

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO
RIO DE JANEIRO PARA A BAIXADA FLUMINENSE**

RENAN ARJONA DE SOUZA

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO
RIO DE JANEIRO PARA A BAIXADA FLUMINENSE**

RENAN ARJONA DE SOUZA

Sob a Orientação da Professora

Nádia Maria Pereira de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Agosto de 2016


<p>378.8153 S729s T</p>	<p>Souza, Renan Arjona de, 1984- O significado social dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense / Renan Arjona de Souza. - 2016. 129 f.: il.</p> <p>Orientador: Nádía Maria Pereira de Souza Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Bibliografia: f. 115-122.</p> <p>1. Ensino superior e Estado - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. 2. Sociologia educacional - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. 3. Professores - Formação - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. I. Souza, Nádía Maria Pereira de. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.</p>
---------------------------------	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

RENAN ARJONA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/08/2016.


Nádia Maria Pereira de Souza, Profa.Dra. UFRRJ


Célia Regina Otranto, Profa.Dra.. UFRRJ


Lucília Augusta Lino de Paula, Profa.Dra. UERJ


Maisa dos Reis Quaresma, Profa Dra. UCB/RJ

DEDICATÓRIA

A Jesus Cristo

“Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente.”

Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa Juliana, pelo companheirismo, dedicação, carinho, paciência e por me ensinar o verdadeiro sentido do amor. Te amo muito!

Agradeço a meus pais, pela dedicação e esforços empreendidos no sentido de tentar proporcionar a melhor educação possível a mim e minha irmã.

A minha irmã Renata, muitas vezes amiga e parceira desde a infância na busca por nossos sonhos.

Aos parentes, amigos e colegas, que de alguma forma fizeram parte da minha vida, por compartilharem comigo momentos bons e ruins, que contribuíram para o meu crescimento como pessoa.

A prof.^a Ana Dantas, reitora da UFRRJ, pelo ambiente institucional favorável a pesquisa e pós-graduação realizada por um técnico administrativo.

A prof.^a Ligia Machado, pró-reitora de Graduação da UFRRJ, pelo incentivo como amiga e chefe, e pelas informações da graduação cedidas para este trabalho.

Aos prof.^{es} Alexandre Fortes e Marcia Pletsch, diretores do Instituto Multidisciplinar, e Geraldo Pinheiro e Glaucius Leandro, diretores do Campus Nova Iguaçu, pelo apoio e suporte para a realização da pesquisa.

Aos professores e colegas do PPGEA, pelas experiências enriquecedoras, seja em sala de aula ou em trabalho de campo ou nos momentos informais.

À prof.^a Gabriela Rizo, por sua inteligência que contribuiu para estruturação desta dissertação no início da pesquisa.

À prof.^a Liz Paiva, pelo incentivo e cuja pesquisa no IFRJ se tornou uma inspiração para esta dissertação.

Aos discentes do Instituto Multidisciplinar que participaram do Levantamento de Campo, pela contribuição para esta dissertação e consequente difusão do conhecimento científico.

Às membros da Banca Examinadora: prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino, prof.^a Dra. Celia Regina Otranto e prof.^a Dra. Maisa dos Reis Quaresma, por contribuírem com seus conhecimentos para o meu aprendizado.

À minha orientadora prof.^a Nádia Maria Pereira de Souza, que foi mais que uma orientadora, foi uma amiga, parceira e incentivadora, me ensinando com sua experiência e conhecimento em cada momento desta dissertação.

Mesmo absurda, a esperança é sempre sagrada.

Miguel Torga

RESUMO

SOUZA, Renan Arjona de. **O Significado Social dos Cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

A pesquisa foi pautada pela análise do significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense, a partir da implantação dos cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma das 79 Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram desta política estabelecida no primeiro mandato do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2006). Assim, partiu-se de uma análise macro de políticas públicas educacionais e seus fins, com base teórica na Avaliação de Políticas Públicas e sua relação com a Avaliação Institucional das IES, que é uma ferramenta importante para aperfeiçoamento da consecução das suas funções de ensino, pesquisa e extensão, papel este relevante para promoção de melhoria dos índices sociais, através do objetivo comum entre estes dois conceitos de avaliação: a efetividade social. A fim de contextualizar a realidade que envolveu a implantação deste campus universitário, foram descritos alguns aspectos que caracterizaram as influências das políticas de ensino superior no Brasil e na Baixada Fluminense no período da pesquisa, assim como a historicização dos seus primeiros quatro anos de funcionamento (2006 a 2009). A partir deste embasamento, buscou-se levantar parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão ocorridas e realizou-se um levantamento de campo com parte dos discentes ingressantes dos primeiros cursos de licenciatura. Como resultado, foram conjugados os dados obtidos oportunizando situar aspectos da formação acadêmica e as atividades institucionais produzidas em consonância com uma política de ensino superior. Na UFRRJ, estas atividades de ensino, pesquisa e extensão seguiram rumo aos propósitos de formação estabelecidos, procurando atender os ideais da política educacional de expansão e interiorização do ensino superior para a Baixada Fluminense, potencializando a função e o engajamento do Campus Nova Iguaçu na contribuição da redução das desigualdades sociais nesta região, através de um ambiente transformador e favorável à formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social.

Palavras-Chave: Educação Superior; Expansão das Licenciaturas; Significado Social; Baixada Fluminense.

ABSTRACT

SOUZA, Renan Arjona. **The Social Meaning of Degree Campus Nova Iguaçú Federal Rural University courses in Rio de Janeiro for the Baixada Fluminense.** 2016. 157f. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

The research was guided by the analysis of the social significance of expansion of higher education for the Baixada Fluminense, from the implementation of the New Campus Degree courses Iguaçú Rural Federal University of Rio de Janeiro, one of 79 higher education institutions (HEIs) who participated in this policy established in the government's first term of President Luis Inacio Lula da Silva (2003-2006). So left is a macro analysis of educational policies and their purposes, theoretical basis of the Public Policy Evaluation and its relation to the institutional evaluation of HEIs, which is an important tool for improving the achievement of their teaching duties, research and extension, a role relevant to promote improvement of social indicators, through the common goal between these two concepts of evaluation: social effectiveness. In order to contextualize the reality involving the implementation of this campus, they were described some aspects that characterized the influence of higher education policies in Brazil and in the Lowlands during the study period, and the historicity of the first four years of operation (2006-2009). From this basis, we sought to raise part of the teaching, research and extension occurred and carried out a field survey of part of the freshmen students of the first degree courses. As a result, we combined the data providing opportunities lie aspects of academic and institutional activities produced in line with a higher education policy. In UFRRJ, these teaching, research and extension followed towards the established training purposes, seeking to meet the ideals of educational policy of expansion and internalization of higher education for the Baixada Fluminense, enhancing the role and engagement of the Campus Nova Iguaçú in contribution the reduction of social inequalities in the region, through a transformer environment and favorable to the formation of critical citizens aware of their social role.

Keywords: Higher Education; Expansion of Undergraduate; Social Meaning; Baixada Fluminense.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM	Associação de Bairros e Moradores de São João de Meriti
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CLP	Centro de Liderança Pública
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
EAD	Educação à Distância
EGBF	Escola de Governo da Baixada Fluminense
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GED	Gratificação de Estímulo à Docência ao Magistério Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
FIB	Felicidade Interna Bruta
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
IOEB	Índice de Oportunidade da Educação Básica
IQV	Índice de Qualidade de Vida
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento Amigos de Bairro

MUB	Movimento de União de Bairros de Duque de Caxias
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROMUBE	Programa Municipal de Bolsas de Estudo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UIES	União Iguaçwana de Estudantes Secundaristas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
1.1 A Expansão da Educação Superior no Brasil	5
1.2 O Papel da Avaliação Educacional e dos Índices Sociais na implementação das políticas de Ensino Superior	17
2 A BAIXADA FLUMINENSE-RJ E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	23
2.1 Caracterização da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro	23
2.2 Políticas Educacionais e suas influências na Baixada Fluminense entre os anos de 1990 a 2009	27
3 O CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UFRRJ COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAIXADA FLUMINENSE	35
3.1 A Expansão da UFRRJ: breve contextualização histórica	35
3.2 A luta pela criação do Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu	37
3.3 Impactos e desafios da expansão na UFRRJ	42
3.4 A implantação do Instituto Multidisciplinar	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1 Construção Metodológica	54
4.2 Delimitação da Pesquisa	57
4.3 Levantamento de Campo – Composição dos Instrumentos e escolha dos participantes	60
4.4 Estratégia de Tratamento de Dados	64
5 O SIGNIFICADO SOCIAL DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – PERCEPÇÃO DOS ATORES SOCIAIS	67
5.1 Levantamento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ	67
5.1.1 Ensino	67
5.1.2 Pesquisa	78
5.1.3 Extensão	81
5.2 Levantamento de Campo: o processo formativo na voz do discente de licenciatura	85
5.2.1 Categoria I - A “escolha do curso de graduação”	87
5.2.2 Categoria II - A “percepção sobre a formação recebida”	93
5.2.3 Categoria III – política para permanência na Universidade	99
5.2.4 Categoria IV – Preocupação com a Baixada Fluminense	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	123
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na área de concentração de Educação e Gestão no Ensino Agrícola, que possui características de interdisciplinaridade e busca relacionar os fundamentos epistemológicos, pedagógicos, históricos, políticos e culturais da formação docente.

O PPGEA é um programa de pós-graduação diferenciado que atua em todas as regiões do Brasil, ao qualificar academicamente os atores educacionais e colocar problemas de investigação que levem em consideração realidades socioambientais e culturais da sua localidade.

Dentro deste diferencial, ao longo de doze anos de funcionamento, este programa proporcionou mais uma oportunidade de qualificação profissional também para os técnicos administrativos da UFRRJ, integrando-os ao contexto da pesquisa e pós-graduação.

Como partícipe do quadro de servidores administrativos da UFRRJ desde o ano de 2008, e integrante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) desde 2013, o autor desta dissertação sempre cultivou o interesse por políticas públicas, seus efeitos, possibilidades e contradições, marcando seus passos rumo ao estudo desta área de conhecimento.

Graduado em Administração de Empresas, no contato com modelos de gestão, teorias e metodologias, de alguma forma buscou relacionar seus conhecimentos a valores de berço que se propunham a enfrentar desafios para deixar um legado relevante para a sociedade.

Soma-se a isso a sua experiência pessoal como um estudante de escola pública, morador de Belford Roxo, que precisou cursar graduação distante da sua cidade, ingressando no ensino superior na primeira turma de cotistas do Brasil, no ano de 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Como funcionário da Prefeitura de Nova Iguaçu, entre os anos 2006 e 2008, o autor desta dissertação trabalhou na organização e alocação de bolsistas universitários e normalistas nas escolas municipais integrantes do Programa Bairro Escola; e como servidor técnico administrativo da UFRRJ, lotado recém-criado Campus Nova Iguaçu, em 2008, teve oportunidade de participar da implementação de um novo campus universitário, fruto de uma política pública de expansão do ensino superior.

Estas experiências pessoais, profissionais e formativas, levaram o autor desta pesquisa a relacionar os conceitos de Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação Institucional aos objetivos de transformação social almejados na implementação deste campus universitário, ao retratar uma política de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mais especificamente na implantação¹ do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Considera-se que esta proposta é relevante e adequada aos propósitos do PPGEA.

A avaliação possui elementos que aplicados em uma Instituição de Ensino Superior (IES) podem torná-la ferramenta reflexiva e propositiva para transformação destas instituições e para o cumprimento do seu papel formativo com qualidade.

Levando-se em consideração o contexto avaliador e regulatório que o Estado adquiriu nos últimos anos com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)², os conceitos relacionados à Avaliação Institucional e a Responsabilidade Social das IES se tornaram um meio possível de promoção de transformação social.

¹ Neste trabalho, foi utilizada a palavra “implantação” como ação de implantar, criar, e a palavra “implementação” como um ato de colocar em execução ou em prática, ou seja, considerando os primeiros anos de funcionamento do Campus.

² Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – Instituiu o SINAES.

Por este motivo existe uma demanda crescente de estudos sobre o ensino superior e seus impactos na sociedade. E pesquisas sobre egressos e formação docente tem ganhado destaque por produzirem informações necessárias ao poder público, que tem priorizado estas formações nos últimos Planos Nacionais de Educação, com destaque para a participação dos docentes e instituições educacionais.

Este trabalho se propõe, dentro das possibilidades e limitações da pesquisa científica, a estudar o “Significado Social da Política Pública de Expansão do Ensino Superior na Baixada Fluminense”, no que concerne aos cursos de licenciatura ofertados no Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Nesta perspectiva, o estudo abordou aspectos da formação acadêmica em consonância com uma política de ensino superior, que pode potencializar (ou não) a função e o engajamento destas instituições como expressão das políticas do governo no auxílio da superação da miséria e na redução das desigualdades sociais.

Desta buscou-se estudar a primeira etapa do programa de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), promovida no primeiro mandato do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006), procurando investigar o alcance desta política pública no bojo da UFRRJ, Campus Nova Iguaçu, na perspectiva de uma educação para transformação social.

Cabe destacar que o termo “transformação social” tem concepções distintas em diferentes em áreas do conhecimento. Apesar de não tratar esta definição com profundidade, este termo foi utilizado neste trabalho sob a perspectiva das ciências sociais, definida por Castles (2002) como um campo de investigação que poderá e deverá levar à formulação de receitas positivas para a ação social e política, de modo a auxiliar as comunidades a melhorar os seus meios de subsistência e a lidar com as consequências das transformações globais.

Em consonância com esta definição, foi estabelecido para o objetivo geral o termo “significado social”, que etimologicamente pode ser interpretado no sentido de “significado” por “relação de reconhecimento” e “social” por “concernente a uma comunidade”.

Então, para que uma política pública alcance a sua missão, se faz necessária a estruturação de critérios e processos sistemáticos, pautados no respeito aos valores e aos aspectos éticos concernentes a sociedade. Neste bojo, cresce a importância da avaliação de Políticas Públicas, Avaliação Institucional e conceitos relacionados às políticas de ensino superior e de formação docente.

Neste estudo, os referidos conceitos foram desenvolvidos no campo das políticas educacionais, por autores dentre os quais, destacamos aqueles que contribuíram para a construção desta dissertação: Azevedo (2004); Belloni (1999; 2000); Belloni, Magalhães e Sousa (2000); Bezerra (2011); Ferreira (2012); Freitas (2007; 2009); Höfling (2001); Leher (2010); Nogueira (2009); Nóvoa (2009); Otranto (2006); Saviani (2011); Sguissardi (1998; 2006; 2008); Sobrinho (2010) e Zainko (2010).

Neste panorama, este estudo também permitiu contribuir para a historicização da implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, reunindo informações documentais e bibliográficas que caracterizaram os desafios enfrentados pelos atores políticos nos primeiros anos de funcionamento deste campus universitário, ampliando a relevância social e acadêmica deste estudo.

Além da análise histórica da implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, a contextualização realizada neste trabalho através dos capítulos que abordaram as políticas de ensino superior no Brasil, à caracterização da região da Baixada Fluminense e as políticas educacionais com influência nesta região podem oportunizar a comunidade pesquisada e à

sociedade de um modo geral, a difusão dos saberes obtidos, bem como a possibilidade de despertar futuros trabalhos desta natureza na própria UFRRJ ou em outras instituições.

Convém ressaltar como limitações deste estudo, a proximidade do pesquisador com o Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, *locus* da pesquisa, que facilita o acesso às informações, mas exige busca pela neutralidade no tratamento dos dados obtidos, mesmo entendendo a concepção de que nenhuma pesquisa é neutra.

Ressalta-se também como limitação a grande dimensão deste campus universitário que nasce com aproximadamente um terço dos discentes da UFRRJ e uma comunidade acadêmica que atuou intensamente na realização de inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão, induzindo a delimitação desta pesquisa ao período dos anos de 2006 a 2009 e aos discentes ingressantes nos cursos de licenciatura.

Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo geral: *Analisar o significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense, a partir da implementação dos cursos de Licenciatura no Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.*

Para alcançar o objetivo geral estabelecido, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- *Descrever as políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil.*
- *Caracterizar a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro com foco nas políticas educacionais, com ênfase ao período 2006-2009.*
- *Caracterizar historicamente a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, com base nas políticas públicas de expansão da educação superior nos cursos de Licenciatura.*
- *analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores da UFRRJ no período considerado.*

À medida que este estudo foi sendo desenvolvido, referenciais bibliográficos, documentais e fatos históricos de amplitude nacional e local contextualizaram o *locus* da investigação no sentido de revestir cada objetivo específico das informações necessárias para o seu fim e do objetivo geral.

No primeiro capítulo desta dissertação foram *descritas as políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil, na perspectiva da formação de professores*, resgatando as mudanças ocorridas nas políticas educacionais de ensino superior, a partir dos anos de 1970, através de marcos legais e políticos que, influenciados por fatores externos e internos ao país, culminaram na primeira etapa da política de expansão do ensino superior promovida no primeiro mandato do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Para compreender teoricamente esta proposta de expansão, este trabalho relacionou os conceitos de avaliação de uma política pública setorial com a avaliação institucional de uma Universidade Pública Federal delimitada ao objetivo comum entre estes dois conceitos de avaliação: a efetividade social.

O segundo capítulo desta dissertação, *caracterizou a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro com foco nas políticas educacionais, com ênfase ao período 2006-2009*, descrevendo as características geográficas e sociais desta região nesta fase.

Também foram retratadas neste capítulo as políticas educacionais com impacto nesta região a partir dos anos de 1980, com destaque para os movimentos sociais populares locais e ênfase ao período do ano 2006 a 2009.

O terceiro capítulo desta dissertação *caracterizou historicamente a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, com base nas políticas públicas de expansão da educação superior nos cursos de Licenciatura*, pois descreveu parte do processo de expansão do ensino

superior da UFRRJ, a partir da criação do Campus Nova Iguaçu, considerando suas transformações políticas e administrativas vivenciadas no período dos anos 2006 a 2009.

No quarto capítulo, foram apresentados os *Procedimentos Metodológicos*, nos quais foram descritos os referenciais dos autores apontados e o passo a passo da construção do estudo.

Os procedimentos metodológicos resultaram na elaboração do quinto capítulo, chamado *O que significa ter a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu – Percepção dos atores sociais*, no qual está descrita a pesquisa de campo realizada que se dividiu em duas etapas.

A primeira parte foi constituída de levantamento documental relacionada às atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ no período da pesquisa, que permitiu discriminar as informações obtidas no intento de consolidar um retrato da realização de parte destas atividades delimitado a alguns aspectos.

Na segunda parte, foi possível *analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado*, através do levantamento de campo realizado na aplicação de 39 questionários a discentes ingressantes dos três primeiros cursos de licenciatura deste campus no período de 2006 a 2009 e que ainda estavam com matrícula ativa no período letivo 2015/2.

Por fim, foram relatadas as *Considerações Finais*, nas quais foram descritos alguns aspectos destacados pelo pesquisador, assim como sua percepção sobre como uma política pública educacional de expansão do ensino superior pode inferir na história de uma região, considerando efeitos positivos e negativos.

1 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 A Expansão da Educação Superior no Brasil

O estudo da educação como política pública, de acordo com Janete Azevedo (2004), retrata um compromisso político para construção de alternativas sociais significativas, que resultem na emancipação e felicidade humanas.

Desta forma, esta autora define Política Educacional como:

policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2004, VIII)

Na década de 1970, com a crise do capitalismo, teses neoliberais ganharam força e visibilidade, retomando princípios do liberalismo econômico que pode ser sintetizada com a expressão “menos Estado e mais mercado”, avançando nas críticas aos princípios do Estado de Bem-Estar Social de Keynes.

De acordo com Azevedo (2004), por influência do neoliberalismo as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

Neste contexto, além das práticas neoliberais, outros aspectos influenciaram as políticas educacionais nacionais, dentre estes, a pressão de organismos internacionais para promoção da educação (básica) como direito da criança e adolescente.

O Relatório do UNICEF (1999), relativo à situação mundial da infância, o trabalho realizado mundo afora durante a década de 1980 por organizações sociais, indivíduos e pelo próprio UNICEF, foi responsável por uma importante mobilização de apoio e de ações para reduzir a mortalidade e a morbidade de crianças nos países em desenvolvimento.

Diante deste movimento, “a educação passou a ser uma pedra angular do desenvolvimento infantil, com benefícios que perduram por toda a vida para os indivíduos e as famílias” (UNICEF, 1999, p. 9).

Esses movimentos mundo afora influenciaram a afirmação do movimento de direito à Educação para Todos no Brasil, e nos anos seguintes também, com influência direta nas políticas educacionais e nas reformas realizadas. No Brasil, ainda no contexto dos anos compreendidos entre a década de 1980, existia um reconhecido quadro de desigualdade social e o país vivenciava transformações políticas, econômicas e sociais.

Em acelerado processo de transformação, o Brasil necessitava da melhoria dos níveis educacionais. E a redemocratização consolidada na Constituição Federal (CF) de 1988 foi um avanço no sentido de afirmação dos direitos sociais, entre eles a educação.

Considerada direito de todos e dever do Estado e da família, se afirma como propósito que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205)

No contexto do movimento de afirmação do direito a educação no Brasil e em outros países, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU

em 20 de novembro de 1989, e os termos e os dispositivos da Convenção foram incorporados a legislações, declarações, cartas e manifestos nos níveis nacionais e regionais em todas as partes do mundo. Todo este movimento levou a realização em março de 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, na Tailândia.

De acordo com a Declaração Mundial Educação para Todos (1990), em Jomtien, os governos e seus parceiros puderam analisar a alocação e uso corrente dos recursos financeiros para a educação e capacitação nos diferentes setores, a fim de determinar se o apoio adicional à educação básica pode ser obtido mediante: (i) o incremento da eficácia; (ii) a mobilização de fontes adicionais de financiamento, dentro e fora do orçamento público; e (iii) a redistribuição dos fundos dos orçamentos de educação e capacitação atuais, levando em conta os critérios de eficácia e equidade.

Portanto, considerando as influências externas e as transformações políticas e econômicas vivenciadas no Brasil, marcadas por várias tentativas de encontrar a estabilidade da moeda, ocorreram mudanças nas políticas da educação superior, pois

acentua-se o debate da necessidade das universidades se readequarem e assumirem novos fins consonantes com as aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital e da própria reconfiguração dos estados em vários países do globo, sobretudo a partir dos anos 1980. Ao mesmo tempo, ganha expressão a perspectiva de que a sociedade e a economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local quanto no internacional. Nesse referencial, a existência da universidade em si mesma não bastaria mais como fator da sua legitimação social. (FERREIRA 2012, p. 457).

Neste contexto, diante das influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos em comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação.

Muitos agentes educacionais vinculados às instituições públicas federais, como formadores de opinião e agentes políticos estavam mobilizados em debater o papel do ensino superior, mesmo com divergentes linhas de pensamento.

Para alguns, o país precisava principalmente de instituições que formassem profissionais de nível superior para o mercado de trabalho. Para outros, o Brasil necessitava de instituições que produzissem pesquisa de modo a induzir o desenvolvimento científico e tecnológico. E também havia quem defendesse um papel político ativo das instituições, estendendo as atividades de ensino e pesquisa para além de suas fronteiras. Em suma, o rumo a ser traçado, o perfil adequado das instituições que deveriam empreender tais tarefas, os recursos a serem mobilizados, ou seja, questões concretas para a implementação de políticas educacionais geravam divergências. (NOGUEIRA, 2009, p. 4)

Na década de 1990, desenhou-se um novo projeto pedagógico para a educação superior brasileira, em que se fortaleceu o viés tecnicista pautado numa perspectiva de que a sociedade e a economia deveriam estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local quanto no internacional, e a formação qualificada de cidadãos e profissionais se tornariam um dos caminhos para promover mais justiça social.

