuldades e aprimorar as competências necessárias para o exercício da profissão.

Outro viés que tem reconfigurado o trabalho do professor universitário tem sido a inserção de novas tecnologias, a instabilidade do mercado de trabalho e o contexto social, político e econômico no qual estamos inseridos. As universidades do século XXI tem vivenciado algumas reconfigurações, pois o modelo institucional enraizado no Brasil é oriundo do século XIX e foi consolidado ao longo do século XX, ou seja, estamos diante de um sério problema de incompatibilidade histórica. Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam

que para a transformação que o país necessita seria imprescindível construir um sistema de ensino superior:

[...] resta a ousadia de construir um espaço de educação superior no Hemisfério Sul que seja compatível com os centros científicos mundiais, que possua reconhecida qualidade, que promova a inclusão social, que considere a educação com um bem público, que permita a mobilidade acadêmica de professores e discentes e que a internacionalização da educação superior tenha a marca da solidariedade. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 11).

Os estudos sobre a universidade pública no país têm ganhado destaque nos últimos anos. São diferentes interpretações sobre a sua história, em que buscam ter conhecimento da sua realidade, organização e seu funcionamento. Mas, o grande desafio até então é transformá-la. É notável que o campo da educação tem sido marcado por políticas educacionais de cunho neoliberal, em que a formação dos indivíduos é adaptada à lógica capitalista de produção. Os desafios atuais do ensino superior fazem com que o professor universitário tenha que repensar sobre o seu papel nessa conjuntura.

A universidade é uma instituição social que exprime todo um contexto da sociedade em que está inserida. (CHAUI, 2003). As crises política e econômica que se instalaram no país nos últimos anos têm impactado diretamente todas as instituições federais de ensino superior, principalmente, as universidades que se encontram nas fases de implantação e consolidação de novos cursos e *campi*.

Diante dessas dificuldades, a profissão docente se constrói e reconstrói. Conforme a instituição que o docente se vincule uma atuação específica será exigida. Fundamentado na LDBN 9.394/96, Pimenta e Anastasiou (2002) descreveram algumas atividades que são realizadas em cada instituição de ensino superior:

- *Universidade*, que se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, conta com número expressivo de mestres e doutores.
- *Centro universitário*, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência.
- *Faculdades integradas*, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa.
- *Institutos ou escolas superiores*, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 141).

Será exigido desse profissional um tipo específico de produção. A docência é a atividade comum entre todas as instituições de ensino superior. Ou seja, a relação profissional entre o professor e a instituição inicia-se por meio da docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesse sentido, percebe-se que os programas de mestrado e doutorado estão organiza-

dos a fim de especializar o profissional em um determinado recorte do conhecimento e é voltado à capacitação para a pesquisa. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 34). Isso reflete uma perspectiva que concebe a docência universitária como atividade científica, o que é parte da construção da identidade do professor no ensino superior.

No entanto, este capítulo foi organizado a fim de refletirmos sobre as configurações da docência no ensino superior público, as (re)significações da profissão docente e a organização dos cursos da FIH criados pelo REUNI.

#### **4.1 A formação docente para o ensino superior**

A situação atual do professorado do ensino superior vem sendo sistematizada entre as definições de leis e de reivindicações da categoria. A formação continuada em serviço por meio de iniciativas individuais marca a profissão, uma vez que, os professores universitários tem formação em diversas áreas de conhecimento e nem sempre possuem uma formação pedagógica necessária para o exercício docente.

De acordo com Veiga (2008), no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme a pesquisadora:

[...] o registro do termo na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (VEIGA, 2008, p. 13).

O modelo do ensino superior no Brasil teve em sua gênese uma forte influência do modelo francês-napoleônico. Que partia da premissa de "quem sabe, automaticamente, sabe ensinar" e, os requisitos exigidos era que o docente deveria ter domínio de conhecimentos e o exercício competente de sua profissão. (MASETTO, 1998, p. 9).

Desde o início do ensino universitário e nas décadas posteriores os currículos seriados e os programas fechados "procuravam formar profissionais competentes de uma determinada área ou especialidade". (MASETTO, 1998). Nessa perspectiva, quem seria o professor?

Para Masetto (1998):

Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades européias, como dissemos acima; mas, logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais

renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. (MASETTO, 1998, p. 10-11).

Em geral, um docente sem formação pedagógica e didática, era um profissional com notório saber que se tornava professor universitário. O ensino superior durante um longo período estava voltado para a transmissão de conhecimentos. Mas, a docência universitária como um campo de atuação necessita de formação competente para que o processo de ensino e aprendizagem perpassa a transmissão de conteúdos.

Masetto (2012, p. 20) destaca que até a década de 1970, praticamente, era exigido o bacharelado e o exercício com êxito de sua profissão. Na década seguinte exigia-se cursos de especialização na área e atualmente exige-se mestrado e doutorado. Mas, de acordo com a LDBN 9.394/96 o notório saber poderá suprir a exigência da titulação, se for reconhecido por uma universidade com curso de doutorado em área afim (Art. 66, *parágrafo único*). Ou seja, o domínio de conteúdo em determinada área e a experiência profissional ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, a docência universitária se insere nos debates atuais nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores. Estudos como o de Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2004) e Masetto (1998, 2012) abordam a necessidade e importância das competências pedagógicas para os professores universitários. Benedito (*apud* Pimenta; Anastasiou, 2002) destaca em seus estudos que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas, ela é insuficiente. (BENEDITO *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36).

No dizer de Benedito (*apud* Pimenta; Anastasiou, 2002) ainda que ocorra uma busca por formação continuada em uma área específica mediante a capacitação individual, não é suficiente. Uma vez que, o desconhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem é um aspecto preocupante no ensino superior. Mas, a instituição de nível superior também deve-se comprometer com a formação contínua do docente, pois este profissional tem a missão de contribuir para a aprendizagem eficiente dos seus discentes.

A (re)significação da profissão docente na chamada era da globalização, da informação e do conhecimento requer professores que assumam novas competências profissionais. Os saberes necessários para constituir o conhecimento pedagógico e científico são importantes no fomento da profissão de professor universitário.

Existe o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes que poderiam ser desenvolvidos pelos professores durante seu processo de formação e no próprio exercício da profissão. Esse processo de formação é multifacetado, permanente, que tem início e nunca tem fim. (VEIGA, 2008, p. 15). A qualificação docente é um fator importante na busca pela qualidade educacional, especialmente, por ser um âmbito que experimenta constantes transformações.

A docência é uma atividade profissional complexa que necessita de saberes diversificados. Antes, o professor lidava com o aluno sendo um mero receptor de conhecimentos prontos e acabados, mas com o novo mundo do conhecimento e da informação os alunos trazem para a sala de aula novos dados e questionamentos e o professor precisa estar atualizado. Com criticidade, o docente deverá incorporar essas informações no processo de ensino e aprendizagem. (MASETTO, 2012).

A universidade e os professores têm um árduo trabalho para realizar, "[...] que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano.". (PIMENTA *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.102).

A universidade configura-se como um serviço público que se efetiva pela docência e investigação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O Estado brasileiro reconheceu na LDBN 9.394/96 a importância da educação de nível superior, apontando que:

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o atendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação, cultura e da pesquisa científica e tecnológica na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, p. 16-17).

Além da preparação nas áreas de conhecimentos específicos e pedagógicos, o docente universitário deve ter compromisso com o ensino e a aprendizagem dos discentes, a fim de contribuir para a formação de um profissional humanizado. Nos dizeres de Pimenta e Anastasiou (2002) a tarefa de ensinar na universidade requer do professor:

[...] o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinadas criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103).

Nessa perspectiva, Masetto (1998) discute em um dos seus estudos as competências específicas para o exercício docente no ensino superior. O autor afirma que, antes de mais nada, o professor universitário necessita ter domínio competente em uma determinada área de conhecimento, ter conhecimentos básicos, assim como experiência profissional. No entanto, o docente deve ter seus conhecimentos e práticas profissionais atualizadas permanentemente através de cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, dentre outros.

Exige-se um domínio na área de pesquisa, que é uma das atribuições do trabalho docente na universidade, para a produção de conhecimentos científicos novos. Para Masetto (1998) o domínio na área pedagógica é fundamental. Neste sentido destaca que:

[...] dificilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional. (MASETTO, 1998, p. 20).

Esse é um ponto carente na formação dos professores universitários, cuja aqueles que são oriundos dos cursos de bacharelado das áreas de exatas e saúde, por exemplo. Ao refletirmos sobre profissionalismo na docência neste nível de ensino é um aspecto preocupante, uma vez que, alguns veem o conhecimento pedagógico como algo desnecessário para sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998, p. 20).

Libâneo (*apud* Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 206) compreende que a relação entre ensino e aprendizagem é um elemento que assegura a teoria didática na prática docente. O autor destaca que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula, engloba a organização e seleção dos conteúdos, a metodologia a ser utilizada e a compreensão do nível cognitivo do aluno.

O professor atua como mediador/orientador nesse processo de construção do conhecimento, estimulando e auxiliando o desenvolvimento de seus discentes, que seja capaz de mostrar o progresso dos alunos e corrigi-los quando for necessário. (MASETTO, 1998). É

fundamental que o docente incentive a aprendizagem individual e coletiva, que crie condições para que ocorra um *feedback* entre o aluno e o professor e, um espaço para troca de práticas e experiências.

As considerações realizadas ao longo deste tópico nos auxiliaram na compreensão da construção/formação do docente universitário. Esses aspectos são importantes para refletirmos sobre o trabalho docente na universidade federal, que é nosso campo de pesquisa. Pois, ao analisarmos os desafios do trabalho desses profissionais precisamos compreender aspectos que constituem a sua profissão.

#### **4.2 Atividade docente: (re)construção da profissão**

Compreender o trabalho do professor no contexto desta pesquisa requer uma análise da ressignificação da profissão docente. Com a universalização e democratização do acesso ao ensino superior pelas camadas populares o exercício docente passou a enfrentar diversos problemas administrativos, de infraestrutura e pedagógicos que inclusive contribuíram para a precarização das condições de trabalho docente.

A democratização do ensino público, mais que uma demanda popular, fez-se necessária pelas próprias mudanças que ocorreram na sociedade moderna. Com as políticas de acesso ao ensino superior a universidade passou a receber discentes oriundos de diversas esferas sociais. A Lei nº 12.711/2012 passou a garantir que 50% das vagas disponíveis nas instituições públicas fossem destinadas aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e assegurou demais ações afirmativas do sistema de cotas.

Tais avanços provocaram mudanças para o trabalho docente, uma vez que o quadro político, econômico e social ressignificam a sua profissionalização. Veiga e D'ávila (2008) relatam que ressignificar a profissão docente "nas tessituras das práticas profissionais, uma inquietação vem assolando verdades dantes inquestionáveis: a tradição troncular do ensino, o modelo curricular disciplinar, o trabalho docente e os saberes hierarquicamente estabelecidos." (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 7).

Além disso, vários autores são unânimes em afirmar que professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização (CUNHA, 2005; CONTRERAS, 2002) e esses profissionais tem vivenciado novas condições de trabalho nas universidades federais após a adesão do REUNI.

A docência é um dos ofícios mais antigos da sociedade moderna. O ensino é visto como atividade secundária, que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho. Do ponto



de vista da Lei 12.772/2012, que dispõe da estruturação do plano de carreira do magistério no ensino superior, o artigo 2º estabelece as seguintes incumbências para os professores:

[...] São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

[...] (BRASIL, 2012, p. 2).

Quanto a docência como profissão, Veiga (2008) afirma que:

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Neste sentido, considera docência como uma atividade especializada, defendendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2008, p. 15).

No que diz respeito a construção da identidade profissional, Nóvoa (*apud* Campos; Mata, 2002, p. 22) explicita que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.". Ou seja, permeia toda a vida profissional do indivíduo, não é um dado imutável e sim um processo de construção do sujeito historicamente situado. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Portanto, a identidade docente está em permanente transformação. Refere-se a uma identidade profissional que se constrói, pois é um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e auto atribuídos) aos docentes no exercício de suas funções por diferentes discursos e atores sociais. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), "uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições.". Corroboro com as autoras quando definem:

Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A identidade docente está em permanente transformação, pois é uma profissão que vivencia um processo constante de (re)significação. A seguir, a ilustração sintetiza a concepção de identidade profissional aqui ressaltada.



Fonte: VEIGA, 2008, p. 19. Adaptado.

Os vínculos que mantêm com este espaço, as representações profissionais que envolvem os seus afazeres, a relativa estabilidade profissional, as condições de trabalho, o ambiente e o clima organizacional, o aspecto territorial, ou seja, o lugar onde o professor realiza as suas atividades, são alguns aspectos importantes que constroem a sua identidade profissional. O docente deve ser analisado enquanto sujeito social, envolvido por um conjunto de relações territoriais, profissionais e familiares que se modificam e se reorganizam conforme seu vínculo institucional. São novas características e especificidades territoriais, sociais, econômicas, culturais, políticas e profissionais que surgem e são vividas por esses indivíduos.

A reconstrução da identidade docente é um processo individual e coletivo, por ser um processo de construção do sujeito historicamente situado. Segundo Nóvoa (*apud* Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 112), três processos são essenciais na construção da identidade docente, que seriam: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Este último processo refere-se "aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais".

A prática da docência em diálogo com os desafios do cotidiano possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional crítico e reflexivo. Um processo contínuo do qual o docente se percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. (SANTOS; RODRIGUES, 2010, p. 11). Com base na significação e (re)significação social da profissão a sua identidade se constrói. É relevante pensarmos sobre os conceitos de profissionalização, profis-

sionalismo e de profissionalidade que reconstrói a profissão docente de acordo com as necessidades e exigências do mundo contemporâneo.

A profissionalização docente refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos professores, no qual se desenvolve profissionalmente e constrói a sua identidade profissional. Algumas vertentes de estudos se destacam, a primeira, compreende a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, aborda o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1). No entanto, outra vertente destaca a profissionalização como política de Estado.

O debate acerca da profissionalização articula-se ao da proletarização para exprimir algumas dimensões da precarização do trabalho docente. É o que observa Shiroma e Evangelista (2010) ao dizerem:

Diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. Ressalta-se a necessidade de conhecimento especializado para atender demandas da complexificação da sociedade moderna. As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1-2).

Além disso, essas mudanças promoveram uma intensificação do trabalho docente. O avanço das políticas neoliberais e a crise econômica tem incorporado a lógica de mercado ao âmbito educacional, produzindo os discursos de excelência e da privatização que tem interferido na condição profissional do professor. Ao tratarmos a questão da profissionalização a fim de compreendermos suas características não podemos deixar de levar em consideração o cenário político e econômico que o define. (CUNHA, 2005, p.7).

Para Contreras (2012, p. 37) as características que são atribuídas na definição da profissão docente resulta na ideia de semiprofissão. O autor considera que falta autonomia docente em relação ao Estado, ou seja, uma proletarização que resultou na subtração de qualidades "que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho."

Nesse panorama, está inserida a burocratização do trabalho docente. Uma nova ordem da divisão social do trabalho, onde as decisões educativas ficam a cargo de especialistas e do poder central, restando "aos professores as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas." (CUNHA, 2005, p. 8).

A tomada de decisão unilateral, de quem decide e quem executa, é o principal aspecto negativo da burocratização e auxilia na desprofissionalização dos professores. Ocorre uma intensificação do trabalho que faz com que o docente não tenha mais tempo para atividades livres, pois ele estará ocupado com aquelas ações que foram impostas. Cunha (2005, p. 9) destaca que "é fácil perceber a relação entre intensificação e proletarização do trabalho docente. Quanto mais o controle do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização."

Enguita (*apud* Cunha, 2005) conclui que:

[...] o proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho. Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização desaparece e produz uma espécie de colonização. Essa seria, especialmente, o controle das ações docentes através da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, para o professor fica fácil lançar mão dos textos já prontos [...] (ENGUITA *apud* CUNHA, 2005, p. 9-10).

Ou seja, "o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho". (CUNHA, 2005, p. 10). A rotina do trabalho impede que o docente reflita sobre sua prática, ele passa a vivenciar sua atuação envolvida com a pressão de produtividade, o que impulsiona suas ações individuais e inibe as coletivas.

A relação entre os professores ao interagirem na prática de sua profissão é uma competência profissional necessária em todo processo educativo. A profissionalização do professor está condicionada por uma rede de relações de poder e que está diretamente ligada à prática profissional. (IMBERNÓN, 2011).

O fazer docente nesta perspectiva requer uma ampla reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz. A construção da profissionalidade docente se dá mediante o contato com experiências diversas que compõe e fundamentam a sua prática pedagógica. Concorro com Conceição e Nunes (2017) ao afirmarem que:

Da articulação entre a profissionalidade e o profissionalismo decorre o processo de profissionalização, que por sua vez se torna nuclear da construção da identidade profissional. É por meio da profissionalidade que o professor adquire as competências necessárias ao desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão; e do profissionalismo que se constrói o sentido de pertencimento a um grupo profissional, adquire a consciência profissional, o respeito às regras coletivas e a eficácia. (CONCEIÇÃO; NUNES, 2017, p. 130-131).

Em princípio, a ideia de profissionalização é positiva. Dizer que o sujeito tem uma atuação profissional, é dizer que tem competência técnica, responsabilidade e capacidade para solucionar problemas no âmbito de sua profissão. (CUNHA, 2017). A profissionalização é a

aquisição das específicas capacidades da profissão, ou seja, envolvem aptidões, valores, atitudes, inclui as condições de trabalho, a remuneração e o *status* social de ser professor.

Por sua vez, o profissionalismo é o compromisso do professor com o projeto político pedagógico, é ter domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino. (LIBÂNEO *apud* JUNIOR, 2012, p. 15). O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma qualificação em serviço associado ao caráter ético e deontológico. Sockett (*apud* Flores, 2014) distingue quatro dimensões do profissionalismo docente:

a) comunidade profissional – tipos de relacionamento dentro das instituições e departamentos em que os professores trabalham; b) conhecimento especializado – conhecimento, visão e perspectivas; c) prestação de contas profissional – obrigação moral para com os alunos e o público; e d) ideal de serviço profissional – intrínseco ao propósito moral do ensino associado ao compromisso para com o bem-estar (e desenvolvimento) dos alunos. (SOCKETT *apud* FLORES, 2014, p. 3).

Esta análise nos permite compreender a necessidade do compromisso ético do professor com o seu trabalho e com as responsabilidades pelas quais se sente vinculado. O profissionalismo docente seria um conjunto de características importantes, conhecimentos específicos, atitudes e valores que englobam essa profissão.

Autonomia, responsabilidade e capacitação são características profissionais que deveriam ser inquestionáveis na profissão docente. (CONTRERAS, 2012). A profissionalidade, nessa perspectiva, reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho. Assegura ao profissional uma autonomia, representa um horizonte para o qual convergem expectativas, esforço, compromisso e está vinculada a construção da identidade pessoal. (LUDKE; BOING, 2010, p. 18).

Sacristán (*apud* Vieira, 2004, p. 33) afirma que a profissionalidade é um "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores" que constituem a ação docente. O que requer uma formação permanente, por se tratar de um processo de (re)construção constante. "Tanto profissionalidade quanto profissionalização convergem para que o professor se mantenha no profissionalismo, e a resultante deste processo se expressa na representação social de um profissional que possua condutas éticas no exercício de competências técnicas de ensino". (VIEIRA, 2004, p. 33).

A profissionalidade docente está em consonância com as exigências de uma melhor formação, que o professor tenha a capacidade de enfrentar situações diversas, que possua responsabilidade naquilo que executa, prevalecendo seu compromisso com a comunidade e que não corrobore com procedimentos improvisados e ineficientes. Nos dizeres de Contreras (2012, p. 82), "poderíamos concordar que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo."

É inevitável o fato de que o trabalho docente consista na relação direta das transformações sociais, políticas e econômicas. Os contextos preestabelecidos pelas decisões externas e internas de uma instituição faz com que a conduta profissional se adapte às condições e requerimentos impostos ao exercício da profissão.

A prática docente se (re)constrói por meio de determinações provenientes dos contextos nos quais o professor atua. (GIMENO *apud* CONTRERAS, 2012, p. 84). Mas, acima de tudo o docente deve estar comprometido com o desenvolvimento dos seus discentes. A nova era da informação e do conhecimento faz com que seja necessário a renovação da instituição educativa e requer uma redefinição da profissão docente. Os professores devem assumir novas competências profissionais a fim de garantir a sua profissionalidade, profissionalização e profissionalismo frente às exigências que constantemente lhes são impostas.

Nesse contexto, a formação continuada cria espaços de participação e reflexão, ou seja, transcende o sentido inicial de "(...) mera atualização científica, pedagógica e didática". A aquisição de conhecimentos é um processo amplo, complexo, adaptativo e experiencial. Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode contribuir para melhorar a qualidade de sua atuação. Um desenvolvimento que perpassa as práticas de formação, vinculando-se à uma redefinição profissional importante que estimula as lutas pelas melhorias sociais e profissionais, promovendo a consolidação "de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.". (IMBERNÓN, 2011, p. 15-49).

#### **4.3 Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – uma breve fotografia dos cursos interdisciplinares da UFVJM**

Buscamos discutir no decorrer desta seção aspectos sobre a docência no ensino superior público, as (re)significações da profissão docente, a construção da identidade profissional, a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade. Pois, refletir sobre o que engloba a formação docente necessária para atuar neste nível de ensino, sobre o fazer docente e suas ressignificações foi fundamental para compreendermos as subjetividades dos sujeitos desta pesquisa.

Sendo assim, neste tópico iremos evidenciar algumas características do campo de atuação dos professores da FIH/UFVJM.

##### **4.3.1. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**

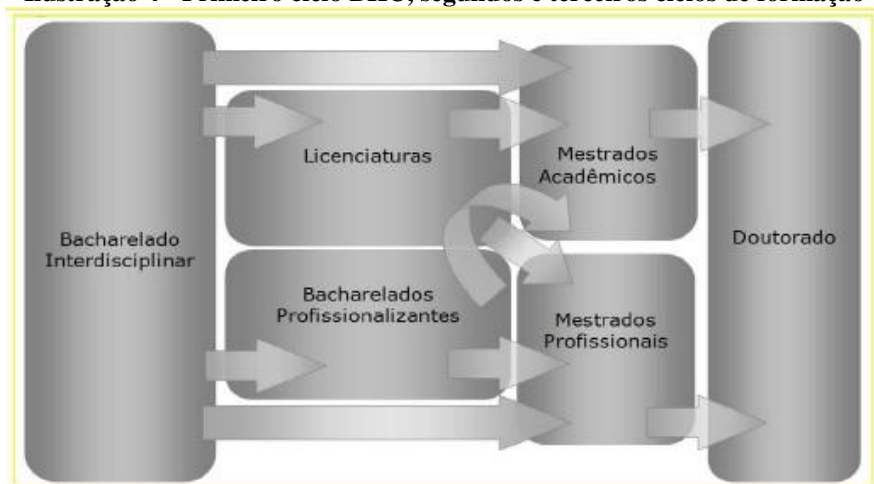
Pautado nos pressupostos da "Universidade Nova", o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU) foi criado em 2008 e iniciou-se no primeiro semestre de 2009, no

campus JK em Diamantina/MG. Atendendo as metas estabelecidas entre o REUNI e a UFVJM, o curso tem duração de 3 anos e iniciou ofertando 240 vagas por semestre. Mas, com a modificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) o curso passou a ofertar 200 vagas semestrais, à partir de 2012, com a carga horária total de 2550 horas e no período noturno. (UFVJM/BHU, 2011).

Entre 2009 a 2011, o discente que ingressava no BHU tinha a possibilidade de seguir para uma das licenciaturas ou poderia optar pelo Bacharelado em Turismo. Mas, com a atualização do PPP foi definido o desmembramento do curso de Turismo, em 2012, ficando somente as opções das licenciaturas: Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia.

O quadro a seguir, representa o modelo de formação idealizado pela inovação pedagógica proposta pelo Bacharelado Interdisciplinar (BI).

**Ilustração 4 - Primeiro ciclo BHU, segundos e terceiros ciclos de formação**



Fonte: UFVJM/BHU, 2011, p. 38.

Após uma profunda discussão entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado do BHU, foi criada uma nova proposta para o curso. (UFVJM/BHU, 2011). O discente passou a ter mais autonomia na escolha do seu percurso formativo, pois no antigo projeto ele era direcionado às disciplinas obrigatórias pré-fixadas quase ao longo de todo o curso. Ou seja, a flexibilidade acadêmica tão evidenciada nos BIs não estava sendo de fato oferecida aos alunos do BHU/UFVJM, inclusive, devido a falta de um corpo docente maior para ministrar as disciplinas.

O modo de ingresso dos alunos se dá pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) via o Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou pelo SASI, que é um processo de seleção seriada da UFVJM. Após o discente concluir o BHU ele participa de um processo interno

de transição para uma das licenciaturas ofertadas. A princípio, eram abertas 40 vagas em cada licenciatura para os alunos oriundos do bacharelado. (UFVJM/BHU, 2011).

Um dos pressupostos do BHU é que o curso sirva de base para quem deseja dar prosseguimento nas licenciaturas, pois é organizado por uma estrutura que perpassa por três grandes eixos: "Eixo da formação de base e complementar, Eixo interdisciplinar e Eixo das áreas de concentração". Nesse sentido, seria responsabilidade do corpo docente orientar "o aluno a fim de garantir a sua formação de forma orgânica, adquirindo a apreensão do todo articulado e não simplesmente, como é de praxe, um caminho fragmentado, múltiplo, embasado numa tradição mecanicista da apreensão do conhecimento.". (UFVJM/BHU, 2011, p. 4).

A formação de professores é um dos elementos que caracteriza o BHU, que busca possibilitar a "interação de diversas áreas das humanidades", o contato com docentes que possuem experiências diferenciadas e que ao longo desse percurso seja "considerado as identidades e história dos sujeitos coletivos e individual". (UFVJM/BHU, 2011, p. 4). Ao buscar compreender os novos processos de ensino e aprendizagem, a universidade deve oferecer inovadas alternativas para a produção de conhecimento.

A chamada "Universidade Nova" deve garantir a interdisciplinaridade, preservando os valores acadêmicos e incentivando a mobilidade estudantil. Desta maneira, o BHU tem como principais objetivos:

- Promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de instrumentais cognitivos para sua autonomia intelectual ao longo de sua vida no interior de uma sociedade em constante mudança.
- Oferecer liberdade de escolha para o estudante construir itinerários formativos conforme seus interesses e possibilidades.
- Viabilizar a renovação pedagógica, por meio da atualização de metodologias e implantação de novas tecnologias. (UFVJM/BHU, 2011, p. 17).

Esses objetivos vão de encontro com a proposta do REUNI, que almejava "reduzir as taxas de evasão e de retenção, promover a expansão da pós-graduação e sua integração com a graduação e possibilitar a diversificação das modalidades de graduação.". Uma proposta de uma educação superior flexível e progressista, que visa diminuir a profissionalização precoce, dando "mais discernimento acadêmico do que profissional". (UFVJM/BHU, 2011, p. 17-18). Conforme o PPP, o BHU:

[...] possui como objetivo oferecer uma formação geral humanística, científica e artística-cultural, voltada para um perfil de profissional com conhecimento sólido na área de humanidades com habilidades diversificadas. O objetivo do BHU é formar pessoas comprometidas com a ética e a qualidade, capazes de trabalhar de forma autônoma e coletiva, com habilidades interpessoais, desenvoltura no uso das tecnologias da informação e da comunicação, e na busca do processamento e análise da informação procedente de fontes diversas. Os egressos deverão ter uma formação ge-



neralista com sólida base na formação do pensamento crítico, com boa capacidade de comunicação oral e escrita, de abstração, análise e síntese, fundamentais para a investigação e para o aprendizado e atualização permanentes. O profissional poderá atuar nos recursos humanos junto ao serviço público, empresas privadas ou ONGs, em assessorias ou coordenação de projetos, assim como em iniciativas de empreendedorismo social. (UFVJM/BHU, 2011, p. 8).