Este projeto se fortaleceu através das recomendações de agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que propunham um modelo de gestão pública gerencial adequada ao processo de

globalização da economia que emergia no contexto mundial, em que a educação seja a ferramenta para produzir mão-de-obra qualificada, que atenda as novas demandas do capital internacional.

Neste contexto, percebe-se o crescimento constante das matrículas na educação superior a partir da década de 1990, mais especificamente no setor privado, motivado, dentre outros fatores, pelo salto quantitativo de empréstimos do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro, “passando de 2% dos recursos investidos no Brasil no período 1987-1990 para 29% destes recursos no período 1991-1994” (SGUISSARDI, 1998, p. 206). O Banco mostra, desta forma, a sua proposta de incentivar a criação e expansão das instituições privadas.

A reforma promovida na educação superior caracterizou-se por uma reorganização das Universidades, que seguiu uma orientação política que se subordinava às regras do mercado, como afirmava o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que considerava as Universidades como serviços não-exclusivos do Estado; e desta forma, “o que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo”. (MARE, 1995, p. 42)

Os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) levaram adiante o processo de “modernização” iniciado no mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). Visando à integração do Brasil à economia mundial, pautado no conceito de administração pública gerencial,³ esse governo promoveu medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, como destacado a seguir:

A reconfiguração da educação brasileira foi empreendida pela combinação da coerção econômica com ações normativas de diversos níveis: reformas na Constituição Federal – por meio de emendas constitucionais (EC) como a EC número 14/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a EC número 19/1998, que faz reformas administrativas; e a EC número 20/1998, que reforma a previdência – e um conjunto articulado de leis (Lei do Emprego Público, Exame Nacional de Cursos, Escolha de Dirigentes, PNE, etc.), decretos (diferenciação das Instituições de Ensino Superior - IES, reforma do ensino técnico) e portarias (formação profissional, formação de professores, etc.). (LEHER, 2010, p. 42)

Neste caso, a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi um marco no contexto de reformas e institucionalização de políticas educacionais, com seus objetivos e repercussões pautadas por diversos autores.

No Brasil, o propósito da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 62), ao exigir que os professores da educação básica tenham formação de nível superior – embora admitindo o curso normal de nível médio para a educação infantil e os quatro anos iniciais do ensino fundamental – é o de melhorar a qualidade da educação oferecida aos cidadãos brasileiros. A ideia de formação em nível superior é reforçada pelo artigo 87 da mesma Lei, segundo o qual cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso os recursos da educação à distância. (ZAINKO, 2010, p. 121)

Foram muitas as mudanças promovidas pela LDB. De acordo com Ferreira (2012), cabe ressaltar as seguintes: a existência de instituições de ensino superiores públicas ou

³ “A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário torna-se então essencial.”. (DO ESTADO, 1995, p. 16)

privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45 da LDB); a distinção entre as IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997); a diversificação das IES, ao mudar sua organização acadêmica para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art. 4º do Decreto nº 2.306/1997).

Ainda segundo Ferreira (2012), ressaltasse também, a criação facultativa de universidades especializadas por campo do saber, um novo tipo de IES que introduziu uma modificação substantiva em relação à natureza e à identidade das universidades tradicionais (parágrafo único do art. 52 da LDB); e a criação dos centros universitários com objetivo de se constituírem em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela excelência de ensino, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições.

As resoluções posteriores foram consolidando a reforma universitária no campo da formação docente. De acordo com Freitas (1999), dentre os mecanismos legais instituídos pela LDB e posteriores sobre a formação de professores, destacam-se: a Resolução CNE 02/1997, que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica; a regulamentação do curso normal em nível médio; a regulamentação dos cursos sequenciais que oferecem diploma e concorrem com os tradicionais cursos de graduação, abrindo a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas e; a elaboração das Diretrizes Curriculares para a graduação, que finca as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Destacam-se, segundo Freitas (1999), as principais políticas instituídas neste período, como: a criação dos Institutos Superiores de Educação, instituição específica para formação de professores para a educação básica; o Curso Normal Superior, para formação de professores da educação infantil e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia.

Posteriormente, o Decreto 2.032 de agosto de 1997, estabelece que as Instituições de Ensino Superior possam assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essas distinções, mantém-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério.

Ainda segundo Freitas (1999), a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pelo Parecer 115/1999, da Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que prepara profissionais para atuar na educação básica fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional.

A Educação Superior no Brasil chega ao fim do século XX, dentro deste contexto de reformas e de inserção subalterna do país à economia global; e na ainda reconhecida existência de inaceitáveis índices de desigualdade social. Desta forma, a ciência e o ensino superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia.

Segundo o entendimento de Sguissardi (2006), o diagnóstico neoliberal, identifica entre as principais causas do fracasso da economia do Estado do Bem-Estar sua crescente falta de competitividade, e por este motivo a educação superior – entendida como parte essencial da economia moderna – necessitaria passar por um choque de competitividade.

Sguissardi (2006, p. 1037) destaca que o documento *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms*, apresentado pelo Banco Mundial

na Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), organizada pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998, constata como resultado das recomendações do Banco: expansão de matrículas e de IES, cada vez mais diferenciadas; redução do custo/aluno; orientações e soluções do mercado; diversificação de fontes ou busca de recursos não-estatais. O que se deve, segundo o banco, à crescente importância que em quase todo o mundo têm adotado o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal.

A Conferência Mundial de Educação Superior (CMES, 1998) foi um marco importante a nível mundial que estabeleceu uma visão de responsabilidade social para a educação superior⁴. Ela enfatizava a necessidade de ampliação do acesso e preconizava uma universidade comprometida com a inclusão social, assim como outras questões que direcionaram as futuras políticas no Brasil, incluindo práticas neoliberais para a educação e a consolidação da Educação à Distância (EAD).

Como consequência, a partir do início dos anos 2000, com a consolidação como política pública permanente, e não transitória, dos cursos normais em nível médio de formação oferecida para a educação básica, que responde a recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos.

Desta forma, em muitas regiões do país, a formação veiculada pelas faculdades particulares de Ensino Normal Superior e a educação à distância como formação para professores em exercício, realizadas fora das universidades, poderiam sucatear a formação oferecida, e são provas concretas da morosidade de parte das políticas públicas neste contexto de reformas.

Outros pontos críticos referentes a condições de trabalho, salários e carreira também não foram enfrentados através de políticas públicas, como:

a implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe colocam. As diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. (FREITAS, 2007, p. 1204).

Um documento também influenciado pelo CMES foi o Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010), Lei nº 10.172/2001, que realçou, à época, o papel das universidades federais, sobretudo, na pesquisa básica, na pós-graduação, na qualificação docente e, também, como padrão de referência no ensino de graduação. Contudo, sem negar a lógica de racionalização de gastos e diversificação do sistema.

Muitos destes pontos críticos citados foram reconhecidos nas metas do PNE (2001-2010), e este foi outro documento importante ao estabelecer metas para melhoria da formação dos professores em nível superior, como por exemplo, contar com pelo menos 70% dos docentes em exercício na educação básica formados em nível de graduação.

Os dados e relatórios componentes deste PNE revelavam a face da desigualdade socioeconômica que persistia no país e demonstravam a dimensão do esforço que teria que ser

⁴ UNESCO - Congresso Mundial de Educação Superior (CMES) – Artigo 3, item (d).

empreendido pelo Estado e pela sociedade para garantir a universalização do direito a uma educação de qualidade.

O PNE (2001-2010) estabeleceu uma meta de oferta de vagas na educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Esta meta influenciou as políticas educacionais dos anos seguintes a objetivarem mais expansão do ensino superior.

A política para a educação superior descrita até agora neste capítulo, encerra um ciclo no ano de 2002, último ano do mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, através da proposta de expansão do acesso as IES na esfera predominantemente privada, e paralelamente, ocorrendo redução de recursos públicos destinados à educação, sobretudo para as IFES, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos.

Diante disso, podem-se observar durante este período as variações percentuais de matrículas e de IES, que mostram o impacto da política pública educacional, através da então nova relação do Governo Federal com a educação superior. Como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006

	Ano	Evolução de Instituições					Evolução de Matrículas				
		Total	Públ.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públ. (mil)	%	Priv. (mil)	%
Quantidade	1988	871	233	26,8	638	73,2	1.503	585	38,9	918	61,1
	1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
	2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
	2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2
Evolução (%)	1988-1994(%)	-2,3	-6,4	-	-0,8	-	10,5	17,9	-	5,7	-
	1994-2002(%)	92,4	-10,5	-	127,8	-	109,5	52,3	-	150,2	-
	2002-2006(%)	38,7	27,2	-	40,2	-	34,3	15,0	-	42,8	-
	1994-2006(%)	166,7	13,7	-	219,4	-	181,7	75,1	-	275,2	-

FONTE: Sguissardi (2008) – Adaptada pelo autor.

A Tabela 1 compreende três períodos bem definidos (1988-1994, 1994-2002 e 2002-2006), e os dados parecem revelar alguns aspectos sobre o ensino superior no Brasil durante esta delimitação temporal.

Percebe-se redução do número de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas durante todo o período compreendido entre 1988-2002, e à medida que o número de instituições públicas encolheu, dentro da lógica da racionalização da máquina pública, é possível verificar, entretanto, que o processo de expansão das IES é retomado pela via da privatização, pois fica evidente o salto no crescimento das instituições privadas neste período, que chegou a 127,8%.

Pode-se verificar também através da Tabela 1 que o percentual de crescimento de matrículas no ensino superior é crescente nos setores público e privado desde a década de

1980, muito mais no setor privado que no público. É importante destacar também como impulsionadores deste crescimento das matrículas no ensino superior a criação da Gratificação de Estímulo à Docência ao Magistério Superior (GED)⁵, que promoveu a ampliação de cursos noturnos e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)⁶, criado em 2001, destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior nas instituições privadas.

Para este trabalho, porém, é importante destacar a mudança de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) para o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (Lula), ocorrido no ano de 2003. O primeiro foi marcado por diretrizes educacionais mais pragmáticas, modificando expressivamente os referenciais de finalidade e relevância social das Instituições de Ensino Superior (IES).

A reforma da educação superior no governo Lula (2003-2010) foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram continuidade em alguns aspectos e a ruptura com outras políticas públicas para a educação estabelecidas no governo FHC.

Um viés que pode ser destacado nas mudanças promovidas nas políticas de ensino superior no governo Lula, são alguns marcos legais que se propunham estabelecer diretrizes relacionadas à formação de professores no Brasil, conforme descreve Saviani (2011):

- Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

- Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (Incluído pelo autor)

- Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

- Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Diante desse quadro, os números da política educacional a partir do primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006) continuam mostrando o crescimento das matrículas no ensino superior, porém com algumas questões intrínsecas importantes: a diversificação do ensino

⁵ Criada pela Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998 e alterada pela Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005.

⁶ Criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

superior com a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica⁷ em Instituições de Ensino Superior (IES) e a expansão da graduação na Educação à Distância (EAD)⁸, dentro da concepção da educação como política de integração à globalização, à sociedade da informação e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como pode ser observado na Figura a seguir.

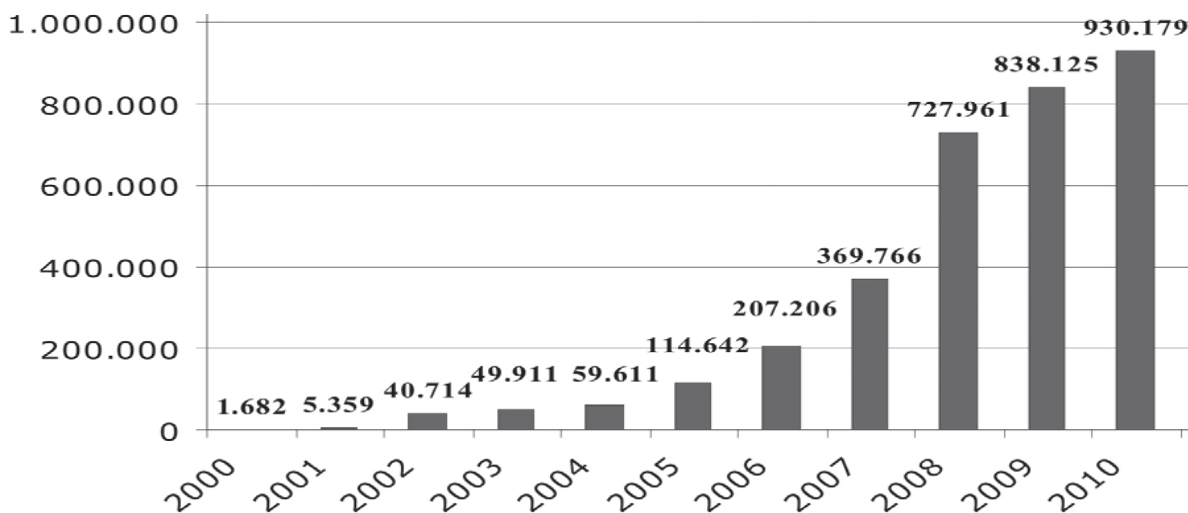


Figura 1 – Matrículas na graduação à distância – 2000 a 2010

FONTE: MEC/INEP/Censo da Educação Superior 2010 – Adaptado pelo autor.

Observando a Figura 1, verificamos o crescimento do EAD na educação superior, que se tornou ferramenta importante para a manutenção da expansão das matrículas.

Percebe-se ainda, que a partir do ano de 2008, o aumento de matrículas torna-se mais expressivo em decorrência da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹, que consolidou o objetivo de ampliar o acesso e a permanência como política pública, composto por uma série de medidas que objetiva o crescimento do ensino superior público, promovendo a expansão da infraestrutura da rede federal de educação superior.

Percebe-se no contexto de expansão do ensino superior no período do governo Lula, a continuidade de algumas diretrizes relacionadas ao governo anterior, pois,

[o governo Lula] manteve as políticas públicas de ensino superior a serviço da economia ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. Vale dizer que as proposições do REUNI em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995). (FERREIRA, 2012, p. 465).

⁷ Decreto nº 5.773 de 2006 (Art. 77).

⁸ Portaria nº 4.059, de 10/12/2004 e Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005.

⁹ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Outra questão importante que não foi rompida, foi a metodologia regulatória no processo de avaliação da educação superior, como ficou exposto na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com características predominantemente quantitativas. Assim como no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, construído de cima para baixo, sem atender aos interesses em debate pela comunidade acadêmica e idealizado de forma independente do PNE.

Portanto, estes fatos mostram que a reforma da educação superior efetivada no governo Lula pareceu optar pela continuidade de algumas diretrizes adotadas pelo governo FHC, que passam pela ótica da racionalização dos custos.

Entretanto, apesar da continuidade em algumas diretrizes focadas na regulação da educação superior e na avaliação classificatória, no primeiro mandato do governo Lula, pode-se dizer que houve uma expressiva evolução da educação superior pública no Brasil, no sentido de expansão do ensino superior e democratização do acesso. E ao analisar os índices de matrículas e número de instituições de ensino superior no país durante este período, percebe-se esta diferença.

O aumento do número de matrículas nas IES públicas, principalmente as federais, pode ser verificado na Figura 2.

Ano	Ingressos (todas as formas de ingresso)										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12,0	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9,0	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	211.183	9,0	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2
Período / Variação Percentual	Δ%										
2009/2010	5,7		12,7		19,2		6,0		(8,9)		3,9
2001/2010	109,2		89,4		140,5		42,5		22,0		115,4

Figura 2 - Evolução do Número de Ingressos (presencial e a distância) por Categoria Administrativa - Brasil – 2001-2010

FONTE: MEC/INEP/Censo da Educação Superior 2010 – Adaptada pelo autor.

Ao analisar a Figura 2 podemos verificar que mesmo em um ritmo menor de crescimento, os índices de matrículas das instituições privadas continuaram subindo levados pela manutenção do incentivo governamental, como, por exemplo, no lançamento do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰, que cria condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

¹⁰ Criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O PROUNI consiste na concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%) para estudantes cuja renda familiar mensal per capita não exceda um salário-mínimo meio, de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Outrossim percebe-se também a continuidade do crescimento das matrículas no setor público, com elevado crescimento das matrículas nas IFES. E a análise do crescimento das instituições de educação superior no país (Tabela 2) indica que as mudanças ocorridas no governo Lula promoveram uma alteração gradual na condução da política do governo, reorientando-o no sentido de uma maior intervenção do Estado, seja na economia, seja no âmbito das políticas sociais.

Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2007

Ano	Total	%	Pública						Privada	%
			Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2002	1.637	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

FONTE: MEC/INEP/Censo da Educação Superior 2007 – Adaptada pelo autor.

Através da leitura da Tabela 2 percebe-se que o número de instituições privadas continuou crescendo, mas com percentuais cada vez menores até praticamente se estabilizar no ano de 2007.

O progressivo aumento do número de IFES revela uma mudança de postura que marcou o Governo Lula, no sentido de democratização do acesso, especialmente nas universidades federais, no período entre os anos 2003 e 2007, pois ocorreu a primeira fase do processo de expansão com enfoque na interiorização, visando “o desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais” (BRASIL/MEC/SESu, 2015, p. 37), com a criação de 10 novas universidades e 79 campi.

Ainda segundo este relatório da Secretaria de Educação Superior (SESu), as propostas deste projeto de expansão e interiorização do ensino superior previa a instalação de cursos, campus e universidades pautadas em estudos preliminares das condições socioeconômicas das regiões, a fim de promover o desenvolvimento do país e redução das assimetrias regionais. Pois a expectativa dessa nova conformação espacial era, em longo prazo, fomentar mudanças socioeconômicas e culturais com impacto direto na qualidade de vida de cada comunidade envolvida no processo.

Somente a implantação de uma IES em uma região carente de desenvolvimento pode ter os seus impactos, porém, ela deve estar associada a políticas públicas específicas de acesso e permanência para que se efetive o plano de democratização. Além disso, a avaliação deste processo é fundamental para identificar e superar fragilidades e desenvolver potencialidades.

Este processo também culminou mais adiante na ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional, na fundação da Universidade Aberta do Brasil (2006) e na criação do Reuni (2007).

No fim deste primeiro ciclo de expansão das IFES, pôde-se verificar em números o impacto do investimento realizado, de acordo com os relatórios sobre a expansão.

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). (BRASIL/MEC/SESu/REUNI, 2007, p.9)

Dado o investimento, o REUNI surge com ousadas metas quantitativas, como a taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais, por exemplo, com menor preocupação com indicadores qualitativos.

Desta forma, mediante estes relatórios, foi possível observar uma exigência maior para o REUNI que para o PROUNI, tendo em vista a inclinação do Ministério da Educação para um compromisso com a expansão das universidades públicas federais. Pois ainda segundo as Diretrizes Gerais do REUNI (2007), esta política pública alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior.

Ou seja, mais do que uma iniciativa de governo, a expansão do sistema público federal de educação superior teve como fundamento se associar a reestruturações acadêmicas e curriculares das IFES, com o objetivo de proporcionar maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais.

Portanto, este capítulo relatou de forma sucinta as diversas políticas públicas de ensino superior no Brasil da década de 1970 até a primeira década do século XXI. E como estas políticas foram influenciadas pelas transformações políticas, sociais e econômicas sofridas pelo Brasil neste período.

Contudo, convém ressaltar que a aplicação e os efeitos de uma política pública implantada nem sempre resultam no que a sociedade espera.

Sobre políticas públicas, Hofling (2001, p. 39) destaca diversos fatores que influenciam o processo de definição, soluções e padrões adotados de políticas públicas, como: conflitos de interesses, arranjos feitos nas esferas de poder, fatores culturais, a relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação e as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade.

Sobre a reforma da educação superior promovida no Governo Lula, Marques e Cepeda (2012) revelam que há uma aposta no lugar privilegiado da educação como via de desenvolvimento e como ferramenta de inclusão, redistribuição de capitais (educacionais, empreendedores, simbólicos e legais) e empoderamento societal.

O resultado dessa massa de transformação ainda é de difícil apreensão porque está “em movimento”, mas torna-se impossível negar o grau de alterações que a relação universidade-sociedade sofrerá. Impactos cognitivos, relacionais e na própria engenharia da instituição universitária serão inevitáveis. (MARQUES; CEPEDA, 2012, p. 173)

Entretanto, alguns autores destacam que a democratização do ensino superior, como projeto de inclusão social, poderia estar comprometida por influências neoliberais sobre as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil neste período.

O Professor Roberto Leher em 2010, ao fazer um balanço das políticas de educação no país nos últimos 25 anos, corrobora com este pensamento ao afirmar que:

La conmemorada mejoría de la escolarización em Brasil em lós últimos 25 años en nada difiere, em términos generales, de la verificada em los demás países latinoamericanos. Visto em detalle, es posible afirmar que El avance em La escolarización no significa, necesariamente, democratización del conocimiento. (LEHER, 2010, p. 168)

Ainda ilustrando esta análise, Eloisa de Mattos Hofling (2001) discorre que:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. (HOFLING, 2001, p. 40).

A pesquisadora Profa. Dra. Célia Otranto (2006), ao criticar as políticas públicas de educação superior na área, discorre que:

Reformar a Educação Superior brasileira é preciso, sem nenhuma dúvida. Mas para que isso aconteça, realmente, de forma democrática e mantendo a soberania do País, é necessário que sejam revogados todos os dispositivos legais que engessam a atual Reforma dita “democrática”. É imperativo que se enfrente o debate em tomo do público *versus* privado, com clareza e determinação. Um país que se quer soberano e democrático precisa ter a coragem de estabelecer, por si só, as bases de sua Reforma da Educação Superior em real discussão com os segmentos organizados da sociedade. (OTRANTO, 2006, p. 17).

As políticas educacionais que concebem especificamente a educação superior como produto a ser comercializado ferem os ideais de qualidade e formação crítica do cidadão. Neste caso, as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias e, frequentemente, não se propõem a alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Porém, como já visto neste capítulo, foi propósito da primeira fase de expansão do ensino superior do governo Lula investir na expansão e interiorização dos institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; para fins de promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país.

Esta expansão da educação superior pública federal pode ser compreendida através de vários relatórios e pesquisas que existem sobre a expansão e seus objetivos.

Existem no campo teórico da avaliação de políticas públicas e avaliação institucional estudos que envolvam os objetivos desta política pública de educação superior face à expansão da universidade pública. Neste caso, os índices sociais são um dos componentes de mensuração destas políticas, no sentido de tentar compreender os seus efeitos, em termos sociais, como será discorrido no próximo subcapítulo.

1.2 O Papel da Avaliação Educacional e dos Índices Sociais na implementação das políticas de Ensino Superior

As transformações socioeconômicas advindas nos últimos anos, juntamente com as reformas da educação superior brasileira como a expansão e diversificação do sistema de ensino superior, suscitaram a preocupação do poder público com a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas.

Especificamente para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), exigências governamentais e institucionais e anseios da comunidade acadêmica onde estão inseridas as levam a refletir acerca do desenvolvimento das suas atividades e a consequente qualidade delas resultante, tendo em vista a prestação de contas à sociedade, considerando critérios de excelência, equidade e relevância social.

Neste contexto, o processo avaliativo torna-se importante pela necessidade em compreender todas as dimensões e implicações da política pública implementada, não considerando apenas o exame comparativo entre o planejado e os resultados, mas sim também o contexto social, econômico e político.