Mas, a possibilidade de profissionalização se dá por meio da continuidade dos estudos aos que tiverem interesse. Nos últimos dois semestres do BHU são ofertadas disciplinas do eixo de concentração da respectiva licenciatura que o discente optar e após a conclusão do bacharelado ele poderá obter a formação em uma das licenciaturas se cursar as disciplinas específicas por mais dois anos, no caso dos cursos de Letras são mais dois anos e meio. Ou seja, o discente que realizar essa trajetória será titulado Bacharel em Ciências Humanas e licenciado em dos cursos oferecidos pela FIH, criados com a adesão do REUNI.

Entretanto, o percurso do BHU -> Licenciatura passa por mais um transformação: seu desmembramento. Ainda não foi definido, nem divulgado para a comunidade acadêmica como será o BHU, mas a trajetória de cursar o BI e dar prosseguimento para obter uma formação profissional nas licenciaturas foi extinta, todas as licenciaturas criadas com a adesão do REUNI se desvincularam do bacharelado a partir do segundo semestre de 2018.

#### **4.3.2 Licenciatura em Geografia**

Aos que desejavam seguir a formação após o BHU a Licenciatura em Geografia era uma das opções. Um total de 40 vagas eram ofertadas e a forma de ingresso se dava por meio do processo de transição interna da universidade. Criada com adesão do REUNI o intuito da licenciatura é formar profissionais habilitados "para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e ensino segundo as teorias, os métodos e as técnicas da geografia, assim como do conhecimento e da prática pedagógica.". (UFVJM/GEOGRAFIA, 2011, p. 8).

Localizada em uma das regiões mais carentes de Minas Gerais, a UFVJM tem proporcionado a habilitação de vários professores que não eram licenciados e atuavam na área. Deve-se destacar a importância desta universidade na difusão de conhecimentos e na formação de professores em diversas áreas. Com o objetivo de formar profissionais capacitados o curso de geografia propõe:

- Fornecimento de conhecimentos teóricos e instrumentais técnicos que possibilitem a inserção do egresso no magistério em diferentes realidades, objetivando sua atuação com excelência nos diferentes níveis, ambientes e contextos geográficos do ensino;
- Formação de licenciados em geografia capacitados para sua complementação intelectual/profissional através de sua inserção em cursos de pós-graduação;
- Formação de licenciados em geografia habilitados a atuar, a partir do saber geográfico, em diferentes instituições de ensino, públicas ou privadas;

- Desenvolvimento de competências para a produção acadêmica em seus três diferentes pilares centrais: ensino, pesquisa e extensão;
- Formação de licenciados em geografia com conhecimento da realidade sócio-espacial contemporânea nas suas diferentes realidades escalares e locais. (UFVJM/GEOGRAFIA, 2011, p. 8).

De acordo com o PPP do curso será proporcionado uma formação crítica, que respeite as diferenças teórico-acadêmicas e culturais, por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão. Por sua inserção regional nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o curso busca possibilitar "uma formação acadêmica, social e cultural que proporcione a formação de novos professores de geografia que possibilitem o atendimento das demandas educacionais" em diferentes localidades da região. (UFVJM/GEOGRAFIA, 2011, p. 10).

O licenciado em Geografia/UFVJM estará apto para atuar em escolas, públicas ou privadas, de ensino fundamental ou médio, em atividades que envolvem a regência, a elaboração de materiais pedagógicos, projetos educacionais, dentre outros. (UFVJM/GEOGRAFIA, 2011). Podendo o licenciado complementar a sua formação com o curso de bacharelado em Geografia, mestrado e doutorado.

A organização curricular da licenciatura, conforme o PPP do curso, envolve disciplinas obrigatórias e componentes complementares que são as práticas de ensino, estágio supervisionado e atividades acadêmico científico-culturais. A matriz atende a carga horária específica prevista na Resolução CNE/CP 02/2002, que totaliza 3.045h. Sendo: 2.445 horas de conteúdos teóricos, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico científico-culturais. O tempo mínimo de integralização do curso era de 5 anos, incluindo o período de 3 anos do BHU.

### 4.3.3 Licenciatura em História

Ofertada também no período noturno, a Licenciatura em História oferecia 40 vagas semestrais para discentes oriundos do BHU. O tempo de integralização mínima são de 5 anos, após cumprirem uma carga horária de 3.300 horas, somado ao percurso do BHU, que seriam: 2.295 horas de unidades curriculares de formação básica, interdisciplinar, conteúdos históricos e pedagógicos; 405 horas de práticas de conteúdos históricos e pedagógicos; 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico científico-culturais. (UFVJM/HISTÓRIA, 2011, p. 21-22).

As unidades curriculares do curso de História da UFVJM estão dentro de dois grandes eixos:

- a) Conteúdos humanísticos (Formação de Base e Complementar e interdisciplinares):** Unidades curriculares cursadas no período inicial do Bacharelado em Hu-

manidades. São múltiplas ofertas que o aluno poderá escolher conforme seus interesses, desde que em consonância com a área de história ou pedagógica e respeitando os limites estabelecidos de 8 unidades curriculares, ou seja, 4 no Eixo Formação de Base e Complementar e 4 no Eixo Interdisciplinar ofertadas pelo Bacharelado em Humanidades. As ementas e bibliografias dessas unidades curriculares podem ser consultadas no Projeto Pedagógico do BHU.

**b) Conteúdos históricos e pedagógicos:** Unidades curriculares que o aluno cursa, preferencialmente, no último ano do Bacharelado em Humanidades e nos dois anos da Licenciatura em História. Nesse grupo há unidades curriculares obrigatórias sem pré-requisito, obrigatórias com pré-requisito e eletivas. Das últimas, algumas apresentam ementa fixa e outras ementas flexíveis. (UFVJM/HISTÓRIA, 2011, p. 22).

Uma vivência curricular de formação geral e interdisciplinar, essa licenciatura espera que seja possível o aluno enfatizar e aperfeiçoar seus conhecimentos específicos. Uma estrutura curricular que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem na universidade, conseqüentemente, formar professores mais críticos, autônomos e reflexivos. "A inserção desses novos professores nas redes de ensino, especialmente do Vale do Jequitinhonha, certamente, irá contribuir para a valorização das potencialidades locais e promover mudanças sociais.". (UFVJM/HISTÓRIA, 2011, p. 19).

O objetivo do curso é formar professores/historiadores "capazes de atuar de forma crítica na produção, transmissão e comunicação do conhecimento histórico.". (UFVJM/HISTÓRIA, 2011, p. 10). Buscando garantir o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão, por meio do ensino de métodos e técnicas de pesquisa para investigação histórica e estimulando a aprendizagem de conteúdos específicos referente ao trabalho docente.

Todavia, o campo de atuação do licenciado em História/UFVJM é bem amplo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011), o professor habilitado poderá atuar em escolas, públicas e/ou privadas, de educação básica ou técnicas; em empresas e instituições públicas e privadas em atividades que visam a preservação, museus e arquivos; podendo exercer funções nas áreas de pesquisa ou consultorias e assessorias.

#### **4.3.4 Licenciatura em Letras Português/Espanhol**

A concepção pedagógica da Licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFVJM, divergia das graduações convencionais de outras instituições. Pois, como as demais licenciaturas da FIH, criadas pela adesão do programa REUNI, o acesso ao curso se dava por via do BHU. Contabilizando uma carga horária total de 3.850 horas, sendo 1.125 horas cursadas no BHU e 2.965 horas na licenciatura, o tempo de integralização mínimo são de 5 anos e meio. (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011, p. 05-06).

O curso de Letras busca motivar os licenciados "a contribuir para a contínua e efetiva busca de teorias e práticas educacionais que visem à atenuação de problemas como a formação lacunar e o baixo rendimento escolar detectados entre o contingente de estudantes oriundos dos Níveis Fundamental e Médio." (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011, p. 9). Dessa forma, a Licenciatura em Letras com habilitações em Português, Espanhol e suas respectivas literaturas, oportunizam um desenvolvimento profissional numa área carente de profissionais capacitados.

O governo federal tem criado programas para motivar a formação de professores, principalmente, em áreas que possuem um *déficit* histórico da falta de magistrados. O curso ofertado pela UFVJM propunha uma dupla titulação, BHU e licenciatura, por meio do ensino público, gratuito e acessível à região e ao país. Tendo como base a legislação vigente, o curso de Letras Português/Espanhol tem como objetivos:

- i) Proporcionar formação teórica e prática adequada ao acadêmico com vistas não apenas ao pleno desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e literárias compatíveis com o exercício, consoante suas habilitações específicas, da atividade docente na Educação Básica, mas também ao desenvolvimento de sua cidadania;
- ii) Oportunizar ao acadêmico situações de imersão em atividades de ensino, pesquisa e extensão para que este possa desenvolver, de maneira autônoma, reflexões críticas quanto aos processos de ensino e aprendizagem, bem como enriquecer seus conhecimentos linguísticos e literários;
- iii) Proporcionar ao discente condições favoráveis para que este possa atuar de maneira social e ideologicamente crítica em relação ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos de Língua Materna e suas respectivas Literaturas bem como os de Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas;
- iv) Capacitar o aluno para que este possa dominar diferentes linguagens e suas tecnologias com vistas à utilização desses recursos em sua futura atividade docente;
- v) Oportunizar ao acadêmico atividades de reflexão sobre a diversidade linguística e cultural por meio de estudos de diferentes gêneros textuais e variedades linguísticas;
- vi) Proporcionar a criação de ambientes de estudo e pesquisa que permitam aos discentes tornarem-se corresponsáveis e copartícipes de sua própria formação acadêmico-profissional;
- vii) Promover a reflexão crítica acerca das linguagens e suas diferentes práticas discursivas como formas de interação social, marcadas por especificidades culturais e ideológicas;
- viii) Conscientizar os discentes quanto à necessidade de envolvimento em atividades — oferecidas pelo curso e pela instituição como um todo — de ensino, pesquisa e extensão tendo em vista o necessário caráter indissociável dessas três modalidades. (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011, p. 10-11).

Após a conclusão do curso espera-se que o egresso possa dominar conhecimentos específicos e de áreas afins, que ele possa explorar as potencialidades de instrumentos didáticos e tecnológicos diferenciados, que desenvolva-se no campo da pesquisa, dentre outros. O licenciado é motivado a desenvolver competências e habilidades de natureza teórica e prática necessárias ao exercício docente.

Por fim, este profissional poderá ter múltiplas possibilidades no mercado de trabalho. Podendo atuar na docência em Língua Portuguesa, estrangeira e suas literaturas, em instituições públicas ou privadas, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, em ONGs e fundações, e ainda em cursos livres de idiomas. O licenciado em Letras Português/Espanhol também poderá atuar como redator, revisor de textos ou "tradutor e intérprete (técnico ou juramentado) de documentação civil em geral, na tradução de edições bilíngues, em conferências e palestras, e ainda nas áreas de comércio internacional e turismo.". (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-ESPAÑHOL, 2011, p. 15).

#### **4.3.5 Licenciatura em Letras Português/Inglês**

Em observância aos compromissos bilaterais assumidos pela UFVJM e o REUNI, a Licenciatura em Letras Português/Inglês foi criada. O ingresso dos discentes ocorria através da transição interna do BHU para licenciatura, no qual o aluno tivesse cursado no quinto e sexto períodos disciplinas específicas do curso de Letras. O percurso formativo ofertado promove a ampliação da mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos, "mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre institutos, cursos e programas do nível superior.". (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 8).

São oferecidas 40 vagas semestrais para o ingresso na Licenciatura em Letras Português/Inglês, no período noturno, sendo a carga horária total de 3.790 horas, divididas em 1.125 horas do BHU e 2.665 horas específicas da licenciatura, o tempo mínimo de conclusão é de 5 anos e meio. (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 5). Buscando formar um professor capacitado para sua área de atuação, os objetivos estabelecidos pelo curso foram os mesmos para a Licenciatura de Letras Português/Espanhol.

Ao concluir o curso espera-se que o licenciado tenha condições plenas para:

- i) Dominar conhecimentos não apenas de seu campo de estudos, mas também noções elementares de outros saberes afins;
- ii) Selecionar materiais, metodologias e conteúdos teóricos e práticos relevantes para atuar nos diferentes níveis da Educação Básica;
- iii) Incorporar e explorar as potencialidades didáticas de recursos técnicos e tecnológicos dos diferentes meios digitais em seu cotidiano como educador;
- iv) Desenvolver atividades de pesquisa nas diferentes áreas de Letras e Linguística em nível de pós-graduação;
- v) Atuar como mediador especializado e crítico em meio às inúmeras variáveis de caráter social, cultural e educacional presentes tanto nos ambientes escolares e acadêmicos, quanto no mercado de trabalho em geral;
- vi) Dominar com proficiência as habilidades e competências envolvidas em situações de uso das línguas e literaturas contempladas por sua licenciatura, especialmente no que se refere à norma culta em contextos formais;

- vii) Possuir conhecimentos aprofundados de um repertório relativamente amplo de termos e conceitos específicos de sua área de formação bem como a capacidade de dialogar criticamente com diferentes pressupostos teóricos e de analisar diferentes objetos linguísticos e literários;
- viii) Refletir criticamente sobre as línguas — objeto de sua formação — e suas diferentes modalidades e usos. Atividade com base na qual se espera que o licenciado seja capaz de reconhecer os diferentes gêneros discursivos, em que a língua, como uma prática socioculturalmente situada, materializa-se;
- ix) Ter domínio ativo e crítico de diversos autores, obras, escolas literárias, movimentos artísticos e estéticos representativos das diferentes literaturas estudadas ao longo do curso; x) Assumir uma postura autônoma em relação à sua formação intelectual e profissional. (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 13-14).

O curso deve contribuir para o aperfeiçoamento técnico e profissional de seus discentes, para que eles desenvolvam as competências e habilidades necessárias para a atuação docente, com base no que é esperado pela legislação específica vigente. Ou seja, espera-se o domínio de diferentes linguagens, códigos e suas tecnologias, capacidade de leitura e produção textual oral e escrita, capacidade de analisar criticamente e descrever a estrutura e o funcionamento das línguas, etc.

A inserção desse egresso no mercado de trabalho são variadas, podendo ser através de concursos públicos na área de Letras Português/Inglês, ou atuando na docência de línguas ou literatura em escolas públicas ou particulares, ou no "mercado editorial, o setor de serviços (hotelaria e turismo), a consultoria em comunicação (intérprete, tradutor, produtor cultural de eventos, assessor linguista, secretário executivo) ou na construção do conteúdo textual das páginas *web*". (UFVJM/LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 17).

Por tanto, para aliar o conhecimento teórico e da prática, são adotados diferentes métodos e abordagens a fim de trabalhar as unidades curriculares buscando alcançar todas as suas potencialidades. Além dos estágios supervisionados a organização das disciplinas reservam 15 horas para atividades práticas como componente curricular, totalizando 400 horas. Os licenciandos são orientados a participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão seja por meio de projetos, programas, eventos, congressos, entre outros.

#### **4.3.6 Licenciatura em Pedagogia**

A organização curricular do curso da licenciatura em Pedagogia da UFVJM contemplava uma carga horária total de 3.815 horas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2011) ao ingressar na licenciatura o discente teria cumprido em três anos no BHU 1.875 horas, na Pedagogia em dois anos ele cumpriria um total de 1.940 horas. O currículo busca favorecer o amplo desenvolvimento humano, político e sociocultural, proporcionando uma formação para o exercício da gestão dos processos educativos, da produção e difusão do

conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, de maneira indissociável e integrada.

A Licenciatura em Pedagogia da UFVJM busca promover melhores condições para a qualificação de profissionais da educação, sendo o objetivo geral:

[...] a formação do profissional para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares; desenvolver a pesquisa a partir da reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais e apontar possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; produzir conhecimentos científicos; favorecer a apropriação de elementos conceituais e metodológicos com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. (UFVJM/PEDAGOGIA, 2012, p. 9).

A proposta do curso é oferecer melhores condições para qualificação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de formar pedagogos competentes para atuarem em quaisquer função pedagógica. Como as demais licenciaturas citadas anteriormente, a Licenciatura em Pedagogia também oferece 40 vagas semestralmente para discentes oriundos do BHU, no período noturno.

A Pedagogia é uma ciência que estuda diversos campos da educação, os processos educativos e metodológicos não se restringindo apenas as práticas escolares. Sendo assim esse profissional tem múltiplas possibilidades para atuar no mercado de trabalho. É ressaltado no PPP do curso que o egresso pode desenvolver variadas competências e habilidades, podendo estar apto:

- a) Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- b) Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- c) Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- d) Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- e) Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- f) Desenvolver modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- g) Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- h) Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- i) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para

- superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- j) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras;
- k) Desenvolver trabalhos em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- l) Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- m) Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- n) Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental e ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- o) Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- p) Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (UFVJM/PEDAGOGIA, 2011, p. 12-13).

Todos os itens elencados estão de acordo com a legislação vigente, inclusive, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituída pelos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. Essa licenciatura deve preparar o profissional para atuar nos espaços que ultrapassam o ambiente de educação formal, a fim de oferecer uma formação que contemple todas as especificidades do seu trabalho.

A proposta pedagógica apresentada no PPP da licenciatura é fruto das políticas e práticas compactuadas entre a UFVJM e o REUNI. O intuito é garantir uma formação básica do pedagogo, para que ele seja "capaz de compreender os grandes problemas educacionais, como também as especificidades da região dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, apontando possibilidades de intervenção para as demandas e dificuldades circunstanciadas nos diversos níveis de sua atuação.". (UFVJM/PEDAGOGIA, 2011, p. 20).

Contudo, os docentes lotados na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades/UFVJM e que atuam nos cursos criados com a adesão do REUNI, vivenciaram nos últimos anos uma experiência inovadora com a implantação do BHU. Numa cidade localizada no interior de Minas Gerais, que tem quase 46 mil habitantes (IBGE, 2017), está situado o *campi* sede da UFVJM. A universidade criada lá na década de 1950 e que hoje é símbolo de expansão e interiorização, têm mudado completamente a vida de centenas de jovens e de várias regiões onde atua.



## **5 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONFIGURAÇÕES DE UMA PROFISSÃO**

Neste capítulo serão apresentadas as configurações da docência na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Para isso, partimos do perfil dos docentes dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, para então analisar as características de formação, trajetória acadêmica, condições de trabalho, pertencimento, conforme os dados emitidos pelos professores, buscando identificar os motivos da rotatividade e permanência dos docentes nesta universidade. Quanto a apresentação dos dados, será mais descritiva, considerando a UFVJM e as dimensões da docência universitária. Os tópicos a seguir foram organizados por categorias de análise.

### **5.1 Aspectos do perfil dos docentes dos cursos da FIH/BHU**

Com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes pesquisados na universidade, elegeu-se um conjunto de características que nos permitiu mapear as condições do trabalho docente na universidade. Por isso, foram consideradas: faixa etária, percursos de formação, tempo de docência no ensino superior, pertencimento de classe e instituição vinculada atualmente.

Iremos evidenciar neste tópico a primeira categoria de análise dos dados que é o perfil dos sujeitos da pesquisa. Aprofundaremos sobre a análise dos dados pesquisados a partir das concepções e percepções das falas dos entrevistados frente a construção da identidade docente, docência no ensino superior, possibilidades e desafios do trabalho docente e condições de trabalho.

Saliento, que os onze (11) professores que participaram desta pesquisa terão suas identidades preservadas e utilizaremos nomes fictícios. A tabela a seguir descreve os professores efetivos entrevistados que atuam nos cursos da FIH/UFVJM e em sequência vem os dados dos docentes que mantiveram vínculo efetivo com um dos cursos da FIH/UFVJM, sendo: pseudônimo, faixa etária, titulação, tempo de exercício na FIH, curso de pertencimento, instituição vinculada atualmente e data da entrevista, no caso dos professores que saíram da universidade a data é o dia que o questionário *online* foi respondido.

**Tabela 3 - Dados dos professores universitários que participaram desta pesquisa**

Pseudônimo	Faixa etária	Titulação	Tempo de exercício FIH/UFVJM	Curso	Instituição que atuam	Data da entrevista/questionário
Maria	Acima de 50	Pós-Doutora	7 anos	Letras-Port/Inglês	UFVJM	08/05/2018
Fabrcio	45 - 50	Doutor	10 anos	Geografia	UFVJM	08/05/2018
Helena	45 - 50	Doutora	10 anos	Geografia	UFVJM	10/05/2018
Joaquim	Acima de 50	Doutor	9 anos	BHU	UFVJM	11/05/2018
Joana	35 - 39	Doutora	3 anos e 10 meses	Pedagogia	UFSJ	15/05/2018
Eliana	35 - 39	Pós-Doutora	3 anos e 9 meses	História	UFJF	17/05/2018
Sofia	40 - 44	Doutora	1 ano e 8 meses	BHU	UEMG	20/05/2018
Tatiana	35 - 39	Doutora	2 anos e 5 meses	Pedagogia	UFSJ	28/05/2018
Vinrcius	Acima de 50	Doutor	6 anos e 4 meses	Pedagogia	UFTO	18/07/2018
Manuela	35 - 39	Doutora	2 anos e 11 meses	Letras- Port/Inglês	UFMG	22/08/2018
Cláudia	35 - 39	Doutora	1 ano e 2 meses	BHU	UFMG	23/08/2018

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os professores entrevistados, há maior concentração de docentes na faixa de idade entre 35 a 39 anos, seguido por um docente na faixa de 40 a 44 anos, dois docentes entre 45 a 50 anos e três docentes acima de 50 anos. O comportamento dessas faixas de idades predominantes levou a analisar, com mais cuidado, que a entrada na docência no ensino superior por professores brasileiros, ocorre mais tarde, como afirma Flores, (2014, p.185), confirmando a realidade da entrada dos docentes na FIH, considerando a faixa etária e o tempo de exercício na UFVJM.

Ao serem nomeados todos esses professores foram lotados na Faculdade Interdisciplinar em Humanidade. Mas, de acordo com o concurso e a formação específica, eles passam a pertencer a um determinado curso da FIH, conforme a organização de corpo docente das secretarias. Mesmo que todos os docentes lecionem disciplinas no eixo base e complementar do BHU, que na maioria dos casos são relacionadas às licenciaturas. Os docentes: Maria, Fabrcio, Helena e Joaquim ainda atuam nos cursos da FIH/UFVJM, criados pela adesão do programa REUNI. Os docentes: Joana, Eliana, Sofia, Tatiana, Vinrcius, Manuela e Cláudia se desvincularam da respectiva universidade.

Na primeira parte das entrevistas semiestruturadas e dos questionários *online* buscamos traçar o perfil desses professores. Dentre os docentes que colaboraram com este estudo três se identificam com o gênero masculino e oito com o feminino; os professores Fabrcio, Helena, Joana, Eliana, Sofia, Tatiana, Vinrcius, Manuela e Cláudia correspondem ao estado civil de casado(a), a docente Maria respondeu ser solteira e o professor Joaquim é divorciado. Em relação a classificação de cor/etnia, cinco docentes responderam serem

pardos, cinco brancos e um docente disse se considerar negro. Quanto ao estado civil dos docentes, predominou a situação de casados ou em união estável. A distribuição dos docentes por sexo, mostra que nos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades teve a predominância do sexo feminino

Ao refletirmos sobre quem são e de onde vieram esses sujeitos, constatamos que todos são de outras cidades de Minas Gerais (MG) ou de outros estados. Ou seja, o fator de pertencimento ao lugar que estão ou que estiveram vinculados foi algo construído ao longo das suas vivências com a cidade que passaram a residir. A professora Maria não especificou a sua naturalidade, salientou que era do sul de MG; o professor Fabrício é natural de Belo Horizonte/MG, assim como as docentes Sofia e a Manuela; os professores Joaquim e Joana são de Mogi das Cruzes/SP; a professora Helena é natural de Ponte Nova/MG; a professora Eliana é de Juiz de Fora/MG; a professora Tatiana é natural de São João Del Rei/MG; o professor Vinícius é de Porto Velho/RO e a professora Cláudia é natural de Bom Despacho/MG.

Todavia, não foi possível identificar um perfil de sujeito que seria mais propício a permanecer ou a sair dos respectivos cursos analisados. Pois, o número de professores que colaboraram com este estudo não foi maioria em relação ao quadro geral de professores que se desligaram ou que permaneceram. Mas, entre a falas dos docentes analisados a maioria é do gênero feminino, correspondem ao estado civil de casado e são de outras localidades distantes de Diamantina/MG, local do campus que atuam ou atuaram.

Acerca da feminização, vários estudos têm apontado uma alteração no quadro da docência universitária. Muitas análises sobre esse fenômeno têm sido realizadas levando-se em conta relações de gênero, por entender que tal mudança reflete relações de poder historicamente produzidas. A esse respeito, argumenta Costa (*apud* Flores, 2014, p. 105):

Tratar de gênero é uma maneira de indicar que o modo de ser dos sexos é uma construção fundamentalmente social. O lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz. (COSTA *apud* FLORES, 2014, p. 105).

Como se observa, os estudos sobre a feminização do magistério foram desvendando processos relacionados ao lugar da mulher na docência. Nesse sentido, verificou-se maior presença de mulheres no âmbito da educação básica em comparação com a educação superior. No entanto, estudos recentes têm demonstrado que, cada vez mais, as mulheres estão ascendendo à educação superior e chegando à docência universitária.

## 5.2 Olhares sobre a construção da identidade do professor universitário

Um geólogo, um psicólogo, um médico, um físico, um advogado ou um engenheiro são algumas possibilidades de identificação profissional de um professor universitário, pois ao serem questionados sobre a sua profissão o título da docência, quase nunca, aparecerá sozinho. É considerada uma identidade de menor prestígio e que se refere aos professores secundaristas e primários. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 35). Iremos evidenciar neste tópico a categoria de análise de dados sobre a construção da identidade docente dos sujeitos deste estudo.

Nas últimas décadas, a problemática referente a identidade do professor universitário tem sido considerada no âmbito das pesquisas em diversos países. São estudos que buscam compreender como se dão os processos de formação deste profissional e a construção da sua identidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36). Neste contexto atual, marcado pela expansão e interiorização das universidades federais, com a chegada de novos docentes, se torna importante buscar compreender o desenvolvimento profissional desses professores universitários.

Para o estudo do percurso profissional dos docentes pesquisados, partiu-se de dados relativos a trajetória de formação e inserção profissional na docência. Considerou-se importante saber: a formação acadêmica de cada professor; formação específica para o exercício docente, caso possuísse; e o tempo de inserção na docência do ensino superior. Referente a formação acadêmica dos professores entrevistados, verificou-se diferentes níveis de formação para a área de atuação, sendo que, 100% da população pesquisada são doutores em uma determinada área de conhecimento.

**Tabela 4 - Formação profissional e tempo de docência no ensino superior**

DOCENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE DOCÊNCIA
Maria	Graduação em Língua e Literatura Portuguesa/Francesa, Mestrado e Doutorado em Letras e Pós-Doutorado na área de Linguística, Letras e Artes.	19 anos
Fabício	Graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado em Geografia Física e Análise Ambiental.	19 anos
Helena	Graduação em Geologia, Mestrado e Doutorado em Geologia Regional.	14 anos
Joaquim	Graduação em Filosofia, Mestrado em Filosofia Social e Doutorado em Ciências Sociais/Serviço Social.	14 anos
Joana	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.	10 anos
Eliana	Graduação em História, Mestrado em História Social, Doutorado em História Social e Pós-Doutorado na área de Ciências Humanas.	8 anos
Sofia	Graduação em Letras, Mestrado em Educação e Doutorado em educação.	15 anos
Tatiana	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.	6 anos
Vinícius	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.	19 anos
Manuela	Graduação em Letras, Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística Aplicada.	8 anos
Cláudia	Graduação em Letras, Mestrado em Educação e Doutorado em Estudos Linguísticos.	11 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos docentes entrevistados possui graduação na área das ciências humanas, cujo bacharelados são ligados a licenciatura. Mas, em geral, muitos docentes do ensino superior são oriundos dos bacharelados, com pós-graduação em áreas específicas, sem formação pedagógica, que acabam, conseqüentemente, atuando neste nível de ensino.

Aos serem questionados sobre quando ocorreu a entrada na carreira docente universitária o prof. Joaquim respondeu que foi logo após a graduação e sem experiência no mercado de trabalho; o prof. Fabrício disse que foi depois da graduação e com experiência de até 2 anos no mercado de trabalho; a prof.<sup>a</sup> Cláudia entrou depois da graduação e com experiência de mais de 2 anos no mercado de trabalho; o prof. Vinícius assinalou que foi depois da especialização e com experiência no mercado de trabalho; a prof.<sup>a</sup> Joana destacou que foi durante o mestrado e que tinha experiência desde o magistério em ministrar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental; as professoras Maria, Sofia e Tatiana ingressaram no magistério superior depois do mestrado e com experiência no mercado de trabalho; a prof.<sup>a</sup> Eliana e a prof.<sup>a</sup> Helena ingressaram depois do doutorado e sem experiência no mercado de trabalho; por fim a prof.<sup>a</sup> Manuela começou a atuar neste nível de ensino após o doutorado e com experiência no mercado de Trabalho.

As declarações dos docentes ao explicarem a razão da escolha pela docência, isto é, as possibilidades que esse trabalho lhes oferecia e a relação com ela, foi possível identificar o percurso profissional nas falas dos entrevistados quando questionados sobre a sua escolha pela carreira universitária, uma das docentes vinculada à FIIH/UFVJM diz:

*Fiz uma graduação no curso de geologia, passei direto pro mestrado e mudei de estado. Acabei o mestrado e pulei direto para o doutorado. [...] Acabei o doutorado e casei com um professor, que atualmente atua aqui (UFVJM) e aí voltei para Belo Horizonte. Eu tive uma bolsa de pós-doutorado na UFMG, que foi minha casa na graduação, no final deste pós-doutorado eu tive a oportunidade de dar aulas em cursos em universidades e faculdades privadas. Então eu comecei o trabalho docente lecionando em cursos não de Geologia, mas, de Geografia, Turismo e então comecei a me encantar pelo viés da sala de aula. Obviamente eu tinha pouca experiência com isso, mas trazia algumas experiências dos momentos das apresentações. Eu nunca parei o doutorado para ser professora substituta. Então, eu fiz a pesquisa (ciência) e só tive essa oportunidade após o término da pós-graduação. E eu gostei muito, me supriu desde essa época. (Entrevista cedida pela professora Helena, no dia 10/05/2018).*

O percurso profissional da Helena, partiu-se de dados relativos à trajetória de formação e inserção profissional na docência, o que significa que a docente acumulou experiência na atividade docente durante o ingresso no curso de doutorado, o que configura que é diferente a relação entre o ingresso na universidade e à trajetória de formação na docência. Nessa perspectiva, Helena explicita em seu depoimento, a razão da escolha pela docência.

De modo semelhante, o professor Fabrício também começou a atuar na docência no ensino superior por consequência da sua pós-graduação, o que justifica a escolha das universidades públicas como espaço de referência para o desenvolvimento da pesquisa impulsionando a carreira docente.

*A minha escolha veio vinculada ao início do meu curso de mestrado. Eu tinha um orientador extremamente competente no processo de orientação, muito duro na verdade, mas que todo esse ambiente de arestas que ele promovia dentro do programa e dentro do processo de orientação acabou me incentivando a carreira docente. Isso veio a ser uma coisa bem assertiva, que eu entendi "pô é isso que eu quero", porque na época que fiz o mestrado havia a possibilidade do aluno pegar as disciplinas do orientador. Então eu acabei lecionando por quase um ano duas disciplinas no departamento de arquitetura da UFMG. Eu já dava aula para o ensino fundamental e médio, mas larguei por causa do mestrado e assim que eu dei essas disciplinas, nessa substituição no curso de arquitetura, eu atendi que ali era um lugar que eu queria estar. Então acho que a história é essa. (Entrevista cedida pelo professor Fabrício, no dia 08/05/2018).*

Sobre esse último aspecto e sua repercussão sobre a carreira docente, Olive (*apud* Flores, 2014) ressalta:

A escolha das universidades públicas, como locus principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país repercutiu sobre a carreira docente, no setor público. Passou a estimular a titulação e a produção científica de professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades. (OLIVE *apud* FLORES, 2014, p. 127).

O "acaso" que resultou na docência universitária e que também foi paralelo ao mestrado, pode ser percebido na fala de outro professor:

*Foi por acaso né? Porque na verdade eu não tinha a intenção de ir para docência. Eu queria só pesquisar quando eu terminei o curso de Filosofia e aí depois de um ano eu comecei o mestrado, que realmente eu queria fazer, porque queria aprofundar minha pesquisa. Tinha começado a escrever e tudo mais e aí surgiu a oportunidade de lecionar justamente na instituição onde eu tinha formado em filosofia. Daí eu fui e eu gostei muito, entende? Eu gostei demais e aí eu percebi o quanto que a docência era pra mim, em particular, ela tem um significado extremamente importante. Na medida que eu consigo algumas coisas: primeiro, eu consigo articular de forma orgânica o meu pensamento com o conteúdo que eu escolho; segundo, as minhas aulas poderiam e passaram a ser de fato construções de teses, cada aula para mim é uma tese que eu proponho para uma reflexão. (Entrevista cedida pelo professor Joaquim, no dia 11/05/2018).*

Os relatos desses professores evidenciam o processo de entrada na carreira universitária como percurso natural das suas atividades ou por outros interesses. Assim foi com a professora Maria, que diz:

*A docência no Ensino Superior foi uma consequência da minha trajetória. Sempre trabalhei tendo uma relação com a escola. Atuei um tempo no ensino médio, tenha alguma passagem no ensino fundamental, depois fiz outros trabalhos relacionados a formação de professores e trabalhos de produção de material. Então assim, é um caminho mesmo e no momento surgiu a oportunidade de dar aulas no ensino superior, já tinha concluído o mestrado. Aí eu comecei um trabalho no ensino superior, em algum momento foi concomitante ao trabalho no ensino fundamental e médio, depois eu fiz essa adesão mesmo, terminando o doutorado eu procurei uma instituição pública para atuar. (Entrevista cedida pela professora Maria, no dia 08/05/2018).*

Este é um caminho percorrido por muitos, que na pós-graduação - especialmente no mestrado/doutorado - ou após, ingressam na docência no ensino superior. Os professores que se desligaram da UFVJM, ressaltam que essa escolha foi:

- *Eu escolhi ser professora da Educação Básica (anos iniciais do EF) e para me compreender melhor a docência, resolvi fazer um mestrado que acabou me impulsionando para o Ensino Superior.* (Questionário online respondido pela professora Joana, no dia 15/05/2018).

- *Minha decisão atrela-se ao fato de ser o ensino superior o melhor campo para desempenho da docência no cenário brasileiro devido a oportunidade do professor exercer também a pesquisa, algo que valorizo muito.* (Questionário online respondido pela professora Eliana, no dia 17/05/2018).

- *Optei por trabalhar com o ensino superior porque me identifico com o público.* (Questionário online respondido pela professora Sofia, no dia 20/05/2018).

- *A escolha se deu ainda na graduação, por meio da admiração por alguns professores e pela oportunidade de uma carreira reconhecida.* (Questionário online respondido pela professora Tatiana, no dia 28/05/2018).

- *É o nível de ensino com o qual mais me identifiquei.* (Questionário online respondido pela professora Vinícius, no dia 18/07/2018).

- *Identificação com o mundo acadêmico e com a formação de professores de línguas.* (Questionário online respondido pela professora Manuela, no dia 22/08/2018).

- *Desde o período de graduação, tinha o desejo de continuar na carreira acadêmica, mas infelizmente não foi possível imediatamente após a formatura, porque eu precisava trabalhar. Comecei a atuar na área de educação de surdos e, posteriormente, quis retomar a ideia de fazer um mestrado, focando na área na qual estava trabalhando como professora. Antes mesmo de ingressar no mestrado, fui contratada por uma faculdade particular para dar aulas de Libras. Depois desta primeira experiência, iniciei uma pós-graduação e, logo em seguida, fui aprovada no mestrado. Desde então, atuo no ensino superior, tendo concluído recentemente o Doutorado.* (Questionário online respondido pela professora Cláudia, no dia 23/08/2018).

Os professores entrevistados ao explicarem a razão da escolha pela docência nos faz lembrar da dimensão condição de trabalho e as possibilidades que essa dimensão traz para a relação entre a docência e a profissão docente. (FLORES, 2014, p. 216). A autora compreende três dimensões:

A dimensão *formação* diz respeito às escolhas e a relação com a docência conduzidas conforme o percurso formativo na graduação, considerando-se vivências de iniciação científica e iniciação à docência.

A dimensão *gosto pelas atividades docentes* compreende as relações justificadas pela afinidade com as atividades de ensino e de pesquisa e a percepção de uma vocação para a vida acadêmica.

Quanto à dimensão *compromisso social*, trata-se de uma dimensão particular que emergiu dos docentes argentinos. Refere-se às escolhas pela docência como uma dedicação e retribuição à universidade e ao país pela formação gratuita que recebera nesta instituição. (FLORES, 2014, p. 217).

O processo formativo do professor é muito importante para a sua atuação, pois se ele é oriundo da área das licenciaturas é possível que ele venha com uma bagagem de conhe-

cimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que direcionado para outra faixa etária. Mas:

Para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciadas nos estudos formais na graduação e sistematizados nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado, doutorado, etc.). Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 106).

A formação acadêmica, os conceitos, os objetivos, os conteúdos específicos, o ideal e o código de ética são "elementos constitutivos da profissão docente", que se iniciam na formação inicial, mas podem ser adquiridos na "profissionalização continuada". (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 107).

Por acaso, ou não, por consequência da pós-graduação, ou não, a profissionalização e a construção de identidade profissional desses professores são aspectos importantes e que deveriam ter espaços de reflexão dentro das universidades. Precisamos debater sobre docência universitária e a escassez de trabalhos sobre o assunto nos demonstram a pouca atenção dada a problemática.

O ser e estar na carreira docente neste nível de ensino se desenvolve num contexto de coletividade, mas, é tão solitário. O professor ingressa nos departamentos, nos cursos, com um currículo aprovado, com disciplinas e suas ementas estabelecidas, planeja individualmente e passa a se responsabilizar pelo seu trabalho. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A sua identidade profissional se constrói no sentido do seu desenvolvimento pessoal, da sua atuação, das suas práticas cotidianas, suas representações, do que é e do que deseja construir como professor.

É preciso lembrar que as dimensões conceituais sobre a profissionalização docente, profissão docente, identidade docente e condição de trabalho foram importantes para analisar esta categoria nesta fase de estudo.

### **5.3 Motivos para ingressar na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

Diante todas as adversidades da docência, as escolhas por essa profissão e a sua (re)construção de identidade, como se deu a escolha pela UFVJM? Na tabela 5 os docentes entrevistados descrevem os aspectos decisivos que os estimularam a escolherem adentrar nos cursos da UFVJM. Os sentidos que eles atribuem à docência se relacionam muito com essa



percepção mais ampla, intimamente articulada a maneira como eles a vivenciam no exercício profissional nesta universidade.

Segundo Flores (2014, p. 218) no Brasil o ingresso na universidade pública para atuar no ensino superior ocorre por meio de concursos públicos. “Estar vinculado à universidade e tê-la como ambiente de trabalho é prestigioso, permite atualização constante: contribui para o currículo, permite pesquisar, estar em contato com o desenvolvimento tecnológico, promove formação contínua” e outros. Esse pertencimento e acesso ao ambiente acadêmico parece agregar valor a profissão.

**Tabela 5 - Motivos para ingressar na UFVJM por meio de concurso para professor(a) efetivo**

DOCENTE	ESCOLHA PELA UFVJM	Entrada na UFVJM
Maria	<i>De início era a necessidade e a vontade de adentrar uma instituição pública. Não conhecia Diamantina. De início não havia um estímulo a não ser a necessidade de passar, de querer ter uma estabilidade, de poder estudar as coisas que eu gosto de estudar, de poder realizar um trabalho com as escolhas que eu havia feito.</i>	Julho de 2011.
Fabício	<i>Então eu já tinha um conhecimento de campo dessa região. [...] isso acabou me gerando um pertencimento. A partir do momento que houve a possibilidade de fazer o concurso, eu fiz. Tanto que não fiz para nenhuma outra, naquele momento de expansão teve concurso pra todo lado, pra mim só servia Diamantina. Se não fosse pra vir para Diamantina eu ficaria em Belo Horizonte.</i>	Agosto de 2006.
Helena	<i>A paisagem, o clima, a vegetação e os aspectos fisiográficos. [...] Aqui o céu está sempre azul, então ela é uma cidade colonial, tem toda essa história vinculada a ela. Mas, tem essa coisa de você está entrando no vale, em um clima gostoso, eu gosto mais de clima frio, eu trabalho melhor num clima frio, eu gosto da paisagem daqui, me cativou.</i>	Outubro de 2008.
Joaquim	<i>Primeiro pela perseguição que sofria, tendo sido expulso de duas vezes da mesma instituições e na segunda instituição eu estava sendo perseguido. Então quando eu vim em Janeiro de 2009, por acaso, porque eu não queria mais voltar para aquela instituição, quando eu vi o anúncio do concurso, eu não tinha doutorado na época eu tinha só o mestrado, se encaixava direitinho com o que eu queria.</i>	Agosto de 2009.
Joana	<i>Em primeiro lugar, a motivação foi pessoal, depois a possibilidade de começar uma carreira nova em um lugar que o curso também era novo.</i>	Fevereiro de 2013.
Eliana	<i>Oportunidade de emprego.</i>	Mai de 2013.
Sofia	<i>Poucas oportunidades de prestar um concurso público em Belo Horizonte. Concorrência acirrada na UFMG.</i>	Março de 2016.
Tatiana	<i>Possibilidade de ingressar na carreira no meu estado: Minas Gerais. Maior número de vagas.</i>	Março de 2014.
Vinícius	<i>A necessidade de estar vinculado a um trabalho efetivo; ser uma universidade nova e ser uma universidade localizada no sudeste.</i>	Setembro de 2010 .
Manuela	<i>Ser uma universidade federal em Minas Gerais.</i>	Fevereiro de 2013.
Cláudia	<i>Era uma oportunidade na área onde eu atuava, especialmente considerando que a vaga era para professor auxiliar (na época eu ainda estava fazendo o mestrado).</i>	Mai de 2010.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos depoimentos, observamos na percepção dos professores, as subjetividades quanto ao ingresso no exercício docente. Neste caso, compreendem-se, portanto, as relações de trabalho formalizadas e aquelas relacionadas ao ambiente de trabalho e sua organização, conforme conceituado por Oliveira (2010).

A propósito, conforme tratado por Hypólito (2012), o caráter subjetivo das condições de trabalho repercute sobre a vida e o trabalho em si dos professores. Neste caso, a maneira como os professores percebem o ambiente universitário advém tanto da representação que a universidade preserva no imaginário social quanto das questões pessoais estabelecidas com a instituição.

Além dessas percepções que expressam a influência de fatores mais subjetivos sobre a docência, os dados evidenciaram também, que a formação acadêmica contribuiu para que se tornassem professores. Nesse sentido, apontaram as experiências em atividades institucionais que promoveram convívio mais íntimo com a prática de ensino e de pesquisa, seja na graduação, seja na pós-graduação, como: monitoria, estágios de pós-graduação, iniciação científica, bem como estímulos dos docentes, ao longo da formação inicial, por meio de elogios sobre o desempenho acadêmico, acompanhados de orientações para a continuidade dos estudos e ingresso na docência.

Os únicos docentes que escolherem estar em Diamantina, por ser especificamente esta cidade, foram a prof.<sup>a</sup>. Helena e prof. Fabrício. A escolha foi por ser a universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e pelo pertencimento que construíram com a região ao longo de projetos realizados no local. Os demais professores buscaram uma oportunidade no serviço público que proporcionasse estabilidade na carreira docente universitária.

A identidade e a profissionalização docente remetem-se a fatores complexos, que no nosso entendimento envolve o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e toda amplitude do ambiente do exercício do trabalho docente. Nessa perspectiva, no tópico a seguir discutiremos questões relativas ao trabalho docente no ensino superior, nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais, bem como nos cursos da FIH/UFVJM criados com adesão do REUNI.

#### **5.4 Trabalho Docente na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades/UFVJM**

A atuação docente, seja qual for o nível, exige qualificações e competências diversas. Afinal, lidar com realidades distintas, com um corpo discente extremamente heterogêneo, com mandos e desmandos do governo, tomadas de decisões unilaterais, na dita sociedade do conhecimento e da informação não é tarefa fácil. No contexto atual, a universidade insere-se como uma instituição social que tem seus compromissos historicamente definidos: "permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162).

O prestígio do trabalho docente, que por muitos séculos era destinada a educação das elites, hoje se vê desprestigiada pelos baixos salários e pelos "fortes mecanismos de controle sobre o seu exercício". (CUNHA, 2017, p. 43). Uma atividade social que existe a cerca de quatro séculos e que impacta vários aspectos da vida individual e coletiva de uma sociedade, inclusive, o de exercer a cidadania, algo que para muitos é impensável sem a educação.

As interações diárias entre os docentes e os discentes constituem numa das relações sociais que é de trabalho, ou seja, "relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho.". Sem essas interações cotidianas a escola se torna uma "concha vazia". (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23). É uma profissão de interações humanas que reconstrói todo referencial do professor, seja seus conhecimentos, suas experiências, sua identidade ou a forma de organização do seu trabalho.

Conforme Tardif e Lessard (2014):

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensino é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49).

Mesmo o estudo desses autores sendo voltado para a educação básica, o sentido do trabalho docente ressaltado caracteriza os aspectos do ensino voltado para o nível superior. O trabalho docente transforma tanto os sujeitos que atuam no processo educativo quanto o aluno. Envolve todas suas "funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.". Todo o ato do processo educativo é compreendido como trabalho docente. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Na análise da categoria docência no ensino superior, notavelmente, nas falas da professora Helena foi possível perceber a naturalidade dela frente à docência, de exemplificar o que ela representa e qual o papel dela nesse processo de ensino e aprendizagem, mesmo sendo oriunda de um bacharelado e de não ter a formação pedagógica que Masetto (2012) e Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam como sendo fundamental para atuação docente.

Ao ser questionada sobre quais as competências necessárias para atuar no ensino superior, a professora responde:

*Eu acho que pra gente atuar no ensino superior, a primeira coisa que eu tenho que ter é uma noção de como funciona a cabeça do meu público alvo, que é o meu alunado. Então, acho que a análise desse público alvo é muito importante, eu tenho que conhecer como que eles se interagem, como eles vivem, como eles absorvem as informações. Então é uma dinâmica muito diferente de quando eu fui aluna de graduação né? Dar aula num dispositivo, pouca interlocução, no meu tempo era bem diferente e de certa forma eu acho que essa forma nova que vem aí a gente tem*

*que dar conta, caso o contrário eu fico extremamente chateada. Aí, eu acho que é uma competência, eu acho que tem que existir um diálogo, porque se a sua aula não agrada, então você tem que mudar a aula, né? Mas, não sei se são todas as pessoas que fazem isso. Então essa é uma competência que a gente tem que ter, não sei se é a palavra certa, mas acho que é a humildade para escutar, pra ver, pra tentar melhorar, para mudar. Nenhuma turma nunca é igual a outra, toda turma tem uma marca, um jeito, então são habilidades. Assim, vou ser muito sincera, não é tendo um curso do FORPED, talvez, que eu vá aprender isso sabe?*

*Então é uma sensibilidade diferenciada, que eu acho que a gente tem que ter, para conseguir a atenção das pessoas, ainda mais nesse mundo altamente digital, onde se tem tudo na rede, na internet. Então você quer saber de uma coisa técnica à uma bobagem, você vai encontrar tudo, então pra que vir aqui dentro? Pra ser uma coisa agradável, pra ser uma coisa prazerosa. Então a aula tem que ser uma coisa prazerosa pra mim, assim, como pra quem está escutando, senão não da liga. E eu, assim, eu acho que eu não consigo, por exemplo, dar aula com todo mundo fazendo alguma coisa e eu fingindo que estou dando aula pra alguém ali, não consigo fazer isso. Se a gente tem um problema, então vamos parar tudo e vamos rever os conceitos, as bases, pra gente melhorar a nossa interação. Isso eu acho, não sei se o termo é esse, mas eu chamo de sensibilidade. E assim, eu nunca fiz uma matéria de pedagogia né? Dá educação em si e eu não me considero uma má professora, porque eu vejo até as avaliações que os alunos me dão, eu me considero até uma boa professora, agora eu tento né? Então não existe uma aula igual a outra, a cada semestre tem uma coisa diferente. O que é difícil pra mim [...] eu não sou uma pessoa tecnológica, mas eu vou conseguir baixar os vídeos, eu vou inserir os vídeos na aula, eu vou criar aquele momento pra um descanso, que as nossas aulas são muito puxadas. Tudo isso eu internalizo, então eu falo assim: "se eu tivesse sentada ali, como eu aguentaria de segunda a sexta?". Então, eu tento fazer com que o meu espaço seja um momento mais legal, entendeu, que o menino saia dali, assim como eu, tendo uma sensação prazerosa do tipo "nossa, valeu a pena subir pra cá pra ter uma aula". Então eu gasto tempo, cada vez mais, talvez assim, se você assistisse uma aula minha hoje, você veria talvez que mudou muito em relação ao que foi, sabe, pelo menos é uma tentativa né? Eu tenho uma plena consciência dessa tentativa. (Entrevista cedida pela Professora Helena, no dia 10/05/2018).*

O processo de profissionalização docente abrange o individual e o coletivo, podendo ser construído em conjunto, mas considerando as subjetividades do indivíduo. A profissionalização está envolvida na construção inicial e na reconstrução da identidade docente. Sendo extremamente necessário dar voz ao professor, as suas singularidades "como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo", dentre outros. (PIMEIRA; ANASTASIOU, 2002, p. 116).

Nessa construção, busca-se "reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação a teoria didática." (PIMEIRA; ANASTASIOU, 2002, p. 113). É um processo importante de reflexão e de se posicionar claramente sobre o seu "eu-professor". Ao refletir sobre as competências necessárias para atuar no ensino superior, o professor Fabrício descreve:

*Eu acho que tem três: primeiro bom humor, uma competência difícil de ter, as vezes a gente nem trata ela como competência, mas na minha opinião é. Primeiro é bom humor, se você não tiver bom humor você não dá conta, né? Principalmente dando aula no bacharelado, porque a gente está pegando um grupo discente que são de uma situação socioeconômica complicada, então a gente está recebendo uma turma que tem uma carência de construção de conhecimento e que a gente tem que dar conta dela. Se você não tiver bom humor você vai entrar nesse ambiente da depressão, você vai ficar frustrado porque seu aluno não sabe escrever. Eu mudo todas essas*

*competências e habilidades que se trata no caso da pedagogia, pra mim as competências são outras. A segunda é criatividade, se você não tiver criatividade você vai entrar no mesmo cenário, você tem que ensinar o menino lá que  $A+B=C$  e ele não está entendendo, eu tenho que ser criativo para aquilo ou eu vou deixar o menino lá com cara de paisagem, deixar ele passar, né? A terceira competência que eu acho que a gente tem que ter é a falta de medo. A gente não pode ter medo, você tem que encarar. Se eu sou professor de 40 horas "eu sou o soldado que marcha e pega no que acha" então não tem hora, não tem que querer horário, não tem que querer disciplina. O que me demandar eu sou funcionário público estou aqui para servir. Então eu acho que é isso: bom humor, ter criatividade e não ter medo. (Entrevista cedida pelo Professor Fabrício, no dia 08/05/2018).*

Ora que, o professor Joaquim é bem enfático, inclusive nos chamou bastante atenção, ao expressar:

*Tenho muita dificuldade de compreender competências e habilidades nos projetos políticos pedagógicos. Primeiro, por causa do próprio termo que é também uma derivação que tem a ver com competição. Então ser mais eficiente, etc, etc. Então o que eu vou dizer aqui certamente destoa do resto que você possivelmente vai ouvir. Eu diria o seguinte, primeira coisa: uma reflexão crítica profunda dos formadores, ou seja quem forma o docente, as nossas instituições são absolutamente medíocres nesse sentido; segundo aspecto que eu considero importantíssimo é que o docente precisa fazer escolhas e escolhas do ponto de vista crítico, ou seja, que apito ele toca, quer dizer, como é que eu vou de fato influenciar os meus alunos e fingir que sou neutro, que eu sou um cara descolado e que posso apresentar todas as teorias da mesma maneira, que interpretação e mais do que interpretação, que posicionamento de vida eu tenho diante daquilo que eu aprendi.*

*A gente vive numa sociedade de gavetas. O que quer dizer isso, do ponto de vista estrutural, social, das relações sociais e tudo mais nós vivemos engavetados, cada gaveta uma realidade diferente que não se comunica com a outra. Então significa dizer que eu estou em casa, o meu ambiente privado, vamos dizer assim, então eu abro a gaveta da minha família ou da minha privacidade e lá eu vivo uma realidade, com meu discurso, com um comportamento. Eu saio de casa fecho essa gaveta e abro a do trabalho, depois eu fecho essa gaveta do trabalho e abro a gaveta da minha comunidade, aí eu saio da minha comunidade eu fecho essa gaveta e entro na gaveta da minha igreja, da minha religião e em cada lugar eu tenho um comportamento diferente e, esses lugares parece que não se comunicam. Então o sujeito vai para sala de aula e ele não tem nenhum compromisso, porque aquilo não afeta a vida dele. Então, ele, por exemplo, pode ser fantástico professor de ética, ele chega lá dá uma aula de ética, mas sai de lá ele fecha a gaveta e na primeira oportunidade passa o sinal vermelho e pronto, ele não tem nenhum compromisso, porque nada o afeta. Eu vejo isso dentro da universidade, o sujeito chega numa sala de aula, ele dá uma excelente aula, mas aí ele sai da aula e vai conviver com seus colegas na burocracia e o comportamento, que termo eu vou usar [...] o comportamento dele é antiético. O cara é um gênio, tem pós-doutorado, mas aí ele vai estar com os colegas na administração, ele é diretor, ele é vice-diretor, ele é coordenador, não sei o que, aí ele começa a puxar o tapete de um, puxar o tapete de outro, você está entendendo como é que é o negócio? Então, eu acho que não vou falar em competência, mas o que eu espero, porque é assim que eu acredito e é assim que eu vivo. Então para mim não tem essa coisa "aah eu sou diferente, não sou", porque o que eu levo pra sala de aula é o que eu acredito. [...] (Entrevista cedida pelo Professor Joaquim, dia 11/05/2018).*

O professor Joaquim ainda descreve o que espera do seu exercício docente no ensino superior público, fazendo uma análise sobre o contexto do seu trabalho:

*O que eu espero de mim? Eu espero de mim comprometimento e engajamento. Vou dizer para você assim com a certeza de quem se compromete mesmo. Quer dizer, pra mim, a coisa mais importante na docência são os meus alunos. Eu falo isso comovido, porque de fato dentro do BHU eu vivo a realidade deles diariamente como professor. Alunos que não tem dinheiro para subir, porque não consegue juntar dinheiro para subir de ônibus; alunos que quando conseguem dinheiro pra subir de ônibus não conseguem comer, porque não tem dinheiro; alunos que não conseguem continuar o curso porque não tem possibilidade; alunos que chegam semianalfabetos, 20% dos nosso alunos são semianalfabetos. Um curso que tem na sua maioria um corte racial de negritude e a maioria de mulheres, de meninas que sofrem de balconista, de frentistas de posto de*

*gasolina, de gerentes, de guarda municipal. Então quando eu vejo essa gente não dá pra ser só profissional, entendeu? Porque, nós estamos numa cidade, numa região, que tem uma universidade que finge que acolhe, mas não dá condições e ainda dentro dela você tem professores que vem de várias regiões do país, formados nas melhores instituições e chegam aqui e querem reproduzir aquilo que fizeram lá, aquilo pelo qual eles foram formados, dentro de uma elitização. Então, eu espero compromisso e esse compromisso tem um caráter histórico, que eu acho que é uma coisa fundamental que o docente tem que ter é a compreensão histórica, o entendimento histórico do que ele faz. Eu não vejo isso, não vejo esse comprometimento histórico!* (Entrevista cedida pelo Professor Joaquim, dia 11/05/2018).