O aprofundamento destes conceitos não se constitui na proposta deste trabalho, mas cabe delinear a diferença entre avaliação educacional e avaliação institucional.

Belloni, Magalhães e Sousa (2000, p. 16) diferenciam os dois conceitos, destacando principalmente que a Avaliação Educacional concentra-se nas situações de aprendizagem; refere-se, assim, a análise de desempenho de indivíduos ou grupos após uma situação de aprendizagem ou, regularmente, no exercício de uma atividade. É também avaliação educacional aquela que se destina à análise de currículos ou programas de ensino.

A avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial as políticas setoriais. Refere-se, também, à avaliação de instituições prestadoras de serviços públicos, como educação, saúde, dentre outras.

Avaliação Institucional e Avaliação de Políticas Públicas são colocadas de modo integrado, porque fazem parte de um mesmo tipo de avaliação, caracterizada pela similaridade interna, do ponto de vista metodológico.

Ainda segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2010, p. 10), a diferença entre elas diz respeito ao objeto da avaliação: na avaliação institucional é examinada a consecução da missão institucional e o atendimento das políticas e programas institucionais; na avaliação de uma política pública, as instituições responsáveis pela formulação ou implementação da política não são parte do objeto da avaliação, ou seja, são examinadas apenas as ações das políticas e os seus resultados e consequências.

No primeiro mandato do governo presidente Luis Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2006, se consolidou uma proposta impactante de política pública setorial focada na expansão das IFES, para atender algumas metas do Plano Nacional de Educação, principalmente combater o atraso da ainda insuficiente oferta de vagas para o ensino superior.

Um ponto de destaque nos relatórios desta política de expansão é a ênfase na melhoria dos índices sociais, levando o ensino superior a regiões menos desenvolvidas socioeconomicamente. Uma destas regiões, a Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, recebeu um dos campi das 79 universidades federais expandidas por intermédio deste primeiro período de expansão: o Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Quando se trata da avaliação de uma instituição como uma universidade, por exemplo, “o foco está na multiplicidade de ações, projetos e programas que compõem sua missão institucional, com um objeto de avaliação amplo e multifacetado”. (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2010, p. 47).

Em outro estudo, Belloni (1999, p. 39) também confirma a importância do processo sistematizado que instrumentaliza a avaliação na busca por melhores resultados. Ela entende a Avaliação Institucional “[...] como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”.

E na missão das IES, dentro das suas funções de ensino, pesquisa e extensão, está intrínseco o seu papel de promoção de melhoria dos índices sociais. Este papel é semelhante ao objeto de avaliação das políticas públicas.

A pesquisa avaliativa, em geral, é centrada na análise da adequação e relevância de políticas, programas e projetos, com objetivos e metas explícitos, e com a finalidade de identificar fatores que favorecem ou impedem seu desenvolvimento.

A pesquisa avaliativa, na avaliação institucional, assemelha-se ao tipo de pesquisa desenvolvido na área de ciências humanas, pois atende a dois de seus princípios básicos: (1) contribuir para o avanço do conhecimento em relação ao objeto de estudo/avaliação e (2) submeter-se ao rigor conceitual e metodológico típicos do método científico atendendo aos critérios de validade e confiabilidade. A diferença entre elas derivam dos objetivos visados e das características do próprio objeto de análise.” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2000, p. 46).

Ainda segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2000), a pesquisa avaliativa tem como objeto de investigação, em geral, uma ação ou intervenção, por parte de uma ou mais instituições, frequentemente públicas, junto a um setor social visado.

Portanto, este trabalho relaciona a avaliação de uma política pública setorial com a avaliação institucional de uma Universidade Pública Federal delimitada ao objetivo comum entre estes dois conceitos de avaliação: a efetividade social.

Uma instituição ou uma política pública possuem objetivos explícitos, mas geralmente excedem suas finalidades, principalmente em decorrência de sua relação com outras políticas e instituições sociais. Nesse sentido, “é necessário desenvolver esforços conceituais e experiências com vistas à elaboração de metodologias que possibilitem avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade social de política pública ou de instituições” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2010, p.11)

No campo conceitual, quando se trata de instituições ou políticas públicas de grande impacto social, “faz-se necessário um processo avaliativo com características distintas e possibilidades de compreender *todas* as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada. Este processo é chamado de avaliação *formal* ou *sistemática*.” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2010, p. 15)

Uma delimitação pertinente na avaliação institucional e de políticas públicas está no fato de que em um país de dimensões continentais como o Brasil, as políticas públicas macro têm grandes proporções, onde muitas vezes o controle e a mensuração dos resultados são mais complexos.

Diante deste quadro, um fator importante que contextualiza estas definições e está relacionado à proposta governamental de expansão e interiorização do ensino superior, estabelecida no primeiro mandato do presidente Lula, é a criação da Lei 10.861/2004 – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

O SINAES no ato da sua criação resgata conceito mais complexo de educação superior, “[...] cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social”. (SOBRINHO, 2010, p. 209)

Ao criar SINAES, o poder público mostra a intenção de promover a melhoria da qualidade da educação superior e obter mais controle sobre as IES. Atualmente, esta é a norma mais recente do processo histórico de avaliação do ensino superior no Brasil, sendo considerado o principal regulador em termos de verificação da qualidade em suas múltiplas dimensões.

As modalidades principais de instrumentos de avaliação institucional, trazidas pelo SINAES são:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
 - a) autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;
 - b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).
- 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade).

Através do SINAES o poder público visa identificar o perfil e o significado da atuação de uma instituição de ensino superior, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando obrigatoriamente, dez dimensões institucionais, organizadas em eixos agrupados a partir da Nota Técnica Número 65/2014- MEC- INEP que estabeleceu em cinco os eixos de análise: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão e Eixo 5 – Infraestrutura Física.

Os cinco eixos, contemplando as dimensões do SINAES, abrangem a avaliação institucional e uma destas dimensões destaca a Responsabilidade Social:

III – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Na tentativa de conceituar o termo “responsabilidade social”, descobri que não é simples restringi-lo a um significado, pois sua definição é complexa e entendida de formas diferentes em outras áreas de conhecimento e segmentos da sociedade.

Neste caso, a definição explícita no eixo 2 e na terceira dimensão do SINAES nos revela o que o Estado delimita do conceito e almeja em termos de responsabilidade social: inserir as Universidades nos programas de desenvolvimento regional.

Ao mesmo tempo em que o poder público delimita o texto da Lei, também amplia de tal forma que concluo não ser possível determinar em ações a abrangência dos atos de Responsabilidade Social de uma IES, pois, como já vimos, esta tem inúmeras facetas.

Ou seja, para uma IES definir seu papel social, suas características devem ser consideradas, como cultura organizacional, localização, missão, dentre outras; características estas que tornam ímpar o papel de cada instituição. Este autor destaca como um papel comum para todas, neste caso, a formação de cidadãos/profissionais críticos e a contribuição para produção e disseminação do conhecimento.

Para tanto, afirma Belloni (2000) que é preciso que as instituições educacionais tenham consciência dos objetivos ou funções da avaliação institucional, ou seja, (i) estabelecer mecanismos de controle de qualidade do funcionamento e, principalmente, do

produto das instituições, visando melhores padrões de eficiência e eficácia; (ii) fornecer informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, com vários objetivos, entre os quais, alocação de recursos humanos e financeiros, formulação de políticas e definição de prioridades e; (iii) institucionalizar um processo de sistemática de reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do seu funcionamento, isto é, o cumprimento da missão científica e social da universidade.

Portanto, a Avaliação Institucional torna-se ferramenta importante para que o Poder Público dê efetividade as suas políticas públicas educacionais de ensino superior através das IES, já que estas instituições têm papel social relevante. E a mensuração de uma política de ensino superior torna-se possivelmente mais efetiva.

Porém, ainda assim, considera-se que para a avaliação de políticas públicas os dados estatísticos podem auxiliar quando se pretende analisar o significado social obtido após a ocorrência de um evento, com local e tempo delimitados.

Por exemplo, em um caso específico que busca analisar o significado social da criação de um campus universitário em uma região, a Avaliação Institucional possibilita identificar os efeitos desta instituição para a sociedade, mas inúmeras variáveis externas (o que a sociedade espera desta instituição) podem interferir neste processo, o que torna uma limitação a ser considerada.

Todas as políticas públicas são pautadas por um diagnóstico situacional que embasa a sua elaboração e, geralmente, este embasamento é composto por dados quantitativos e qualitativos.

Por este motivo, para verificar significado social, muitos indicadores também podem ser utilizados como ferramentas metodológicas, amparando estudos de análise de ambiente para obter resultados aproximados da realidade. E hoje no Brasil estão disponíveis diversos indicadores oficiais e extraoficiais sobre avaliação de instituições e políticas públicas.

Dentre os indicadores mais conhecidos para verificar desenvolvimento social está o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera as dimensões expectativa de vida, educação e renda; é utilizado por órgãos estatais para avaliação e mensuração de políticas públicas.

Além do IDH, existem outros indicadores que podem ser utilizados, como: o Índice de Qualidade de Vida (IQV)¹¹, desenvolvido pela *Economist Intelligence Unit*, com nove variáveis subjetivas (bem estar material, saúde, estabilidade política e de segurança, família, vida comunitária, clima e geografia, trabalho, liberdade política e igualdade de gênero); e a Felicidade Interna Bruta (FIB)¹², também com nove dimensões (bem estar psicológico, saúde, uso do tempo, vitalidade comunitária, educação, cultura, meio ambiente, governança e padrão de vida).

Outro índice mais recente criado em 2008, feito com base em estatísticas públicas oficiais, é o IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: emprego/renda, educação e saúde.

¹¹ Índice baseado em uma metodologia que liga os resultados subjetivos de pesquisas de satisfação de vida com os determinantes objetivos de qualidade de vida entre os países. O índice foi calculado em 2005 e inclui dados de 111 países e territórios.

¹² Indicador que surgiu na década de 1970, desenvolvido no reino de Butão com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e que no Brasil o Instituto Visão Futuro organiza algumas iniciativas.

Destes indicadores, o IDH, o FIB e o IFDM consideram a escolaridade dentro das suas dimensões. O IQV não considera a educação entre as suas nove principais variáveis, mas a considera em uma correlação menor, quando trabalhada agregando mais variáveis.

Desta forma, percebe-se a importância da educação no contexto dos índices sociais. Por este motivo, surge o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) como a maior novidade entre os índices brasileiros, lançado no ano de 2015, que verifica a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas por municípios e estados na educação básica (ensino fundamental e médio).

O IOEB considera todo o ecossistema da educação básica, e desta forma, analisa também as crianças que estão fora da escola. Desta forma, este índice pode ser utilizado em políticas públicas sociais, que geralmente incluem o combate à evasão escolar na sua pauta.

Cabe ressaltar que o Centro de Liderança Pública (CLP), instituição sem fins lucrativos, é responsável pelo IOEB, mas o índice conta com o apoio de instituições privadas como a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Lemann.

Deste modo, o acesso cada vez maior ao ensino superior das camadas mais carentes da população, principalmente em nível de instituições públicas, seja pela expansão das vagas, seja pela política de cotas, seja pelas políticas de auxílio à permanência, tem acarretado mudanças significativas no meio social.

Indicadores sociais, como o IDH, e outros diretamente relacionados ao público alvo, de natureza quantitativa, como atividades institucionais oferecidas à sociedade e dados sobre as políticas de permanência deste discente, podem ser importantes no estudo do significado social de uma universidade federal dentro de uma região.

Para ter dimensão do impacto causado pela política pública existem diversos mecanismos de controle e de análise de indicadores macro para fornecer dados que permitem obter resultados aproximados, como os indicadores de avaliação institucional do SINAES e os dados estatísticos existentes.

Mas o que geralmente não é considerado neste processo é quem, de fato, viveu os efeitos das políticas públicas implantadas, sejam positivos ou negativos.

Pensando em política educacional, Höfling (2001) afirma que para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações:

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HÖFLING, 2001, p. 39)

Desta forma, uma política pública de expansão do acesso à educação superior, de elevação da qualidade e da avaliação no desenvolvimento humano e social, como a praticada no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), não deve ser mensurada somente através de índices quantitativos, pois o processo formativo é o centro das preocupações educativas, e ele é o maior responsável pela transformação demandada na educação superior.

Uma Universidade de inclusão social deve participar de maneira decidida da melhoria qualitativa de todos os níveis do sistema educativo, principalmente no que tange: a formação com atualização docente; a transformação dos alunos em agentes ativos de sua própria formação; a promoção da pesquisa socioeducativa e a

elaboração de políticas públicas no campo da Educação em geral, aí incluídos: o ensino fundamental e médio. (ZAINKO, 2010, p. 116)

Nem sempre os dados quantitativos conseguem abordar as múltiplas dimensões envolvidas na avaliação de uma política pública ou de uma instituição. A abordagem qualitativa, em que se considere ouvir o público alvo, pode ser importante quando se busca alcançar a efetividade social de uma medida implantada.

O acesso ao ensino superior, por exemplo, pode impulsionar as aspirações sociais de um(a) estudante e, conseqüentemente, impactar na comunidade onde ele vive. E ele (a) é o sujeito que pode mencionar de uma maneira mais profunda os aspectos significativos para sua formação.

Portanto, a avaliação dos resultados das políticas com fins de efetividade social, devem contemplar os índices quantitativos, mas também considerar a disseminação e apropriação de conhecimento, que tem o propósito de atingir a excelência da formação e por consequência a qualidade da educação.

No próximo capítulo, será abordada a Baixada Fluminense e as Políticas Educacionais, no sentido de delimitar e conhecer as características desta região na qual está inserido o Instituto Multidisciplinar e os reflexos das políticas educacionais nesta região.

2. A BAIXADA FLUMINENSE-RJ E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Historicamente no Brasil, o crescimento desenfreado das metrópoles intensificou as desigualdades, produzindo fenômenos como a “favelização” e periferias urbanas. Estas regiões convivem com problemas de infraestrutura, baixa escolarização e renda.

A região conhecida como Baixada Fluminense compõe parte da metrópole dentro do Estado do Rio de Janeiro, e assim como em outras regiões do país com a mesma característica, se torna alvo de políticas educacionais com objetivos de tentar reduzir as desigualdades sociais.

Desta forma, este capítulo busca caracterizar esta região tendo em vista alguns aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais; assim como as principais políticas educacionais voltadas para esta região no período delimitado. Esta caracterização pode proporcionar a composição do estudo elementos que destaquem os possíveis alcances relacionados à implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

2.1 Caracterização da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro

A região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, é conhecida hoje pela área plana localizada entre a Baía de Guanabara, Serra do Mar e a Serra do Mendanha/Madureira. A região apresenta uma história de ocupação, relacionada com os meios de transporte e acesso de pessoas e mercadorias – inicialmente as vias fluviais e posteriormente a via férrea, e já na segunda metade do século XX, a rodovia –, e sua proximidade, por mais de dois séculos, da então capital do país, e atualmente do Estado.

De acordo com Simões (2007), características naturais como opções fluviais para escoar produção agrícola foi um fator importante, mas a fundação da cidade do Rio de Janeiro em 1565 possibilitou a efetiva ocupação do território ao redor da Baía de Guanabara.

Na primeira metade do século XX, Nova Iguaçu – que englobava o que hoje consideramos como Baixada Fluminense – era o maior produtor de cítricos do país, mas a Segunda Guerra Mundial afetou a exportação das laranjas, gerando grave e definitiva crise. A construção da Rodovia Presidente Dutra favoreceu o processo de industrialização e facilitou o acesso à capital, provocando o aumento populacional e a intensa ocupação do território com o loteamento das áreas de laranjais e a construção de conjuntos habitacionais, sendo o trem o principal meio de transporte da população da Baixada Fluminense, por ser servida por várias estações. (UFRRJ, 2005).

Assim, vemos que a transformação desta região numa área urbana periférica intimamente ligada a cidade do Rio de Janeiro ocorreu já na segunda metade do século XX, onde este processo de contínua reestruturação sócio-espacial do Rio de Janeiro precisa ser entendido em função das transformações econômicas e políticas pela qual o Brasil passou neste século.

Ainda segundo Simões (2007), o modelo econômico brasileiro aponta para uma concentração espacial das atividades econômicas e da população da cidade do Rio de Janeiro, gerando uma pressão maior e uma disputa mais intensa pelo uso do solo urbano na cidade, acirrando a questão habitacional e a dos transportes públicos. Iniciam-se, então, dois processos simultâneos, uma centralização cada vez maior de atividades econômicas ligadas ao terciário no centro da cidade e uma descentralização das atividades industriais e da população,

gerando uma nova onda de expansão da mancha urbana da cidade que chegará a Baixada Fluminense.

A Baixada Fluminense integra a Meso-Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, junto com a capital, e a Grande Niterói, caracterizada por alta densidade populacional. No Mapa 1 a seguir, é possível verificar a mancha urbana característica da região, que se estende até o município de Japeri. Magé e Seropédica, por suas características rurais, estão numa área mais distante desta configuração.



Figura 3: Mapa 1 - Baixada Fluminense 2015 – mancha urbana
FONTE: Google maps (2015) – Adaptado pelo autor

A delimitação política da Baixada Fluminense é definida de formas diferentes por diferentes autores, porque a proximidade física entre as localidades não eliminou as diferenças que se constituíram ao longo da história. Simões (2007) destaca, porém, um consenso que aponta Nova Iguaçu e Duque de Caxias como núcleos e os municípios de Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri, que ficam ao norte da cidade do Rio de Janeiro, como componentes desta região. Magé, Guapimirim, que ficam a leste, e Itaguaí, Paracambi e Seropédica, que ficam a oeste, nem sempre são considerados integrantes da Baixada Fluminense, em um sentido estrito.

Para este trabalho, os municípios da Baixada Fluminense constituem juntamente com o centro uma área densa chamada metrópole. Nestas áreas

a proximidade entre os núcleos urbanos torna difícil sua individualização e os fluxos dos moradores através dos territórios municipais é permanente; deve-se pensar em uma nova divisão de tarefas entre as prefeituras e os governos estaduais para que não ocorra superposições ou lacunas no atendimento a população. (SIMÕES, 2007, p. 274).

Então, neste estudo, vamos nos referir à Baixada Fluminense da forma mais utilizada atualmente e considerada por Simões (2007) como consenso em muitas pesquisas, delimitando-a aos oito municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri.

É interessante destacar, que estes municípios até a década de 1940, constituíam um único: Nova Iguaçu. Segundo o Projeto Acadêmico do Instituto Multidisciplinar, os desmembramentos do território se iniciam na década de 1940 e se estendem até o final dos anos 1990.

A partir da década de 1940, Nova Iguaçu passa por um significativo processo de desmembramento a partir da emancipação de importantes distritos: Duque de Caxias e São João de Meriti, em 1943, e Nilópolis, em 1947. Na década de 1990, o município tem sua área e população bastante reduzida com o desmembramento e as emancipações de Belford Roxo e Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999). (UFRRJ, 2005, p. 6).

Como pode ser visualizado no mapa abaixo (Mapa 2), as emancipações ocorridas na Baixada Fluminense atingem também Magé e Itaguaí, com as emancipações de Guapimirim (1990) e Seropédica (1995), respectivamente.



Figura 4: Mapa 2: Emancipações na Baixada Fluminense.

FONTE: Panoramio (2016)

A partir da redemocratização do país, acirradas disputas políticas e eleitorais destacaram nesta região a sua importância estratégica para o controle do poder no âmbito estadual. Segundo Simões (2007, p. 274), os processos de emancipação ocorridos nesta época contribuíram para melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos, possibilitando uma ligação mais orgânica, ainda que de caráter não classista, com a população local, apesar de muitos retrocessos nas relações políticas e na estrutura de poder.

Em relação a estrutura de poder na região, cabe ressaltar uma infeliz característica política e que ainda hoje persiste,

que é a eleição para vereadores de políticos dos bairros populares, que não possuem expressão no plano municipal. Em geral são praticantes do fisiologismo, negociando apoio aos prefeitos em troca de benesses.[...]. A diferença é o nível de violência que existe nas disputas entre estes políticos, vários vereadores, secretários municipais e assessores da Baixada foram mortos ou sofreram atentados durante seus mandatos. (SIMÕES, 2007, p.252).

Talvez esta característica seja reforçada pelos baixos índices sociais registrados nesta região quando comparados com a capital fluminense ou outras regiões do Estado do Rio de Janeiro, como destacado a seguir.

[a Baixada Fluminense] ao longo da sua história caracterizou-se pela deficiência infra-estrutural, populações carentes e abandono pelo poder público e por trazer em seu bojo contrastes sociais, culturais, políticos e econômicos próprios a uma sociedade de classe de padrão periférico e inserção subordinada como a brasileira. (SILVA, 2010, p. 89).

A região da Baixada Fluminense tem cerca de 20% da população do estado do Rio de Janeiro¹³, e apesar de um grande percentual da população ainda ocupar postos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, a região possui um dos maiores centros comerciais do estado e concentração de algumas indústrias, como a de cosméticos, por exemplo.

Entretanto, apesar do elevado desempenho econômico, os baixos índices sociais e educacionais são uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os índices sociais mostravam no final do Século XX que a região estava distante de taxas de desenvolvimento humano aceitáveis. E, neste caso, seria um erro associar a relação única entre desenvolvimento econômico com desenvolvimento social, pois mesmo com os melhores índices de desenvolvimento econômico, podemos notar na Tabela 3 que Nova Iguaçu e Duque de Caxias não lideravam o ranking IDH da região.

Numa análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, comparando os anos de 1991 e 2000, podemos ver a seguir o avanço em todos os municípios no período e, ao mesmo tempo, o atraso quando comparados a capital.

Tabela 3 - Ranking IDH da Baixada Fluminense 1991 e 2000

Município	1991				2000			
	IDHM 1991	IDHM renda	IDHM longevidade	IDHM educação	IDHM 2000	IDHM renda	IDHM longevidade	IDHM educação
Rio de Janeiro	0,639	0,757	0,714	0,483	0,716	0,803	0,754	0,607
Nilópolis	0,565	0,636	0,685	0,414	0,656	0,694	0,724	0,563
Mesquita	0,543	0,610	0,687	0,383	0,634	0,672	0,742	0,512
São João de Meriti	0,514	0,598	0,670	0,338	0,620	0,655	0,744	0,489
Duque de Caxias	0,506	0,604	0,670	0,320	0,601	0,652	0,726	0,458
Nova Iguaçu	0,502	0,595	0,675	0,315	0,597	0,656	0,717	0,453
Belford Roxo	0,468	0,566	0,630	0,288	0,570	0,620	0,717	0,417
Queimados	0,448	0,553	0,630	0,258	0,550	0,619	0,690	0,390
Japeri	0,419	0,543	0,626	0,217	0,529	0,597	0,694	0,357

FONTE: PNUD. Elaborado pelo autor

¹³ Baixada Fluminense com 2.549.389 habitantes e Estado do Rio de Janeiro com 12.773.138 habitantes.

Diante do quadro, que mostrava através de indicadores sociais e educacionais a necessidade de mais investimentos na região, e sua alta densidade populacional e importância econômica, a Baixada Fluminense foi escolhida para receber o primeiro campus universitário dentro do programa de expansão das IFES, ano de 2005. A cidade a sediar o empreendimento seria Nova Iguaçu e a instituição a UFRRJ.

2.2 Políticas Educacionais e suas influências na Baixada Fluminense entre os anos de 1990 a 2009

Ao abordarmos as políticas educacionais nacionais há de se considerar as complexas variáveis políticas externas e internas, como já descritas neste trabalho. Ainda assim, outro aspecto importante a considerar é a história da luta pela educação pública no Brasil, que, podemos afirmar, seguiu a própria história da luta pelos direitos da cidadania brasileira.