Achamos fundamental evidenciarmos as falas dos docentes entrevistados, como as dos professores acima, para que os leitores desta pesquisa possam ter uma noção da construção da identidade docente de cada sujeito, como a instituição pode influenciar nessa (re)construção profissional e como o aluno é parte importante desse processo de profissionalização. Por mais questionáveis que sejam os elementos aqui ressaltados, servem de referência para análise da ação docente na perspectiva do professor.

Esse espaço de construção envolve o significado social da profissão docente, as suas representações, o significado que o professor confere à docência, o pertencimento ao grupo profissional, o contexto histórico e sociopolítico. Como dito anteriormente, é algo que perpassa por toda a vida do sujeito, desde a escolha da profissão, a formação inicial e pelos diferentes espaços que desenvolve o ser e estar na profissão.

A docente Maria, que atua em um dos cursos da FIH criados com a adesão do REUNI, e os professores que se desligaram da FIH/UFVJM responderam o questionamento sobre quais as competências necessárias para atuar neste nível de ensino de maneira bem pontual. As questões levantadas estão ligadas aos aspectos pedagógicos e científicos que o profissional desta carreira necessita ter conhecimento e domínio.

Assim sendo, no caso das universidades brasileiras, com a reforma da década de 1960, a organização universitária baseou-se no modelo americano. Desse modo, entre outros aspectos modificados, a criação dos departamentos com a extinção das cátedras modificou a forma de organização dos docentes. Também foi estabelecido o Estatuto do Magistério Superior, o qual sofreu diversas modificações. Atualmente, a carreira docente está regulamentada por nova legislação, baseada em pressupostos meritocráticos como a titulação.

De qualquer forma, pode-se dizer que as percepções dos docentes são norteadas pelo produtivismo acadêmico, demonstrando que, em maior ou menor medida, ele está presente entre os professores da universidade e isto tem afetado suas profissionalidades de formas distintas: na cisão com o trabalho coletivo, no excesso de trabalho, na produção de conhecimento desvinculado do contexto local, na contradição entre titulação e formação, entre outros.

Nessa perspectiva, cabe retomar o lugar reservado à universidade na percepção dos docentes, ou seja, espaço de referência à produção do conhecimento. Embora ainda seja reconhecida e valorizada pelos docentes como tal, é inegável que esse processo de produção de conhecimento permeado pelo produtivismo acadêmico está pressionando a universidade e dando evidências de que suas crises de legitimidade, de hegemonia e institucional, conforme denominadas por Santos (2011), estão presentes nesse contexto.

Ainda sobre a profissão docente no ensino superior, os professores entrevistados assinalaram os fatores que acham mais importantes para realização do trabalho. A opção assinalada pela maioria dos professores foi "as tarefas que você executa de ensino, pesquisa e extensão"; seguido pelos fatores "oportunidades de crescimento" e "as recompensas simbólicas; outras opções que também foram destacadas são "as relações interpessoais", "as relações profissionais", "os resultados que alcança", "as recompensas materiais" e a "sua importância para a instituição". Somente o professor Joaquim descreveu outra opção que não foi apresentada, que seria *a construção de um processo de conhecimento articulado socialmente*.

Em relação a escolha pela docência universitária os sentimentos de estar feliz, realizado, animado, motivado e frustrado foram apontados pelos sujeitos desta pesquisa. Somente a docente Cláudia descreveu outro sentimento, dizendo que: *Estou passando por um momento de questionamento da profissão, especialmente considerando os valores produtivistas da universidade. Seria difícil resumir meus sentimentos. Certamente, gosto muito do trabalho na universidade, mas tenho enfrentado muitos problemas, inclusive de saúde*. (Questionário online respondido pela professora Cláudia, no dia 23/08/2018).

O adoecimento dos servidores públicos efetivos é um assunto que tem aparecido constantemente nas pesquisas de mestrado e doutorado. Como podemos ver ao longo deste estudo, a profissão docente é marcada por mudanças sociais, políticas e econômicas do país. O que foi levantado pela docente Cláudia é o sentimento de muitos docentes universitários que vivem em um ambiente de constantes avaliações, de metas de produção de ensino, pesquisa e extensão para serem cumpridas, funções administrativas para exercer e em alguns casos trabalham com realidades distintas, com um público bastante heterogêneo cheio de defasagens e/ou em um ambiente institucional que não oferece boas condições de trabalho. Tudo isso longe da família e tendo que se adaptar em diversos sentidos naquele território que passam a pertencer.

### 5.5 Desafios do trabalho docente na UFVJM

Conforme as percepções dos docentes, os desafios a serem enfrentados no exercício da profissão são muitos. A carreira de magistério é "composta pelos cargos de nível superior de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior (Lei nº 12.772/2012) e que se estrutura em cinco classes (A, B, C, D e E)". "O desenvolvimento do pessoal docente é por "progressão funcional (passagem superior dentro de uma mesma classe) e promoção (passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente de uma classe para outra subsequente)". (SIQUEIRA; ALVES, 2016, p. 96).

De acordo com o último "Quadro Demonstrativo de Cargos Vagos e Ocupados da Carreira de Professor de Magistério Superior", Decreto nº 7.485/2011, divulgado pela PRO-GEP/UFVJM, a instituição contabiliza um quadro de vagas total de 887 professores, sendo que 763 cargos estão ocupados e 124 cargos docentes estão vagos. (UFVJM, 2018, p. 1). Conforme os dados mais recentes obtidos, o corpo docente permanente atua nos seguintes regimes de trabalho: tempo integral com dedicação exclusiva (DE), tempo integral (T-40) e tempo parcial (T-20).

O servidor público federal ocupa cargo de provimento efetivo ou cargo em comissão, regido pela Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. A Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFVJM "deseja que todos os servidores desenvolvam suas atividades pautadas nos valores da ética, responsabilidade, liberdade e solidariedade, disseminando o conhecimento e a informação sempre com a consciência de que os princípios morais são os norteadores". (UFVJM, 2018, p. 13).

Os docentes que participaram dessa pesquisa são efetivos, cumprem/cumpriam o regime de tempo integral com dedicação exclusiva de 40 horas semanais. Ao serem nomeados todos foram lotados na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades e de acordo com o respectivo edital do concurso e da gestão da unidade foram distribuídos entre os cursos criados com a adesão do REUNI. Os docentes entrevistados que permanecem atuando nos cursos da FIIH e os que não atuam mais na UFVJM, que responderam o questionário *online*, puderam se expressar sobre aspectos da sua trajetória acadêmica e profissional, sua visão sobre o trabalho docente no ensino superior e na UFVJM, em relação aos motivos individuais e/ou institucionais que acarretaram sua saída ou permanência dos mesmos, dentre outros.

Na categoria de análise das possibilidades e desafios do trabalho docente, os professores evidenciaram os aspectos positivos e negativos da carreira docente no ensino superior público, em ordem de prioridade, responderam:



**Tabela 6 - Aspectos positivos e negativos da carreira docente**

Docente	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Maria	<i>A forma como se dá o ensino e a aprendizagem, apresentar boas aulas e as relações interpessoais.</i>	<i>A multiplicidade de fazeres que nós temos na universidade.</i>
Fabício	<i>Autonomia docente, a atualização constante e sair da minha zona de conforto para buscar aprender coisas novas.</i>	<i>O desperdício da força de trabalho, a falta de reconhecimento e o ambiente de frustração causado pelos dois primeiros aspectos.</i>
Helena	<i>O crescimento profissional, a autonomia e a possibilidade de construir um ambiente de conhecimento com liberdade acadêmica.</i>	<i>A falta de uma suporte jurídico dentro da instituição quando você se torna servidor público federal.</i>
Joaquim	<i>A autonomia, a liberdade e a capacidade de aprofundar o conhecimento.</i>	<i>A regressão intelectual e a mercantilização da docência, por meio do controle administrativo e burocrático.</i>
Joana	<i>A possibilidade de realizar pesquisas, a autonomia, a relação com a Educação Básica e as possíveis formações.</i>	<i>A quantidade de trabalho, a vaidade acadêmica e ministrar aula no período noturno.</i>
Eliana	<i>A oportunidade de se dedicar a pesquisa, as condições de trabalho e o desenvolvimento de carreira.</i>	<i>Atualmente, a escassez de investimentos.</i>
Sofia	<i>Autonomia, atuar com um público diverso e as discussões de cunho político/social no coletivo de professores.</i>	<i>No meu caso, atuando numa universidade do Estado, o parcelamento e atraso de salários, o sucateamento da universidade pública e a falta de recursos básicos.</i>
Tatiana	<i>A integração entre ensino e pesquisa, o plano de carreira e a oportunidade de divulgação e troca de resultados de pesquisa.</i>	<i>Precarização da universidade pública, excesso de burocracia e o cargo administrativo.</i>
Vinícius	<i>Contribuir na formação do estudante, contribuir com a minha própria formação e contribuir para a transformação social.</i>	<i>A dificuldade de relacionamento entre docentes, a falta de estrutura adequada e o salário incompatível com a demanda de trabalho.</i>
Manuela	<i>Formação (inicial e continuada) do professor que atuará na educação básica pública brasileira, aproximação e diálogo com a educação básica e o desenvolvimento de pesquisas .</i>	<i>Muito envolvimento com aspectos burocráticos da administração com muitas comissões, reuniões e pareceres, muita demanda para se cumprir com os três pilares da docência superior: ensino, pesquisa e extensão. Nosso trabalho na pós é por adesão (não somos obrigados!), mas não é remunerado. É MUITO trabalho, muita dedicação e de muita responsabilidade e creio que deveria ter o reconhecimento/contrapartida também financeiro.</i>
Cláudia	<i>Autonomia, possibilidade de fazer projetos de impacto social e possibilidade de atuar em várias frentes de trabalho.</i>	<i>Produtivismo, competição, falta de cooperação e excesso de atividades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

É perceptível que as respostas dos professores são condicionadas ao lugar de atuação e ao contexto atual vivenciado. O trabalho docente no ensino superior não pode ser pensado isoladamente, pois o ambiente profissional, as respectivas atribuições e as transformações ocorridas na sociedade podem influenciar na visão positiva ou negativa de um determinado campo de atuação.

Oliveira (2013) em seu estudo sobre a construção e reconstrução da identidade profissional do professor universitário, aponta que:

Os profissionais vivenciam muitas mudanças durante sua trajetória profissional. Dentre as alterações da "carreira de docente em ensino superior" estão as transições do perfil de professor, com demandas pedagógicas, para um perfil de pesquisador, com exigências de publicações. Essas mudanças trazem consequências para as identidades profissionais. (OLIVEIRA, 2013, p. 17)

O processo de socialização profissional ao adentrarem o exercício da profissão ou até mesmo em uma nova instituição pode influenciar a construção/reconstrução de identidade e de profissionalidade desses professores. Roldão (*apud* BONADIMAN; ROMAGNOLI, 2018, p. 19) diz que essa construção seria a partir do "poder, um saber próprio, a clareza da função social desempenhada e o sentido da comunidade profissional.". A socialização docente pode ser entendida como um processo no qual o sujeito se torna parte de um coletivo.

Nessa perspectiva, nota-se na percepção dos docentes pesquisados que a docência universitária, como profissão, vai se constituindo durante os próprios processos de socialização desde a condição de aluno de graduação até a pós-graduação. Nesse sentido o docente é influenciado tanto por mecanismos subjetivos quanto institucionais levando o sujeito a se aproximar da prática docente na perspectiva da docência.

A percepção deles reforçam os limites dos saberes construídos para a docência. Pois, como expôs Tardif (2009) já não se sustenta a concepção de que para ser professor universitário é suficiente ter boas ideias ou reproduzir o comportamento de um professor inspirador, do mesmo modo que a pesquisa não se aprende apenas numa dinâmica de convivência com uma equipe de pesquisadores.

Sobre a entrada e o acolhimento na UFVJM, a professora Joana diz:

*Minha entrada na UFVJM foi parecida com minha entrada na Educação Básica no sentido de não ter tido um acolhimento, ter que descobrir todo e qualquer processo sozinha. Por outro lado, tinham muitos professores novos e acabamos fazendo uma rede de ajuda, tanto no trabalho como na vida pessoal. Logo entrei na coordenação do curso e foi uma experiência muito difícil, trabalhosa, mas com muitos aprendizados. Cumpriu minha expectativa de aprender em um lugar novo a profissão de professora universitária. As turmas eram pequenas da Pedagogia o que me possibilitava fazer um trabalho mais próximo dos alunos. Tinham muitas oportunidades de trabalho, dentre elas escolhi coordenar um PIBID, organizar alguns eventos, estar no estágio dentro de várias escolas de Educação Infantil. (Questionário online respondido pela professora Joana, no dia 15/05/2018).*

Foi comum encontrar professores que na entrada na UFVJM não tiveram orientações sobre as questões burocráticas e de organização da instituição. Ao relatarem sobre a entrada na UFVJM e o acolhimento da comunidade interna os professores apontaram as principais dificuldades que enfrentaram, que foram a falta de orientação sobre o funcionamento da instituição, dos órgãos deliberativos e da participação em tarefas administrativas e burocráticas.

A professora Maria diz que "*não tinha experiência nenhuma em universidade pública, durante muito tempo fui alienada das instâncias burocráticas da universidade.*". Em meio esses desafios, uma das primeiras professoras da FIIH relata:

*Como efetiva essa entrada foi complicada. Porque eu entrei pelo Turismo e falaram que minha vaga era REUNI, então eu fui deslocada, fui a primeira professora do BHU. Então atuei aqui como diretora e como coordenadora, eu recebi 110 alunos da primeira turma. Aí chegaram dois professores e faltaram dois, para as cinco matérias de base que a gente dava no primeiro período. A gente dava aula naquelas salas do campus 1, aquelas salas maiores em cima dos laboratórios de Odonto e as turmas foram divididas em duas, era bem complicado. Mas foi uma turma maravilhosa, amo esses meninos de paixão, foram os primeiros alunos, então foi um desafio muito grande. A logística, poucas pessoas, então você imagina, eu representava no Conselho Universitário, no CONSEPE, não existia CONGRAD, eu era representante de tudo, dava aula, fazia matrícula e resolvia diversos problemas. (Entrevista cedida pela professora Helena, no dia 10/05/2018).*

São inúmeras atividades previstas na carreira docente no ensino superior público. Dividir a carga horária entre ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas não é uma tarefa fácil. Ainda mais numa realidade onde não se tem um corpo docente consolidado, uma estrutura adequada, materiais suficientes, com tarefas que perpassam as exaustivas reuniões dos órgãos deliberativos e que são de cunho burocrático que sobrecarregam as condições de trabalho.

Neste cenário, faz-se necessário explicitar o conceito de condições de trabalho docente, que está estritamente interligado aos desafios vivenciados por esses professores. Corroboro com as autoras Oliveira e Vieira (*apud* Batista, 2013) ao conceituarem que:

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimento didático-pedagógico, admissão e administração de carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, *apud* BATISTA, 2013, p. 20-21).

As condições de trabalho docente são determinadas por um contexto sócio-histórico e econômico que a universidade federal está inserida. Ao analisar essa categoria percebemos que os professores efetivos que ainda atuam nos cursos da FIIH, criados com a adesão do REUNI, que fizeram parte deste estudo destacam, com unanimidade, que a função administrativa é a que mais tem intensificado a jornada de trabalho. Ou seja, seria coerente englobar as atividades administrativas ao tripé do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Quando questionados sobre a divisão da carga horária de trabalho, a docente Maria salienta "*eu compreendo que esse três não se dissociam, na medida que apresento um bom*

*ensino aos alunos, eu acho que já estou trabalhando a pesquisa e a extensão.* (Entrevista cedida pela professora Maria, no dia 08/05/2018). Ainda diz que *"as atividades como as administrativas, que não somos talhados, treinados, muitas vezes prejudicam esse nosso trabalho de ensino, pesquisa e extensão."*

Fabrcio, Helena e Joaquim ao narrarem sobre a divis3o da carga hor3ria de trabalho, destacam a intensificac3o do trabalho docente entre as atividades da doc3ncia na graduac3o e p3s-graduac3o, as atividades de pesquisa e extens3o e as atividades administrativas, o que acarreta a precarizac3o do trabalho no ensino superior.

*Ent3o eu sempre dividi a minha funcc3o aqui dentro da universidade vinculado a sala de aula e funcc3es administrativas que 3 onde eu gosto de estar. Eu tenho total loucura com a funcc3o administrativa. Ent3o assim l3gico que eu tenho meus projetos de pesquisa registrados na PRPPG, j3 tive bolsa de iniciacc3o cientffica, j3 tive projeto como subcoordenador que foi aprovado na FAPEMIG. Mas, eu n3o gosto, hoje se fosse pra te falar assim "como 3 que voc3 divide sua vida na universidade", 3 sala de aula e funcc3o administrativa.* (Entrevista cedida pelo professor Fabrcio, no dia 08/05/2018).

*Varia muito. O ensino normalmente eu dou de 8 a 12 horas de aula por semana na graduac3o. P3s-graduac3o eu dou uma disciplina de 60 horas uma vez por ano. Tenho projetos de pesquisa e extens3o vinculados aos meus alunos de graduac3o, mestrado e doutorado.* (Entrevista cedida pela professora Helena, no dia 10/05/2018).

*A minha carga hor3ria 3 praticamente, posso dizer pra voc3 que 95%, 3 em funcc3o da coordenac3o. Eu n3o tenho tempo para pesquisa, n3o tenho tempo para extens3o. Eu vou todo dia na universidade, quando eu tenho aula vou a tarde e fico at3 a noite. Participo de reuni3es de colegiados, reuni3o CONGRAD, reuni3o disso, reuni3o daquilo, reuni3o da congregac3o, etc. Atualmente estou vinculado ao programa de mestrado.* (Entrevista cedida pelo professor Joaquim, no dia 11/05/2018).

As professoras Helena e Tatiana e o professor Joaquim respondem enfaticamente quando questionados sobre o/os principal/is desafio/os do trabalho docente atualmente na UFVJM, destacando ser: *a burocracia*. Os demais professores ressaltaram outros desafios como assumir cargos de coordenac3o; a falta de organizac3o de setores da UFVJM; lidar com uma universidade ainda em construcc3o; com infraestruturaprec3ria e pouco financiamento de projetos de extens3o e pesquisa; as tarefas de ensino em si, como enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos discentes, e fazer os docentes entenderem que existe o objetivo comum que 3 a formac3o de um cidad3o.

Joana vivenciou dificuldades em organizar as tarefas docentes na universidade como as transformac3es experimentadas na rotina do trabalho acad3mico, o que tamb3m caracteriza como precarizac3o do trabalho docente.

*Considero essa uma das dificuldades quando se ingressa no ensino superior como professor: organizar as atividades de maneira a equilibrar o ensino, pesquisa e extens3o. N3o sei precisar de cabecc3a quantas horas eram dedicadas para cada uma das coisas, mas fazia todas elas. Normalmente ministrava duas ou tr3s disciplinas (o que computava uma carga de 10 ou 15h semanais), participava de grupo de pesquisa, coordenava um projeto de extens3o, um de iniciacc3o cientffica, colaborava em uns tr3s projetos de extens3o e/ou pesquisa, coordenava o PIBID, fui vice coorde-*

*nadora (é importante lembrar que não trabalhamos em um tripé, porque temos também a administração), organizava diferentes eventos. (Questionário online respondido pela professora Joana, no dia 15/05/2018).*

Outros docentes que responderam o questionário enfatizaram a carga horária excessiva que necessitavam cumprir, o que justifica o aumento da intensificação do trabalho e em alguns casos, até mesmo de precarização do trabalho, pois as exigências quanto ao produtividade acadêmica são recorrentes na universidade.

*Dedicação a ensino e pesquisa com mais regularidade. (Questionário online respondido pela professora Eliana, no dia 17/05/2018).*

*Dividia em 12 horas aula; 8 de apoio; 20 h pesquisa/extensão. (Questionário online respondido pela professora Sofia, no dia 20/05/2018).*

*Dividia em 12h ensino, 15h pesquisa e 15h extensão (semanais). (Questionário online respondido pela professora Tatiana, no dia 28/05/2018).*

*Dividia em 40h ensino; 12h extensão; 12h ensino; 40h gestão. (Questionário online respondido pela professora Vinícius, no dia 18/07/2018).*

*Atuava de igual modo nas três áreas. Era 40h DE. (Questionário online respondido pela professora Manuela, no dia 22/08/2018).*

*Muito difícil precisar isto agora, mas certamente meu esforço maior se voltava para o ensino. (Questionário online respondido pela professora Cláudia, no dia 23/08/2018).*

Na percepção desses docentes o cumprimento do tripé, ensino, pesquisa e extensão acarreta a intensificação do trabalho docente. Para desenvolver todas essas atividades é necessário que o professor trabalhe em regime de dedicação exclusiva.

Um outro fator que se mostrou preocupante nesta pesquisa foi a burocratização de alguns setores da UFVJM. Uma vez que, o professor e os alunos acabam sendo prejudicados por esse processo que em muitos casos é extremamente desorganizado e com informações desencontradas entre servidores de um mesmo setor. Na fala da docente Manuela ficou claro as suas frustrações, que se fez questionar, em um certo momento, se aquela instituição era mesmo o lugar que queria estar. A docente descreve que no período que atou na UFVJM o principal desafio foi a:

*Burocracia. Não sentia que tinha apoio necessário para desenvolver meu trabalho com a excelência que buscava desenvolver. Tinha, por exemplo, dificuldade para conseguir transporte para trabalhos específicos com alunos, depois de já acordado com o setor (sempre de última hora); tinha dificuldade em conseguir auxílio financeiro para participação em congressos por questões burocráticas. Tinha dificuldade para conseguir recursos para projetos de extensão. Enfim, trabalhei sempre demais e sempre me frustrava ao tentar conseguir algum apoio para meu trabalho. Nessas instâncias a frustração era tão grande que, por mais de um momento, emocionada, era levada a questionar se aquele era mesmo o meu lugar. A resposta veio em pouco tempo. Devo ressaltar, no entanto, que sempre tive e tenho muito respeito e gratidão pela Instituição que me acolheu e dentro da qual fui muito feliz. Tive excelentes alunos e colegas. Lembrarei da UFVJM sempre com muito afeto. (Questionário online respondido pela professora Manuela, no dia 22/08/2018).*

Em relação aos desafios do trabalho docente nos cursos do FIH/UFVJM foram levantados fatores sobre as relações interpessoais, os interesses particulares, a vaidade acadêmica, a falta de espaço para práticas de ensino na universidade e não ter clareza do trabalho a ser desenvolvido no BHU e nas licenciaturas. Esse último aspecto é muito recorrente no cenário que o BHU foi criado. Um curso interdisciplinar, com um corpo docente que teve que encarar um desafio sem ter uma orientação, apoio ou mesmo uma atualização pedagógica para construir de fato um bacharelado inovador e que falhou, infelizmente. Neste sentido, o professor Fabrício relata:

*Se somos uma Faculdade Interdisciplinar, ela foi criada por uma causa. O REUNI nos levou a isso: o Bacharelado Interdisciplinar. Me considero o decano da casa, o que me gera a maior frustração por ter aceitado esse desafio de um Bacharelado Interdisciplinar, acreditando na interdisciplinaridade, entendendo a necessidade de uma construção coletiva de um novo conhecimento, de uma nova proposta de conhecimento pra uma região que demanda de um crescimento e desenvolvimento social e econômico, que não aconteceu, infelizmente. Não aconteceu muito vinculado aos aspectos negativos aqui ressaltados. De pessoas que puxam pra trás, que não querem. A gente não conseguiu alcançar aquilo que seria o ponto nobre desse bacharelado, que era a formação de licenciados com um diferencial muito grande. Que diferencial seria esse? Uma construção coletiva de base, isso a gente não alcançou, infelizmente. (Entrevista cedida pelo professor Fabrício, no dia 08/05/2018).*

Como ressaltado anteriormente, o BHU enfrenta no momento atual uma transformação total do qual foi compactuado em 2008, entre a UFVJM e o programa REUNI. O bacharelado não é mais base para os cursos de licenciatura da FIH, ocorreu na última seleção via SISU a primeira entrada direta para esses cursos. Não deixa de ser uma frustração para os que acreditaram nessa proposta. Houve um investimento altíssimo para que essa universidade se expandisse com a criação de cursos inovadores e ampliação de vagas para atingir a meta de elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor, aumentando no mínimo 20% as matrículas de graduação, o BHU foi parte fundamental desse processo.

O objetivo deste estudo não é o desmembramento do BHU e das licenciaturas da área de Humanas da UFVJM. Mas, é importante destacar esse processo que a Faculdade Interdisciplinar em Humanidades está vivenciando. Uma visão utilitarista do mercado de trabalho, que de acordo com os preceitos da gestão atual da universidade e com o apoio de professores da FIH fortificaram o movimento de rompimento total do bacharelado com as licenciaturas.

Retornando ao enfoque do presente tópico, os desafios do trabalho docente para atuar nesse âmbito de expansão e interiorização das universidades federais são inúmeros. Todos os professores entrevistados ou que responderam o questionário não são oriundos da região de Diamantina. Então, esse deslocamento para atuar nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri envolveu uma série de adaptações, não somente por adentrarem um novo ambiente de traba-

lho, mas em relação a família, adaptação a nova cidade e para alguns a transição de estudante da pós-graduação para professor universitário.

### **5.6 Condições de trabalho dos docentes da UFVJM/FIH**

Nos estudos realizados por Flores (2014) sobre os docentes, o termo condições de trabalho sempre é retratado para designar algum fator empírico, presente no exercício das atividades dos professores que ora colaboram, ora dificultam o desempenho do trabalho, repercutindo sobre a profissionalidade docente. A abrangência e a dispersão em termos analíticos da categoria condição de trabalho podem ser entendidas pela própria amplitude conceitual do trabalho humano, sua especificidade na docência e a abordagem eleita para analisá-la. Oliveira e Assunção (2010), Oliveira (2012), Hypólito (2012) se esforçaram para traduzir os sentidos do termo condições de trabalho como categoria analítica sobre o trabalho docente. (FLORES, 2014, p. 97).

Para compreendermos a categoria de análise das condições de trabalho, especificamente dos sujeitos deste estudo, nos baseamos no questionário do estudo de Rodrigues (2015) sobre a rotatividade de pessoal na UFPE, solicitamos que os professores atribuíssem uma nota de 1 a 4 para cada um dos fatores elencados, indicando se esse fator é/foi proporcionado para o desenvolvimento do trabalho docente nos cursos da FIH/UFVJM criados pela adesão do REUNI.

Conforme a tabela a seguir, as opções correspondiam que: 1 - não foi proporcionado; 2 - foi proporcionado de forma insatisfatória, 3 - foi proporcionado de forma satisfatória; 4 - foi proporcionado de forma plenamente satisfatória. Tantos os docentes que permanecem atuando na UFVJM quanto os que saíram assinalaram esta tabela.

**Tabela 7 - Fatores de condições do trabalho docente na UFVJM**

<b>FATORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Condições do local de trabalho (infraestrutura, acesso, segurança, etc)	11%	56%	33%	
Ambiente de trabalho/Clima organizacional	11%	56%	22%	11%
Localização do <i>campi</i>	11%	67%	11%	11%
Jornada de trabalho/Carga horária		22%	45%	33%
Autonomia para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão	11%	22%	30%	37%
Flexibilidade para troca de horário, período de férias, afastamento, etc.	22%		33%	45%
Plano de carreira		33%	56%	11%
Possibilidade de crescimento acadêmico		43%	57%	
Possibilidade de crescimento profissional	22%	11%	56%	11%
Progressão salarial		22%	45%	33%
Salário e benefícios (auxílio saúde, auxílio alimentação, etc)		45%	44%	11%
Relacionamento interpessoal com os colegas da FIH	22%	34%	22%	22%
Relacionamento interpessoal com os colegas da UFVJM	22%	45%	11%	22%
Relacionamento com a coordenação do curso que é/era vinculado	22%	22%	22%	34%
Relacionamento com os superiores da FIH		45%	33%	22%
Participação em cursos de capacitação e/ou treinamento	22%	45%	33%	
O trabalho desenvolvido é/era compatível com as atribuições do cargo	11%	22%	56%	11%
Reconhecimento do trabalho desenvolvido	35%	11%	32%	22%
Possibilidade de desenvolver o potencial criativo e inovador	11%	33%	56%	
Motivação para o desenvolvimento das atividades institucionais	22%	22%	56%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Os resultados que foram destacados tiveram um maior percentual naquele fator apresentado.

Onze professores participaram desta pesquisa, sendo que quatro permanecem atuando na FIH/UFVJM e sete não atuam mais na instituição. Em relação aos fatores que não foram proporcionados (opção 1) o que teve um maior percentual foi o reconhecimento do trabalho desenvolvido com (35%). Entre os vinte fatores elencados, apenas seis não foram assinalados: a jornada de trabalho/carga horária; plano de carreira; possibilidade de crescimento profissional; progressão salarial; salário e benefícios e o relacionamento com os superiores da FIH.

Na opção 2 (proporcionado de forma insatisfatória) praticamente todos os elementos foram assinalados, o que obteve um maior percentual foi a localização do *campi* com 67%. Esse é o campus JK, onde são realizadas as atividades dos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, fica nas margens da BR 367 sentido Diamantina - Couto de Magalhães de Minas. Outros fatores também obtiveram um maior percentual, na opção 2, se comparado com as outras opções, como: condições do local de trabalho (56%); ambiente de trabalho/clima organizacional (56%); salário e benefícios (auxílio saúde, auxílio alimentação, etc) (45%), relacionamento interpessoal com os colegas da FIH (34%); relacionamento interpessoal com os colegas da UFVJM (45%); relacionamento com os superiores da FIH (45%) e a participação em cursos de capacitação e/ou treinamento (45%). Podemos ver que a maioria desses aspectos podem ser melhorados por ações institucionais.

Na opção 3 (proporcionado de forma satisfatória) alguns fatores tiveram um percentual maior do que nas outras opções: jornada de trabalho/carga horária (45%); plano de



carreira (56%); possibilidade de crescimento acadêmico (57%); possibilidade de crescimento profissional (56%), progressão salarial (45%); o trabalho desenvolvido é/era compatível com as atribuições do cargo (56%); possibilidade de desenvolver o potencial criativo e inovador (56%) e a motivação para o desenvolvimento das atividades institucionais (56%). A maioria desses fatores não dependem da instituição para serem proporcionados de forma satisfatória, são aspectos inteiramente ligados a carreira docente no ensino superior público.

Na opção 4 (proporcionado de forma plenamente satisfatória) três fatores tiveram um maior percentual que foram a flexibilidade para troca de horário, período de férias, afastamento, etc (45%), a autonomia para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão (37%) e o relacionamento com a coordenação do curso que é/era vinculado (34%).

Nessa perspectiva, a análise das condições de trabalho é relevante porque permite conhecer o efeito que elas geram sobre as atividades em si e seus resultados em termos de produção. Também permitem compreender sua repercussão sobre os sujeitos trabalhadores em termos de saúde, bem-estar, segurança, enfim, situações que influenciam diretamente suas condições de vida.

Em síntese, a análise das condições de trabalho tem que ser contextualizada, pois elas variam de acordo com a realidade sociohistórica e econômica em que estejam inseridas. Adverte Oliveira (2010) que “discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista.”. (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Buscamos analisar esses aspectos elencados a fim de compreendermos melhor as condições de trabalho docente nos cursos da FIH/UFVJM e dar voz aos professores para se expressarem sobre o exercício da sua profissão nesta universidade. Na fala do professor Joaquim fica evidente o seu descontentamento:

*As condições de trabalho nos cursos criados pelo REUNI são mínimas. Do ponto de vista das condições materiais eu diria que há uma desproporção, não sei até quando essa desproporção vai se manter, mas existe uma desproporção. Porque o BHU até o final desse semestre continua com essa quantidade de alunos que chega e isso significa que nós temos condições precárias, com salas de aula que ainda não são adequadas, nós não temos professores suficientes para poder distribuir os alunos, as nossas turmas iniciais ainda continuam cheias, né? No semestre passado eu tive uma turma com 80 alunos. Então, as condições são essas. Principalmente, as condições materiais e de corpo docente que não permitem que a gente possa ter mais turmas com menos alunos e aumentar principalmente a qualificação das aulas e tudo mais. Outro desafio do ponto de vista material é exatamente o fato de que os nossos projetos pedagógicos não vislumbram a possibilidade dos alunos que trabalham e não tem condições de acompanhar o projeto de pesquisa, grupo de pesquisa, grupo de estudo, né? Não existe a possibilidade de poder fazer isso a noite. Nós não temos condições pra isso, não temos material humano suficiente e também nós não temos vontade de fazer isso nos nossos projetos. Porque seria muito legal se a gente organizasse o nosso projeto, a nossa proposta, inclusive, curricular de pegar um dia a noite e colocar nesse dia todos os nos-*

*...os alunos do noturno pra poder participar de grupos de pesquisa e fazer com que os nossos professores se comprometessem com isso. Nós não fizemos, não queremos fazer e não temos vontade de fazer isso. Então isso também implica em condições de trabalho adversas.* (Entrevista cedida pelo professor Joaquim, no dia 11/05/2018).

O professor Joaquim atua no BHU desde o segundo semestre de 2009, foi membro de diversos órgãos deliberativos e da coordenação. Seu descontentamento não é fato isolado, pois dos quatro professores entrevistados que permaneceram na universidade, três destacam aspectos semelhantes de precariedade na administração, organização curricular, falta de professores, espaço, materiais, tempo/lugar para motivar os alunos do noturno para participarem das atividades de pesquisa e extensão, dentre outros.

Na perspectiva de evidenciarmos aspectos sobre as possibilidades e desafios do trabalho docente e das condições de trabalho na UFVJM, não podemos deixar de abordar o "Assunto 64/2017 CONSU - Minuta de resolução de encargos docentes", que desde 2017, tem sido discutida nos órgãos deliberativos desta universidade. A minuta em questão estabelece critérios para distribuição de encargos aos docentes e dá outras providências. A resolução não entrou em vigência, mas o seu conteúdo tem gerado bastante polêmica, tendo sido criada uma petição online solicitando que a gestão rediscutisse o teor da minuta, de forma ampla e aberta com toda comunidade interna, revogando os artigos votados até o momento.

Em relação as jornadas de trabalho, a minuta de resolução ressalta que o docente em Regime de Tempo Integral, cumprirá 40 horas semanais, sendo reservado 20 horas para planejamento, estudos, pesquisa, extensão, gestão e avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação da IFES. Sendo que, aos professores em regime de dedicação exclusiva é vedado o exercício de quaisquer outras atividades remuneradas, "ressalvadas as exceções na forma da Lei". Aos docentes que cumprem a mesma carga horária, mas sem dedicação exclusiva, deverá ser reservado dois turnos diários completos. (UFVJM/CONSU, 2018, p. 2).

O docente em Regime de Tempo Parcial, cumprirá uma jornada de 20 horas semanais, de acordo com os departamentos ou estrutura equivalente. (UFVJM/CONSU, 2018, p. 2). No capítulo II, da minuta em questão, são atribuídos a distribuição dos encargos docentes, que na primeira seção os artigos aprovados definem:

Art. 5º Compete à Congregação da Unidade estabelecer, com base na Tabela de Referência das Atividades Docentes, constante no Anexo I desta resolução, o Perfil de Referência da Unidade Acadêmica.

Art. 6º O Perfil de Referência da Unidade Acadêmica terá validade de até 5 (cinco) anos, ao longo dos quais cada unidade deverá providenciar sua renovação ou modificação devidamente justificada.

Art. 7º Compete à Direção da Unidade Acadêmica ou estrutura equivalente publicar os encargos docentes de seus professores, observado o disposto na presente Resolução e no Perfil de Referência aprovado pela Congregação de cada Unidade, conforme disposto no art. 6º desta Resolução.

Art. 8º Aos docentes, independentemente do regime de trabalho, deverão ser atribuídos encargos didáticos na graduação e/ou na pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu* não remunerado, presencial e/ou à distância, de forma que os docentes cumpram pelo menos 8 (oito) horas-aula semanais, ressalvados os casos previstos nesta Resolução.

Parágrafo único. Fica a critério da Congregação da Unidade Acadêmica normatizar a carga horária semanal mínima de horas-aula a ser destinada para a graduação, priorizando-a.

Art. 9º Todo docente poderá destinar, para cada hora-aula ministrada, até 1 (uma) hora a ser distribuída entre as atividades: atendimento a discentes, elaboração e correção de provas, preparação de aulas e ou exercícios e demais atividades didáticas pertinentes ao ensino, não podendo ser utilizado para cômputo do encargo didático definido nos termos do Art. 8º dessa resolução.

Art. 10º O docente em Regime de Tempo Integral, além de assumir encargos de ensino conforme previsto nos artigos 8º e 9º desta Resolução deverá completar a sua carga horária semanal em conformidade com o Perfil de Referência da Unidade Acadêmica e a Tabela de Referência das Atividades Docentes (Anexo I).

Parágrafo único. Os projetos e ações de ensino, pesquisa, extensão e/ou cultura deverão ser registrados em conformidade com as normas institucionais vigentes.

Art. 11 O docente em Regime de Tempo Parcial (T-20) deverá completar sua carga horária semanal em conformidade com o Perfil de Referência da Unidade Acadêmica e a Tabela de Referência das Atividades Docentes (Anexo I), observando ainda o disposto nos artigos 8º e 9º dessa resolução.

Parágrafo único. Os projetos e ações de ensino, pesquisa, extensão e/ou cultura deverão ser registrados em conformidade com as normas institucionais vigentes. (UFVJM/CONSU, 2018, p. 1-2-3).

Os docentes que ocupam cargos de reitor, vice-reitor, pró-reitor ou diretor de campus poderão ser totalmente liberados dos encargos didáticos. Aqueles ocupantes de cargos com recebimento de gratificação (CD4, FG1 e FCC), cumprindo a carga horária mínima, podem ser parcialmente liberados dos encargos didáticos, a critério da Congregação da Unidade. (UFVJM/CONSU, 2018, p. 2).

Foi enviado para as unidades acadêmicas um memorando com a tabela de referência das atividades docentes, para que fosse discutido nos órgãos deliberativos a distribuição da carga horária para os registros das atividades desenvolvidas. Sendo:

**Tabela 8 - Distribuição das atividades docentes, minuta 64/2017**

<b>Tabela de Referência das Atividades Docentes</b>	
<b>Atividades de Ensino</b>	<b>Carga horária semanal máxima por atividade</b>
Aulas na Graduação	Até 20 horas
Aulas na Pós-Graduação	Até 20 horas
Preparação de aulas	Até 1 hora para cada hora de aula
Orientação de TCC	Até XX horas por TCC
Projeto de Ensino	Até XX horas por projeto
<i>Sugerir outras atividades</i>	<i>Sugerir o máximo de horas</i>
<b>Atividades de Pesquisa</b>	<b>Carga horária semanal máxima por atividade</b>
Orientação de Iniciação científica	Até XX horas por projeto
Projeto de Pesquisa	Até XX horas por projeto
<i>Sugerir atividades</i>	<i>Sugerir o máximo de horas</i>
<b>Atividades de Extensão</b>	<b>Carga horária semanal máxima por atividade</b>
Orientação de Extensão	Até XX horas por projeto
Projeto de Extensão	Até XX horas por projeto
<i>Sugerir atividades</i>	<i>Sugerir o máximo de horas</i>
<b>Atividades Administrativas</b>	<b>Carga horária semanal máxima por atividade</b>
Representação XXXX	Até XX horas por representação

Reuniões XXXX	Até XX horas por reunião
<i>Sugerir atividades</i>	<i>Sugerir o máximo de horas</i>

Fonte: UFVJM/CONSU, 2018.

A solicitação do CONSU era que as unidades contabilizassem as horas trabalhadas através de uma tabela de divisão da carga horária, que posteriormente será por meio de um plano de trabalho preenchido em um Sistema Informatizado de Gestão Acadêmica (SIGA). Tais exigências podem engessar e burocratizar a atividade docente.

A manifestação das unidades foram diversas. A Faculdade de Medicina do Mucuri, o Instituto de Ciências Agrárias do campus Unaí, a Congregação da Faculdade de Medicina do campus Diamantina, a Diretoria de Educação Aberta e a Distância, a Diretoria do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia do campus Janaúba e a Faculdade de Ciências Agrárias deliberaram a tabela, algumas sugeriram atividades que deveriam ser incluídas e encaminharam a tabela de distribuição das atividades desenvolvidas, conforme solicitado pelo memorando nº 038/2018 do CONSU. (UFVJM, 2018).

A Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde se posicionaram a favor de um mecanismo de controle e publicização, mas que fosse feito por meio de melhorias no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFVJM para registrar as atividades. Em relação da quantificação em horas das atividades desenvolvidas, conforme sugerido pela minuta, a unidade se posicionou contrária, votando pela exclusão da tabela de referência. Também foram contrários a tabela de referência das atividades docentes a Faculdade Interdisciplinar em Humanidades que é nosso *locus* de estudo, o Instituto de Ciência e Tecnologia do campus Diamantina e a Faculdade de Ciências Exatas. (UFVJM/CONSU, 2018).

O Departamento de Computação da UFVJM entende que a forma pela qual a respectiva tabela de referência está sendo implantada não dialoga com os princípios de autonomia didático-científica e administrativa. Podendo inclusive limitar a capacidade criadora do professor, pois acredita-se que a "atividade docente não cabe no modo tradicional dos controles administrativo-financeiros usualmente exigidos na administração pública direta e indireta.". (UFVJM/CONSU, 2018, p. 34).

Implementar normas com o intuito de controlar a atividade docente em uma universidade pública se torna um grande desafio e as consequências são inimagináveis. Os professores que foram entrevistadas ou que responderam o questionário *online* afirmaram, em sua maioria, que a autonomia é um dos pontos positivos de trabalhar numa instituição do ensino superior pública.

Em suma, é difícil quantificar todas as atividades desenvolvidas pelo professor numa divisão de carga horária, pois são inúmeras tarefas. Essa questão é extremamente complexa. A tensão desse contexto aqui mencionado pode acabar gerando um ambiente de trabalho ainda mais burocratizado, a fim de controlar um determinado grupo, de forma ineficiente. Mas, compreendemos que de maneira democrática possa ser criado um mecanismo de publicação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, buscando ter mais transparência sobre o cumprimento dessas tarefas e que minimize o descumprimento do regime de trabalho.

Todavia, o objetivo ao longo desta seção foi analisar o perfil dos entrevistados, os aspectos sobre a profissão docente, os desafios do trabalho docente na UFVJM, as condições de trabalho e evidenciar alguns aspectos referente a Minuta 64, que irá configurar um novo cenário na instituição. Veremos na próxima seção o que configura a rotatividade docente, a entrada, saída e permanência dos professores efetivos dos cursos da FIH/UFVJM, criados com a adesão do REUNI, que é a nossa problemática de estudo.

## 6 ROTATIVIDADE DOCENTE

Como vimos, o professor universitário tem uma série de atribuições que envolvem o ensino, pesquisa, extensão e tarefas administrativas. Com a expansão das universidades federais através do programa REUNI, principalmente para o interior do país, o trabalho docente foi intensificado. Abriram concursos em diversas universidades federais do Brasil, o que proporcionou aos professores oportunidades de mobilidade em todo território nacional. Docentes de vários estados e cidades que tiveram que se adaptar à uma nova cidade, nova instituição e novas condições de trabalho.

A melhoria das condições de trabalho e a necessidade de contratar novos professores foram pontos importantes para a expansão que o REUNI propunha. Em 2007, quando o programa foi pactuado, havia 6.913 docentes em exercício nas universidades federais em Minas Gerais, em 2009 o número subiu para 8.638 docentes. Atualmente, o número de docentes atuando nessas universidades em MG é de 13.720, em âmbito nacional o número total é de 95.772 docentes universitários trabalhando nestas instituições. (BRASIL. MEC, 2007/2010/2018).

Na UFVJM o número de professores cresceu exponencialmente para atender a ampliação do número de discentes. No indicador apresentado no documento da proposta do REUNI na UFVJM (2009) consta que em 2007 o número total de docentes era de 302, em 2014 somente o campus em Diamantina contava com o número de 433 docentes. Com base nos dados do último relatório de cargos ocupados na carreira do magistério superior da UFVJM (2018) todos os *campi* contabilizavam um total de 763 docentes, entre efetivos, substitutos, temporários, visitantes e voluntários. Levando em consideração somente o número de docentes do campus Diamantina, a FIH representa em média 21% do número total de docentes. (UFVJM, 2018, p. 165).

A carreira de magistério no ensino superior público, com dedicação exclusiva, exige do docente um conhecimento sólido em uma determinada área. Pois, compete a ele a regência de disciplinas na graduação e pós-graduação, coordenação e orientação pedagógica, organização de seminários/eventos, participação em colegiados/conselhos administrativos, coordenação de práticas/monitoria/iniciação, dentre outros. São um conjunto de atribuições que podem sobrecarregar o docente.

Iremos apresentar nesta seção alguns dados referentes a permanência e a rotatividade docente nos cursos da FIH/UFVJM criados pelo programa REUNI, entre 2008 a 2017. Nosso objetivo geral é compreender os fatores que tem influenciado o fenômeno da rotativi-

dade de professores na UFVJM, neste cenário de expansão e interiorização das IFES. Mas, vimos que também é importante ouvir os docentes que aqui permaneceram.

Com base nos dados do Relatório de Gestão do Exercício de 2017 da UFVJM (2018) o total de docentes era de 756<sup>11</sup>. Consta que somente 65 professores são substitutos que representam, aproximadamente, em cada campus: 6,52% dos docentes do *Campus* de Diamantina; 15,06% dos docentes do *Campus* do Mucuri; 7,69% do *Campus* de Unaí; 10% do *Campus* de Janaúba. (UFVJM, 2018, p. 165). A tabela 9, mostra a quantidade de docentes em cada *campi* da UFVJM em 2017:

**Tabela 9 - Distribuição da força de trabalho docente da UFVJM por campus**

DIAMANTINA	TEÓFILO OTONI	UNAÍ	JANAÚBA
521	166	30	39

Fonte: Elaborada pela autora.

O panorama geral do grau de escolaridade dos professores é: 69,49% possuem doutorado, 24,01% mestrado, 5,04% especialização e 1,46% somente graduação. (UFVJM, 2018, p. 165-166). A consolidação de um corpo docente capacitado e motivado requer investimentos e comprometimento institucional. O PDI (2012 - 2016) aponta que a UFVJM enfrenta desafios para permanência do corpo docente por ser uma universidade afastada dos grandes centros urbanos. Destacando que:

A manutenção de um quadro docente compatível com os seus requisitos constitutivos impõe a superação de uma série de obstáculos organizacionais e motivacionais, sob pena de sofrer com uma rotatividade recorrente. É fato, que restrições de ordem regulamentar ou limitações de quadros dificultam as articulações interinstitucionais para efetivar programas de mestrado e doutorado destinados à qualificação diversificada do corpo docente. (UFVJM/PDI, 2011, p. 83).

A Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) buscar realizar um gerenciamento de riscos, que é um processo contínuo que procura identificar eventos em potencial, cujo acontecimento pode afetar a organização, com a finalidade de garantir que os objetivos de cada setor sejam alcançados com o mínimo de prejuízos. (UFVJM/PDI, 2017, p. 160). Nessa perspectiva, é ressaltado no Relatório de Gestão do Exercício de 2017 - UFVJM que:

Os principais riscos da gestão são a difícil reposição, através de nomeação, de servidores para ocupar as vagas ociosas, a rotatividade de servidores, considerando que a permanência dos servidores nomeados nos cargos ocupados é necessária para a concretização e otimização dos trabalhos realizados e o absenteísmo, tendo em vista que não há uma forma legal de substituir os servidores faltosos. Como exceção, efetua-se contratação de professores substitutos e/ou temporários, em períodos de afastamentos de servidores docentes efetivos, de acordo com a legislação. Os altos índices de rotatividade de servidores são provocados, principalmente, pela localização geográfica dos *Campi*, distantes dos grandes centros urbanos e capitais. Os servidores afas-

<sup>11</sup> O quadro de vagas total divulgado em junho pela PROGEP consta que 763 cargos docentes estão ocupados. (UFVJM, 2018).

tados de suas famílias, constantemente buscam meios de retornarem às suas cidades de origem através de processos de redistribuição, remoção, e até mesmo, nomeação em concursos de outras instituições e ações judiciais, sendo que esses últimos independem de anuência da administração. A PROGEP atua na adequação dos servidores ao seu ambiente de trabalho, uma vez que as formações acadêmicas e/ou profissionais são variadas e os servidores necessitam de capacitação, treinamento e orientação específicas para o trabalho dos seus setores. (UFVJM, 2018, p. 170).

A PROGEP busca promover a capacitação docente a fim de adaptar esses servidores ao seu ambiente de trabalho. A permanência do corpo docente é essencial para que ocorra a consolidação e a otimização dos trabalhos desenvolvidos na universidade. Os discentes, os cursos, os departamentos e a instituição são diretamente impactadas com a rotatividade docente.

Visando o desenvolvimento profissional dos professores a UFVJM instituiu o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED, criado pela Resolução CONSEPE nº 34/2009. Uma das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) anterior era a "elaboração de políticas e diretrizes para a formação permanente docente, bem como da proposta da constituição do Núcleo de Estudos e Formação Permanente Docente da UFVJM", que ainda não foi efetivado. (UFVJM/PDI, 2011, p.86).

Foi iniciado no final de 2017 a ação "UFVJM Acolhedora", que faz parte do programa "Sou UFVJM" implantado pela "Agenda 19". A ação tem como objetivo acolher a comunidade interna, criando um ambiente na UFVJM que incentive o orgulho e desenvolva o sentimento de pertencimento nos servidores. (UFVJM, 2018, p. 170). No site da UFVJM (2018, p. 1) encontramos algumas informações sobre a estratégia "Agenda 19". Que se trata de um conjunto de 19 programas estruturantes, em "cada programa contém diversas ações estratégicas focadas na eficiência administrativa, no fortalecimento de vínculos com a comunidade interna e externa e na melhoria do ambiente da universidade."

O programa "Sou UFVJM" busca implementar três projetos: o UFVJM Acolhedora; Ética e Transparência; e o UFVJM para Sempre. Até o momento as ações do programa foram a disponibilização da "Cartilha do Servidor" que consta instruções gerais sobre a estrutura da UFVJM, da administração, direitos, deveres e onde o servidor pode buscar mais informações. Em relação ao acolhimento, as atividades tem sido de recepção coletiva aos novos servidores por meio de eventos de boas-vindas ao novo ambiente de trabalho que conta com a presença de gestores da universidade, da PROGEP e representantes dos setores onde os novos servidores irão atuar e ocorreu em novembro de 2017 o "Encontro de Acolhimento aos Servidores da UFVJM", com mesas redondas sobre inserção na universidade, especificidades do serviço público, sobre o trabalho docente e a saúde do servidor. (UFVJM, 2018).



Sem sombra de dúvidas essas ações são importantes. As estratégias adotadas pela gestão atual da UFVJM são de extrema importância, pois receber esse novo professor de maneira acolhedora a fim de proporcionar um processo de adaptação ao novo ambiente de trabalho é inteiramente benéfico. Até o momento não existiam ações voltadas para melhorar esses aspectos. Em relação ao nosso fenômeno aqui ressaltado a PROGEP propôs uma resolução objetivando:

[...] a diminuição dos índices de rotatividade dos servidores recém-ingressados, um dos artigos da minuta de Resolução que propõe normas para a movimentação de servidores, que se encontra em tramitação, para análise e aprovação do Conselho Universitário – CONSU, dispõe que a liberação de servidores para redistribuição, somente poderá ser autorizada após o cumprimento do estágio probatório. A PROGEP entende que se aprovada a citada Resolução, diminuirá consideravelmente o índice de rotatividade e a partir dessa normativa, poderá constar nos editais de Concursos Públicos da Instituição os requisitos para movimentação dos servidores, medidas essas que corroborarão para a diminuição do risco aqui identificado. (UFVJM, 2018, p. 170).

Quando iniciamos essa pesquisa, em outubro de 2016, não havia nenhum tipo de ação voltada a minimizar a rotatividade. Esse desafio apenas aparecia nos relatórios de gestão da UFVJM como uma problemática recorrente e que uma das causas era a universidade ser afastada dos grandes centros urbanos. Paranaíba (2014) diz que após a entrada em exercício o servidor avalia a sua permanência, conforme as suas necessidades e expectativas, mas a sua satisfação no trabalho pode influenciar a intenção de rompimento com o vínculo funcional.

Segundo Mobley (*apud* Diógenes; Paschoal; Neiva; Meneses, 2016, p. 153), a rotatividade pode ser voluntária ou involuntária, a primeira "ocorre quando o funcionário decide deixar a organização por iniciativa própria" e a segunda são "casos de substituições com o intuito de melhorar o potencial humano existente e atender as demandas econômicas e financeiras do ambiente externo, bem como se refere a casos de aposentadoria e falecimento.". O fenômeno da rotatividade pode culminar em prejuízos ao funcionamento organizacional da instituição com a perda de colaboradores fundamentais.

Os índices de rotatividade podem indicar como os servidores se sentem em relação aos aspectos que envolvem as condições de trabalho. Siqueira (*apud* Paranaíba, 2014, p. 121) ressalta que “aferir níveis de satisfação dos trabalhadores poderia ser uma estratégia para monitorar o quanto as empresas conseguem, ou não, promover e proteger a saúde e o bem-estar daqueles que, com elas, colaboram como força de trabalho”.

O plano de carreira do servidor público federal o contempla o tempo que permanecer no serviço público até a sua aposentadoria. Seu crescimento profissional é proporcionado ao atingir metas individuais como, por exemplo, a progressão por mérito profissional, que é "a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 18 (dezoito)

meses de efetivo exercício, desde que o servidor seja aprovado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação." (UFVJM, 2018, p. 1).

Mesmo com toda essa atratividade, a rotatividade se faz presente nas instituições públicas. Não nos referimos apenas a entrada e saída de professores por vacância, por meio da aprovação em concurso público, mas também por redistribuição que é o "deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder", ou por remoção que "é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede." (UFVJM, 2018, p. 1).

A rotatividade também é conhecida como *turnover*, que segundo Pomi (*apud* Rodrigues, 2015) este termo caracteriza as entradas e saídas, admissões e desligamentos, de profissionais em um período específico. A autora ainda afirma que o *turnover* pode gerar consequências positivas quando ocorre o desligamento de servidores de que possuem um desempenho abaixo da média.

As causas dessa rotatividade são variadas, podem ser influenciados por aspectos internos e/ou externos, individuais e/ou institucionais. Chiavenato (*apud* SIQUEIRA; ALVES, 2016, p. 99) afirma que as variáveis internas são "[...] a política salarial e de benefícios que a organização oferece, o estilo gerencial, as oportunidades de crescimento interno, o desenho dos cargos, o relacionamento humano, as condições físicas e psicológicas de trabalho", entre as variáveis externas estão "[...] a situação de oferta e procura do mercado de RH, a conjuntura econômica, as oportunidades de empregos no mercado de trabalho, etc."