Não é pretensão deste capítulo resgatar a história de luta pela educação pública no Brasil, que é ampla e riquíssima, mas sim destacar um terceiro aspecto de influência nas políticas educacionais, em que, segundo Janete Azevedo (2004), a sociedade envolvida pelo movimento da globalização não se forja independentemente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam, ou seja,

as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal tem história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças por sua ressignificação em função dos interesses internamente dominantes, ou de transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação, processos esses que ocorrem no contexto das relações sociais engendradas em cada sociedade. (AZEVEDO, 2004, p. XIV)

Neste contexto, o momento político da Baixada Fluminense por volta da redemocratização do Brasil e nos anos de 1990 revelava anseios por melhores condições de vida para a região e um ambiente político-partidário que parecia não atender as demandas da população.

Silva (2010) destaca, por exemplo, que nesta época era comum o desenvolvimento de uma prática de cooptação das lideranças do movimento social emergente na região por parte do governador do Estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, ainda com resquícios do clientelismo político, marca histórica da política local.

Por outro lado, com influência da Igreja Católica, os movimentos sociais mostraram a sua força junto à população através de um trabalho de organização e conscientização política. Desta forma, eles foram o principal instrumento de organização na Baixada Fluminense a pressionar o Estado a ser mais receptivo às necessidades da população nos anos seguintes.

Através das Dioceses de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, a atuação da Igreja se caracterizava, primeiramente, oferecendo amparo aos movimentos que se colocassem a favor do povo através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e, posteriormente, por meio da organização de pequenos grupos fundados na paróquia ou na capela, onde o padre responsável tratava de organizar os seus fiéis em torno de algum problema da comunidade.

Este movimento foi definido como:

Uma práxis educativa forjada, sobretudo, a partir da Teologia da Libertação e de Paulo Freire e adensada no conflito hegemônico no interior da igreja e da sociedade civil. Uma práxis de formação política popular militante que, inicialmente quase que

ingênua e populista, vai lentamente adensando a autoconsciência de educador político popular na linha gramsciana. (SILVA, 2007, p. 51)

Dessa forma, além da rede de CEBs, Silva (2010) destaca também que se derivou na Baixada Fluminense um poderoso movimento social que tem no Movimento Amigos de Bairro (MAB), Movimento de União de Bairros de Duque de Caxias (MUB) e a Associação de Bairros e Moradores de São João de Meriti (ABM), sua face mais visível.

Convêm registrar a atuação de outros movimentos organizados e mobilizados em favor da educação, mais especificamente em Nova Iguaçu, como a União Iguaçuana de Estudantes Secundaristas (UIES), o clube das mães e o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE).

O MAB atuou nas políticas de educação de forma limitada e na esteira dos convênios, como por exemplo, com a Fundação Educar (Projeto Educar) e com o MEC (Pré-escolar), até início dos anos 1990.

Mesmo diante de movimentos populares organizados e atuação junto aos poderes municipais concernentes as políticas educacionais na Baixada Fluminense, esses movimentos percebem-se insuficientes para a transformação social do trabalho de educação popular até então desenvolvido.

Surgia então a dificuldade de manutenção de lideranças e sujeitos autônomos dentro desse espaço político.

a Federação das Associações de Moradores de Nova Iguaçu, por exemplo, que desde meados dos anos 70, luta pelo estabelecimento de mecanismos de negociações diretas com o executivo municipal, de “audiências públicas”, como forma de barrar a prática clientelista estabelecida nas relações políticas locais, vê frustrada essa sua tentativa com a retomada da prática de cooptação política de lideranças de origem popular. (SILVA, 2007, p. 52)

Assim, a Diocese de Nova Iguaçu, ainda sob a liderança de Dom Adriano Hypólito, decide investir numa formação política popular para além da mera conscientização.

Motivada pela pergunta estratégica: “Que Baixada Fluminense queremos daqui a 10 anos?” A diocese desenvolve, a partir de 1995, um Projeto de Formação Social destinado às suas lideranças, com os objetivos de: estimular nos agentes sociais a consciência dos direitos do povo e reforçar a sua participação efetiva na transformação social e; propiciar oportunidades de confrontar suas experiências, aprofundar os conhecimentos necessários ao enfrentamento das situações novas. Silva (2007, p. 53)

Destaca-se neste período o envolvimento de algumas entidades sindicais e organizações não governamentais nas mobilizações populares da região.

O SEPE/Nova Iguaçu se envolveu na luta pelas eleições para diretores na rede pública e na luta pela preservação dos CIEPs, além de tentar participar dos Conselhos Municipais de Educação.

Segundo Silva (2010, p. 104), entre 1997 e 1998, na ocasião da criação dos Conselhos Municipais de Educação e do FUNDEF, o núcleo do SEPE/Nova Iguaçu empenhou-se por estar intervindo neles, sobretudo no Conselho Municipal do FUNDEF. Porém, apesar da pressão pela transparência das contas públicas e luta pela autonomia do Conselho, foram vãos os esforços, pois os sucessivos governos municipais (1997-2004) esvaziaram o Conselho Municipal do FUNDEF em Nova Iguaçu.

Outra luta popular relevante pela educação pública aconteceu em torno do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/NI), pois as obras iniciadas em 1988 estavam paralisadas em 1992 por questões financeiras e em 1995 por questões judiciais. Em 1999 as

obras foram retomadas, após atuação do Fórum das Entidades e de algumas filiadas do MAB, e realização de atividades como abaixo-assinado, debates em escolas e abraço simbólico ao prédio do CEFET.

Na esteira deste movimento social popular, desdobram-se várias iniciativas de educação política popular, como a criação do Centro Sociopolítico (CSp) em março de 2001, a Escola de Formação Política, a partir de 2003, e se consolidou uma das grandes bandeiras locais referente à educação, uma universidade pública, que virá a ser detalhada no próximo capítulo.

Em contrapartida, apesar dos esforços de alguns movimentos sociais para superar o clientelismo, no Brasil da “abertura lenta e gradual”, este velho fenômeno político se fez presente no cotidiano das políticas públicas, sobretudo nas políticas de educação, e veio se transmutando até os dias atuais.

Em Nova Iguaçu, por exemplo, uma política educacional realizada neste contexto foi o Programa Municipal de Bolsas de Estudo (PROMUBE), pautado na bolsa “Salário Educação”. Este programa financiava estudantes do ensino fundamental em escolas particulares quando na falta de vagas na rede pública, porém, “não apresenta qualquer condicionamento ao repasse, nem obrigações do Poder Público Municipal quanto à solução para a falta de vagas na rede pública”. (SILVA, 2010, p. 148)

Observa-se na tese de doutorado do pesquisador Percival Tavares da Silva, que “o estudo do PROMUBE revelou ser mais uma forma de burlar a Lei para repasse de recursos da educação pública às instituições privadas de ensino. Apropriação privada de corte moderno, [...] mas, sobretudo clientelista e patrimonialista”. (2010, p. 210)

No bojo das políticas educacionais que afetaram diretamente a Baixada Fluminense neste período, cabe destacar as profundas mudanças que começaram a ocorrer nas formas de ingresso para ocupação de vagas e a adoção (valorização e estímulo) simultânea de políticas de Ações Afirmativas.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi pioneira ao autorizar que Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) autodeclarados solicitassem suas vagas por meio de um sistema de reserva de vagas distribuídas na seguinte proporção: 20% para negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais.

Segundo Bezerra (2011), para os ingressantes do ano 2003 nesta Universidade Estadual, foram realizadas duas modalidades de vestibular: o Sistema de Acompanhamento de Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade), para a reserva de vagas, e o chamado vestibular estadual, sem cotas, ambos com graus de dificuldade similares.

O autor desta pesquisa, na época, morador do município de Belford Roxo e estudante de escola pública, teve oportunidade de participar deste pioneirismo através do Sade, ingressando no ensino superior e testemunhando que se não fosse esta oportunidade o acesso seria muito mais difícil, pois, com raras exceções, estudantes de escolas públicas vivem cotidianamente com problemas de falta de professores e de um ambiente de formação adequado.

Em termos de poder público municipal, apesar da meta instituída no PNE (2001-2010), nenhum dos oito municípios em estudo neste trabalho estabeleceu o seu Plano Municipal de Educação durante a vigência deste PNE. Os Planos Municipais destes municípios vieram a se consolidarem somente nos anos de 2014, em Duque de Caxias, e de 2015, nos demais municípios.

Dada esta relativa falta de políticas educacionais locais consistentes na Baixada Fluminense, o município frequentemente vivencia debates sobre a violência, quase sempre relacionada à pobreza e problemas sociais mal resolvidos. Então, no ano de 2005 o recém-

empossado prefeito de Nova Iguaçu, Lindberg Farias, resgatou um dos compromissos centrais que se propunha a sua gestão, que era estabelecer estratégias de criar uma rede de prevenção à violência. Elas dizem respeito a um leque de ações ampliadas na cidade e também nas unidades escolares.

Segundo Souza e Silva; Goulart (2011), o ano de 2006 foi importante para a Baixada Fluminense em função da realização do Fórum Mundial da Educação em Nova Iguaçu, ocasião em que o Projeto Bairro Escola foi apresentado. Vale destacar em termos de políticas educacionais municipais a experiência de Nova Iguaçu com este programa, que pretendia a construção de um espaço escolar da educação fundamental integrado à comunidade, partindo do princípio da intersectorialidade, modelo de financiamento que integrava recursos de diferentes instâncias governamentais e não governamentais.

Desta forma, o Programa Bairro Escola destinava-se à formação continuada dos professores, universitários bolsistas, monitores, agentes culturais, agentes de esporte e lazer, profissionais de saúde da família, assistentes sociais, alunos da rede pública de ensino e seus familiares. Todos envolvidos na aplicação de um programa que almejava dobrar o tempo de permanência dos alunos na escola, como solução diante da incapacidade orçamentária do município, que não teria condições de suportar tamanho investimento.

Como funcionário da Prefeitura de Nova Iguaçu, entre os anos 2006 e 2008, o autor desta dissertação trabalhou na organização e alocação de bolsistas universitários e normalistas nas escolas municipais integrantes do Programa Bairro Escola, e, empiricamente, pode-se dizer que estes bolsistas foram fundamentais para viabilizar em termos de pessoal a realização das atividades fora de sala de aula.

Neste contexto, esta política educacional municipal tinha clareza da importância dos universitários para sua viabilização e da contrapartida necessária para eles, que tinham na experiência do Bairro Escola uma oportunidade de receber uma bolsa auxílio para custear os estudos. Estes objetivos estavam bem definidos, como descritos a seguir.

Ao transformar universitários em agentes de mudanças, tornamos a universidade parte relevante do processo educativo e não somente um objetivo isolado na trajetória do estudante de Nova Iguaçu em sua busca de conhecimento e qualificação profissional. A universidade, nesse processo de interlocução e ação comum, passa a ser algo concreto, palpável, independente da cor, raça, classe econômica e opção religiosa do estudante. Historicamente palco e origem de grandes reivindicações em defesa dos direitos do cidadão, a instituição passa a assumir, através dos seus representantes, o desafio de transformar a realidade para além dos seus muros. (SOUZA E SILVA; GOULART, 2011, p. 79).

O Projeto Pré-Vestibular Popular, criado pela Prefeitura de Nova Iguaçu em parceria com a UFRJ, a partir do ano de 2006, também se constituiu numa política do governo municipal que visava a melhorar as condições de formação dos estudantes da cidade, especialmente os oriundos da escola pública, de modo que suas chances nos vestibulares das universidades públicas fossem otimizadas.

Desta forma, dada a constatação de iniciativas isoladas de políticas educacionais locais consistentes no país, somente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) consegue promover um regime de colaboração entre os entes federados incentivando iniciativas municipais de colaboração com as metas nacionais, quando colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou a proposta do regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados respeitando sua autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

O PDE, e seus derivados, aprovado pelo governo Lula surgiu à margem e independente do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Ao compor um sistema nacional de formação dos profissionais da educação, mediante a ação reguladora da CAPES, o PDE resgata a lógica da pós-graduação para as escolas, submetendo a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país.

Freitas (2007, p. 1222) afirma que uma política de formação deve fundar-se em condições que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades, tratando igualmente as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude.

Nesse sentido, no campo das contradições das políticas públicas, que muitas vezes promovem soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, para as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação,

a construção de diretrizes que induzam os estados e municípios a essa transformação ultrapassa aquelas definidas no *Compromisso Todos pela Educação*, do Plano de Desenvolvimento da Educação. Supõe outros interlocutores, os educadores, os estudantes, os pais, e os movimentos sociais, aliados do processo de construção das políticas atuais e do novo Plano de Desenvolvimento da Educação. (FREITAS, 2007, p. 1222)

Então, ainda no ano de 2007, a fim de (re) organizar um sistema de formação docente para a educação básica, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com o Relatório de Gestão do PRODOCÊNCIA (MEC/CAPES/DEB, 2012) a visão política dos integrantes da DEB sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica conduziu a estratégia de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Assim, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos.

Neste contexto, com base em lançamento de editais, o DEB propõe que as instituições de educação superior gerem uma dinâmica de aprimoramento recíproco e contínuo, com impactos positivos na educação brasileira, respeitando a autonomia das universidades e com responsabilidade compartilhada.

Neste contexto ganharam força os projetos institucionais nas instituições públicas de ensino superior, como: Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Conexões de Saberes e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Através destes programas, as instituições como UFRJ, UNIRIO, UFF e UERJ, por exemplo, mais próximas da região da Baixada Fluminense, promoveram atividades de impacto educacional importante para as redes públicas desta região.

A UFRRJ também foi protagonista através destes três programas institucionais atuando na Baixada Fluminense, como será visto no Capítulo 5, principalmente através do recém-inaugurado Campus Nova Iguaçu.

E neste contexto político e legal de fortalecimento de um sistema de formação docente para a educação básica, esta universidade promoveu a reformulação dos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs) a partir do ano de 2008.

A reformulação dos PPCs da UFRRJ foi promovida pelo “Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ”, que propôs um conjunto de ações, políticas institucionais e propostas pedagógicas, consolidando a formação de professores à partir da premissa de que a formação docente precisa ser valorizada e trabalhada desde os momentos iniciais da formação do licenciando¹⁴.

Nas IFES em geral, o Governo Federal às conclamou a instituírem o ENEM como componente dos seus vestibulares no ano de 2009, e somente em 2012, a Lei 12.711 determinou que as universidades federais deveriam destinar 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas.

Das universidades públicas federais mais próximas da região da Baixada Fluminense, pode-se verificar nos editais de seleção destas que a UNIRIO foi pioneira na utilização do ENEM como componente de seleção desde 2001, e instituiu reserva de vagas a professores da rede pública a partir do ano de 2010.

A UFF instituiu políticas afirmativas no ano de 2008 para estudantes oriundos de escolas públicas e professores da rede. E a UFRRJ, instituiu o ENEM como componente de seleção para as turmas ingressantes no ano de 2010 e, em 2011, incluiu a reserva de vagas para estudantes de escola pública e professores da rede.

Deste modo, até o ano de 2009, delimitação temporal deste estudo, pouco se pode relatar em nível de marco educacional nestes oito municípios. Isso revela que as políticas de formação docente vigentes ficaram aquém do ideal, com sucessivas mudanças que não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais.

A população da Baixada Fluminense se caracteriza por ser jovem. Como exemplo, podemos verificar no Censo 2010 do IBGE que das 21 faixas etárias, em apenas 3 delas, que compreendem a faixa entre 10 e 24 anos, encontram-se 26,5% da população desta região, nos oito municípios em estudo.

Atender essa população jovem é um desafio para a universidade pública, que deve comprometer-se com a formação de profissionais de educação competentes e conscientes do seu papel social para atuar na escola básica.

Além da demanda de professores para atuar na educação básica, pois em muitos lugares ainda existe esta carência, falta também qualificação para os docentes em atividade nas redes estaduais e municipais, como pode ser visto na tabela abaixo.

¹⁴ UFRRJ - Deliberação CEPE nº 138/2008.

Tabela 4 - Professores da Educação Básica com curso superior – 2007

MUNICÍPIOS	Com Superior		Com Licenciatura		Sem Licenciatura	
Nilópolis	78,5%	1.692	71,9%	1.550	6,6%	142
Duque de Caxias	78,3%	5.455	71,9%	5.004	6,5%	451
São João de Meriti	74,1%	2.327	68,3%	2.145	5,8%	182
Nova Iguaçu	73,8%	4.673	67,4%	4.271	6,3%	402
Queimados	70,8%	822	63,9%	742	6,9%	80
Belford Roxo	67,0%	2.408	62,6%	2.249	4,4%	159
Mesquita	66,8%	921	61,9%	853	4,9%	68
Japeri	54,2%	535	51,1%	504	3,1%	31

FONTE: Observatório PNE. Elaborado pelo autor

A Tabela 4 revela as diferenças entre os próprios municípios da região, mas parece que de forma geral ainda existe a necessidade de avanços no tocante a qualificação dos professores. O município com melhor quadro de professores em termos de qualificação é Nilópolis, e ainda assim conta com 21,5% de professores da Educação Básica sem formação em nível superior.

No tocante a qualificação, a formação inicial é importante, já que é base de sustentação de um processo formativo continuado, capaz de articular essa formação inicial com as experiências profissionais, assim como é a condição fundamental para o exercício profissional.

Além da formação inicial, é importante ressaltar também a necessidade da formação continuada. “Além disso, os desafios atuais do mundo contemporâneo implicam um conhecimento teórico-prático de uma sociedade em que a sala de aula se projeta, por exemplo, pela rede mundial de computadores, para além das quatro paredes.” (ZAINKO, 2010, p. 123).

Na Baixada Fluminense, em função destas necessidades latentes e das poucas iniciativas já relatadas, torna-se impactante a política pública federal de expansão do ensino superior para esta região, ao se implantar um campus universitário para fins promoção de mais oportunidade de formação.

Os cursos de graduação através do seu papel formador podem contribuir para o desenvolvimento de uma localidade. E já existem referências e estudos de caso de municípios que avançaram em índices educacionais pautados no investimento na formação dos professores da rede básica. Este processo não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Assumir tal responsabilidade implica também em exigir das instituições formadoras o repensar de seus processos de formação, atualizando-os e colocando-os em sintonia com as exigências do desenvolvimento científico e tecnológico e com as demandas da sociedade, já que investir na formação de professores é essencial para que haja transformações na escola. (ZAINKO, 2010, p. 121)

E, “para atender a essa necessidade de mais professores, será necessário investir na ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura de boa qualidade, isto é, nas universidades públicas”. (SAVIANI, 2011, p. 18).

Permeia no contexto político partidário o discurso em favor das minorias, porém, influenciado pela lógica neoliberal presente no ensino superior brasileiro, este discurso não

necessariamente se traduz em políticas a favor de todos aqueles que ingressam numa faculdade.

As universidades, historicamente, voltaram o espaço acadêmico para as elites econômicas e intelectuais, com o ensino tradicionalmente oferecido a poucos privilegiados. Dentro dessa perspectiva, a maior oferta de cursos de ensino superior voltada para a formação de professores deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme na elitização de um modo ainda mais perverso, através da “inclusão marginal”.¹⁵

Portanto, ressalta-se uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro. No sentido de reforçar um espaço construído pelos próprios educadores, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação.

Através destes espaços,

reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 42)

Concluindo, as IFES são referências no ensino superior no Brasil e se constituem como polos fundamentais para viabilizar tais políticas. Elas estão assumindo este papel gradativamente, incentivadas por programas de governo por apresentarem as melhores condições de oportunizar uma formação de professores com qualidade social referenciada.

Dentro deste contexto de mobilizações sociais e influências de políticas educacionais na Baixada Fluminense, descritas neste capítulo, deu-se a instituição de um campus universitário da UFRRJ no município de Nova Iguaçu-RJ, como política pública de expansão e interiorização do ensino superior do governo federal, cuja implementação será detalhada no capítulo a seguir.

¹⁵ Rigorosamente falando não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar e sua reivindicação corrosiva. Estas reações, por não se tratarem de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles, ainda que os negando. (Martins, 1997, p. 14).

3 O CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UFRRJ COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAIXADA FLUMINENSE

No ano de 2004 começou a se implementar no Brasil a política pública de ensino superior que aumentou o investimento e promoveu a expansão e interiorização das Universidades Federais. Como parte desta expansão, a região da Baixada Fluminense foi escolhida para abrigar o primeiro campus universitário no estado do Rio de Janeiro, como projeto de desenvolvimento social.

Este capítulo se propõe a descrever e contextualizar o processo de criação e implementação do Campus Nova Iguaçu (2006 a 2009), assim como sua relação com a política pública de expansão das instituições federais de ensino superior. Nesse processo, destacamos, ainda, as transformações políticas e administrativas que esta instituição vivenciou com a implementação deste campus universitário.

O contexto político e administrativo no qual este campus universitário foi criado provocou discussões sobre qualidade no ensino superior e sobre a importância das Universidades Federais como expressão das políticas do governo, buscando atender à missão e a responsabilidade social da universidade pública com seu entorno e com as populações carentes.

3.1 A Expansão da UFRRJ: breve contextualização histórica

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apesar de somente haver sido elevada à categoria de Universidade em 1943, remonta sua origem à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária¹⁶ (ESAMV), vinculada inicialmente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio¹⁷. Desde a sua origem, independente das transformações e incorporações que passou ao longo da sua história, foi importante para o ensino e pesquisa em ciências agrárias, mais especificamente a agronomia e a medicina veterinária, no Brasil.

Como destaca Paula (2012), a ESAMV surge no cenário nacional da década de 1910 como uma proposta de renovação e modernização inspiradoras. É interessante destacar que a criação da ESAMV derivou-se da proposta de modernização de todos os setores agrícolas pretendida pelo Ministério de Agricultura e sofreu uma série de atropelos e mudanças que algumas vezes ameaçaram sua sobrevivência durante a ‘República café-com-leite’.

A UFRRJ é, portanto, uma instituição centenária historicamente vinculada à oferta de vagas em cursos da área agrária, e teve um papel de destaque no cenário nacional e no desenvolvimento econômico de diversas regiões do país.

Sua instalação no distrito de Seropédica, que pertencia ao município de Itaguaí, fez parte de projeto do Estado Novo para alavancar o desenvolvimento da região. A mudança para um campus construído exclusivamente para abriga-la, lhe dá condições de expandir em qualidade e consolidar sua prevalência no campo das ciências agrárias, ampliando sua abrangência do ensino, pesquisa e extensão.

¹⁶ Criada pelo Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, que estabeleceu ‘as bases fundamentais do ensino agropecuário no Brasil’.

¹⁷ Uma característica distinta, e considerada de mais prestígio, das demais escolas superiores, vinculadas ao Ministério do Interior, responsável, na época, pela instrução pública.

Para este trabalho foi importante destacar a sua história a partir do golpe militar instituído no Brasil em 1964 e as mudanças promovidas pelo primeiro presidente militar, General Arthur da Costa e Silva, como a destacada a seguir:

Em 19 de maio de 1967, o Decreto nº 60.731 transferiu para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura. Além disso, o mesmo dispositivo legal estabeleceu uma nova denominação para as três instituições afetadas, dentre elas a Universidade Rural do Brasil (URB), que passou a ser chamada por Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). (OTRANTO, 2007, p. 2).