Não temos um índice de rotatividade docente entre as universidades federais, a SESu não possui esse tipo de levantamento e nem a UFVJM, que é o nosso *locus* de pesquisa. A instituição não possui a relação geral, por unidade ou por curso, da saída de professores entre os anos de 2008-2017. Além de gerar custos de tempo e de recursos, a rotatividade docente pode influenciar as questões organizacionais da universidade, podem sobrecarregar outros servidores ou até mesmo afetar o funcionamento de uma disciplina devido ao processo de seleção até a adaptação de um novo professor.

## **6.1 Rotatividade docente nos cursos da FIH/UFVJM**

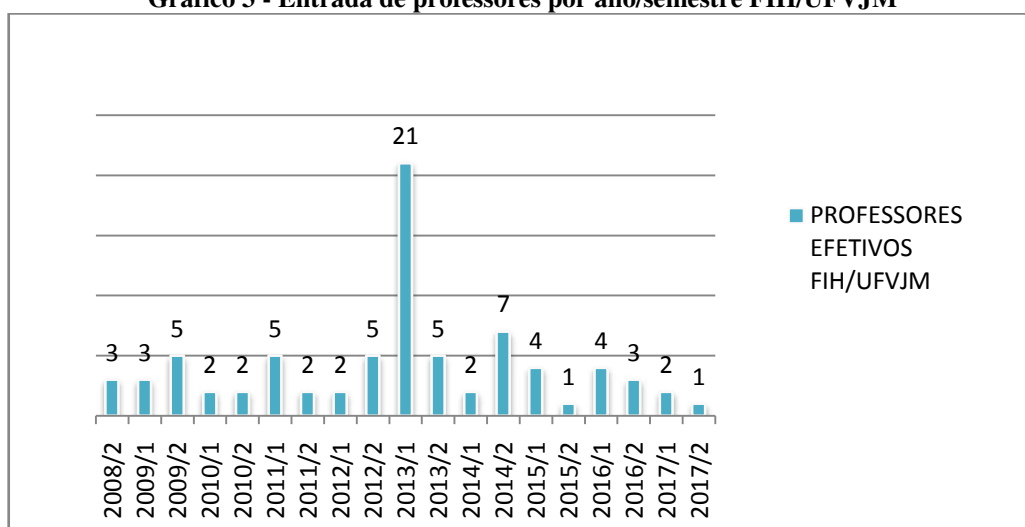
Com o propósito de responder a problemática desta pesquisa é importante destacar que os resultados obtidos se aplicam exclusivamente aos cursos da FIH/UFVJM criados pela adesão do programa REUNI. As secretarias do BHU, da Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia não possuem a relação se-

mestral de entrada e saída de professores. Tivemos acesso a alguns dados de planilhas e relatórios, mas não foram dados concretos para que pudesse criar uma tabela informando esta rotatividade por cada período em cada curso.

O quadro de professores efetivos lotados na FIH no ano de 2018 correspondem a um total de 108 docentes. Conforme a distribuição entre os cursos da respectiva unidade cada um conta com: Bacharelado em Humanidades - 12 docentes; Geografia - 13 docentes; História - 12 docentes; Letras Português/Espanhol - 14 docentes; Letras Português/Inglês - 15 docentes; Pedagogia - 13 docentes; Licenciatura em Educação no Campo - 14 docentes e Turismo - 15 docentes.

Como foi dito anteriormente, somente os cursos criados com a adesão do programa REUNI foram analisados nesta pesquisa. Sendo assim, o quadro docente atual corresponde a um total de 79 professores. Abaixo veremos um gráfico que apresenta quantos professores entraram por ano/semestre.

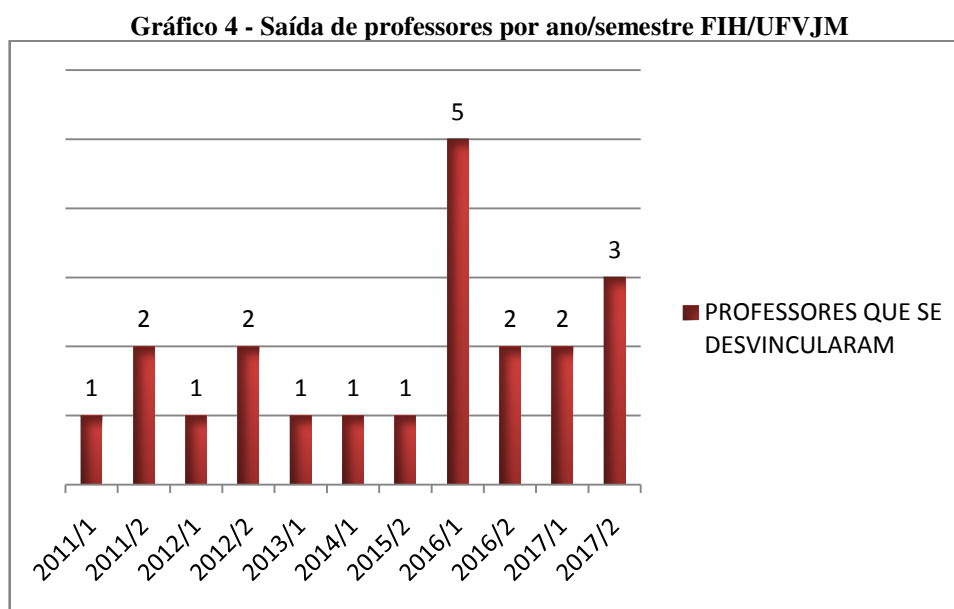
**Gráfico 3 - Entrada de professores por ano/semestre FIH/UFVJM**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados levantados por meio dos documentos da secretaria da FIH/UFVJM contemplam a quantidade total de professores que ingressaram nos cursos criados pelo REUNI, entre 2008 a 2017, recorte desta pesquisa. No ano de 2013, que coincide com o período pós-greve de 2012, teve o maior número de entrada de professores com um total de 26. Até o segundo semestre de 2012 o número de docentes efetivos nos cursos pesquisados correspondiam um total de 29. No período da greve geral de 2012, que durou quatro meses, uma das reivindicações era a precarização que as universidades estavam vivenciando devido a expansão desordenada intensificada pelo REUNI. Neste mesmo período foi criado a categoria funcional de professores temporários. (ZAGO, 2013, p. 9).

Em relação a saída, entre os anos de 2008 a 2017, 21 docentes efetivos se desvincularam dos cursos da FIH/UFVJM criados com a adesão da universidade ao REUNI. Esse número corresponde a 26,58% do número total (79) de professores efetivos do quadro atual. Analisamos a pasta de documentos pessoais de todos esses professores que saíram, segue abaixo a quantitativo por ano/semestre:



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os professores ao serem nomeados são vinculados a Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, não encontramos nas secretarias os documentos que apontassem em quais cursos cada professor atuou por semestre. Não teve saída de professores efetivos entre os anos de 2008 a 2010. O perfil dos professores que se desligaram dos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, no período investigado, pode ser analisado na tabela 10 que foi ordenada pelo tempo de permanência na instituição.

Tabela 10 - Professores que se desvincularam dos cursos da FIH/UFVJM entre 2011-2017

Dedicação exclusiva	Qualificação	Naturalidade	Permanência na FIH	Motivo da saída
Sim	Doutora	Recife/PE	1 ano	Vacância
Sim	Mestre	Bom Despacho/MG	1 ano e 5 meses	Vacância
Sim	Doutora	Votorantim/SP	1 ano e 7 meses	Exoneração
Sim	Doutora	Belo Horizonte/MG	1 ano e 8 meses	Exoneração
Sim	Doutor	Rio de Janeiro/RJ	1 ano e 9 meses	Vacância
Sim	Doutora	Arapongas/PR	1 ano e 11 meses	Redistribuição
Sim	Doutor	Olinda/PE	2 anos	Redistribuição
Sim	Doutor	Prudentópolis/PR	2 anos	Exoneração
Sim	Doutora	São João Del Rei/MG	2 anos e 6 meses	Vacância
Sim	Doutora	São Paulo/SP	2 anos e 10 meses	Exoneração
Sim	Doutor	Rio de Janeiro/RJ	2 anos e 11 meses	Vacância
Sim	Doutor	Belo Horizonte/MG	2 anos e 11 meses	Vacância
Sim	Doutor	Belo Horizonte/MG	3 anos e 1 mês	Redistribuição
Sim	Doutora	Goiânia/GO	3 anos e 2 meses	Vacância
Sim	Doutora	Santo André/SP	3 anos e 3 meses	Vacância
Sim	Doutora	Belo Horizonte/MG	3 anos e 3 meses	Remoção
Sim	Doutora	Juiz de Fora/MG	3 anos e 9 meses	Vacância
Sim	Doutora	Mongi das Cruzes/SP	3 anos e 10 meses	Vacância
Sim	Doutor	Rio de Janeiro/RJ	4 anos	Vacância
Sim	Doutor	Belo Horizonte/MG	4 anos e 5 meses	Vacância
Sim	Doutor	Porto Velho/RO	6 anos e 4 meses	Redistribuição

Fonte: Dados da pesquisa.

Legendas:  Vacância  Exoneração  Redistribuição  Remoção

A decisão desses desligamentos partiu dos próprios professores, ou seja, ocorreram voluntariamente. A maioria das causas da saída desses docentes corresponde a vacância, um total de 12 docentes efetivos, que é por motivo de posse em outro cargo inacumulável. Outros 4 professores foram exonerados, 4 redistribuídos e 1 devido ao pedido de remoção por medida judicial.

Na pesquisa documental foi possível analisar o processo de remoção por medida judicial, nos autos do processo foi destacado os transtornos psíquicos que a docente desenvolveu ao longo da sua permanência na UFVJM. No nosso primeiro contato via e-mail, para convidá-la a participar desta pesquisa, a docente disse que aceitaria responder o questionário, mas um mês depois ela disse não tinha força para responder, pois o processo que vivenciou na universidade gerou traumas e bloqueios que a impedia de agir.

Mais um vez o adoecimento do servidor aparece como sendo um fator preocupante, pois é uma realidade nas IFES. Nos últimos PDIs da UFVJM essa questão não é salientada. Seria importante que a gestão de pessoas criasse meios de obter conhecimento sobre o nível desse adoecimento, para que sejam implementados meios de combatê-lo, inclusive, através de um atendimento psicológico na própria universidade. Atualmente, o núcleo de apoio psicossocial é direcionado somente aos discentes da comunidade interna.

Ao investigarmos o tempo de permanência dos professores que se desligaram da FIH/UFVJM verificamos que foi bem diversificado. Dentre os 21 docentes que saíram, seis permaneceram entre 1 ano completo - 1 ano e 11 meses; outros seis permaneceram na instituição entre 2 anos completos - 2 anos e 11 meses; seis docentes entre 3 anos completos - 3 anos e 11 meses; dois permaneceram entre 4 anos completos - 4 anos e 11 meses; somente um docente tinha um pouco mais de 6 anos completos de exercício na UFVJM.

Enviamos um *e-mail* para todos os professores que se desligaram dos cursos da FIH/UFVJM, criados com a adesão do REUNI, para informarmos sobre a nossa pesquisa e convidarmos para a entrevista. Entre os 21 professores, somente sete responderam o nosso questionário de pesquisa via *Google Formulários*. Desses entrevistados cinco se desligaram por vacância, um por redistribuição e um por exoneração. Quatro desses professores retornaram para a sua cidade natal, onde estão atuando como professores efetivos, os outros três estão mais próximos da sua região de origem. Todos esses docentes que se desligaram e participaram da nossa pesquisa passaram a atuar em outra universidade pública.

Ao serem questionados sobre o principal motivo individual e/ou institucional que contribuiu para esse desligamento da UFVJM, os docentes responderam:

*O motivo foi pessoal, devido a estar mais perto do meu marido e pais.* (Questionário online respondido pela professora Joana, no dia 15/05/2018).

*Voltar para minha cidade natal.* (Questionário online respondido pela professora Eliana, no dia 17/05/2018).

*Por motivos familiares precisei voltar.* (Questionário online respondido pela professora Sofia, no dia 20/05/2018).

*Aprovação em concurso público na minha cidade de origem.* (Questionário online respondida pela professora Tatiana, no dia 28/05/2018).

*Motivo pessoal: ficar próximo aos meus familiares.* (Questionário online respondido pelo professor Vinicius, no dia 18/07/2018).

*Aprovada em concurso na UFMG, que sempre foi meu projeto de vida.* (Questionário online respondido pela professora Manuela, no dia 22/08/2018).

*Voltar para a cidade onde eu já morava há cerca de 12 anos e onde tinha vínculos de amizade já estabelecidos e possibilidade de continuar os estudos.* (Questionário online respondido pela professora Cláudia, no dia 23/08/2018).

Percebe-se que ambos professores tiveram motivos individuais ao optarem pela saída da UFVJM, que são: o fator família e cidade de origem. Na pesquisa realizada por Bonadiman e Romagnoli (2018, p. 32), foram analisados "os fatores associados ao processo de socialização profissional de professores universitários iniciantes" na UFVJM, que revelou que

para os professores iniciantes "a instituição família ocupa um lugar central na adaptação ao trabalho".

Mesmo nenhum dos professores que responderam o questionário serem iniciantes, os motivos para o desligamento da UFVJM foram pessoais, envolvendo na maioria dos casos o fator família. Ou seja, os motivos que resultaram no desligamento desses docentes são estritamente individuais. Mesmo com toda a oportunidade e estabilidade que o concurso público traz para o sujeito, a questão família é um fator importante e acaba influenciando as escolhas profissionais.

É importante destacar que a rotatividade de professores na UFVJM não é um caso isolado da FIH, de acordo com o arquivo da PROGEP, é algo que ocorre em todas as unidades acadêmicas. O auto índice da saída de professores efetivos, em universidades federais mais afastadas dos grandes centros, foi constatado na pesquisa de Siqueira e Alves (2016, p. 104) no campus Catalão da Universidade Federal de Goiás. Em uma das unidades foi identificada uma rotatividade acima de 50% ao ano. Os autores apontam que é preciso dar uma atenção especial a uma política de recursos humanos na qual invista na qualificação desses profissionais e na retenção de seu quadro docente, para que se comprometam com o desenvolvido científico e tecnológico na região sudeste de Goiás.

No novo PDI da UFVJM, 2017-2021, é destacado que a Diretoria de Gestão de Pessoas trabalha no sentido de incentivar a qualificação, visando "a melhoria de desempenho nas respectivas funções, bem como exercer a motivação de compromisso com a Instituição", sendo que a PROGEP busca:

- Prestar apoio ao servidor da UFVJM, promovendo o acolhimento, desde o momento que antecede a sua nomeação e posse, até a preparação para sua aposentadoria e após seu desligamento da universidade, por meio do Programa de Acolhimento e Desenvolvimento dos Servidores da UFVJM, que visa, dentre seus objetivos, minimizar as principais dificuldades encontradas no processo de socialização profissional, acolher e facilitar a adaptação ao trabalho e melhorar a qualidade de vida dos servidores. No primeiro ano já almejamos atender mais de 100 servidores ingressantes.
- Recomposição dos quadros de pessoal da UFVJM em atendimento às necessidades tanto de reposição de docentes e de servidores técnico-administrativos em Educação, buscando o cumprimento das pactuações já feitas com o MEC, no intuito da continuidade da prestação de um serviço de qualidade à comunidade. (UFVJM/PDI, 2017, p. 4).

Nesta pesquisa questionamos aos professores que se desligaram sobre a acolhida do sindicato docente na entrada e saída dos mesmos, todos disseram que não houve qualquer acolhimento. Ao serem indagados sobre qual ação que a instituição poderia criar visando diminuir a taxa de rotatividade duas professoras disseram que poderia ser criado, mas, que não

tinham o que sugerir; dois docentes afirmaram que essa saída está ligada aos aspectos pessoais e que não seriam de fácil solução; outra disse que deveriam ter mais investimentos aos projetos de pesquisa e extensão, além de diminuir o número de alunos das turmas que eram inicialmente com 80/120 discentes por turma. A docente Manuela diz que essas ações são possíveis e que poderiam:

*Divulgar as maravilhas de se viver em um lugar como Diamantina antes e após concursos, ao receber os professores recém contratados. Criar programas de apoio ao trabalho dos professores recém contratados, fornecendo bolsas para IC, recursos para equipamentos, etc. Diminuir burocracias desnecessárias. Um exemplo: para pedido de auxílio financeiro para eventos internacionais, solicitavam que o pedido foi realizado com no mínimo 90 dias (não tenho mais certeza se 90 ou 60; acho que 90 mesmo...) de antecedência, como estava envolvida com apresentação de trabalhos de alunos no SINTEGRA, fui protocolar meu pedido com 87 dias. Foi recusado! Ia para a Austrália representar a instituição no maior congresso de minha área e a resposta foi 'tinha que ser com 90 dias, professora!'. Inacreditável, já que havia o recurso. Inadmissível, não procurar formas de apoiar o servidor que deseja simplesmente fazer o melhor trabalho que a instituição merece. Consegui recursos pelo CNPq, mas fui levada a pensar que estava no lugar errado. Hoje, na UFMG, tenho apoio incondicional para executar tudo que desejo e preciso. Sinto o trabalho fluir em todas as instâncias e tenho diariamente a certeza de que estou no lugar que deveria estar, fazendo exatamente o que deveria fazer: um trabalho correto, coerente, comprometido. (Questionário online respondido pela professora Manuela, no dia 22/08/2018).*

O sentimento de pertencimento é algo que liga o indivíduo ao lugar, se ele está longe da família e dos amigos, isso pode ser determinante para a sua permanência no novo território. O reconhecimento e apoio da instituição que aparece na fala da professora Manuela nos diz muito sobre como a relação, entre o servidor e a universidade, fez toda a diferença para estar motivada e permanecer vinculada a instituição que trabalha atualmente.

Os docentes que responderam os questionários apontaram quais fatores foram importantes para a satisfação com o ambiente de trabalho na UFVJM, as relações interpessoais com os discentes e docentes foram as mais ressaltadas. As relações interpessoais podem causar desconforto ou frustração, mas por outro lado podem motivar o servidor a permanecer naquela instituição. São diversos fatores que determinam essa satisfação com o ambiente de exercício da profissão.

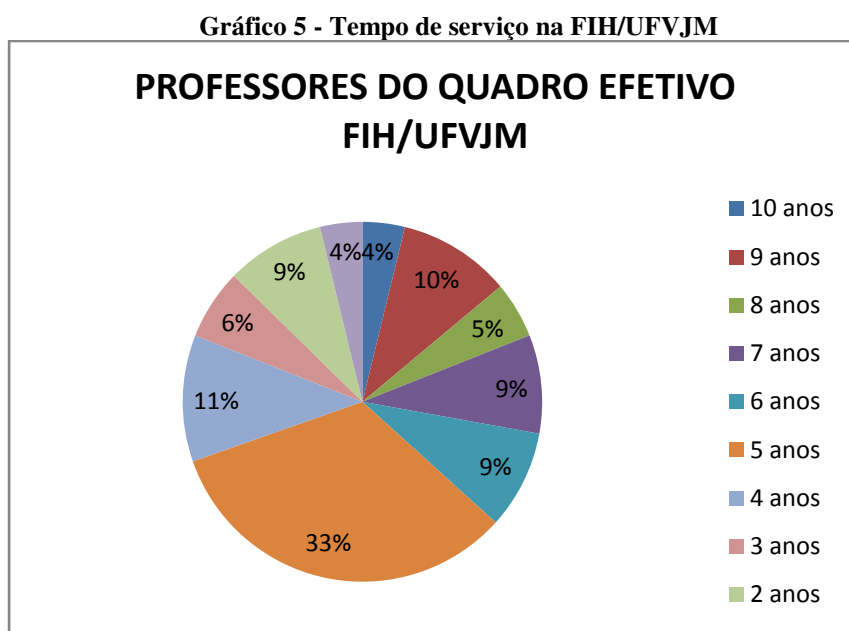
Contudo, as entrevistas com os docentes efetivos e a pesquisa documental nos evidenciaram diversos aspectos que nos fazem compreender o quanto o trabalho docente envolve singularidades que (re)configuram o ser e fazer docente. A gestão de pessoas da universidade necessita conhecer profundamente o corpo docente para criar ações além do incentivo de capacitação/titulação. A fim de analisarmos a percepção da PROGEP frente ao fenômeno da rotatividade de servidores na UFVJM buscamos ouvir os gestores da pró-reitoria, mas infelizmente não obtivemos retorno sobre a possibilidade de uma entrevista nos contatos realizados.



## 6.2 Permanência docente nos cursos da FIH/UFVJM

Escutar os professores que aqui permaneceram foi extremamente importante e enriquecedor. Por meio de entrevistas semiestruturadas foi possível analisar os olhares desses profissionais frente as condições de trabalho que uma universidade federal proporciona, além das suas vivências no processo de criação e implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e das suas respectivas licenciaturas.

Possibilidades, tensões, anseios e frustrações, são uma mistura de sentimentos que envolvem os professores que atuam a mais tempo nos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI. O quadro de pessoal atual da unidade conta com 79 docentes, que atuam de 10 anos a 1 ano na instituição. O gráfico 5 demonstra a porcentagem do tempo de serviço dos docentes efetivos na UFVJM.



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos professores efetivos atuam na instituição a 5 anos, sendo um total de vinte e seis, outros quinze docentes atuam entre 10 - 8 anos na UFVJM, quatorze entre 7 - 6 anos, quatorze entre 4 - 3 anos e dez atuam nos cursos da FIH entre 2 - 1 ano. Entre os que foram entrevistados a professora Maria atua na universidade a 7 anos, o professor Joaquim a 9 anos, a professora Helena e o professor Fabrício atuam na FIH a 10 anos.

O tempo de exercício no ensino superior de dois professores que foram entrevistados são um total de 14 anos e os outros dois são de 19 anos. De acordo com Huberman (*apud* Castro, 2010, p. 1-2) o ciclo de vida profissional que esses docentes entrevistados vivem, entre 7 - 25 anos de experiência, é a fase de "diversificação e experimentação, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais.". As diferentes fases do exercí-

cio docente, desde a entrada no mercado de trabalho até a aposentadoria, estão ligados aos ciclos profissionais vivenciados. Conforme Huberman (*apud* Castro, 2010) essas fases correspondem:

[...] o *início da carreira* envolve os três primeiros anos e é marcado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão. Caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta e, nessa fase, são explorados os contornos da profissão e feitas as primeiras opções profissionais. A seguir, entre 4 e 6 anos de exercício, vem a fase de *estabilização*, marcada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor. Essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.

[...] a fase de *questionamento ou de redelineamento*, entre o 15º e 25º anos de profissão, mais ou menos no meio da carreira. Há professores que não passam por essa fase de questionamento e, para muitos, ela não chega a desencadear uma crise e as incertezas são contornadas, levando a um redirecionamento da carreira. Entretanto, quando os questionamentos desencadeiam uma crise, o professor pode chegar a adoecer ou até mesmo a abandonar a profissão. O ciclo profissional que se situa entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a fase de *serenidade e distanciamento afetivo* e a fase de *conservadorismo e queixas*, as quais não são vividas necessariamente por todos os professores que estão nesse ciclo, pois dependem da natureza, do estado de espírito e do percurso profissional de cada um. Na *fase de serenidade e distanciamento afetivo*, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos. Na *fase de conservadorismo e queixas*, o professor é mais prudente, cético e muitas vezes resistente às mudanças e inovações propostas. Essa fase é marcada por uma atitude mais rígida em relação aos alunos, aos colegas, às propostas da política educacional e por uma nostalgia do passado. Finalmente, Huberman (1974) aponta a fase de *contração, descompromisso e desinvestimento*, que ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho. Há um recuo e redução gradativa do investimento profissional para dedicar-se à vida pessoal. Há casos em que esse desinvestimento se dá no meio da carreira quando a pessoa, desiludida ou cansada com as pressões da vida profissional, deixa de investir na carreira e canaliza suas energias para outra atividade. (HUBERMAN *apud* CASTRO, 2010, p. 1-2).

Huberman (*apud* Castro, 2010, p. 2) destaca que os ciclos não são previsíveis, lineares ou explicáveis para todos os docentes, pois cada sujeito vive a "sua carreira de acordo com sua história, suas oportunidades, seus investimentos.". Permanecer atuando em uma universidade, por um longo período, requer um grande esforço por parte do profissional e de motivação por parte da instituição. Por isso ao longo do desenvolvimento deste estudo vimos a necessidade de dar voz aos que aqui permaneceram, com todas as problemáticas envolvidas nesse contexto de expansão e interiorização das IFES.

Ao serem indagados sobre os desafios do trabalho neste contexto de expansão e interiorização intensificado pelo REUNI, o professor Joaquim salienta:

*Bom, primeiro, eu acho que essa expansão deveria ter sido cuidada, com mais carinho. No seguinte sentido, no estabelecimento de uma estratégia. Porque, você expandir como uma política de estado requer que aja também um olhar para onde você está indo. Está abrindo fronteiras do conhecimento e essas fronteiras do conhecimento precisariam ou precisam de dois posicionamentos: o primeiro a universidade, porque são as universidades mais antigas e mais tradicionais que for-*

*maram e tem formado os docentes que tem ido pro interior, pra expansão. [...] Então a universidade brasileira, principalmente, a universidade estatal cumpriu com o papel de formar uma elite, uma casta, principalmente, para alimentar a classe média. [...] A classe média tinha e ainda tem na universidade brasileira o seu trampolim social, tanto para dominação intelectual quanto para dominação cultural, dominação política e econômica. Então nunca foi compromisso da universidade brasileira olhar para a realidade brasileira, as poucas vezes que isso aconteceu ela foi perseguida. Então é importante que, ou seria importante, que a universidade de maneira geral, mas principalmente os grandes nichos estabelecessem uma estratégia para aquilo que eu chamo de conhecimento social. Ou seja, o verdadeiro conhecimento científico é o conhecimento social, compartilhado com a sociedade. A universidade estatal pública e as universidades privadas nunca fizeram isso, quando se deu a possibilidade de fazer isso não havia uma estratégia. Não havia o estabelecimento de um pensamento e de um compromisso com isso.*

*Então você mantém as universidades dentro do mesmo padrão, as grandes universidades né? A UFMG, UFRJ, USP, a UNICAMP formando a elite intelectual, aí você expande isso pra dentro do país, pro interior do país. Aí o que você faz, ao invés de você primeiro repensar essas universidades, você simplesmente abriu e o quê que você faz, você traz essa gente formada lá nessas grandes universidades, dentro dessa tradição de elitização, aí você chega no interior com a cabeça na capital, com os programas de pesquisa, porque afinal de contas você teve bolsa, você entrou com 18 anos para começar os estudos, né? Mas, nunca enfrentou um movimento social, você nunca enfrentou uma realidade adversa, você nunca fez greve, você nunca participou do sindicato, você nunca pisou numa loja para saber o que é a exploração de um balconista, etc, etc. Conclusão, você sai de lá e vem para cá, você chega aqui e a primeira coisa que você quer é o seu gabinete, o seu laboratório e um monte de aluno com tempo pra poder continuar seus projetos ligados aos órgãos de fomento. Qual é o comprometimento com a realidade local? Nenhum. (Entrevistas cedida pelo professor Joaquim, no dia 11/05/2018).*

A fala do professor Joaquim é muito pertinente, a universidade pública brasileira passou décadas excluindo as camadas populares com baixa vulnerabilidade social e econômica deste nível de ensino. As universidades foram criadas no intuito de formar as elites, até os dias atuais é extremamente necessário debatermos o direito de uma educação pública e de qualidade estendida à todos, com equidade de oportunidades. As políticas de cotas não são um privilégio, a expansão e interiorização das universidades ampliando as vagas não foram um auxílio do governo federal, são os nossos direitos que estão sendo garantidos.