Em 1968, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) estabelecia que as Universidades deveriam ser organizadas pela “universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos”, ou seja, a UFRRJ, que na época somente oferecia cursos na área agrônômica, precisaria incorporar cursos de outras áreas, se pretendesse continuar a ser uma Universidade. Na época, a opção se deu pelos cursos mais viáveis e que requeriam menor investimento, no caso da área de Educação e Ciências Sociais aplicadas.

Então, em 1968, o Conselho Universitário da UFRRJ elaborou o Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que traçou diretrizes para o Estatuto da Instituição. Neste plano, além da reestruturação administrativa, encontrava-se o novo Instituto de Educação e Ciências Sociais, posteriormente, desmembrado em dois: Instituto de Educação (IE) e Instituto de Ciência Humanas e Sociais (ICHS), quando da aprovação do Estatuto, em 1972. Posteriormente, em 2005, estes dois institutos terão um papel importante na criação do campus Nova Iguaçu, devido a sua participação nos projetos iniciais dos cursos de Pedagogia (IE) e Administração, Economia, História e Turismo e Hotelaria (ICHS) e nas bancas dos concursos para docentes.

Mesmo diante de protestos da comunidade acadêmica da UFRRJ, esses acontecimentos foram determinantes para uma expansão gradual dos seus cursos de graduação e pós-graduação. E neste período de pouco mais de 30 anos, ela evoluiu de uma instituição de pequeno porte com cerca de 2000 alunos de graduação no final dos anos 1970 para uma instituição de médio porte, com cerca de 8000 alunos no ano 2000. (PDI da UFRRJ 2006-2010, p.16)

A UFRRJ se manteve ao longo do tempo envolvida na ampliação da oferta de vagas e expansão de cursos importantes para a região e para o país. A partir de 1998, a UFRRJ também expandiu vagas ao firmar convênio com as prefeituras de Paracambi, Quatis, Três Rios e Volta Redonda, ofertando cursos fora de sede, mais especificamente o de Administração. Somente no período entre 1994 e 2006, entre novos cursos, ampliação de vagas dos cursos tradicionais e convênios, a UFRRJ chegou a ampliar em 72% o número de vagas oferecidas e de ingressantes.

A UFRRJ ampliou sua atuação nesta região com a chegada do Campus Nova Iguaçu, objeto deste estudo, mas historicamente já vinha desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto socioeconômico da Baixada Fluminense, atendendo a população do entorno desta área e desenvolvendo projetos sociais e educacionais diversos.

O Projeto Político Pedagógico inicial do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, aprovado na 148ª reunião extraordinária do Conselho Universitário desta instituição¹⁸, além de afirmar o compromisso histórico desta Universidade com o desenvolvimento social da

¹⁸ Deliberação CONSU nº 04/2006.

região, revela parte do contexto sociopolítico da Baixada Fluminense que demandava a instalação de um campus universitário público.

3.2 A luta pela criação do Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu

Antes de falarmos sobre a criação do campus Nova Iguaçu é importante que se trace, ainda que de forma breve, um histórico de algumas ações que antecederam sua implantação e o movimento organizado que lutou pela instituição do ensino superior público na Baixada Fluminense, mais especificamente em Nova Iguaçu.

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (2006)¹⁹, que foi um projeto inicial de funcionamento deste novo campus, em consonância com a UFRRJ, relata parte da luta dos cidadãos iguaçuanos por uma universidade pública. Através deste documento, percebe-se que essa luta, envolvendo inúmeros debates e discussões em diferentes instâncias, foi importante para a implantação de um campus universitário na cidade de Nova Iguaçu.

Dentre os movimentos em prol de uma universidade pública na Baixada Fluminense, destacam-se as reuniões realizadas na Secretaria de Desenvolvimento da Baixada Fluminense, envolvendo mais de 500 pessoas, no final de 2002. Nestes encontros participaram professores destas universidades, lideranças locais, vereadores, associações de profissionais e comerciais, além de outros atores da sociedade civil.

De acordo com UFRRJ/PPP do IM (2006), esses movimentos influenciaram criação da Escola de Governo da Baixada Fluminense (EGBF), um consórcio de professores de várias universidades e instituições do Estado do Rio de Janeiro (UFF, UFRRJ, UERJ, ENCE, IBGE, CPDOC, PUC e Fundação CIDE do Estado do Rio de Janeiro) que já funcionava em São João de Meriti e Nova Iguaçu, desde 2003, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

A EGBF surgiu como um projeto de extensão da UFF em parceria com outras instituições e entidades, no intuito de juntar professores e técnicos de diferentes instituições do Estado do Rio de Janeiro pelo objetivo de estabelecer uma estrutura de ensino e pesquisa, como um embrião de uma Universidade Pública na região, através da constituição de um núcleo de estudos da Baixada Fluminense, contemplando formação técnica, ensino de graduação e pesquisa.

Segundo o UFRRJ/PPP do IM (2006), a EGBF se estruturou de forma independente, com apoio financeiro da FAPERJ, promovendo formação voltada para um público preferencialmente constituído de lideranças políticas e comunitárias, funcionários e servidores públicos, professores do ensino médio, quadros técnicos e executivos de prefeituras de municípios da Baixada Fluminense.

Ainda de acordo com o UFRRJ/PPP do IM (2006), foi criado um Programa de Formação Comunitário de níveis médio e superior, inicialmente através de um curso com duração de cinco meses de Introdução às Ciências Sociais em São João de Meriti, e outro em Nova Iguaçu, com as primeiras turmas iniciadas no segundo semestre de 2003. O curso tinha por objetivo capacitar interessados em obter conhecimentos sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da Baixada Fluminense e desenvolver estudos sobre a região, e chegou a envolver mais de 280 alunos.

Em torno desta experiência formativa e a partir deste movimento começa a discussão sobre a criação de uma instituição pública federal de ensino superior em Nova Iguaçu, e para alavancar essa proposta e mobilizar a sociedade civil e política, se constituiu o Fórum Pró-

¹⁹ UFRRJ - Deliberação CONSU nº 04, de 30 de março de 2006.

Universidade Pública na Baixada Fluminense, que no final de 2003 passou a reunir-se na Câmara de Vereadores de Nova Iguaçu. O Fórum, posteriormente coordenado pelo vereador do município Carlos Ferreira, o “Ferreirinha do PT”, atuou na mobilização da população da região debatendo o assunto em várias audiências públicas. Este processo se insere na luta pelo direito à educação, capitaneado pelos movimentos sociais.

A luta pela democratização do acesso ao ensino superior público provocou mobilização popular organizada por lideranças comunitárias, e posteriormente encampada pela Câmara de Vereadores, pela criação de uma universidade pública em Nova Iguaçu, que originou o **Fórum pela Universidade Pública da Baixada Fluminense**, em 2003. O Fórum organizou reuniões, audiências públicas e um abaixo-assinado, com milhares de assinaturas, encaminhado ao MEC solicitando a criação de uma Instituição federal no Município. (PAULA, 2014, p.34).

Esse Fórum chegou colher 80 mil assinaturas em um abaixo assinado entregue ao Ministério da Educação (MEC). A mudança no governo federal, com o início do mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003), favoreceu a aceitação das propostas emanadas dos movimentos sociais organizados, inclusive esse abaixo assinado, fundamental para garantir os recursos provenientes da emenda parlamentar do deputado federal Lindberg Farias²⁰, que assegurou a criação do Consórcio Universidade Pública da Baixada (UPB).

A resposta do Governo Federal, alimentada por emenda parlamentar do então Deputado Federal Lindberg Farias, foi a implantação de um consórcio de instituições federais – UFF, UFRJ e CEFET-RJ – denominado Universidade Pública da Baixada (UPB), que iniciou suas atividades em 2004, com três cursos: Engenharia de Produção, do CEFET – que possuía uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) recém-inaugurada no município, Economia, da UFF, e o curso de Administração, da UFRJ. (PAULA, 2014, p.34-35).

De acordo com o PPP do IM/UFRJ (2006, p. 16), o UPB administrava os cursos através de um grupo composto pelos reitores e diretores de unidades das sedes, em que a comunidade tinha dois representantes. Além de formular as diretrizes para a criação de uma Universidade Pública na Baixada Fluminense, o consórcio foi encarregado de supervisionar o gasto público relativo à implementação destes cursos, financiado pela emenda parlamentar Lindberg Farias.

Para funcionamento destes cursos, o consórcio estabelecia que o vestibular fosse realizado em conjunto, conduzido pela UFRJ, e começaram a funcionar em setembro de 2004. O curso de Economia diurno da UFF foi oferecido no Centro de Direitos Humanos da Diocese de Nova Iguaçu, localizada na Rua Capitão Chaves. E nas instalações do CEFET - UnEd Nova Iguaçu, no bairro de Santa Rita, começaram a ser oferecidos dois cursos de graduação noturnos: Engenharia Industrial de Controle e Automação do próprio CEFET e Administração de Empresas da UFRJ.

Segundo Paula (2014), entretanto, a UPB, na forma como foi implementada, não representava o atendimento às demandas da população, dada a provisoriade e instabilidade que caracterizavam a proposta.

A UPB nasceu em um formato de oferta de vagas, marcadamente provisório e instável, sem instalações, corpo docente e técnicos próprios. As turmas ‘fora da sede’ de cursos já ofertados pelas três instituições funcionavam com os docentes

²⁰ Orçamento Federal 2004 - Emenda Parlamentar nº 32730002 - Funcionamento de Cursos de Graduação - Ampliação da Oferta de Cursos de Graduação - Nova Iguaçu – RJ – R\$ 950.000,00.

recebendo uma bolsa mensal para ministrar as aulas. Esta experiência obviamente não poderia perdurar, sendo substituída, em 2005, pela criação da Unidade Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu, com implantação pelo MEC do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior. (PAULA, 2014, p.35).

Cabe destacar que outras iniciativas podem ter ocorrido paralelamente ou em parceria com este movimento popular em torno de um polo universitário público na Baixada Fluminense. Mas pode-se afirmar que o trabalho desse fórum democrático influenciou diretamente a criação da UPB e, posteriormente, a implantação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, que se autodenomina herdeiro dos anseios da população por uma instituição pública de nível superior que atendesse às suas necessidades loco regionais, sendo este um processo inédito na história da universidade brasileira.

E todo esse apoio popular não ocorreu por acaso, pois mesmo com a importância desta região, os oito municípios ainda não possuíam um campus universitário federal instalado. Como pode ser visualizado na Tabela a seguir, no ano de 2004, observam-se apenas iniciativas das IES mais próximas, através de convênios e projetos de extensão, realizados nos municípios de Nova Iguaçu e São João de Meriti. E os municípios de Mesquita e Japeri não possuíam em seus territórios nenhuma oferta de cursos de graduação.

Tabela 5 – Cursos de graduação presenciais ofertados na Baixada Fluminense – 2004

Municípios	Faculdade e Centro Universitário		Universidade			CEFET	Total de Cursos
	Federal e Estadual	Privado	Federal	Estadual	Privado		
Duque de Caxias	0	7	0	4	30	0	41
Nova Iguaçu	0	3	2	0	31	1	37
São João de Meriti	0	0	1	0	23	0	24
Belford Roxo	0	13	0	0	0	0	13
Nilópolis	0	5	0	0	0	4	9
Queimados	0	0	0	0	6	0	6
<i>Total</i>	0	28	3	4	90	5	130

FONTE: MEC/Censo da Educação Superior. Elaborado pelo autor.

Analisando a Tabela 5 percebemos uma grande quantidade de cursos de graduação ofertados por instituições privadas. Este domínio se dava principalmente pela pouca oferta de cursos e vagas oferecidas por instituições públicas.

Porém, mesmo com a predominância da oferta de cursos de graduação privados, é importante destacar os esforços empreendidos no contexto de atuação das instituições públicas referente à oferta de cursos de graduação presenciais no ano de 2004, pois, apesar das dificuldades, estas buscaram alternativas e se fizeram presentes nesta região direta ou indiretamente em projetos não somente em ensino, mas também em pesquisa e extensão.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) realizava através de convênios com as prefeituras locais a oferta de dois cursos de graduação: um em Nova Iguaçu (desde 1992) e um em São João de Meriti (desde 2002).

A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ofertava quatro cursos de graduação²¹ nas instalações do antigo CIEP 090- cedido à FEBF, em Duque de Caxias.

De acordo com o PDI do IFRJ (2009), a Escola Técnica Federal de Química-RJ (ETFQ), que deixou as instalações do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) em 1985, teve sua denominação alterada quando da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994), que previa às escolas técnicas federais serem alçadas à categoria de CEFET.

Então, ao ter as suas finalidades ampliadas em 1999, a ETFQ que estava sediada no Maracanã-RJ mudou sua sede para o município de Nilópolis e se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ, por exigência da Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que previa às escolas técnicas federais serem alçadas à categoria de CEFET.

Em 2004, o então CEFET Química de Nilópolis, hoje denominado como Campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), o CEFET de Química de Nilópolis/RJ “apresentava a seguinte configuração para o Ensino Superior: Produção Cultural, Processos Industriais, Produtos Naturais, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física”. (IFRJ, 2009, p. 24).

O CEFET-RJ é uma instituição voltada a uma formação profissional que deve ir ao encontro da inovação e do desenvolvimento tecnológico, da modernização industrial sem perder de vista a dimensão social do desenvolvimento.

De acordo com o PDI do CEFET-RJ (2010), por vocação histórica e atuação na educação tecnológica esta instituição responde aos objetivos de ensino, pesquisa e extensão, sem exclusão de níveis de ensino ou de segmentos acadêmicos. Por este motivo, a comunidade desta instituição pleiteia uma proposta que consolide o crescimento institucional atingido, apresentando-se, assim, a proposta de transformação do CEFET-RJ em Universidade Especializada.

De acordo com o PDI do CEFET-RJ (2005), no ano de 2004 esta instituição contava com uma unidade-sede (Maracanã), dois campi (General Canabarro e Maria da Graça, ambos ligados à unidade-sede) e uma unidade descentralizada de ensino em Nova Iguaçu (inaugurada oficialmente em 22 de agosto de 2003) que até hoje oferece quatro cursos técnicos em concomitância com o ensino médio.

No ensino superior, segundo o PDI do CEFET-RJ (2010), esta instituição participou do Consórcio UPB, em parceria com as instituições federais de ensino UFF e UFRRJ, a partir do ano 2004, e depois deste Consórcio, oferecendo os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Industrial de Controle e Automação.

Como era previsível o Consórcio UPB, criado em 2004, foi extinto em 2005, e substituído pela proposta governamental de implantação de um campus da UFRRJ, que foi denominado Instituto Multidisciplinar, conforme ofício nº 2292/2005 MEC/SESu/DEDES, de 12 de abril de 2005, que deu origem ao Convênio entre Governo Federal e UFRRJ.

No ano de 2004, ocasião do primeiro mandato do presidente Lula, o governo já completava um ano de ações de planejamento e as primeiras medidas governamentais voltadas para a primeira etapa da expansão das Instituições Federais de Educação no Brasil começaram a serem executadas.

²¹ Pedagogia (Orientação, Supervisão e Administração Escolar); Pedagogia (Magistérios das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil); Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia (ênfase em Meio Ambiente).

Na sua proposta de expansão do ensino superior, o governo Lula estabeleceu critérios que revelam as prioridades e necessidades entendidas para subsidiar as escolhas dos locais e regiões para expansão, são elas:

a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidas; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno. (BRASIL/MEC/SESu, 2015, p. 36)

Dentro destes critérios, o Governo Federal escolheu esta região central da Baixada Fluminense para receber um campus de uma universidade federal, na cidade de Nova Iguaçu-RJ. As universidades federais envolvidas no projeto e, portanto, com maior afinidade com o município eram a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A extinção da UPB foi acordada entre as três instituições federais que integravam o consórcio e o MEC, assim como a opção pela UFRRJ, que começava uma nova gestão²², ser a responsável pelo novo campus e por seus cursos²³.

Diante deste quadro que envolveu a decisão do Governo Federal em expandir o ensino superior público, da mobilização popular em prol de uma universidade pública na Baixada Fluminense e a disposição da UFRRJ em expandir, o Governo Federal manifestou a intenção em instalar um campus universitário Federal na cidade de Nova Iguaçu-RJ.

A UFRRJ se propunha a produzir impactos locais e regionais, atendendo novas demandas relacionadas aos princípios da responsabilidade social e ambiental, conforme estabelecido em documentos internos da Instituição que norteiam a expansão, por este motivo se credenciou a participar desta primeira proposta de expansão do Governo Federal.

Então o Governo Federal concedeu à UFRRJ a administração do Pólo Universitário em Nova Iguaçu revelado no Ofício nº 2292/2005 MEC/SESu/DEDES, de 12 de abril de 2005²⁴, atendendo ao protocolo de intenções assumido por esta Universidade, sua sintonia com as políticas do Governo e seu contexto histórico propício à expansão, cerca de um mês após o novo Reitor ser empossado.

Dentro da proposta do processo de expansão, a UFRRJ descreve a sua concepção de educação superior como:

uma relação dialógica entre formação profissional, produção de conhecimento e função social da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), tendo como objetivo maior a superação das desigualdades sociais, marcadamente vivenciadas nos espaços populares. (UFRRJ, CONVÊNIO MEC/UFRRJ, 2005, p. 2)

Porém, internamente, o impacto desta expansão trouxe para esta universidade nos anos seguintes, complexos desafios no tocante à absorção de um crescimento substancial na oferta

²² Em 9 de março de 2005, Ricardo Miranda assumia a Reitoria da UFRRJ, a quem coube a tarefa de elaborar, em regime de urgência, um Projeto de Implantação do *Campus* Nova Iguaçu, já de acordo com as prioridades e metas para 2005 do Ministério da Educação.

²³ O IM recebeu as duas turmas 'fora de sede' do curso de Administração da extinta UPB, que passam a se reportar acadêmica e administrativamente à nova unidade e não mais ao curso da sede, em Seropédica. O IM apoiou a turma de Ciências Econômicas da UFF, até seu retorno para Niterói, em 2007, ministrando as disciplinas necessárias.

²⁴ O Credenciamento do Campus ocorreu somente em 29/03/2007, através do Parecer CNE/CES nº 92/2007.

de cursos, como pode ser verificado na Tabela 6 sobre a oferta de vagas nos cursos de graduação desta instituição.

Tabela 6 – Vagas ofertadas pelos cursos de graduação presenciais da UFRRJ

	1994	2004	2006
Campus Seropédica	1240	1470	1540
Campus Nova Iguaçu	0	0	500

FONTE: UFRRJ/PDI (2006). Adaptado pelo autor.

Na Tabela 6 demonstrou-se o impacto da chegada do Campus Nova Iguaçu dentro do processo de expansão da instituição. A UFRRJ já apresentava um processo gradual de expansão e destaca-se que o campus de Nova Iguaçu representou um aumento em aproximadamente um terço das vagas oferecidas pela Universidade no ano de 2006.

3.3. Impactos e desafios da expansão na UFRRJ

As metas do programa governamental do Governo Federal de expansão do ensino superior impactaram diretamente o planejamento e as estratégias da UFRRJ no tocante ao enfrentamento deste desafio. Deste modo, consideramos o investimento financeiro direto nas IFES e a relação matrículas/docente como os principais aspectos a serem alcançados.

O relatório da Secretaria de Ensino Superior (SESu, 2015) sobre a democratização e expansão do ensino superior no país destaca o investimento realizado na reposição do quadro docente, revelando um aumento quantitativo e também qualitativo pautado na elevação do número de doutores.

No Brasil como um todo, o percentual de doutores no quadro docente da educação superior cresceu de 21,4% em 2003 para 33% [em 2013]. O percentual de professores mais titulados (doutores e mestres) cresceu em todas as regiões do país, diminuindo, ano após ano, o percentual de docentes menos titulados (especialistas) atuantes em todas as regiões. (BRASIL/MEC/SESu, 2015, p. 26)

Na UFRRJ, entre os anos de “2005 e 2006 foram contratados 122 professores efetivos mediante concurso público, sendo deste total, 70 para suprirem os novos cursos ofertados no Campus Nova Iguaçu”. (PDI da UFRRJ, 2006, p. 42).

As novas contratações foram realizadas dentro da proposta estatal, docentes em sua maioria doutores com dedicação exclusiva. Tais qualificações são indício não só de maior conhecimento na área lecionada como também de dedicação à pesquisa, atividade indissociável do ensino.

Ainda em relação ao aumento e qualificação do quadro docente, no planejamento da expansão em 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES, já apontava a defasagem do quadro docente oriundo da década de 1990. Em que, até então, para superar tal lacuna, tem sido utilizada a contratação por concurso simplificado do professor substituto, contratados em caráter provisório, sem vínculo profissional permanente e sem estabilidade.

Com base na previsão da relação aluno/professor, o número ideal de professores para atender aos 1.200.000 alunos previstos para 2007 seria de 67.000. Portanto, para corrigir ao mesmo tempo a falta de professores e a substituição dos temporários por professores permanentes, seria preciso contratar 25.785 professores: 8.886 para substituir os atuais contratados como temporários, 9.211 para completar o quadro de 50.426 vagas, e 7.688 novos professores, necessários para atender ao aumento de 600 mil para 1,2 milhão de estudantes. (BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/GTI, 2003).

Diante deste quadro, precisando viabilizar a expansão do número de vagas de graduação e sem motivação financeira para chegar ao número ideal de docentes doutores efetivos, outras estratégias foram utilizadas, como: aumento da dedicação em sala de aula, maior número de discentes por turma e uso de técnicas de ensino à distância.

Em função disso, ocorreu neste período uma série de debates nacionais sobre a precarização do processo de expansão e interiorização das IFES.

Ao participar diretamente da política de expansão, a comunidade acadêmica da UFRRJ também discutiu internamente esta pauta. O tradicional periódico da UFRRJ chamado Rural Semanal, na sua edição número 28 do ano de 2004, noticiava que nos dias 5 e 6 de outubro, por exemplo, a Associação dos Docentes da Universidade Rural (ADUR) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) realizariam um seminário sobre a reforma universitária.

Após várias audiências pelo país, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) elaborou um documento contra a reforma da educação superior, destacando que as mudanças caminhavam em direção contrária ao propósito de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Fica evidente, pela análise do citado documento e dos demais projetos que estão sendo aprovados em Brasília, que a reforma da educação superior que vem sendo implementada pelo governo Lula articula várias frentes: o conteúdo político-pedagógico; a estrutura departamental; o financiamento; a avaliação; a gestão; a autonomia universitária e a carreira docente. Essa reforma favorece os empresários da educação em crise em busca de novos campos de exploração, tornando a educação um dos mais lucrativos setores de investimentos para empresários brasileiros e estrangeiros. (ANDES, 2004, p. 22).

Dentro deste debate os números referentes ao quadro docente foram um dos argumentos dos que ressaltavam esta política e os desafios a serem enfrentados pela UFRRJ ao aderir ao processo de expansão.

A docente e pesquisadora da UFRRJ, professora Dra. Célia Otranto (2006), ao escrever sobre o quadro docente da política da educação superior do governo Lula, percebeu características de uma concepção de universidade descrita pelos documentos do Banco Mundial centrada somente no ensino em contraposição à pesquisa e pós-graduação, e na quantidade em detrimento da qualidade.

Em seu trabalho, a pesquisadora destacou que “instituições universitárias voltadas ao ensino e cursos superiores de curta duração [...] são consequências dessas indicações [do Banco Mundial], que inspiraram a LDB de 1996 e legislação complementar”. (OTRANTO, 2006, p. 2). Com isso revela esta influência em vários pontos da proposta de expansão do Governo Federal, pautada no estudo realizado pelo GTI.

Mesmo mencionando a necessidade da abertura de concursos para preencher as vagas de professores e servidores, o GTI apresenta como alternativa para fazer frente à demanda, a criação de novas bolsas da CAPES, para aproveitar aposentados e

recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Na sequência, propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação à distância. (OTRANTO, 2006, p. 2)

A UFRRJ, como uma autarquia federal, vivenciou um período de poucos investimentos públicos nas IFES em função da política de contenção de gastos, principalmente no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

De acordo com o PDI da UFRRJ (2006, p. 39), mesmo com o crescimento da oferta de vagas discentes no ensino superior neste período, o número de docentes efetivos da UFRRJ (contratados via concurso público) reduziu de 553 professores no ano de 1994, para 468 professores no ano de 2004, ou seja, sofreu redução de 15,4%. Este aspecto afetou diretamente a oferta de disciplinas dentro do aumento de oferta de vagas.

Esta falta de reposição, reflexo de uma política nacional de redução de investimentos nos órgãos públicos trouxe graves dificuldades e distorções para o adequado funcionamento e à qualidade dos cursos de graduação.

Os novos docentes foram contratados exclusivamente para os novos cursos e chegaram também para suprirem uma carência de falta de professores.

Somente a correção da defasagem de anos de sucateamento das IFES demandaria uma necessidade de política pública para melhorar as condições de oferta da educação superior, mas o governo federal escolheu expandir quantitativamente a universidade.

Esta decisão talvez tenha sido motivada pela mudança de liderança política causada com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder e também pela história política do Brasil, que mostra a preferência dos governantes, em geral, por programas partidários que promovem mais popularidade em detrimento de programas de Estado com caráter efetivo.

Esta discussão também perpassava pelo funcionalismo técnico administrativo, com debates sobre o processo de terceirização de atividades meio das IFES que acontecia no país à época e ainda ocorre hoje.

Não somente na contratação de novos servidores, outro aspecto em análise é que o programa de expansão do governo federal possibilitou à UFRRJ aumentar receita para execução do seu orçamento e assim viabilizar a implementação do novo campus e outros projetos internos relacionados à expansão.

Por este motivo, os recursos financeiros investidos na expansão e interiorização das IFES se constituem em outro fator a ser considerado neste contexto, especialmente na UFRRJ.

A Tabela 7 mostra os orçamentos federais da UFRRJ no período entre os anos 2002 e 2009. Ela resgata o último ano de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2002), que destinava recursos específicos para a modernização e recuperação de IFES, porém um valor considerado simbólico em termos absolutos.

E também demonstra o crescimento deste investimento ao longo do primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2006).

Nesta tabela também podemos visualizar o crescimento do orçamento total da UFRRJ na Lei Orçamentária Anual (LOA) no período e o peso do “Projeto Nova Iguazu” na composição de todo o Investimento nesta Universidade, compreendido principalmente entre os anos 2007 e 2009.

Tabela 7 - Orçamentos da UFRRJ 2002-2009

UFRRJ	Orçamento Total (LOA)	Modernização e Recuperação da Infraestrutura Física das IFES	Projeto Nova Iguaçu
2002	R\$ 98.925.323	R\$ 750.000	X
2003	R\$ 111.013.754	R\$ 750.000	X
2004	R\$ 117.977.321	R\$ 989.983	X
2005	R\$ 148.647.861	R\$ 1.176.785	X
2006	R\$ 165.344.343	R\$ 2.304.848	X
2007	R\$ 195.168.834	R\$ 3.100.000	R\$ 6.168.020
2008	R\$ 205.998.800	R\$ 500.000 R\$ 300.000 (Campus NI)	R\$ 3.404.822
2009	R\$ 218.527.476	R\$ 1.674.950 R\$ 8.975.100 (Campus NI)	R\$ 3.402.858

FONTE: BRASIL/Secretaria de Orçamento Federal

O crescimento de mais de 100% na proposta orçamentária da UFRRJ em oito anos pode revelar a proposta do governo em atender aos seus objetivos de expansão e recuperação da infraestrutura desta Universidade.

Os recursos eram destinados à recuperação da infraestrutura e investimento em novas instalações para abrigar os novos cursos. Cabia então à gestão da UFRRJ o desafio de aplicar os recursos visando o melhor aproveitamento possível, e ao longo dos anos, estudos sobre as consequências poderiam mostrar se, de fato, esta proporção de investimento seria suficiente.

É importante destacar que o GTI reconhece já no plano de ação realizado que os recursos visando à manutenção e recuperação das universidades contempladas pelo programa seriam insuficientes. “O montante de recursos previsto no Projeto de Lei para o ano de 2004 é de R\$ 557 milhões, faltando assim, segundo o MEC, R\$ 202 milhões para atender às necessidades das universidades.” (Brasil, 2003).

Segundo Paula (2014) a institucionalização do campus de Nova Iguaçu foi realizada em tempo recorde, para que a UFRRJ pudesse se inserir no Programa de Expansão das IFES promovido pelo MEC, e assim fazer jus às verbas para a implantação da nova unidade. Assim, foi oficializada na 210ª reunião ordinária do Conselho Universitário da UFRRJ (CONSU), realizada no dia 20 de julho do ano de 2005, a unidade de Nova Iguaçu, sob a denominação de Instituto Multidisciplinar (IM), já que apontava para a diversidade curricular de seus primeiros cursos.

O Instituto Multidisciplinar nasceu como a décima unidade desta instituição, o que requereu ajustes no Estatuto e Regimento Geral para alocar o novo instituto. O reconhecimento oficial como Campus Nova Iguaçu da UFRRJ só aconteceu com a reforma do Estatuto e do Regimento Interno da UFRRJ, aprovada no ano de 2012. Por este motivo, no detalhamento da sua implementação neste capítulo foi utilizado o termo Instituto Multidisciplinar.

3.4. A implantação do Instituto Multidisciplinar

Vimos anteriormente, que em 12 de abril de 2005 foi firmado protocolo de intenções entre o MEC e a UFRRJ para a instituição de um Polo Universitário em Nova Iguaçu, que se constituiria em um campus da Universidade, de acordo com o programa de expansão e interiorização das IFES.

Dado este primeiro passo, a UFRRJ iniciou as tarefas administrativas para a viabilização do novo campus. Assim, tendo em vista a urgência com que se deu a adesão ao Programa de Expansão do MEC, foi criada uma Comissão²⁵ incumbida de efetuar os estudos e encaminhar os processos necessários à implantação da Unidade da UFRRJ em Nova Iguaçu, e elaborar o “Projeto de Implementação do Campus da UFRuralRJ em Nova Iguaçu” a ser encaminhado ao MEC, e que deveria conter o Projeto Político Pedagógico²⁶ do novo campus e dos seus cursos e o Projeto Arquitetônico das Instalações Físicas, que integram o processo administrativo 23083.004855/2005-55.

O Programa de Implantação do Campus de Nova Iguaçu (Picnig) demandou a realização de uma série de ações, a cargo da referida Comissão. Segundo Paula (2014), entretanto, as crescentes demandas administrativo-acadêmicas referentes à realização dos concursos para docentes e a elaboração dos projetos curriculares dos cursos, que orientariam o perfil das vagas, determinaram a designação de uma diretora *pro tempore*²⁷ do Campus Nova Iguaçu. A diretora também presidia a Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar²⁸, constituída por um membro de cada área de conhecimento afim aos seis cursos iniciais, que também elaborariam a grade curricular de cada curso. Cabe registrar que a maioria dos docentes que compunham essa Comissão teve grande participação também na realização dos concursos, com a montagem das bancas examinadoras e dos programas.

Os recursos²⁹ do projeto de viabilização³⁰ do novo campus permitiram a execução das atividades iniciais de implementação, como o diagnóstico junto à comunidade de Nova Iguaçu e a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Neste documento, também se encontra um projeto de pesquisa orientada realizada junto a jovens e adultos de Nova Iguaçu que visava investigar a demanda dos estudantes de nível médio da rede pública de Nova Iguaçu por cursos de nível superior, suas expectativas e os cursos em que pretendiam se candidatar, dentro da disponibilidade de expansão da UFRRJ. Segundo Paula (2014), a pesquisa³¹, realizada entre 21 de junho e 12 de julho de 2005,

²⁵ Portaria 492/GR de 17/06/2005, que instituiu Comissão composta por Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Edmundo Henrique Ventura Rodrigues e Lucília Augusta Lino de Paula

²⁶ A proposta do Projeto Pedagógico inicial ficou a cargo da Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar (Portaria 737/GR, de 5/09/2005, cujos efeitos retroagiam a 8/08/2005), presidida pela Prof. Lucília de Paula e constituída por um membro de cada área de conhecimento afim aos seis cursos iniciais, que também elaborariam a grade curricular de cada curso.

²⁷ Prof^a Dr^a Lucília Augusta Lino de Paula, designada pela Portaria n° 788/GR, de 14 de outubro de 2005, depois ratificada no cargo através da Portaria n° 802/GR de 20/09/2006.

²⁸ Portaria 737/GR, de 5 de setembro de 2005, cujos efeitos retroagiam a 8/08/2005.

²⁹ Estes valores foram gerenciados pela Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica da Universidade Rural (FAPUR), através do Termo de Cooperação Técnica n° 28/2005, publicado no Diário Oficial da União em 14 de outubro de 2005, e homologado na 213ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário, realizada em 4 de novembro de 2005.

³⁰ Portaria MEC/Sesu n° 49/2005.

³¹ A pesquisa contou com uma equipe de dez bolsistas da Instituição, sendo vários deles se tornaram os primeiros bolsistas de Iniciação Científica do IM, visto que os estudantes do IM que ingressaram em 2006 não podiam concorrer às

foi desenvolvida em 18 escolas da rede pública estadual (a única escola técnica estadual do município, 2 escolas, 4 CIEPs e 11 colégios estaduais) que representam escolas de pequeno, médio e grande porte da rede estadual, selecionadas do total de 56 escolas localizadas em Nova Iguaçu, abrangendo uma vasta área geográfica, composta por diversos bairros. (PAULA, 2014, p.37)

Ainda segundo Paula (2014), os dados obtidos com os 2.575 questionários respondidos de forma presencial pelos estudantes secundaristas³², somada a dados censitários e os estudos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu quanto às necessidades de formação da população, orientaram a escolha dos cursos a serem criados.

Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa orientada destacava uma demanda prioritária da região por cursos de formação de professores, dada a necessidade de elevação da qualidade de ensino das escolas públicas para o desenvolvimento da Baixada Fluminense. Assim, em julho de 2005, ocorreu a aprovação dos primeiros seis cursos, pelo CEPE³³, e a criação da unidade, pelo CONSU. Como explicita Paula (2014), começa então a elaboração dos projetos curriculares dos cursos, que norteariam a designação das vagas docentes³⁴ e técnicas necessárias ao funcionamento dos cursos.

O Projeto Arquitetônico das Instalações Físicas do IM Campus da UFRRJ- Nova Iguaçu inicial previa um orçamento preliminar de construção de R\$ 13.256.000,00 (treze milhões e duzentos e cinquenta e seis mil reais). As instalações físicas ocuparam a área de 35 mil metros quadrados na Rua Governador Roberto Silveira, sem número, entre o Areoclube de Nova Iguaçu e a Rodovia Presidente Dutra, conforme previsto na proposta original.

Cabe destacar que, segundo projeto da prefeitura municipal de Nova Iguaçu no ano de 2004, a área de localização da sede do campus - região do Aeroclube do município – destinava-se à implantação de um polo esportivo, cultural, de lazer e comércio em que o campus seria responsável pela dimensão educacional.

Geralmente, os programas e projetos que se dedicam as áreas periféricas estipulam como vias de inclusão social ações de esporte e lazer ou técnica, desprezando a opção acadêmica, que foi priorizada neste projeto.

Pela forma como inicialmente se configurou o Instituto Multidisciplinar, em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, este se constituiu como um espaço universitário destinado a manter sua identidade numa rede que permitiria aos estudantes uma formação ampla e diversificada.

Os seis cursos de graduação oferecidos inicialmente no Instituto Multidisciplinar seguem descritos no quadro a seguir:

bolsas do Edital 2006: Amanda Moreira da Silva; Amanda Macedo Singulani; Joice Caetano Resende; Juliene Paes Leme de Oliveira; Thaiane Cavalcanti Couto; Paulo Thiago Neves dos Santos.

³² Cerca de 30% dos alunos matriculados nas turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, que naquele tinha 29.966 matriculados em Nova Iguaçu.

³³ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cria os cursos de Administração, Pedagogia, Ciências Econômicas, Matemática, Hotelaria e Turismo, em 12 de julho, a que é acrescido o curso de História, em 14 de julho, de 2005, para que possam ser abertos os Editais de concurso para docentes.

³⁴ O primeiro edital de concursos docente (Edital nº 09/2005), lançado em setembro de 2005, contemplava 23 áreas para o preenchimento das primeiras 35 vagas docentes, sendo que as provas ocorreram entre dezembro de 2005 e março de 2006, e as nomeações a partir de 11 de abril, em ritmo muito acelerado e inédito na UFRRJ.

Quadro 1 – Cursos de Graduação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ - 2006

CURSO	MODALIDADE	CRIAÇÃO UFRRJ	RECONHECIMENTO/ RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO - MEC/SERES -
Administração	Bacharelado	Delib. CONSU 33/2005	Portaria nº 737/2013
Turismo e Hotelaria	Bacharelado	Delib. CONSU 36/2005	Portaria nº 488/2011
Ciências Econômicas	Bacharelado	Delib. CONSU 34/2005	Portaria nº 485/2011
Pedagogia	Licenciatura	Delib. CONSU 38/2005	Portaria nº 1.879/2010
História	Licenciatura	Delib. CONSU 37/2005	Portaria nº 493/2011
Matemática	Bacharelado/ Licenciatura	Delib. CONSU 35/2005	Portaria nº 496/2011

FONTE: UFRRJ e Sistema e-MEC. Elaborado pelo autor.

Sobre a criação dos cursos, cabe frisar que foi realizada sem os respectivos projetos curriculares, em julho de 2005, e estes somente foram encaminhados ao CEPE nos primeiros meses de 2006; quando aprovados³⁵ tinham apenas as grades dos primeiros e segundos períodos, necessárias para a criação das disciplinas no sistema acadêmico. Isso ocorreu, para “ser fiel ao princípio da autonomia acadêmica da nova unidade, acreditando que os docentes que viriam a ser contratados rediscutiriam esses projetos”, (PAULA, 2014, p. 39), porém não sem embate, no CEPE e CONSU.

Além da demanda regional já descrita, o PPP do IM/UFRRJ (2006) estabeleceu para os seis cursos de graduação um planejamento no qual eles estivessem ancorados sobre um eixo norteador definido no tripé sócio-antropológico, linguístico e tecnológico, que permitisse a partir das especificidades de cada curso, e das suas exigências de formação, a aludida formação multidimensional e com qualidade social.

Ainda de acordo com o PPP do IM/UFRRJ (2006), o eixo comum que constitui a matriz curricular dos cursos do Instituto Multidisciplinar se fundamenta na interdisciplinaridade, na relação teoria e prática, e em uma formação acadêmica-profissional com compromisso social. Assim, todos os cursos terão em seus currículos a transversalidade dos eixos acima mencionados.

Um exemplo desta transversalidade foi o fato dos seis cursos da Unidade Nova Iguaçu terem inicialmente como eixo comum duas disciplinas oferecidas em caráter obrigatório, nos dois primeiros períodos de cada curso: Universidade, Conhecimento e Sociedade (primeiro período) e Ética, Cultura e Cidadania (segundo período).

Nas primeiras matrizes curriculares dos seis cursos, executadas no primeiro período de 2006, estas disciplinas congregaram discentes de diversos cursos, visando construir uma unidade acadêmica a partir da discussão interdisciplinar e transdisciplinar, com aporte em conhecimentos sociológicos, antropológicos, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos e educacionais sobre a realidade social brasileira com ênfase na transformação social.

³⁵ O Projeto Político Pedagógico do IM, tendo como anexo os Projetos político pedagógicos de cada curso, foi aprovado pelo CONSU pela Deliberação 04/2006, em 30 de março de 2006, apenas três semanas antes do início do período letivo.

Também agregaram as estruturas curriculares dos cursos, além das disciplinas obrigatórias e optativas, outras atividades acadêmicas obrigatórias, a saber: as atividades acadêmico-científico-culturais, o Estágio Curricular Supervisionado e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Como relata a primeira diretora do Campus, Professora Lucília Augusta Lino de Paula, que ocupava também a função de presidente da “Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar”, responsável pela elaboração da primeira proposta curricular aprovada em 2005, o projeto curricular dos 6 cursos já nasceu provisório, devido a sua orientação, advinda da concepção de que a autonomia dos atores e principais interessados deveria ter espaço assegurado, pois se naquele momento eles não podiam se manifestar, essa participação deveria estar prevista e ser respeitada quando se efetivasse:

[...] a minha orientação, como presidente da referida Comissão, era de que os projetos iniciais teriam um caráter provisório, para assegurar o protagonismo dos novos atores que adviriam dos concursos e do vestibular: os docentes, técnicos e estudantes.

A posição da presidência da Comissão, de que a partir da contratação de professores que efetivamente atuariam no curso os projetos sofreriam alteração, já incorporando as vivências, experiências e expectativas dos corpos docente e discente do IM e as demandas da comunidade a que estes cursos atenderiam, visava defender a autonomia dos futuros atores do campus Nova Iguaçu. Entretanto esse pressuposto não era um consenso, nem entre os membros da Comissão e nem nos Conselhos Superiores, gerando um embate sobre a autonomia acadêmica da nova unidade. (PAULA, 2014, p. 38).

Ainda no primeiro período letivo, ocorreu a nomeação dos Coordenadores *pro tempore* dos seis cursos de graduação, que passaram a compor o Conselho Departamental provisório da unidade. A seguir, começaram a funcionar os Colegiados dos cursos de Graduação, dos quais participavam todos os docentes envolvidos em cada curso, iniciando a discussão sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos seis cursos, almejando sua aprovação no CEPE, tendo em vista “que dada a urgência de implantação do campus, os projetos iniciais não foram apreciados no mérito pelos Colegiados Superiores”. (PAULA, 2014, p. 41).

Ainda segundo Paula (2014, p.42), este “foi um processo muito rico e também muito tenso” o que ela julga ter se tornado uma marca do Instituto Multidisciplinar, cuja comunidade acadêmica “discutia questões educacionais com uma paixão inusitada”, especialmente os docentes dos cursos de licenciaturas.

Essa primeira ‘reformulação curricular’ se vinculava a uma concepção filosófica que assumia o currículo como artefato político e cultural, mediador de fins específicos, e com os pressupostos que conformam a identidade da nova unidade da UFRJ em Nova Iguaçu. (PAULA, 2014, p. 42).

A discussão nos colegiados foi realizada de forma intensa, porém marcada pela urgência, pois, a pretensão era implementar, já no segundo período de 2006, os novos currículos. Cabe destacar que estes apresentaram propostas diferenciadas dos projetos iniciais³⁶, mesmo nos casos de cursos pré-existentes no campus Seropédica, como Ciências Econômicas, Administração e as licenciaturas de História e Matemática, o que gerou polêmica nos Colegiados Superiores da Universidade.

³⁶ Um exemplo da radicalidade das alterações é o curso de Hotelaria e Turismo, que mudou totalmente sua estrutura e o nome do próprio curso, para Turismo. Anos mais tarde, em Seropédica, foi criado o curso de Hotelaria.

O processo de discussão e aprovação dos cursos no CEPE ocorreu em meio a um grande debate sobre o ineditismo na instituição de currículos diferenciados para cursos com a mesma denominação ofertados em campi diversos, novamente questionando a questão da autonomia da nova unidade acadêmica. (PAULA, 2014, p. 42).

Esta foi a primeira reformulação curricular, mas, as matrizes curriculares dos seis cursos de graduação iniciais sofreram atualizações ao longo dos anos, e algumas destas propostas foram perdendo espaço e sendo substituídas por outras. Porém, ainda percebe-se presente nos projetos internos, a essência multidisciplinar e a disposição deste campus em constituir-se em um espaço de produção de conhecimento e discussão sobre a realidade loco-regional, afinada com projetos de inserção e transformação social.

Desta forma, percebe-se a instituição de um projeto coletivo e autônomo diferenciado, como destacado a seguir.

O Projeto de Implementação do Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu, foi gestado como um processo inacabado, e apesar de elaborado em consonância com as diretrizes da administração superior da Universidade que aderiu à política de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, proposta pelo Ministério de Educação, posteriormente ampliada com o REUNI, traziam a contribuição de vários atores e departamentos. Na época, o IM despontava como uma possibilidade instituinte de uma nova estrutura e concepção na instituição. (PAULA, 2014, p. 40).

As reformulações posteriores que criaram os novos projetos curriculares, trouxeram “a marca da diversidade da contribuição de múltiplos atores, recém-chegados à Universidade, com trajetórias bastante diferenciadas” (PAULA, 2014, p. 43), assumindo, desta forma, o seu protagonismo na construção acadêmica do novo campus. Segundo Paula (2014), destaca-se neste processo a enorme competência e compromisso com que os colegiados elaboraram os novos projetos, a rápida adequação aos novos currículos (evitando transtornos aos estudantes) e a assunção de um trabalho coletivo que envolveu toda a comunidade do IM, inclusive os estudantes e técnico-administrativos.

Devido ao pouco tempo hábil e a ainda incipiente construção das instalações do campus, a UFRRJ firmou parceria com a Prefeitura de Nova Iguaçu permitindo ao recém-criado instituto funcionar provisoriamente no Colégio Municipal Monteiro Lobato, com cinco salas cedidas para trabalho administrativo-acadêmico³⁷, e o uso de salas³⁸ de aula no período noturno. Este arranjo provisório foi sempre marcado por uma forte tensão, como relata Paula (2014, p. 36):

A instalação provisória do Instituto Multidisciplinar em uma escola municipal, que durante o dia atendia crianças e adolescentes, e à noite se transformava em Universidade, causava uma série de transtornos cotidianos, tolerados, pois julgados provisórios, enquanto as obras do campus definitivo não estivessem concluídas, o que em abril de 2006, se pensava ser possível no final de 2007.

³⁷ Alguns espaços exclusivos para a instalação da biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, secretaria administrativa e direção.

³⁸ No primeiro semestre, o IM requereu 6 salas de aula. No segundo semestre, 10 salas de aula. E no ano seguinte, todas as salas de aula no período noturno ficaram à disposição da UFRRJ, o que provocou, paulatinamente, a saída do colégio das turmas de EJA e do pré-vestibular comunitário.

A aula inaugural do Instituto Multidisciplinar ocorreu somente em 17 de abril de 2006, na quadra da Vila Olímpica, ao lado do Colégio Municipal Monteiro Lobato, feita para recepcionar os primeiros 250 estudantes matriculados nos seis cursos de graduação.

A inauguração se tornou um evento na região, com apresentação do coral da UFRRJ e aula magna intitulada “Universidade, Sociedade e Formação Profissional: inclusão social e desenvolvimento sustentável”. Das 158 pessoas presentes, muitas autoridades e/ou seus representantes como: Lindberg Farias, prefeito de Nova Iguaçu; Taffarel (vereador de Mesquita); representantes das Secretarias de Educação, Juventude e Esporte da Prefeitura de Nova Iguaçu; representantes da Câmara Municipal de Nova Iguaçu; representantes da Prefeitura de Seropédica; Diretoras do Colégio Municipal Monteiro Lobato; além das autoridades acadêmicas da UFRRJ, como o Reitor Ricardo Motta Miranda, Pró-Reitores e diversos Diretores³⁹.