Corroboro com o professor Joaquim que a reestruturação e expansão das IFES, com uma proposta de cursos interdisciplinares, deveria ter sido melhor planejada. Tanto pelo governo federal quanto pelas universidades federais. Um curso interdisciplinar com professores oriundos de uma formação disciplinar, onde os conteúdos do currículo em muitos momentos não se articularam, não dialogaram, resultou no momento que vivenciamos, que é o desmembramento do BHU das licenciaturas.

Manter a mesma estrutura de concursos públicos que são utilizados pelas universidades tradicionais para as instituições no interior do país, para efetivação de servidores, não faz sentido. Ainda sobre esses desafios desencadeados pelo programa REUNI, o professor Fabrício ressalta:

*[...] o desafio de uma construção coletiva, era algo novo que deveria ter um consenso maior para que a coisa pudessem caminhar e ir pra frente. Pra isso precisaria o quê? De uma enorme organização administrativa e de pessoal. Hoje que a gente começa a ter um pouco dessa organização e quando falo organização é aquele questão de distribuição de coisas, o quê que cada um vai fazer*

*aqui dentro? O que a gente viu foi o seguinte: formou-se o BHu, formou-se as licenciaturas e cada um se individualizou e acabou. Então, esse é um desafio para essa expansão universitária no formato de um bacharelado interdisciplinar. Outro desafio que acaba sendo um dos fatores que eu enxergo que está dentro do seu objeto de pesquisa que é essa saída de docentes é você ter o pertencimento com o lugar, não é você chegar com o pertencimento, é você se deixar pertencer a esse lugar. Então a gente vê isso, assim. Hoje o cenário já mudou um pouco, mas a universidade como um todo, a penetrabilidade dela dentro do vale é ainda pequena pelo número de professores que a gente tem. Mas, eu não considero isso como algo pensado é algo natural, isso é um dano. As pessoas vem de outras instituições onde vem com seu arcabouço de pesquisa, seu arcabouço teórico. Então, você deixar isso pra trás é muito difícil de uma hora pra outra. Daí você começa a se adequar com a realidade, mas muita gente não dá conta. Então uns dos problemas que eu vejo assim dessa expansão, que não é só aqui, foi com vários outros campi de outras universidades, que é essa dificuldade dos professores realmente entenderem qual que é a realidade regional que essa universidade foi inserida. E isso é um problema. Porque a gente continua a perpetuar aquela visão unilateral de realidade, então a universidade tem um visão da região, mas é diferente. Aí quando você chega em campo "opa" não é bem isso que a comunidade pensa, que a comunidade quer, que a comunidade precisa. Achar que o sentimento de Diamantina é o sentimento do vale, não é. O Vale é imenso e isso é um fator extremamente complicado para todas as universidades que vieram com essa proposta do Reuni, de expansão, com diversificação de campi. Esse pra mim é o maior problema! (Entrevista cedida pelo professor Fabrício, no dia 08/05/2018).*

Todo esse processo de construção de identidade profissional, essa trajetória vivenciada pelos docentes, a possibilidade de adentrar uma universidade relativamente nova, num curso com proposta interdisciplinar, como no caso da UFVJM, foi um desafio para todos os envolvidos. O fato de pertencimento ao lugar envolve uma série de aspectos que permeiam tanto o individual quanto o institucional. O desenvolvimento de ações que visam a melhoria das condições de trabalho docente devem ser pensadas e articuladas pela universidade.

O ser e estar na profissão, é buscar conhecer a sua realidade e ter comprometimento com o trabalho que é executado. Isso é fundamental para potencializar o desenvolvimento intelectual, econômico e social que a educação pode proporcionar. Ao serem questionados sobre permanecerem na UFVJM os professores entrevistados deixaram transparecer que no momento não tem perspectivas de volta para as suas cidades de origem. O que é um aspecto relevante, pois todos os professores efetivos do quadro atual dos cursos entrevistados não são de Diamantina. Para Maria o principal motivo de continuar sendo docente da UFVJM é:

*O principal motivo é que eu gosto de ficar aqui, eu gosto de trabalhar com os meus alunos, é um local que me permite. Agora com o pós-doutorado posso pensar numa pesquisa mais efetiva. O pós doutorado foi um momento de parar para pensar efetivamente. Então é isso, gosto muito dos alunos, acho que os alunos aqui são muitos receptivos, de modo geral, ou talvez quase inânime, são alunos que tratam bem seus professores, com uma coisinha ou outra que aparece no meio do caminho que é inerente ao nosso trabalho. Então assim, eu vejo a receptividade dos alunos muito boa, isso sem nenhuma facilitação da minha parte, eles me tratam muito bem e vejo que eles gostam. Então esse é o motivo, estar num trabalho do qual eu gosto. (Entrevista cedida pela professora Maria, no dia 08/05/2018).*

Em direção semelhante o professor Joaquim diz que o principal motivo são os alunos e a professora Helena diz que são as oportunidades de poder criar uma disciplina, ter autonomia e de poder se encaixar nas humanidades. O professor Fabrício afirma que o princi-

pal motivo de continuar na UFVJM "é por causa desse pertencimento que tenho com a região. Quer dizer, hoje todas as minhas relações de amizades, de gosto, de querência, estão em Diamantina ou no fundo do Vale. Então eu não tenho mais essa perspectiva de volta."

Os fatores importantes para a satisfação desses professores com o ambiente de trabalho são variados. O professor Fabrício diz que é ter tranquilidade de cumprir o que foi combinado e as suas atribuições. O professor Joaquim aponta a falta de um local de convivência para os servidores, onde pudesse sentar e conversar, sem ser na correria das lanchonetes ou corredores, outro aspecto é a consolidação de um grupo de professores que seja solidário e comprometido. Na perspectiva da professora Maria esses fatores seriam:

*Primeira é a pessoa gostar do local em que ela está. Preciso encontrar no espaço que estou alguma resposta satisfatória daquilo que eu posso dar, acho que isso é um elemento importante para que aquilo me satisfaça. Acho que envolve o espaço e envolve também o profissional. Porque é preciso que aja uma espécie de consonância entre os dois. Qualquer espaço de trabalho terá prós e contras, preciso avaliar o que esse espaço me oferece, em que medida ele me alimenta e em que medida ele permite que eu realize as coisas que gosto. Então isso pra mim é fundamental, um espaço que posso desenvolver o meu trabalho, que tenha um espaço para fazer isso. Vou lá, dou minhas aulas, tenho os meus colegas dos quais eu converso, tem outras coisas que eu não gosto tanto e que fazem parte, e eu tenho que atuar da melhor maneira possível. É a minha visão de mundo! [...] (Entrevista cedida pela professora Maria, no dia 08/05/2018).*

Proporcionar um aumento na satisfação dos servidores ao ambiente de trabalho é importante para desenvolver o sentimento de pertencimento ao lugar de exercício da profissão. A gestão de pessoas, tanto no ambiente privado quanto no público, deve desenvolver ações no sentido de melhorar o ambiente de trabalho/clima organizacional. Podem ser realizadas pesquisas sobre comprometimento organizacional, satisfação e intenção de rotatividade, no intuito da instituição estar preparada para enfrentar os desafios referente a saída de professores ou para estimular a permanência dos mesmos.

O desempenho no trabalho vai além das habilidades individuais, as motivações que envolvem os seus afazeres também contribuem. "As pessoas motivadas dedicam maior esforço ao seu desempenho do que as desmotivadas e isso favorece a satisfação com o trabalho, propiciando maior permanência do trabalhador na organização." (RODRIGUES, 2015, p. 18). Ou seja, a probabilidade do docente insatisfeito com o trabalho de sair da instituição é maior.

Como podemos observar, a visão dos professores nos evidencia o quanto o sentimento de pertencimento é algo que permeia os seus afazeres. Todos os docentes entrevistados que ainda atuam na FIH/UFVJM se sentem realizados no Vale do Jequitinhonha, mesmo longe das suas cidades de origem, pois todos são de outras regiões de Minas Gerais ou de outro estado. O vínculo que o professor mantém com o território, cidade e universidade, é algo que

se modifica conforme os seus objetivos pessoais ou profissionais, as possibilidades que o seu trabalho proporciona e o reconhecimento do mesmo.

Por fim, na próxima seção serão apresentadas as considerações finais acerca dos resultados desta pesquisa, bem como as suas limitações e sugestões de estudos futuros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado no intuito de investigar a rotatividade docente na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais. Para o alcance desse objetivo geral, foram estruturados três objetivos específicos, cujos principais resultados foram discutidos ao longo das últimas seções.

Buscamos com os objetivos específicos compreender os desafios do trabalho docente na UFVJM; investigar os motivos individuais e/ou institucionais que acarretaram a saída (exonerações, demissões, remoções, redistribuições, aposentadorias e demais desligamentos) dos professores efetivos vinculados aos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI, campus Diamantina/MG, entre os anos de 2008 a 2017; investigar os fatores que tem contribuído para a permanência dos professores efetivos lotados nos respectivos cursos da FIH/UFVJM, entre o mesmo período.

A expansão da UFVJM foi um enorme ganho para os Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A universidade potencializou a sua atuação em localidades distintas, como o extremo sul da Bahia e o leste do estado de Goiás. Toda essa expansão territorial confirma o importante papel da UFVJM no processo de democratização do ensino superior público, possibilitando o desenvolvimento econômico, social e de redução das desigualdades regionais presentes nas cidades afastadas dos grandes centros urbanos.

O trabalho docente foi analisado enquanto elemento essencial para a consolidação da UFVJM como agente de desenvolvimento local e regional. Vimos que é extremamente importante que a gestão de pessoas desta universidade busque conhecer de fato o corpo docente, a fim de criar estratégias mais assertivas que visem aferir o nível de satisfação com o ambiente de trabalho e que desenvolvam o sentimento de pertencimento nos mesmos.

Ao chegar no Vale do Jequitinhonha, numa cidade afastada à 290 km da capital de Minas Gerais, os professores recém nomeados se aventuram no desconhecido. São outros ritmos, outras culturas, novos territórios e esse sujeito que em muitos casos está só, longe da família, tende a buscar maneiras de se adaptar em Diamantina e na UFVJM.

Os poucos estudos encontrados sobre a rotatividade nos evidenciaram que a precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino superior público são temáticas pouco analisadas. Mas, independente das condições de trabalho, o professor universitário não deixa de ser avaliado constantemente quanto o desenvolvimento das suas atividades em que são atribuídas um conjunto de tarefas de ensino, pesquisa e extensão.

Ciente do meu inacabamento, nos termos de Paulo Freire (1969, p. 126), pois “o homem é um ser inacabado e possui consciência de seu inacabamento”, afirmo que essa pesquisa não se acaba nesse contexto. Durante o curto período de dois anos, buscamos compreender a docência universitária, seus limites e desafios e suas configurações na UFVJM. Tais motivos nos levaram a problemática central desta pesquisa cujo objetivo busca compreender os motivos individuais e/ou institucionais que tem influenciado a saída ou a permanência dos docentes efetivos dos cursos da FIH/UFVJM criados pelo REUNI. A análise da universidade contemporânea e seus docentes implicou entender os traços que têm ganhado a docência nesse contexto, enquanto elemento essencial para a consolidação desta instituição como agente de desenvolvimento local e regional.

Estas indagações surgiram da experiência como discente nos cursos de graduação de uma universidade pública brasileira e do esforço em buscar respostas quanto a estas questões, pois digo, não se esgotam por aqui. Além de compreender a importância dessa universidade no contexto político, social e econômico no Vale do Jequitinhonha, foi possível perceber mudanças significativas quanto as universidades públicas e seus sujeitos.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura e os referenciais teóricos utilizados no campo da docência no ensino superior implicou no entendimento da sua profissionalização, (re)construção de identidade profissional, docência no ensino superior, condições do trabalho e as respectivas percepções dos docentes quanto a rotatividade e permanência, revelaram aspectos singulares da profissão docente que evidenciaram a composição da docência na universidade.

Para sustentar as questões que nos levaram a enveredar pelos territórios da docência no ensino superior buscamos subsídios conceituais e contextuais para analisar os motivos da rotatividade e permanência dos docentes nesta universidade. Ao longo desta investigação foi importante dar atenção à heterogeneidade, as contradições, às tensões e dilemas gerados tanto nos locais de trabalho quanto na subjetividade dos atores.

Entre essas subjetividades que transformam o sujeito, o território parece influenciar a (re)construção da identidade profissional, as representações que norteiam o fazer docente e os vínculos individuais que mantém com aquele espaço. O sentido de territórios da docência universitária aqui ressaltado não é somente geográfico, ou seja, o lugar onde os professores passam a pertencer conforme o vínculo institucional, envolvem as relações dos sujeitos, o exercício da profissão e as suas individualidades.

Assim sendo, de acordo com o conceito apresentado por Cunha (2005) a docência universitária se insere na condição ampla da profissão de professor, incluindo as característi-



cas peculiares do espaço em que se instala, portanto, pode abarcar a função de ensino, extensão, pesquisa e gestão.

Os elementos teóricos conceituais como a docência como profissão possibilitou analisar a percepção dos docentes, aqui estudados, mediante a configuração da docência nas seguintes dimensões analíticas: perfil dos docentes, autonomia, condições de trabalho, saberes e práticas, cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão e atividades administrativas, como foi apresentado nos capítulos.

Assim, por exemplo, ao analisar e comparar as variáveis como: perfil do sujeito, formação, trajetória profissional, situações funcionais e condições de trabalho, motivos da rotatividade e permanência na UFVJM, nos cursos da FIH criados pelo REUNI, foram encontradas características da profissionalização docente, condição de trabalho docente, indicando desafios enfrentados por esses professores no contexto da universidade e também no curso em específico.

Esses achados permitiram confirmar os limites, tensões e contradições e indícios do processo de profissionalização da docência. Nessa perspectiva, a análise da percepção dos professores sobre a sua permanência ou não na universidade, as condições de trabalho precarizadas, a intensificação do trabalho docente, os motivos pessoais e as dificuldades encontradas indicam tensões, anseios e frustrações. Uma mistura de sentimentos que envolvem os professores que atuam a mais tempos nos cursos da FIH/UFVJM criados com a adesão do REUNI.

Quanto a rotatividade docente, percebe-se que os professores apresentam motivos individuais ao optarem pela saída da UFVJM, que são: o fator família, retornar para a cidade de origem e as dificuldades enfrentadas quanto a intensificação e precariedade do trabalho docente. Os motivos que resultaram no desligamento desses docentes são estritamente individuais. Mesmo com toda a oportunidade e estabilidade que o concurso público traz para o sujeito, a questão família é um fator importante e acaba influenciando as escolhas profissionais.

Os aspectos individuais que influenciaram a saída desses professores, provavelmente, não mudariam com as ações institucionais visando minimizar essa rotatividade. Mas, a UFVJM pode criar meios para diminuir os impactos causados por essa saída constante de professores efetivos, um vez que, o conhecimento da satisfação do seu corpo docente fosse analisado frequentemente pela gestão de pessoas. Podem ser realizadas pesquisas no próprio SIGA sobre o comprometimento organizacional, satisfação e intenção de rotatividade, no intuito da instituição estar preparada para enfrentar os desafios referente a saída de professores e na permanência dos mesmos.

Este estudo destacou alguns fatores que podem ser melhorados pela UFVJM e que podem gerar um aumento na satisfação dos servidores em fazer parte da instituição, como: a melhoria das condições do local de trabalho; melhoria da divulgação de liberação de financiamentos de projetos de pesquisa e extensão, assim como, o custeio para participação em eventos/cursos/congressos/etc; fortalecimento do FORPED; criação e implementação de programas de formação de gestores administrativos e acadêmicos; criação de um canal de comunicação no qual o servidor possa expressar suas sugestões e seus descontentamentos, sem receio de sofrer represálias; após o concurso ser realizado a análise do currículo do docente ingressante visando possibilitar a sua lotação, seja em uma área na qual se identifique melhor com um determinado curso e/ou disciplina, favorecendo o processo de adaptação e o sentimento de pertencimento; e estimular os trabalhos e atividades desenvolvidas pelo corpo docente a partir do reconhecimento contínuo.

Pesquisar aspectos do trabalho docente no ensino superior público, com o objetivo de compreender a rotatividade e os motivos de permanência desses professores em uma universidade no interior de Minas Gerais, foi um enorme desafio. Este estudo apresenta limitações evidentes e esperamos saná-las em futuras pesquisas, como: o levantamento completo da rotatividade docente na UFVJM, para ter um parâmetro concreto desta problemática; a descrição completa do corpo docente dos cursos criados pelo REUNI na FIH/UFVJM; e as possíveis ações que serão criadas pela universidade voltadas para a melhoria das condições de trabalho e para o desenvolvimento de pertencimento na instituição.

Contudo, finalizo este estudo com uma concepção sobre o trabalho docente e da rotatividade totalmente diferente da qual iniciei. As trajetórias e singularidades dos sujeitos desta pesquisa mostraram o quanto o ser e estar na profissão é um processo constante de transformações. O docente é um sujeito social, envolvido por um conjunto de relações territoriais, profissionais e familiares que se modificam e se reorganizam conforme o seu vínculo institucional. Os estudos sobre os desafios do trabalho docente, nesse contexto de expansão e interiorização das universidades federais, é um viés repleto de lacunas, e a pesquisa não se limita a esse trabalho. Ainda há muitos caminhos a percorrer.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional** / M. E. D. A. de A. - Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008, 68 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Título original: *L'Analyse de Conremt*. Tradução, Lisboa Portugal: Edições 70, 1977. Cap. 2. p. 27-45.
- BATISTA, A. C. P. B. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3445>>. Acesso em 25 de jan. 2018.
- BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995 *apud* PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- BERGUE, S. T. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014 *apud* RODRIGUES, G. B. Rotatividade de pessoal na Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. Dissertação apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Pernambuco, 2015.
- BONADIMAN, H. L.; ROMAGNOLI, R. C. **Fatores associados à socialização profissional de professores universitários iniciantes em uma instituição federal de ensino**. *Notandum* Ano XXI, n.47 mai.-ago. 2018 – CEMOrOC-FEUSP / IJI-Universidade do Porto. p. 18-36. DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.47.2>. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/notand47/02\\_bonadiman.pdf](http://www.hottopos.com/notand47/02_bonadiman.pdf)>. Acesso em 30 de abr. 2018.
- BRASIL. IBGE. **Diamantina / MG**. 2017. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=312160&search=minas-gerais|diamantina>>. Acesso em 30 de jan. 2018.
- BRASIL. MEC. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>>. Acesso em 30 de jan. 2018.
- BRASIL. MEC. **Expansão das Universidades Federais o sonho que se torna realidade!** Período 2003 a 2006. Brasília-DF, 2006. Disponível em:
- BRASIL. MEC / INEP. **Resultados e tendências da Educação Superior no Brasil**. Brasília-DF, 2000.
- BRASIL. MEC/SESu / DIFES. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) 2008 – Relatório de Primeiro Ano**, 30 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. MEC / SESu. **Censo da educação superior 2016**. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. MEC / SESu. **Censo da educação superior 2017**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. MEC / SESu. **Diretrizes Gerais - REUNI**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2017.

BRASIL. MEC / SESu. **Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília - DF, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto - Lei nº 12.772, de 28 de Dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto - Lei nº 12.711/2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em 15 de nov. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Grupo de Trabalho Interministerial**. Reforma Universitária. Decreto de 20 de Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em 10 de dez. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Federal nº 3.846, de 17 de dezembro de 1960**. Brasília, 1960. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3846-17-dezembro-1960-354407-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 de jan. 2018.

BRASIL. PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO. **PEC nº 241/2016**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&file name=PEC241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&file name=PEC241/2016)>. Acesso em 14 de jun. 2018.

CAMPOS, V. L. S. L.; MATA, V. L. M. **Imagens da profissão professor**. In: Cadernos de Educação, UNIGRANRIO Editora, V.2, 2002.

CASTRO, M. Ciclos profissionais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/86.pdf>>. Acesso em 19 de jun. 2018.

CHAUI, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. *apud* SIQUEIRA, W. R. de.; ALVES, L. C. F. Rotatividade de professores universitários: o estudo de um campus fora da sede. RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace. v. 7, n. 2, p. 94-107, 2016. Disponível em:

COIMBRA. **Declaração de Bolonha 1999**. Universidade de Coimbra. Portugal, 2009. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/decl\\_bologna/](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bologna/)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CONCEIÇÃO, J. S.; NUNES, C. M. F. O Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: relato do programa institucional "Sala Aberta". In: BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. C.; COSTA, M. P. S. L. (org.). **Territórios da Docência no Ensino Superior**. - Curitiba: CRV, 2017. p. 127 - 142.

CONCEIÇÃO, J. S. da. **A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3548>>. Acesso em: 15 de jan 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995 *apud* FLORES, M. J. B. P. Docência universitária da percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg\\_1.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em 30 de jun. 2018.

COSTA, M. do P. S. de L. **Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios**. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4LJA4>>. Acesso em 20 de jan. 2018.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica : o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983 *apud* MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 *apud* TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. Brasília, 28 de novembro de 2003.

CUNHA, M. I. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/397/294>>. Acesso em: 10 de jan 2018.

CUNHA, M. I. Questões da profissionalização docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 7 - 13.

CUNHA, M. I. Trabalho Docente e Profissionalidade na Universidade. In: BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. C.; COSTA, M. P. S. L. (org.). **Territórios da Docência no Ensino Superior**. - Curitiba: CRV, 2017. p. 41 - 55.

CURY, C. R. J. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educação e sociedade, Campinas, v. 29, n. 105 set/dez. 2008. *apud* FLORES, M. J. B. P. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL E NA ARGENTINA**. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg\\_1.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em 30 de jun. 2018.

DIÓGENES, L. C.; PASCHOAL, T.; NEIVA, E. R.; MENESES, P. P. M. **Intenção de rotatividade e percepção de suporte organizacional em um órgão público federal**. Rev. Serv. Público Brasília 67 (2) 147-172 abr/jun 2016.

ENGUITA, M. F. **La escuela a examen**. Madri, Espanha, 1990 *apud* CUNHA, M. I. Questões da profissionalização docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 7 - 13.

FANFANI, E. T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=396>>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, A. C.; CONCEIÇÃO, W. **CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO: Síntese histórica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 1953 - 2005**. Diamantina, 1 ed. 2005, 176 p.

FILHO, N. de A. A Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 2. p. 107-259.

FILHO, N. de A. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007. p. 121-300.

FLORES, M. A. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativa conceituals**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out./dez. 2014.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária da percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg\\_1.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em 30 de jun. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. R. N. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. 4ª ed. São Paulo : Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. 6ª ed. São Paulo : Editora Atlas, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: Oliveira, D.; Vieira, Lívia (org). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012. cap. 3.

HUBERMAN, M. *Formation et cycle de vie*. Vevey, Suíça : Payot, 1974 *apud* CASTRO, M. Ciclos profissionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/86.pdf>>. Acesso em 30 de jun. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, F. V. P. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente**. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: <[http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Rvista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Rvista_area_AFIM_01.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. São Paulo, 1990 *apud* PIMENTA, S. G.; ANASTASI-OU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente*. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2002 *apud* JÚNIOR, F. V. P. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova***. Avaliação, Campinas (SP); Sorocaba (SP); v.13, n. 1., p. 7-36, mar. 2008.

LUCAS, L. C. G.; LEHER, R. **A ONDE VAI A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, p. 255-266, Dezembro/2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2 ed]. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=345>>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. - São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: \_\_\_\_\_ (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9-27.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

MOBLEY, W. H. **Turnover: causas, consequências e controle**. Porto Alegre: Ortiz, 1992. *apud* DIÓGENES, L. C.; PASCHOAL, T.; NEIVA, E. R.; MENESES, P. P. M. Intenção de rotatividade e percepção de suporte organizacional em um órgão público federal. Rev. Serv. Público Brasília 67 (2) 147-172 abr/jun 2016.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 *apud* PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, E. de O. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 592 p.

OLIVE, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares *et al* (orgs.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, p. 295-304.

OLIVEIRA, M. R. C. T. **Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em sua trajetória de carreira em instituições públicas**. 373 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9GQGZ6>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em 12 de jun. 2018.



OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 468 p. *apud* BATISTA, A. C. P. B. Condições de trabalho docente na universidade frente ao programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI). 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3445>>. Acesso em 25 de jan. 2018.

OTRANTO, C. R. **A reforma da educação superior no governo Lula: da inspiração à implantação**. In: Reunião Anual da ANPEd, 29. 2006. Caxambu (MG). *apud* SILVA, A. F. da. O REUNI ENTRE A EXPANSÃO E A REESTRUTURAÇÃO: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2014. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../AURELIO\\_FERREIRA\\_DA\\_SILVA\\_rev.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../AURELIO_FERREIRA_DA_SILVA_rev.pdf)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

PARANAÍBA, N. F. **Satisfação no trabalho e intenção de rotatividade de servidores das carreiras de uma autarquia federal**. CAMÕES, M. R. de S. Estudos em gestão pessoas no serviço público.— Brasília: ENAP, 2014. 142 p. (Cadernos ENAP, 37). p. 119-143.

PINHEIRO, C. H. L. **Percepções e trajetórias docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no Estado do Ceará**. 2013. 252f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7174>>. Acesso em 20 ago. 2016.

PIMENTA, S. G. **A prática (e a teoria) docente re-significando a didática**. Campinas: Papirus, 1998 *apud* PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, E. D. G.; ALMEIDA, C. A. S. de. **Rotatividade de pessoal no serviço público federal brasileiro: breve revisão de literatura**. IV Encontro Brasileiro de Administração Pública. João Pessoa/PB, 24 e 25 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/ebap/contents/documentos/1187-1201-rotatividade-de-pessoal-no-servico.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2017.

POMI, E. M. **A importância da gestão do turnover**. [17 de janeiro, 2005]. Portal RH.com.br. Entrevista concedida a Patrícia Bispo. *apud* RODRIGUES, G. B. Rotatividade de pessoal na Universidade Federal de Pernambuco. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/16426/Dissertacao%20Germana%2018-10-15%20Revisado%20VF.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

RIBEIRO, E. M. (org.). **Agricultura familiar e programas de desenvolvimento rural no Alto Jequitinhonha**. Rio de Janeiro, vol. 45, nº 04, p. 1075-1102, out/dez 2007 – Imprensa

em novembro 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v45n4/a12v45n4.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2018 *apud* COSTA, M. P. S. L. Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROLDÃO, M. C. N. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente – ano XI, v. 12, n. 13, jan.-dez./2005 *apud* BONADIMAN, H. L.; ROMAGNOLI, R. C. Fatores associados à socialização profissional de professores universitários iniciantes em uma instituição federal de ensino. *Notandum* Ano XXI, n.47 mai.-ago. 2018 – CEMOrOC-FEUSP / IJI- Universidade do Porto. p. 18-36.DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.47.2>. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/notand47/02\\_bonadiman.pdf](http://www.hottopos.com/notand47/02_bonadiman.pdf)>. Acesso em 30 de abr. 2018.

RODRIGUES, G. B. **Rotatividade de pessoal na Universidade Federal de Pernambuco**. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/16426/Dissertacao%20Germana%2018-10-15%20Revisado%20VF.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de.; SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 15-20.

SACRISTÁN, J. G. Conciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão de professor**. Porto Codex: Porto Editora, 1991 *apud* VIEIRA, F. C. F. Profissionalização Docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892 - 1930). 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Universitat de Barcelona, 1990 *apud* CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=346>>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

SIEBIGER, R. H. **Influências do Processo de Bolonha europeu nas políticas de educação superior brasileiras e na criação de universidades federais**. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0447.pdf>>. Acesso em 10 de jun. 2018.

SILVA, A. F. da. **O REUNI ENTRE A EXPANSÃO E A REESTRUTURAÇÃO: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2014. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../AURELIO\\_FERREIRA\\_DA\\_SILVA\\_rev.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../AURELIO_FERREIRA_DA_SILVA_rev.pdf)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

SIQUEIRA, M. M. M. **Satisfação no Trabalho**. In: *Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. *apud* PARANAÍBA, N. F. Satisfação no trabalho e intenção de rotatividade de servidores das carreiras de uma autarquia federal. CAMÕES, M. R. de S. Estudos em gestão pessoas no serviço público.— Brasília: ENAP, 2014. 142 p. (Cadernos ENAP, 37). p. 119-143.