No dia do seu início oficial, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu contava com apenas 7 técnicos administrativos⁴⁰ e 8 docentes em efetivo exercício, pois já empossados⁴¹. Na semana seguinte mais 11 professores⁴² entram em exercício, e na próxima, mais 4 docentes⁴³ tomam posse, totalizando 23 docentes empossados no mês de abril. Alguns desses começaram a atuar como voluntários enquanto aguardavam a nomeação e a posse⁴⁴. Nos meses de maio, junho e julho de 2006, outros docentes⁴⁵ são empossados, completando as 35 primeiras vagas.

Ao longo do primeiro semestre de 2006, continuavam ocorrendo os concursos, com a abertura de novos editais⁴⁶, a chamada de candidatos já aprovados, inclusive em concursos realizados para o campus Seropédica, para o preenchimento das outras 35 vagas demandadas para o segundo semestre, totalizando 70 vagas. O ano de 2006 foi um ano de consolidação das instalações e solidificação das atividades meio da UFRRJ. Ao fim deste ano, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu já contava com 22 técnicos administrativos.

O Instituto Multidisciplinar foi estruturado inicialmente em quatro departamentos didático-científicos, a menor unidade da estrutura universitária no que se refere à organização administrativa, didática, científica e de distribuição de pessoal, reunindo disciplinas afins e onde os professores são lotados.

Os departamentos estabelecidos com o objetivo de manterem o caráter multidisciplinar do Instituto foram criados através da Deliberação CONSU nº 31/2006, com as seguintes nomenclaturas: Departamento de Educação e Sociedade (DES), Departamento de História e

³⁹ FONTE: lista de presença da aula inaugural do IM-Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

⁴⁰ Destes técnicos, apenas um em cargo de nível superior, Fernanda Borges Vaz (bibliotecária); e seis assistentes administrativos (nível médio): Diná Andrade Lima Ramos, Eduardo Luiz de Sousa, Fabio Antônio Abreu da Silva, Hugo Neves Delgado, Kate Hellen de Sousa Batista e Mariana Gomes de Oliveira.

⁴¹ Gabriela Rizo, Neide Sampaio Ruffeil e Pedro Hussak van Velthen Ramos, empossados em 10 de abril, Ana Lucia Martins e Alexandre Fortes, em 12/04, e Aquiles Braga de Queiroz, empossado em 13/04.

⁴² Adrianno Oliveira Rodrigues, Aristóteles de Paula Berino, Eduardo da Costa Ramos, Elena Soihet, José dos Santos Souza, Laura Delgado Mendes, Leila Dupret Machado, Orlando dos Santos Pereira, Roberta Maria Lobo da Silva, Stela Luiza de Mattos Ansanelli e Susana Iglesias Webering.

⁴³ Brígida A. Sartini, Cesar Claudio Gordon Junior, Leandro Nascimento Brito e Roberto de Souza Rodrigues.

⁴⁴ Mesmo nomeados muitos docentes demoraram a entrar em exercício, outros não chegaram a ocupar as vagas e alguns concursos não tiveram candidatos aprovados: principais motivos para a demora em completar as primeiras 35 vagas previstas, e ter esses professores em efetivo exercício.

⁴⁵ Ahyas Siss, Benaia S. de J. Lima, Carla R. Gomes, Carlos H. Berrini da Cunha, Gustavo L. Olivares, Leila M. A. Ribeiro, Marcia C. R. Cova, Marcos J. de A. Caldas, Mauro Guimaraes, Miriam C. Coser, Nelson Rojas de Carvalho, Teresa C. de M. Mendonca e Teresa C. V. Catramby.

⁴⁶ Edital 08/2006, cujos candidatos aprovados começaram a tomar posse em meados de julho de 2006.

Economia (DHE); Departamento de Tecnologias e Linguagens (DTL) e Departamento de Administração e Turismo (DAT).

O Instituto Multidisciplinar, como os demais institutos da UFRRJ, teve uma instância deliberativa maior, um órgão consultivo e deliberativo do Instituto, visando à integração do ensino, pesquisa e extensão, até então chamado Conselho Departamental, depois, vindo a ser chamado Conselho de Unidades (CONSUNI).

O Conselho Departamental no primeiro ano de funcionamento era composto da Direção do Instituto, dos seis coordenadores de curso, os quatro chefes de departamento interinos, um representante docente de cada departamento, representantes dos estudantes de cada curso e, com direito apenas a voz, representante dos técnico-administrativos.

Com o crescimento do quadro discente a cada semestre letivo, as instalações do Colégio Municipal Monteiro Lobato ficaram pequenas para o funcionamento do novo campus universitário. Então, no ano de 2008, havendo a necessidade de se conseguir um lugar maior para instalá-la integralmente, a administração superior da UFRRJ alugou o prédio da Diocese, situado à Rua Capitão Chaves, nº 60, Centro, Nova Iguaçu-RJ.

Naquele tempo, o Instituto Multidisciplinar ocupava não apenas um, e sim dois prédios provisórios, o do Colégio Municipal Monteiro Lobato e o da Diocese de Nova Iguaçu, mas no prédio da Diocese havia a possibilidade de ofertar cursos durante o dia e à noite.

Mesmo utilizando dois prédios provisórios, as instalações do Instituto Multidisciplinar já estavam no limite, e a partir do ano de 2009 houve a necessidade de alugar um terceiro prédio. Então a universidade utilizou parte da estrutura do Colégio Leopoldo, um colégio particular situado na Avenida Getúlio de Moura, nº 1074, também no centro de Nova Iguaçu.

Em junho de 2009, a nova diretora do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, professora Dra. Leila Dupret Machado, tomou posse. Ela foi escolhida pela comunidade acadêmica do Instituto através de processo eleitoral, que foi oficializado pela Reitoria da Universidade, nomeando-a para um mandato de quatro anos (junho de 2009 a junho de 2013).

De acordo com dados do sistema acadêmico da UFRRJ, no final do ano de 2009 o Instituto Multidisciplinar já contava com 128 docentes efetivos, aproximadamente 60 técnico-administrativos e 1677 estudantes de graduação presenciais, dos seis cursos de graduação; o que demonstra, dentro de quatro anos, um significativo crescimento em ofertas de vagas de graduação, docentes, pessoal administrativo e infraestrutura.

O Instituto Multidisciplinar vivia, então, a realidade de existir em três prédios distantes em um quarteirão, com aulas acontecendo prioritariamente no período noturno, mas funcionando ativamente durante todo o dia. Esta situação ocorreu até o primeiro semestre do ano de 2010, em que por força da ação de docentes, funcionários e da direção do instituto decidiram se transferir para o campus definitivo, mesmo com as instalações ainda em término de construção, fruto de atrasos⁴⁷ na execução da obra.

Paralelamente aos anos iniciais de funcionamento do Instituto Multidisciplinar (2006-2009), os recursos referentes à implementação das instalações físicas foram realizados dentro de um plano de trabalho de execução compreendido entre novembro de 2005 e dezembro de 2007, documentada no convênio número 121/2005, celebrado entre a União e a UFRRJ em oito de dezembro de 2005.

⁴⁷ Segundo Paula (2014, p. 36), a previsão inicial para a conclusão da obra era de 18 meses, porém os atrasos começaram já na fase de elaboração do projeto, prosseguiram no processo de licitação, concluído apenas em novembro de 2006. E quando as obras se iniciam em janeiro de 2007, condições climáticas – fortes chuvas – e a descoberta de lençol freático, que requer a instalação de estacas subterrâneas, alteraram o cronograma inicialmente previsto. A partir de 2008, se acentuam as dificuldades da empresa licitada em cumprir o cronograma, sendo o contrato cancelado em 2009, e a obra concluída por outra empresa, em regime de urgência, em 2010.

Diante do enfrentamento das transformações políticas, de infraestrutura e educacionais que os atores vivenciaram neste período, e das dificuldades enfrentadas, muitos debates ocorreram no Instituto Multidisciplinar no sentido de posicionamento diante das instâncias superiores da UFRRJ e do Governo Federal para obter mais investimentos.

Deste modo, é importante considerar que um processo de implementação de um campus universitário desta magnitude, dentro das condições descritas, naturalmente necessita um tempo maior para consolidação. E mesmo diante das instalações provisórias, transformações políticas e administrativas vivenciadas neste período, observa-se a tentativa de estabelecer um ambiente favorável para atender aos objetivos do Governo Federal, que almejava “o desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais”. (BRASIL/MEC/SESu, 2015, p. 37).

As discussões sobre a qualidade do ensino superior oferecida pelas IFES, que poderia ficar comprometida dentro deste processo de expansão, são importantes para chamar a sociedade à defesa de um bem social que são as universidades públicas. Pois para almejar o desenvolvimento regional, a expansão deve seguir acompanhada de investimentos e avaliação para manutenção de um ensino de qualidade.

Finalizando este capítulo, é possível perceber o relevante papel social da UFRRJ no município de Nova Iguaçu e na Baixada Fluminense. Como este estudo delimitou-se ao período de implementação dos cursos de licenciatura no IM da UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu), entre 2006 e 2009, analisando o impacto educacional inicial, outros estudos poderão dar continuidade a esta análise histórica, buscando ampliar o espectro dos cursos, bem como continuar temporalmente o estudo nas mesmas áreas já pesquisadas.

No capítulo seguinte será explicitada a metodologia empregada na pesquisa que deu origem a esta dissertação, considerando os aspectos teóricos e técnicos do método científico.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Construção Metodológica

Para construção desta pesquisa muitos fatores se constituíram como motivadores para chegar aos objetivos aos quais ela se propõe. Neste caso, é importante destacá-los.

Inicialmente, o interesse do pesquisador por políticas públicas, seus efeitos, possibilidades e contradições, marcaram seus passos rumo ao estudo desta área de conhecimento.

Soma-se a isso a sua formação em administração de empresas e o contato com modelos de gestão, teorias e metodologias que relacionaram seus conhecimentos a valores de berço que se propunham a enfrentar desafios para deixar um legado relevante para a sociedade.

Por fim, sua experiência pessoal em dois momentos que tem correlação direta com esta dissertação: como um estudante de escola pública morador da Baixada Fluminense que precisou cursar graduação distante da sua cidade; e como servidor técnico administrativo da UFRRJ, ingressante no ano de 2008 no recém-criado Campus Nova Iguaçu.

A concepção central deste estudo, explicitado no objetivo geral da pesquisa, buscou *analisar o significado social da implementação dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Desta forma, toma em consideração o significado social da atividade ou política pública formulada e o impacto da concretização ou não dos objetivos e metas visados, pela percepção do público alvo.

Este tema é fruto da falta de estudos sistemáticos sobre o significado social de uma política pública em níveis mais detalhados do que relatórios quantitativos ampliados.

Surgiu então a proposta de estudar um *locus* desta política pública implantada, buscando identificar nesta instituição os seus efeitos para a sociedade. Através desta delimitação, o estudo possibilita aprofundar questões de interesse do público alvo, muitas vezes desconsiderados nas avaliações das políticas públicas.

Dentro deste contexto, este tema trouxe consigo o interesse em tentar desvendar os caminhos percorridos e construídos pelos atores participantes nesta pesquisa no território do conhecimento teórico da Avaliação Institucional e Avaliação de Políticas Públicas.

A abordagem e desenvolvimento deste tema se deram por meio da aplicação dos métodos da pesquisa científica, mais especificamente no campo da pesquisa social. Esta aborda, em sentido amplo, múltiplos relacionamentos entre pessoas e instituições sociais, apesar de ser incapaz de conter a totalidade da vida social.

Desta forma, este estudo entende a pesquisa e a pesquisa social a partir da seguinte concepção:

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (GIL, 2008, p. 26).

Dentro deste entendimento, os métodos utilizados neste trabalho têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à

realização da pesquisa social, sobretudo no que se refere à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...]. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2008, p. 14-15).

Podem ser identificados vários métodos desta natureza nas ciências sociais, e para esta pesquisa será combinado mais de um, porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação.

Dada à especificidade deste estudo, que aborda a percepção de um grupo de atores público-alvo da política pública, neste aspecto a pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, pois,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

Em função do tema deste estudo ser pouco explorado, tornando necessário seu esclarecimento e delimitação, ele assumiu características de pesquisa exploratória, pois de acordo com Gil (2008, p. 27), “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 2008, p. 27)

Como parte comum de pesquisas exploratórias, o delineamento deste estudo adotou em um primeiro momento as pesquisas bibliográfica e documental como procedimentos para coleta de dados que proporcionaram o embasamento para o aporte teórico na elaboração do problema.

Indispensável em estudos históricos, a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, principalmente através de livros e artigos científicos. Minayo (2008, p. 61) ressalta que o levantamento bibliográfico bem feito permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo.

Para este estudo foram utilizados diversos materiais bibliográficos, assegurando-se das condições em que os dados foram obtidos, analisando em profundidade cada informação para

descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizando fontes diversas, conforme orienta Gil (2008).

As características exploratórias e de registro histórico deste estudo também exigiram o uso de pesquisa documental, que se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Destaca-se neste caso como desvantagem, a necessidade do mesmo cuidado na obtenção dos dados que a pesquisa bibliográfica.

Como fontes de documentação, este estudo utilizou-se de registros estatísticos, registros institucionais escritos e documentos de comunicação de massa (jornal periódico Rural Semanal), nos três primeiros capítulos e também no levantamento de campo, detalhados no subcapítulo 4.3.

Em um segundo momento da pesquisa, o delineamento deste estudo adotou o levantamento de campo, que em pesquisa social também pode ser chamado de levantamento social, que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. De acordo com Gil (2008), este é um dos muitos tipos de pesquisa social que, como todos os outros, apresenta vantagens e limitações.

Dentre as principais vantagens dos levantamentos estão:

- a) *Conhecimento direto da realidade.* À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores.
- b) *Economia e rapidez.* Desde que se tenha uma equipe de entrevistadores, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Por outro lado, quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos.
- c) *Quantificação.* Os dados obtidos mediante levantamentos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. À medida que os levantamentos se valem de amostras probabilísticas, torna-se possível até mesmo conhecer a margem de erro dos resultados obtidos. (GIL, 2008, p. 56)

Dentre as principais limitações dos levantamentos estão:

- a) *Ênfase nos aspectos perspectivas.* Os levantamentos recolhem dados referentes à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas. Ora, a percepção é subjetiva, o que pode resultar em dados distorcidos. Há muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito. Existem alguns recursos para contornar este problema. É possível, em primeiro lugar, omitir as perguntas que sabiamente a maioria das pessoas não sabe ou não quer responder. Também se pode, mediante perguntas indiretas, controlar as respostas dadas pelo informante. Todavia, estes recursos, em muitos dos casos, são insuficientes para sanar os problemas considerados.
- b) *Pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais.* Mediante levantamentos é possível a obtenção de grande quantidade de dados a respeito dos indivíduos. Como, porém, os fenômenos sociais são determinados sobretudo por fatores interpessoais e institucionais, os levantamentos mostram-se pouco adequados para a investigação profunda desses fenômenos.
- c) *Limitada apreensão do processo de mudança.* O levantamento, de modo geral, proporciona uma visão estática do fenômeno estudado. Oferece, por assim dizer, uma espécie de fotografia de determinado problema, mas não indica suas tendências à variação e muito menos as possíveis mudanças estruturais. Como tentativa de superação dessas limitações, vêm sendo desenvolvidos com frequência crescente os levantamentos do tipo painel, que consistem na coleta de dados da mesma amostra ao longo do tempo. Muitas informações importantes têm sido obtidas mediante esses

procedimentos, particularmente em estudos sobre nível de renda e desemprego. Entretanto, os levantamentos do tipo painel apresentam séria limitação, que é a progressiva redução da amostra por causas diversas, tais como mudança de residência e fadiga dos respondentes. (GIL, 2008, p. 56)

Neste momento da abordagem do levantamento de campo, esta pesquisa, predominantemente qualitativa, se utiliza também de análise quantitativa para obter as conclusões correspondentes dos dados coletados acerca do problema. Por este motivo como um todo este trabalho estabelece para si a abordagem quali-quantitativa.

4.2 Delimitação da Pesquisa

Este estudo aborda a política de expansão de ensino superior, delimitada no aumento do número de universidades federais, com enfoque na interiorização; projeto estabelecido no primeiro mandato do governo do presidente Lula (2003 a 2006).

Como a política pública de expansão trata-se de uma proposta de abrangência nacional, que visa contemplar realidades nacional e local, foram considerados os objetivos intrínsecos desta política que dizem respeito à melhoria dos índices socioeducacionais.

Neste caso, não é objetivo desta pesquisa mensurar resultados para a política pública de expansão como um todo. Porém, ao analisar uma das 79 instituições que participaram desta política é possível estabelecer a relevância e adequação às necessidades sociais da população à qual esta instituição busca abranger.

No caso do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, a população alvo da política pública em geral é a moradora da região da Baixada Fluminense, limitada neste trabalho a oito municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti.

Neste estudo, o campo de avaliação foi limitado a dados referentes a esta região geográfica, diretamente relacionada ao papel social do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Assim como a ações realizadas por este Instituto, sendo excluídas ações promovidas por outros campi da UFRRJ e por outras instituições.

O “Projeto de Criação, Implantação e Desenvolvimento do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ”, fruto do Plano de Trabalho estabelecido através da assinatura do Convênio nº 121/2005, revela em seu objeto a forma pela qual se esperava que a UFRRJ chegasse à região da Baixada Fluminense e atendesse aos anseios da população.

A implantação de um novo campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro abre possibilidade da Universidade rediscutir sua função social, **seu desempenho em ensino, pesquisa e extensão**, baseada no comprometimento com o desenvolvimento de uma coletividade que anseia pela criação de uma Universidade Pública na Baixada Fluminense (UFRRJ – CONVÊNIO MEC, 2005, p.) – Grifo do autor.

Como pode ser observado na citação acima, destaca-se, neste caso, como a força motriz para atingir o objetivo da implantação do campus universitário nesta região o papel do ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

Seguindo nesta linha, a missão da UFRRJ revela a forma de atuação desta instituição na consecução dos seus objetivos e finalidades institucionais:

Gerar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, **através do ensino, da pesquisa e da extensão**, indissociavelmente articulados, de modo a

contribuir para o desenvolvimento do País, ressaltando o interior do Estado do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense, visando à formação de profissionais-cidadãos com autonomia para o aprendizado contínuo, socialmente referenciados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia. (PDI da UFRRJ, 2006, p. 19) – Grifo do autor.

A UFRRJ estabelece na missão institucional, que através do ensino, pesquisa e extensão irá contribuir para o desenvolvimento do país, destacando, dentre seus focos de atuação, a Baixada Fluminense.

Ressalta-se ainda que para esta instituição, ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e articulados, ou seja, entrelaçam-se nas diversas facetas de atuação desta IES.

Inicialmente, o propósito desta pesquisa foi um levantamento documental referente às ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas no Instituto Multidisciplinar entre os anos de 2006 e 2009. E assim este trabalho se limitaria a uma pesquisa documental, de cunho quantitativo.

Porém, após muitas reflexões entre este pesquisador e sua orientadora, em dezembro de 2014 esta pesquisa foi reorientada a também abordar o aspecto qualitativo da implementação deste campus universitário. E, por este motivo, este aspecto qualitativo passou a nortear este estudo, que veio a se tornar um estudo de natureza qualitativa, mas que envolve a análise de dados quantitativos e qualitativos.

No bojo desta mudança, a formação de professores para a educação básica que foi pauta do PNE (2001-2010) vigente à época da implantação do IM (assim como no PNE atual) e está intrínseca à política de expansão e interiorização das IFES, também surgiu como questão delimitadora deste estudo.

Por isso, na qualificação do projeto desta dissertação também foi agregado como objetivo específico *analisar a percepção de docentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado*.

Ao longo do ano de 2015, este trabalho revelou um contexto particular de “estado de construção”, considerando o amadurecimento das questões de estudo e mediante o contato junto à instituição de ensino investigada, que permitiu o levantamento dos dados e a elaboração dos três capítulos iniciais.

A delimitação da metodologia foi cercada de cuidado para que atendesse através dos métodos e técnicas o propósito de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos do estudo, aprovados na qualificação do projeto. Pois a compreensão do objeto analisado, sua contextualização histórica, política, social e geográfica também foram importantes.

Por este motivo, foi necessário construir três capítulos para contextualizarem a implementação deste campus universitário federal na cidade de Nova Iguaçu, inaugurado no ano de 2006, e para cumprimento dos objetivos específicos desta pesquisa.

Para atingir o primeiro objetivo específico desta pesquisa, *descrever as políticas de expansão da educação superior no Brasil*, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de descrever historicamente, a partir dos anos de 1970, os principais fatos que marcaram a expansão da educação superior no Brasil.

Para atingir o segundo objetivo específico desta pesquisa, *caracterizar a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro com foco nas políticas educacionais, com ênfase ao período 2006-2009*, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de detalhar as políticas educacionais que influenciaram os municípios que compõem a Baixada Fluminense neste estudo, através de fatos históricos e marcos legais.

Ainda sobre este objetivo, a partir dos anos de 1980 buscou-se detalhar os principais movimentos educacionais de maior influencia nesta região, com destaque para os movimentos sociais populares locais e ênfase ao período do ano 2006 a 2009.

Para atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa, *caracterizar historicamente a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, com base nas políticas públicas de expansão da educação superior nos cursos de Licenciatura*, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para detalhar a história e a expansão da UFRRJ, o ambiente político e social da região nos dois anos anteriores a implantação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ (2004-2005), e o detalhamento da implementação deste campus e seus quatro primeiros anos de funcionamento.

Depois de finalizados estes três primeiros capítulos, um último objetivo específico se propôs a: *analisar a percepção de docentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado*.

Após a elaboração dos três capítulos iniciais que compõem a base teórica deste trabalho e já iniciada a fase de campo com os levantamentos de dados, este pesquisador, juntamente com sua orientadora, entenderam mais uma vez a necessidade de redirecionar este último objetivo específico (docentes) ao público-alvo da política pública: os discentes.

A relação teoria-realidade no início do transcórre da investigação no trabalho de campo pode proporcionar a necessidade de redefinição do curso da pesquisa, pois,

Uma pesquisa não pode se restringir à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações. Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à formulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa. Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases. (MINAYO, 2008, p. 75).

A partir desta perspectiva de compreensão, o último objetivo específico foi alterado para *analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado*.

Diante deste novo desafio, com a autorização da Pró-Reitoria de Graduação da UFRRJ, houve uma consulta ao sistema acadêmico desta instituição com o objetivo de conhecer todos os discentes ingressantes nos cursos de licenciatura entre os anos de 2006 e 2009.

Para este tipo de estudo é muito comum se utilizar de pesquisa de egressos, e a própria instituição possui dados relacionados aos seus egressos. Porém, a abordagem qualitativa desta parte do trabalho traz consigo uma característica de análise da formação como quesito fundamental para a transformação social à qual o ensino superior (ousadamente) se propõe.

Por isso, neste levantamento de campo, escolhemos delimitar nosso olhar nos discentes ingressantes dos cursos de licenciatura: História, Matemática e Pedagogia do Instituto Multidisciplinar. Ingressaram nestes três cursos no período da pesquisa, entre os anos de 2006 e 2009, um total de 914⁴⁸ discentes.

A limitação da pesquisa aos cursos de licenciatura alinha-se a estratégia estatal do combate aos baixos índices de qualidade da educação escolar nacional. Ao mesmo tempo, esta escolha foi um campo de delimitação da pesquisa, pois dentro do período estipulado, os seis cursos de graduação iniciais tornariam muito ampla a base analítica de dados.

48

Dados do sistema acadêmico da UFRRJ – 2015.