SIQUEIRA, W. R. de.; ALVES, L. C. F. **Rotatividade de professores universitários: o estudo de um campus fora da sede**. RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace. v. 7, n. 2, p. 94-107, 2016.

SOCKETT, Hugh. *The moral base for teacher professionalism*. Columbia: Teacher's College Press, 1993 *apud* FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativa conceituais. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out./dez. 2014.

SOUZA, J. V. A. de. **Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha**. UNIMONTES CIENTÍFICA. Montes Claros, v.5, n.2, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. Se o professorado Universitário fosse uma profissão. In: CUNHA *et al* (org.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS. 2009. p. 22-35.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O TRABALHO DOCENTE: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / TARDIF, M.; LESSARD, C. : tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 15-54.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília, 28 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

UFVJM. CONSU. **Assunto 64/2017**. 2018. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_details/7157-.html?tmpl=component&lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_details/7157-.html?tmpl=component&lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. CONSU. **Minuta de Resolução 64/2017**. 2018. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_details/7157-.html?tmpl=component&lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_details/7157-.html?tmpl=component&lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. FIH. **Lista de professores efetivos**. 2018.

UFVJM. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 - 2016**. Diamantina, Portaria 1329 de 05 set. 2011. Disponível em: <[http://ufvjm.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2328&Itemid=877](http://ufvjm.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2328&Itemid=877)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

UFVJM. PROGEP. **Cartilha do Servidor**. Programa UFMG Acolhedora. 2018. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/rh/organograma/doc\\_view/5944-cartilha-do-servidor.html](http://www.ufvjm.edu.br/rh/organograma/doc_view/5944-cartilha-do-servidor.html)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. PROGEP. **Quadro demonstrativo de cargos vagos e ocupados da carreira de Professor de magistério superior Decreto nº 7.485/2011**. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/rh/organograma/doc\\_view/6741-.html](http://www.ufvjm.edu.br/rh/organograma/doc_view/6741-.html)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. PROGEP. **Pasta de documentos diversos dos professores efetivos dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidade**. 2018.

UFVJM. PROGEP. **Redistribuição**. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/rh/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1663](http://www.ufvjm.edu.br/rh/index.php?option=com_content&view=article&id=1663)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. PROGEP. **Remoção**. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/rh/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1665](http://www.ufvjm.edu.br/rh/index.php?option=com_content&view=article&id=1665)>. Acesso em 10 de jul. 2018.

UFVJM. **Proposta REUNI - UFMG**. 2009. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=392&Itemid=590](http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=392&Itemid=590)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

UFVJM. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Diamantina, 2018. Disponível em: <[www.ufvjm.edu.br/en/university/reports/doc\\_download/5846-.html](http://www.ufvjm.edu.br/en/university/reports/doc_download/5846-.html)>. Acesso em: 30 jun. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13 - 21.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA, F. C. F. **Profissionalização Docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892 - 1930)**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2004. p. 30 - 35. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13744/1/Flavio.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001. 1. Estudo. p. 01-32.


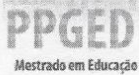
ZAGO, J. O. L. **A implementação do Programa de Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13944/1/ImplementacaoProgramaExpansao.pdf>>. Acesso em 18 de jun. 2018.

## WEBSITES

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Portugal. **Site Oficial**. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/decl\\_bolonha/](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). **Site Oficial**. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

## ANEXO I - Autorização da pesquisa documental na FIH

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI DIAMANTINA - MINAS GERAIS www.ufvjm.edu.br	
---	---	---

**Ofício Nº 02/2017**  
**Interessada:** Ana Flávia Magalhães  
**Assunto:** Solicitação de realização de pesquisa documental

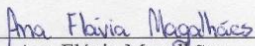
À sua Senhoria, o Senhor,  
 Prof. Dr. Lúcio do Carmo Moura  
 Diretor da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri


Eu, Ana Flávia Magalhães, discente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nível Mestrado, linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais, orientanda da Profª. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, solicito autorização para realização da pesquisa documental nos arquivos de pessoal docente dos cursos vinculados a Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH): Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia. A fim de dar início a pesquisa intitulada: EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: os desafios do trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A investigação será de natureza quantitativa e qualitativa, através de um estudo de caso. Será utilizado como instrumento inicial para coleta de dados a análise de documentos nos arquivos dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) e na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Com o intuito de investigar as condições de trabalho e a rotatividade de professores nos cursos criados pelo REUNI na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), campus JK, em Diamantina/Minas Gerais, entre os anos de 2008 à 2017. Os dados coletados serão utilizados para a escrita parcial da dissertação, divulgação em anais de congressos e seminários.

Na oportunidade, reitero votos de estima e consideração.  
 Desde já lhe agradeço.

Atenciosamente,

  
 \_\_\_\_\_  
 Ana Flávia Magalhães

  
 \_\_\_\_\_  
 Profª. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

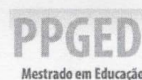
---

Campus JK e Reitoria: Rodovia MG-367, km 583, nº 5000 - Alto da Jacuba / CEP: 39100-000 Diamantina-MG-Brasil / FAPX: (38) 3532-1200





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI  
DIAMANTINA – MINAS GERAIS  
www.ufvjm.edu.br



À Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

À sua Senhoria, o Senhor,  
Prof. Dr. Lúcio do Carmo Moura  
Diretor da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da UFVJM

Vimos respeitosamente pedir autorização a V. S<sup>a</sup>. para realizar uma investigação documental nos arquivos de nomeação e saída de professores efetivos e, referente a organização do trabalho docente nos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) para coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as condições de trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus JK em Diamantina/MG. A fim de compreender o fenômeno da rotatividade docente nos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) criados pelo REUNI, no período de 2008 à 2017. Para a realização da pesquisa documental necessitamos consultar os documentos existentes referente a organização do trabalho docente na unidade acadêmica e os arquivos de nomeação e saída (desligamentos voluntários, exonerações, aposentadorias, falecimentos, demissões e demais afastamentos) de docentes efetivos.

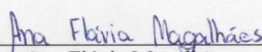
Neste trabalho, as informações coletadas serão registradas em uma ficha documental por meio de uma planilha de dados, no programa Excel. Não haverá nenhum risco potencial, quanto a esta pesquisa documental, uma vez que os dados coletados nos arquivos da FIH, serão preservados e mantidos sob sigilo absoluto. Com o objetivo de preservar a identidade e assegurar a privacidade dos docentes dos cursos da FIH criados pela adesão do REUNI.

Os conhecimentos resultantes desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas, simpósios, congressos da área da educação e em uma Dissertação de Mestrado.

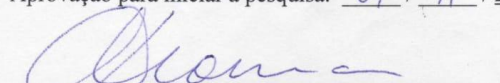
**Título do Projeto:** EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: os desafios do trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Desde já lhe agradeço.


Atenciosamente,

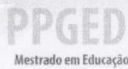
  
Ana Flávia Magalhães

Aprovação para iniciar a pesquisa: 01 / 11 / 2017

  
Prof. Dr. Lúcio do Carmo Moura  
Prof. Lúcio do Carmo Moura  
Diretor da Faculdade Interdisciplinar em  
Humanidades UFVJM

**ANEXO II - Autorização da pesquisa documental na PROGEP**

 **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
DIAMANTINA – MINAS GERAIS  
www.ufvjm.edu.br

 **PPGED**  
Mestrado em Educação

**Ofício Nº 01/2018**  
**Interessada:** Ana Flávia Magalhães  
**Assunto:** Solicitação de realização de pesquisa documental

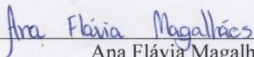
À sua Senhoria, a Senhora,  
Rosângela Borborema Rodrigues  
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Eu, Ana Flávia Magalhães, discente da Pós-Graduação *Stricto Senso* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nível Mestrado, linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais, orientanda da Prof. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, solicito autorização para realização da pesquisa documental nos arquivos de pessoal docente dos cursos vinculados a Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH): Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia. A fim de dar início a pesquisa intitulada: EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: os desafios do trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A investigação será de natureza quantitativa e qualitativa, através de um estudo de caso. Será utilizado como instrumento inicial para coleta de dados a análise de documentos nos arquivos dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) e na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Com o intuito de investigar as condições de trabalho e a rotatividade de professores nos cursos criados pelo REUNI na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), campus JK, em Diamantina/Minas Gerais, entre os anos de 2008 à 2017. Os dados coletados serão utilizados para a escrita parcial da dissertação, divulgação em anais de congressos e seminários.

Na oportunidade, reitero votos de estima e consideração.  
Desde já lhe agradeço.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
Ana Flávia Magalhães

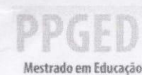
---

Campus JK e Reitoria: Rodovia MGT 367, km 583, nº 5000 - Alto da Jacuba / CEP: 39100-000 Diamantina-MG-Brasil / PABX: (38) 3532-1200





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI  
DIAMANTINA – MINAS GERAIS  
www.ufvjm.edu.br



À Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

À sua Senhoria, a Senhora,  
Rosângela Borborema Rodrigues  
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Viemos respeitosamente pedir autorização a V. S<sup>a</sup>. para realizar uma investigação documental nos arquivos de nomeação e saída de professores efetivos dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) e referente a organização do trabalho docente para coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as condições de trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus JK em Diamantina/MG. A fim de compreender o fenômeno da rotatividade docente nos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) criados pelo REUNI, no período de 2008 à 2017. Para a realização da pesquisa documental necessitamos consultar os documentos existentes referente a organização do trabalho docente e os arquivos de nomeação e saída (desligamentos voluntários, exonerações, aposentadorias, falecimentos, demissões e demais afastamentos) de docentes efetivos.

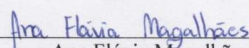
Neste trabalho, as informações coletadas serão registradas em uma ficha documental por meio de uma planilha de dados, no programa Excel. Não haverá nenhum risco potencial, quanto a esta pesquisa documental, uma vez que os dados coletados nos arquivos da PROGEP, serão preservados e mantidos sob sigilo absoluto. Com o objetivo de preservar a identidade e assegurar a privacidade dos docentes dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades criados pela adesão do REUNI.

Os conhecimentos resultantes desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas, simpósios, congressos da área da educação e em uma Dissertação de Mestrado.

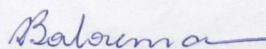
**Título do Projeto:** EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: os desafios do trabalho docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Desde já lhe agradeço.

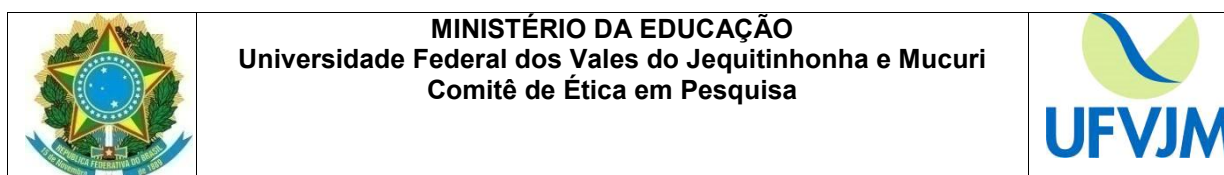
Atenciosamente,

  
Ana Flávia Magalhães

Aprovação para iniciar a pesquisa: 15 / 03 / 2018

  
Rosângela Borborema Rodrigues  
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas  
PROGEP/UFVJM

### ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: permanência e rotatividade docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”, em virtude de possuir ou já ter possuído vínculo de professor (a) efetivo (a) de um dos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) criados pelo REUNI na UFVJM. Essa pesquisa é da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFVJM, nível Mestrado, linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais, está sendo coordenada por Ana Flávia Magalhães, discente do programa, e é orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento, inclusive, poderá se recusar a responder alguma questão do questionário que lhe traga constrangimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a orientadora e a UFVJM.

O objetivo geral deste estudo é investigar a rotatividade docente na UFVJM nos cursos da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) criados pelo REUNI, no período de 2008 à 2017. Caso você decida aceitar o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada: para o (a) professor (a) efetivo (a) que mantém seu vínculo empregatício com a instituição a entrevista será gravada em tempo médio de trinta (30) minutos; para o (a) professor (a) que não mantém mais vínculo empregatício com a instituição será enviado um questionário via Google Formulários. A entrevista contém perguntas sobre sua história de vida, sua trajetória acadêmica e profissional, sua visão sobre o trabalho docente na UFVJM e quais os motivos individuais e institucionais que acarretaram sua saída ou permanência em um dos cursos criados pelo REUNI na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH).

As informações fornecidas por você contribuirão para um maior esclarecimento dos desafios encontrados para o exercício do trabalho docente em uma universidade federal, nesse contexto de expansão e interiorização do ensino superior público. Elas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O seu nome será preservado quando os dados forem divulgados (eventos científicos, periódicos, dissertação, etc).

Esta pesquisa não apresenta riscos à sua integridade física, pois não será realizado nenhum tipo de procedimento invasivo e nem procedimento de avaliação ou tratamento. Caso ocorra qualquer tipo de problema você poderá procurar pela pesquisadora, por telefone ou e-mail. O risco relacionado com sua participação será de gerar constrangimento no momento de responder o questionário que poderá ser considerado como invasão de privacidade, a fim de minimizar esse risco, será designado um meio apropriado para que cada participante responda individualmente o questionário sem receio de identificação. Em relação aos dados coletados por meio dos questionários aplicados online, a conta do *Gmail* do *Google* possui recurso para

verificação de segurança e somente o criador do formulário poderá acessar as respostas do questionário, no caso, somente a pesquisadora.

O benefício relacionado com a sua participação é indireto. Os dados das entrevistas nos auxiliaram no intuito de identificar os desafios encontrados para o exercício do trabalho docente na UFVJM. Você irá colaborar para a primeira pesquisa do gênero na UFVJM, em que será possível refletir sobre a profissão docente, as condições de trabalho na UFVJM e todos os efeitos negativos/positivos que envolvem a rotatividade de professores nesta instituição.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não está previsto gastos com a sua participação, a pesquisa não tem auxílio financeiro. Não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se a qualquer momento houver algum dano a você, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome da Pesquisadora: Ana Flávia Magalhães

Endereço: R. Onielson Ferreira Fraga, nº 392, São João - Sete Lagoas/MG – CEP: 35.700-159

Telefone: (38) 99850-3807 / E-mail: flahmagalhaes@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP: 39100-000  
Tel.: (38)3532-1240  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretaria: Ana Flávia de Abreu  
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**Questionário aplicado aos DOCENTES efetivos dos cursos criados pelo REUNI da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, entre 2008 a 2017.**

Prezado(a) docente,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração da minha dissertação na Pós-Graduação *Stricto Senso* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nível Mestrado, linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais. Conto com a sua colaboração para responder este questionário.

Para respondê-lo é necessário que você seja docente efetivo de um dos cursos: Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia.

Todas as informações obtidas são sigilosas e em hipótese alguma serão utilizadas para outros fins que não sejam acadêmicos.

**Este questionário possui a finalidade de registrar e coletar informações que possuem relação com a pesquisa desenvolvida.**

Em caso de dúvida envie e-mail para: flahmagalhaes@gmail.com

**PARTE 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Faixa Etária: ( ) 25 à 29 ANOS ( ) 30 à 34 ANOS ( ) 35 à 39 ANOS ( ) 40 à 44 ANOS ( ) 45 à 50 ANOS ( ) Acima de 50 anos
4. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
5. Estado civil: \_\_\_\_\_ 6. Naturalidade: \_\_\_\_\_
7. Como você classifica sua cor? \_\_\_\_\_
8. Onde reside atualmente (cidade/estado): \_\_\_\_\_
9. Tempo de Experiência como docente do Ensino Superior: \_\_\_\_\_
10. Cargo atual: \_\_\_\_\_ 11. Instituição: \_\_\_\_\_
12. Especifique sua formação:
  - a) Graduação:
  - b) Especialização:
  - c) Mestrado:
  - d) Doutorado:

**PARTE 2 - CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

1. Conte em linhas gerais sobre a sua escolha pela carreira acadêmica:
2. Sua entrada para a carreira de docente universitário foi:
  - ( ) Logo após a graduação e sem experiência no mercado de trabalho.
  - ( ) Logo após a graduação e com experiência no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da graduação e com experiência de até 2 anos no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da graduação e com experiência de mais de 2 anos no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da especialização e sem experiência no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da especialização e com experiência no mercado de trabalho.

- Depois do mestrado e sem experiência no mercado de trabalho.
- Depois do mestrado e com experiência no mercado de trabalho.
- Depois do doutorado e sem experiência no mercado de trabalho.
- Depois do doutorado e com experiência no mercado de trabalho.
- Outro: \_\_\_\_\_

3. Em relação ao trabalho docente você acha mais importante:

(pode marcar mais de uma opção)

- São as relações pessoais.
- São as relações profissionais.
- São as oportunidades de crescimento.
- São as tarefas que você executa de ensino, pesquisa e extensão.
- São os resultados que alcança.
- São as recompensas materiais.
- São as recompensas simbólicas.
- É a sua importância para a instituição.
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Identifique e enumere três aspectos positivos da carreira docente no ensino superior. Em ordem de prioridade:

5. Identifique e enumere três aspectos negativos do trabalho docente no ensino superior. Em ordem de prioridade:

6. Em relação à sua escolha pela docência universitária você se sente:

(pode marcar mais de uma opção)

- Feliz
- Realizado
- Motivado
- Animado
- Insatisfeito
- Frustrado
- Decepcionado
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Na sua concepção o que é ser professor universitário?

8. Quais os desafios do trabalho docente nesse contexto de expansão e interiorização do ensino superior público?

9. Quais os desafios do trabalho docente nos cursos criados pelo REUNI?

### **PARTE 3 - TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO DA FIH - UFVJM**

1. Descreva três aspectos decisivos que te estimularam a prestar o concurso para professor(a) da UFVJM.

2. Qual a sua lotação (setor) na UFVJM?

3. Em que mês/ano tomou posse do seu cargo de professor(a) efetivo da UFVJM?

4. Quanto tempo você trabalha na UFVJM?
5. Conte em linhas gerais sobre a sua entrada na UFVJM:
6. Quando você ingressou na UFVJM, o seu grau de escolaridade era:  
 Superior Completo  Pós-graduação *lato sensu*  
 Mestrado  Doutorado  Pós-doutorado
7. Você exerceu/exerce algum cargo de direção, coordenação ou função de confiança?  
 Sim  Não
8. Qual a principal motivo de continuar sendo docente da UFVJM?
9. Como é dividida a sua carga horária de trabalho em: ensino, pesquisa e extensão?
10. Na sua percepção, quais os principais desafios do trabalho docente na UFVJM?
11. Na sua percepção, quais os principais desafios do trabalho docente nos cursos da FIH?
12. Quais as condições de trabalho nos cursos da FIH criados pelo REUNI?
13. Qual a participação do sindicato dos professores universitários na acolhida do docente?
14. O docente tem assistência médica e psicológica na UFVJM?
15. Cite e enumere os fatores que são importantes para sua satisfação com o ambiente de trabalho na UFVJM:
16. Atribua uma nota de 1 a 4 para cada um dos fatores, indicando **se esse fator é proporcionado para o desenvolvimento do trabalho docente** nos cursos da FIH criados pelo REUNI na UFVJM.  
 Marque conforme a escala a seguir: 1 – Não foi proporcionado; 2 – Foi proporcionado de forma insatisfatória; 3 – Foi proporcionado de forma satisfatória; 4 – Foi proporcionado de forma plenamente satisfatória.

FATORES	1	2	3	4
Condições do local de trabalho (infraestrutura, acesso, segurança, etc.)				
Ambiente de trabalho/Clima organizacional				
Localização do <i>campi</i>				
Jornada de trabalho/Carga horária				
Autonomia para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão				
Flexibilidade para troca de horário, período de férias, afastamento, etc.				
Plano de carreira				
Possibilidade de crescimento acadêmico				
Possibilidade de crescimento profissional				
Progressão salarial				
Salário e benefícios (auxílio saúde, auxílio alimentação, etc)				
Relacionamento interpessoal com os colegas da FIH				
Relacionamento interpessoal com os colegas da UFVJM				
Relacionamento com a coordenação do curso que é vinculado				

Relacionamento com os superiores da FIH				
Participação em cursos de capacitação e/ou treinamento				
O trabalho desenvolvido era compatível com as atribuições do cargo				
Reconhecimento do trabalho desenvolvido				
Possibilidade de desenvolver o potencial criativo e inovador				
Motivação para o desenvolvimento das atividades institucionais				

17. Que sugestão você daria para diminuir a taxa de rotatividade de professores nos cursos da FIH?

**Questionário aplicado aos DOCENTES efetivos que se desvincularam dos cursos criados pelo REUNI da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, entre 2008 a 2017.**

Prezado(a) docente,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração da minha dissertação na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nível Mestrado, linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais. Conto com a sua colaboração para responder este questionário.

Para respondê-lo é necessário que você tenha sido docente efetivo de um dos cursos: Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia.

Todas as informações obtidas são sigilosas e em hipótese alguma serão utilizadas para outros fins que não sejam acadêmicos.

**Este questionário possui a finalidade de registrar e coletar informações que possuem relação com a pesquisa desenvolvida.**

Em caso de dúvida envie e-mail para: flahmagalhaes@gmail.com

**PARTE 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Faixa Etária: ( ) 25 à 29 ANOS ( ) 30 à 34 ANOS ( ) 35 à 39 ANOS ( ) 40 à 44 ANOS ( ) 45 à 50 ANOS ( ) Acima de 50 anos
4. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
5. Estado civil: \_\_\_\_\_
6. Naturalidade: \_\_\_\_\_
7. Como você classifica sua cor? \_\_\_\_\_
8. Onde reside atualmente (cidade/estado): \_\_\_\_\_
9. Tempo de experiência como docente do Ensino Superior: \_\_\_\_\_
10. Cargo atual: \_\_\_\_\_
11. Instituição: \_\_\_\_\_
12. Especifique sua formação:
  - a) Graduação: \_\_\_\_\_
  - b) Especialização: \_\_\_\_\_
  - c) Mestrado: \_\_\_\_\_
  - d) Doutorado: \_\_\_\_\_

**PARTE 2 - CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

1. Conte em linhas gerais sobre a sua escolha pela docência no ensino superior: \_\_\_\_\_
2. Sua entrada para a carreira de docente universitário foi:
  - ( ) Logo após a graduação e sem experiência no mercado de trabalho.
  - ( ) Logo após a graduação e com experiência no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da graduação e com experiência de até 2 anos no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da graduação e com experiência de mais de 2 anos no mercado de trabalho.
  - ( ) Depois da especialização e sem experiência no mercado de trabalho.



- Depois da especialização e com experiência no mercado de trabalho.
- Depois do mestrado e sem experiência no mercado de trabalho.
- Depois do mestrado e com experiência no mercado de trabalho.
- Depois do doutorado e sem experiência no mercado de trabalho.
- Depois do doutorado e com experiência no mercado de trabalho.
- Outro: \_\_\_\_\_

3. Em relação ao trabalho docente você acha mais importante:

(pode marcar mais de uma opção)

- São as relações pessoais.
- São as relações profissionais.
- São as oportunidades de crescimento.
- São as tarefas que você executa de ensino, pesquisa e extensão.
- São os resultados que alcança.
- São as recompensas materiais.
- São as recompensas simbólicas.
- É a sua importância para a instituição.
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Identifique e enumere três aspectos positivos do trabalho docente no ensino superior público. Em ordem de prioridade:

5. Identifique e enumere três aspectos negativos do trabalho docente no ensino superior público. Em ordem de prioridade:

6. Em relação à sua escolha pela docência universitária você se sente:

(pode marcar mais de uma opção)

- Feliz
- Realizado
- Motivado
- Animado
- Insatisfeito
- Frustrado
- Decepcionado
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Na sua concepção, quais as competências necessárias para ser professor(a) universitário?

8. Quais os desafios do trabalho docente nesse contexto de expansão e interiorização do ensino superior público?

9. Quais os desafios do trabalho docente nos cursos criados pelo REUNI?

### **PARTE 3 - TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO DA FIH - UFVJM**

1. Descreva os aspectos decisivos que te estimularam a prestar o concurso para professor(a) da UFVJM.

2. Qual a sua última lotação (setor) na UFVJM antes do seu desligamento?

3. Em que mês/ano tomou posse do seu cargo de professor(a) efetivo da UFVJM?
4. Quanto tempo você trabalhou na UFVJM?
5. Conte em linhas gerais sobre a sua entrada na UFVJM:
6. Quantos anos você tinha na época do seu desligamento da UFVJM?  
 Até 25 anos    Entre 26 e 30 anos    Entre 31 e 35 anos  
 Entre 36 e 40 anos    Entre 41 e 45 anos    Mais de 45 anos
7. Quando você ingressou na UFVJM, o seu grau de escolaridade era:  
 Superior Completo    Pós-graduação *lato sensu*  
 Mestrado    Doutorado    Pós-doutorado
8. Qual era seu grau de escolaridade no período do seu desligamento da UFVJM?  
 Superior Completo    Pós-graduação *lato sensu*  
 Mestrado    Doutorado    Pós-doutorado
9. Quando ocorreu seu desligamento da UFVJM, você exercia algum cargo de direção, coordenação ou função de confiança?  
 Sim    Não
10. No seu setor havia outros docentes que ministravam as mesmas disciplinas que você?  
 Sim    Não
11. Após seu desligamento da UFVJM, você:  
 Ingressou em outra universidade pública  
 Ingressou em uma empresa do Setor Privado  
 Parou de trabalhar e voltou a estudar para concurso  
 Abriu seu próprio negócio  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_
12. Qual o motivo pessoal e/ou institucional que resultou no seu desligamento da UFVJM?
13. Como era dividida a sua carga horária de trabalho em: ensino, pesquisa e extensão?
14. Quais os principais desafios do trabalho docente na UFVJM?
15. Quais os principais desafios do trabalho docente nos cursos da FIH?
16. Quais as condições de trabalho nos cursos da FIH criados pelo REUNI?
17. Qual a participação do sindicato dos professores universitários na acolhida e no desligamento do docente?
18. Cite e enumere os fatores que foram importantes para sua satisfação com o ambiente de trabalho na UFVJM:
19. Em relação a rotatividade de professores na UFVJM, você acha que a universidade poderia criar alguma ação que visasse diminuir a taxa de rotatividade?

20. Atribua uma nota de 1 a 4 para cada um dos fatores, indicando **se esse fator foi proporcionado para o desenvolvimento do trabalho docente** nos cursos da FIH criados pelo REUNI na UFVJM.

Marque conforme a escala a seguir: 1 – Não foi proporcionado; 2 – Foi proporcionado de forma insatisfatória; 3 – Foi proporcionado de forma satisfatória; 4 – Foi proporcionado de forma plenamente satisfatória.

<b>FATORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Condições do local de trabalho (infraestrutura, acesso, segurança, etc.)				
Ambiente de trabalho/Clima organizacional				
Localização do <i>campi</i>				
Jornada de trabalho/Carga horária				
Autonomia para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão				
Flexibilidade para troca de horário, período de férias, afastamento, etc.				
Plano de carreira				
Possibilidade de crescimento acadêmico				
Possibilidade de crescimento profissional				
Progressão salarial				
Salário e benefícios (auxílio saúde, auxílio alimentação, etc)				
Relacionamento interpessoal com os colegas da FIH				
Relacionamento interpessoal com os colegas da UFVJM				
Relacionamento com a coordenação do curso que era vinculado				
Relacionamento com os superiores da FIH				
Participação em cursos de capacitação e/ou treinamento				
O trabalho desenvolvido era compatível com as atribuições do cargo				
Reconhecimento do trabalho desenvolvido				
Possibilidade de desenvolver o potencial criativo e inovador				
Motivação para o desenvolvimento das atividades institucionais				