A partir do ano de 2009, outros cursos foram criados, porém, através de recursos do programa REUNI (segunda fase). Desta forma, a escolha deste período de tempo e destes primeiros cursos define bem a intenção da dissertação em se deter apenas ao primeiro momento de expansão da educação superior do governo Lula, que permitiu este processo de ampliação da UFRRJ, na instalação do Instituto Multidisciplinar.

Após a reorientação do último objetivo específico do projeto, a quantidade de ingressantes dos três cursos de licenciatura ainda assim se constituía um número grande para esta pesquisa. Então, este pesquisador e sua orientadora refletiram sobre os dados existentes e descobriram que 80 discentes destes cursos de licenciatura listados ainda estavam com matrícula ativa no semestre letivo 2015/2.

Estes discentes, ingressantes entre 2006 e 2009, que ainda constam com matrícula ativa no final do ano de 2015, por certo não concluíram a graduação nos tempos mínimos estabelecidos nos Programas Pedagógicos dos Cursos. Ou seja, estes têm maior probabilidade de terem enfrentado problemas durante a graduação e podem contribuir com suas histórias para com esta pesquisa.

Diante desse quadro, os discentes dos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e História do Instituto Multidisciplinar, ingressantes entre 2006 e 2009, com matrícula ativa no semestre letivo 2015/2, se constituíram como a população (universo) do levantamento de campo desta pesquisa.

4.3 Levantamento de Campo - Composição dos Instrumentos e escolha dos participantes

Dentro dos eixos do SINAES, procurou-se analisar neste estudo as atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelo Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, dentro do período considerado.

Indicadores estatísticos foram utilizados como parâmetros de comparação e de acordo com a necessidade na análise dos resultados.

Para levantar os dados referentes ao ensino, de uma forma que atendessem consistentemente aos objetivos desta área, ou seja, de atividades realizadas que representem significado social para a baixada fluminense, três aspectos foram escolhidos: o perfil do discente; o estágio (delimitado ao público alvo do levantamento de campo); e os programas institucionais produzidos no Instituto Multidisciplinar e seus alcances.

Sobre o perfil do discente, foram obtidos os seguintes dados: nome, sexo e cidade onde reside. O sistema acadêmico da UFRRJ possui estas informações e possibilitou ao pesquisador coletar estes dados.

Sobre os estágios supervisionados, o pesquisador consultou as pastas dos discentes da pesquisa que estão arquivadas no Núcleo de Apoio à Graduação do Campus Nova Iguaçu (NAGRAD-NI). Este setor arquivava o histórico de estágios obrigatórios e não obrigatórios realizados pelos discentes do Campus.

Então foi possível coletar as informações sobre os locais (empresa/escola e a cidade) onde os discentes (objeto do levantamento de campo) realizaram seus estágios. Foram encontradas pastas de setenta e dois (72) discentes. Os dezoito (18) restantes se enquadram em duas possibilidades: não realizaram estágios ou realizaram estágios sem registrar na UFRRJ.

Os programas institucionais da UFRRJ relativos ao ensino, que trabalharam mais especificamente com a formação de professores no período da pesquisa, foram: Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA).

Além do alcance da comunidade externa que estes programas proporcionaram, eles também são fontes documentais que possibilitaram obter informações sobre atividades realizadas que complementaram a formação docente nos cursos de licenciatura estudados.

Os três programas institucionais possuem páginas na internet que retratam suas atividades realizadas. Então estas páginas foram às fontes de consulta para este trabalho.

Para levantar os dados referentes à pesquisa e extensão, o pesquisador acessou as Atas digitais do Conselho Departamental, nome dado ao colegiado máximo do Instituto Multidisciplinar à época. Cópias digitais destas Atas, localizadas na secretaria deste instituto, foram disponibilizadas pela Direção do Instituto para esta pesquisa.

Entre 2006 e 2009, as atividades de pesquisa e extensão deveriam obter aprovação deste colegiado, como um dos requisitos para se tornarem oficiais diante da universidade.

Então, após leitura de todas as Atas, foi possível identificar as atividades de pesquisa e extensão aprovadas por este colegiado durante este período. Como limitação, não podemos afirmar que foram identificados todos os projetos, pois duas outras possibilidades são consideradas: algum projeto de pesquisa e/ou extensão pode não ter sido apreciado por este colegiado e o cadastro da secretaria pode apresentar ausência de alguma Ata ou informação.

Nos arquivos físicos da Direção do Instituto Multidisciplinar, este pesquisador obteve informações importantes para agregar no registro histórico de implementação deste Campus relatado neste trabalho, como: Avaliação dos cursos e do Instituto Multidisciplinar, lista de presença da primeira aula inaugural, livro de ponto dos docentes, livro de ponto dos técnicos administrativos e a Proposta UFRRJ-IM na chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal – 05-2006.

Outra fonte documental de importância foram os processos administrativos sobre a implementação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. E ao pesquisar na busca de processos, através de um *link* disponibilizado no site da UFRRJ, encontramos os processos: 23083.004855/2005-55, referente a implementação da unidade da UFRRJ em Nova Iguaçu; e 23083,007201/2005-83, referente ao Termo de Contrato nº 28/2005 que trata de Cooperação Técnica entre a UFRRJ e a FAPUR.

Estes processos administrativos confirmaram a hipótese do pesquisador logo que desarquivados, com autorização da Pró-Reitoria de Graduação, pois acrescentaram informações sobre o projeto de implementação do campus e detalhes do convênio estabelecido entre UFRRJ e sua fundação FAPUR, que fizeram a gestão dos recursos investidos.

Todas estas fontes documentais permitiram ao pesquisador obter dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

Para o segundo momento do levantamento de campo desta pesquisa, que relaciona referenciais teóricos a aspectos operacionais, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Pois este trabalho interacional, de acordo com Minayo (2008), possibilita ao pesquisado revelar através da fala as suas condições de vida, a expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

Por outro lado, também é importante entender que no campo, os sujeitos/objetos da investigação “fazem parte de uma relação de intersubjetividade, [...] daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta”. (Id., 2008, p. 63)

Dentro deste entendimento não se pode pensar num trabalho de campo neutro, pois,

A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra. (MINAYO, 2008, p. 63)

Mesmo assim, o levantamento de campo, pouco indicado para estruturas sociais complexas, é muito útil para o estudo de opiniões e atitudes, porque trabalha com gente e suas realizações.

Considerando a população deste levantamento social composta por 80 pessoas, o questionário foi escolhido como uma ferramenta mais adequada para obter as informações desejadas. De acordo com Gil (2008), a utilização do questionário apresenta vantagens e limitações:

Vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122)

Limitações:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado. (GIL, 2008, p. 122)

Como a construção do questionário exige uma série de cuidados na sua elaboração, a fim de obter a máxima eficácia na verificação dos seus objetivos, este pesquisador e sua orientadora pensaram nas questões a serem perguntadas considerando os propósitos e objetivos da pesquisa.

O questionário foi inicialmente submetido a um pré-teste, e posteriormente encaminhado por e-mail a duas professoras/pesquisadoras da UFRRJ, Dra. Márcia Denise Pletsch e Dra. Anelise Monteiro do Nascimento. Ambas fizeram algumas indicações de ajustes (prontamente corrigidos pelo pesquisador) e aprovaram o questionário.

Então, considerando que o levantamento social aborda seres humanos, este pesquisador submeteu ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFRRJ (COMEP), através do processo 23267.001584/2015-08, o projeto de pesquisa, o questionário, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o consentimento da participação da pessoa como sujeito. Os documentos foram aprovados integralmente em 23/03/2016, com o protocolo de identificação nº 699/2015.

O projeto também se encontrava em conformidade com as Normas da Resolução nº 466/2012, que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Foi então, que enfim este pesquisador abordou a população do levantamento social composta por discentes ingressantes nos quatro primeiros anos de funcionamento do Instituto Multidisciplinar, que ainda estavam cursando sua graduação.

Através do sistema acadêmico da UFRRJ foram obtidos os seguintes dados desta população: nome, curso, matrícula, sexo e e-mail.

Com estas informações, o pesquisador utilizou um *software* online chamado *surveymonkey* que permitiu enviar o questionário por e-mail ao público da pesquisa. Esta ferramenta possibilitou uma boa apresentação do material composto por uma página de introdução, com a função de explicar a importância da participação, ressaltar o anonimato e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido; após a introdução, seguia o questionário.

O objetivo inicial consistia em obter completa participação da população em questão, porém muitas pessoas deixam de responder a determinadas questões ou passam a respondê-las de maneira inapropriada. Por isso, cabe ao pesquisador utilizar algumas estratégias com vistas à prevenção de deformações, porque:

Nem todas as pessoas estão motivadas para fornecer as respostas solicitadas. Algumas podem até mesmo se sentir ameaçadas ao serem indagadas acerca de determinados assuntos. Por outro lado, há questões que por sua natureza ou forma são capazes de criar constrangimentos nos respondentes. O vocabulário utilizado também pode conduzir a interpretações inadequadas. Há palavras que por serem estereotipadas ou apresentarem conotação negativa tendem a ser evitadas ou rejeitadas. (GIL, 2008, p. 128)

Diante disso, com o objetivo de prevenir deformações, foram adotadas as seguintes estratégias para aplicação deste questionário: enfatizar o anonimato, incrementar o nível de confiança no pesquisador e enfatizar a importância das respostas para a pesquisa.

Outra limitação insurgida durante o período estabelecido para os respondentes preencherem o questionário, foi que nem todos os discentes da população responderam. Por esta razão, na maioria dos levantamentos é muito frequente se trabalhar com amostras, sem a necessidade de abordagem de todos os integrantes do público em estudo, pois,

Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos. (GIL, 2008, p. 55)

Dentro dos procedimentos definidos pela Teoria da Amostragem em pesquisa social, Gil (2008, p. 91) destaca dois grandes grupos nos quais são classificados diversos tipos de amostragem: probabilísticos, que são rigorosamente científicos; e não probabilísticos, que não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador.

Em função das características de coleta de dados já relatadas, a aplicação do questionário ocorreu sem a definição do tipo de amostragem que seria utilizado. Pois duas possibilidades estavam postas: caso todos os integrantes da população respondessem o questionário ocorreria um censo, ou caso parte da população respondesse o questionário ocorreria uma amostragem por acessibilidade ou conveniência.

O envio do questionário por e-mail ao público-alvo resultou em 22 respondentes. Além do envio por e-mail, este pesquisador também coletou outras respostas através da aplicação do questionário impresso, à medida que os foi encontrando pelos corredores do Instituto Multidisciplinar e em sala de aula, tendo em vista que ainda estão cursando disciplinas no IM.

No total foram obtidos 39 respondentes das 80 pessoas da população pesquisada (48,75%), 15 respondentes do curso de História, 15 respondentes do curso de Matemática e 9 respondentes do curso de Pedagogia. Então, o tipo de amostragem por acessibilidade ou conveniência demonstrou-se o mais indicado, apesar de ser não probabilística.

A superioridade da amostragem probabilística é incontestável. Porém, existem situações em que o uso da amostragem não probabilística deve ser considerado, pois é capaz de trazer resultados razoáveis, como rapidez e menor custo, quando bem conduzida.

A amostragem por acessibilidade ou conveniência é definida da seguinte forma:

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 2008, p. 94)

A utilização de uma amostragem não probabilística neste levantamento de campo se justifica por este apresentar características que dispensam a utilização de amostragem probabilística, dentre as indicadas por Mattar (1996, p. 157), como: a obtenção de uma amostra de dados que reflitam precisamente a população não é o propósito principal da pesquisa; se não há intenção de generalizar os dados obtidos na amostra, então não haverá preocupações quanto à amostra ser mais ou menos representativa da população; e às limitações de tempo, recursos financeiros, materiais e pessoas, necessários para a realização de uma pesquisa com amostragem probabilística.

4.4 Estratégia de Tratamento de Dados

Após a aplicação do questionário semiestruturado à população do levantamento de campo realizado neste estudo, chega-se a fase de análise e interpretação do material obtido.

Nesta etapa, considerada uma das últimas etapas do processo de investigação, é importante realizar uma checagem do material para verificar se as informações obtidas são suficientes para produzir os dados a partir das questões da pesquisa, conforme orienta Gomes (2008, p. 81), destacando que a “análise e a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo, [...] e se as informações coletadas não são suficientes [...] devemos voltar ao trabalho de campo para buscar mais informações”.

Realizada esta tarefa e satisfeitos com o material obtido, uma reflexão sobre ele nos levou a buscar entendimento sobre as possibilidades de descrição, análise e interpretação dos dados, considerando algumas questões teóricas.

Como estratégias de tratamento dos dados variam em função do plano de pesquisa, Gomes destaca que, em pesquisas qualitativas, a análise e interpretação não têm por finalidade contar opiniões ou pessoas, porque,

Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Este estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características, costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. (2008, p. 79)

Ainda segundo esta autora, também é preciso considerar a diversidade de opiniões e crenças que ocorrem dentro de um mesmo segmento social, caminhando em direção tanto ao que é homogêneo quanto no que se diferencia no mesmo grupo.

Dentro deste entendimento, para análise e interpretação dos materiais obtidos em todas as fases da pesquisa, fez-se necessário uma busca por uma técnica que proporcionasse o máximo de aproveitamento para o estudo.

Então, escolhemos a Análise de Conteúdo, que “permite caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYO, 2008, p. 84).

A Análise de Conteúdo foi muito bem sistematizada por Bardin (1979), que a definiu como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, apud GOMES, 2008, p. 86).

Dentre os conjuntos de técnicas que compõem a Análise de Conteúdo, a análise temática se mostrou mais adequada para tratamento do material coletado. Nesta técnica o conceito central é o tema, que pode ser apresentado através de uma palavra, frase ou um resumo.

Desta forma, trabalhar com análise temática “Consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1979, apud GOMES, 2008, p. 86).

Nesta técnica temática, a análise do conteúdo da mensagem pode considerar palavras, frases, orações e/ou o tema, sempre de acordo com a finalidade do estudo, constituindo-se como unidades de registro. Assim como se fez necessário compreender o contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada, definida como unidades de contexto⁴⁹.

De acordo com Gomes (2008), Unidades de Registro e Unidades de Contexto são elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Deste modo, tendo como base as características da pesquisa, foram utilizados nesta pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos da análise de conteúdo: categorização, descrição, inferência e interpretação.

⁴⁹ Unidades de Registro e Unidades de Contexto são elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. (GOMES, 2008, p. 87)

Ainda de acordo com esta autora, estes procedimentos não ocorrem necessariamente nesta sequência, pois o caminho a ser percorrido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.

Nesta pesquisa, entretanto, seguimos esta trajetória traçada pela autora:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2008, p.88).

Por fim, no próximo capítulo serão descritos os resultados oriundos da primeira fase da pesquisa, levantamento documental sobre ensino, pesquisa e extensão do Instituto Multidisciplinar, no período do estudo.

Assim como os resultados provenientes da fase de interpretação do levantamento de campo realizado, reagrupando por temas que articulem com os eixos teóricos, no sentido de dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos desta pesquisa.

5 O SIGNIFICADO SOCIAL DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO —A PERCEPÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

Neste capítulo foram aplicados e seguidos os procedimentos metodológicos definidos para esta investigação, envolvendo a descrição, análise e interpretação dos dados, que se configuraram nos resultados obtidos.

Durante o percurso da pesquisa, as impressões, observações e estudos do pesquisador, bem como suas participações em eventos nacionais com temáticas na área de interesse deste estudo, facilitaram o trabalho de articulação do material coletado aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

Contribuíram para análise da pesquisa as fontes documentais e bibliográficas responsáveis por compor a historicização da criação do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu e sua dinâmica acadêmica dentro do período delimitado de 2006 a 2009.

Portanto, o item a seguir aborda a descrição das atividades produzidas no Instituto Multidisciplinar em ensino, pesquisa e extensão.

5.1 Levantamento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

5.1.1 Ensino

Os três primeiros cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar receberam nos anos 2006, 2007, 2008 e 2009, 914 discentes de graduação, assim distribuídos: 288 no curso de História, 297 no curso de Matemática e 288 no curso de Pedagogia.

Destacou-se na análise do perfil destes discentes pioneiros em um campus universitário recém-inaugurado, que em princípio, a seleção dos alunos se deu por exame vestibular interno da UFRRJ e não houve política de ingresso por cotas, pois somente no ano de 2010 a UFRRJ adotou o Sistema de Seleção Unificada – SISU, que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como classificação para o acesso à educação superior e passou a utilizar a reserva de vagas como política afirmativa. Mas, isto não será analisado nesta pesquisa, porque está fora do período delimitado nesta investigação.

Desta forma, os ingressantes nos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar até o ano de 2009 entraram mediante vestibular realizado pela UFRRJ ou outras modalidades de ingresso aos cursos de graduação que a UFRRJ se utiliza para preenchimento de vagas ociosas, como: transferência externa, transferência interna e reingresso.

Dos 914 discentes ingressantes nos cursos de licenciatura no período desta pesquisa, 58 ingressaram através de uma destas três últimas modalidades citadas de preenchimento de vagas ociosas, que corresponde a aproximadamente 6% do total de ingressantes destes cursos.⁵⁰

Antes do advento das políticas de cotas o ingresso em uma universidade pública era realizado em sua maioria por estudantes com melhores condições socioeconômicas, acentuando as disparidades sociais existentes no país. E as políticas afirmativas de ingresso nas universidades foram um elemento importante para reduzir estas disparidades.

⁵⁰ Dados do Sistema Acadêmico da UFRRJ.

Porém, outros aspectos também se constituem elementos a serem considerados quando se pesquisa o que pode levar um estudante concluinte do ensino médio a escolher determinado curso de graduação e ingressar na Universidade.

Dentro deste contexto de criação de novos cursos e expansão das matrículas para a graduação, a UFRRJ inaugura o Instituto Multidisciplinar que recebe os primeiros ingressantes cujo perfil de moradia do público-alvo desta pesquisa pode ser verificado na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Ingressantes nos cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, no período 2006-2009 – por município de moradia

CIDADE	CURSOS DE LICENCIATURA			TOTAL (N)	TOTAL (%)
	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	PEDAGOGIA		
Nova Iguaçu	95	101	100	296	32,4
Rio de Janeiro (Zona Norte)	66	62	39	167	18,3
Rio de Janeiro (Zona Oeste)	47	19	33	99	10,8
Mesquita	28	23	23	74	8,1
Nilópolis	22	25	10	57	6,2
Belford Roxo	15	16	20	51	5,6
São João de Meriti	15	16	20	51	5,6
Outros	10	14	16	40	4,4
Duque de Caxias	14	9	14	37	4
Queimados	9	8	7	24	2,6
Rio de Janeiro (Outras Regiões)	7	0	3	10	1,1
Japeri	1	4	3	8	0,9
Total	288	297	288	914	100

FONTE: Sistema Acadêmico da UFRRJ (2016). Elaborado pelo Autor.

Os dados da Tabela 8 revelam que o perfil do discente de licenciatura do Instituto Multidisciplinar que fizeram parte desta pesquisa é na sua maioria, morador da Baixada Fluminense. Do total de 598 discentes (65,4%) são de moradores dos oito municípios desta região.

Convém destacar que somente no município de Nova Iguaçu, residem aproximadamente um terço (32,4%) dos discentes de licenciatura ingressantes de 2006 a 2009. Estes dados mostram a atratividade de uma Universidade pela sua proximidade constituindo maior oportunidade de acesso.

A UFRRJ, uma instituição quase centenária à época da criação deste novo campus, possuía no seu Campus Seropédica um perfil de discente morador de outros estados do Brasil, que vinha morar nos alojamentos da Universidade até concluir seus estudos. Este perfil pode ter sido consequência da aplicação de vestibulares que a universidade fazia em todo o Brasil, principalmente em Escolas Agrotécnicas, localizadas nos diversos estados brasileiros, conforme reafirmado por Paula (2014), a seguir:

Devido à sua origem ‘rural’, a UFRRJ, tradicionalmente, atraía estudantes provenientes do meio rural, que buscavam cursos vinculados às ciências agrárias, e para atingir a esse público, realizava vestibulares na maioria dos estados da federação, especialmente em cidades do interior, onde se localizavam escolas agrotécnicas federais. A partir da década de 1970, novos cursos de licenciatura e de Ciências Sociais aplicadas passam a atrair um público mais urbano e que residia mais próximo da instituição. (PAULA, 2014, p. 34)

Historicamente a UFRRJ buscou promover a expansão da oferta de cursos e matrículas, mesmo antes da inauguração do Instituto Multidisciplinar. Segundo o PDI da UFRRJ (2006), a instituição vem paulatinamente modificando a sua característica inicial de uma universidade voltada para a área de Ciências Agrárias, principalmente a partir de 1970, ao criar cursos em outras áreas do conhecimento⁵¹; somando-se a isso o oferecimento de cursos noturnos, a oferta de cursos através de convênios com prefeituras e cursos de graduação na Modalidade EAD, em convênio com a UAB e Fundação Cecierj.

A chegada do Instituto Multidisciplinar na cidade de Nova Iguaçu no ano de 2006 parece ter impulsionado a mudança do perfil referente à origem do discente de graduação desta Universidade, oportunizando maior atendimento a “uma imensa demanda por vagas no próprio coração da Baixada Fluminense” (PAULA, 2014, p. 34). Segundo a primeira diretora do novo Campus, a importância da UFRRJ para esta região data de meados dos anos 1970, reafirmando:

a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mesmo quando ainda circunscrita ao *campus* de Seropédica, já atraía um número significativo de estudantes provenientes de Nova Iguaçu e municípios circunvizinhos, por ser a única instituição federal de ensino superior (IFES) localizada na Baixada Fluminense. Entretanto, a instituição atendia, em percentuais maiores, a jovens provenientes do interior do Estado do Rio e de outros estados do país, atraídos pela assistência estudantil, em especial o Alojamento com mais de 2500 vagas e a estudantes oriundos da Zona Oeste do Rio de Janeiro. (PAULA, 2014, p. 34).

Outro aspecto a se considerar é o gênero, principalmente nas escolhas dos cursos de graduação. A Tabela 9 a seguir mostra as diferenças existentes nas escolhas dos cursos sob este aspecto e retrata a relativa correlação dos dados entre o público-alvo desta pesquisa e o total de discentes ingressantes nos cursos de licenciatura.

Tabela 9 - Ingressantes nos cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, no período 2006-2009 – por gênero

DISCENTES	HISTÓRIA		MATEMÁTICA		PEDAGOGIA		TOTAL
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Público Alvo	18	18	11	17	12	4	80
Todos os Ingressantes	149	180	97	200	247	41	914

FONTE: Sistema Acadêmico da UFRRJ (2016). Elaborado pelo Autor.

⁵¹ Engenharia Química (1966), Licenciatura em Química e História Natural (1969), Economia, Administração e Ciências Contábeis e Geologia (1970), Licenciatura em Educação Física (1974), Matemática (1976) e Física (1978).

Antes de descrever sobre a escolha do curso sob o aspecto do gênero, é importante destacar que a feminização da docência é um fenômeno conhecido no Brasil, e não é recente.

Gatti; Barreto (2009) destacam que as mulheres começaram a serem recrutadas para o magistério desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

Neste contexto, ao analisar a predominância das mulheres no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, parece se constituir num retrato do espectro nacional em que elas são maioria especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Nos cursos de História e Matemática do Instituto Multidisciplinar, percebe-se uma presença maior de homens, também sob influência de um fator cultural nacional nos cursos integrantes do segmento da docência referente ao “professor especialista”. Neste segmento, “os homens ainda mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 163)

No caso do curso de Matemática, especificamente, destacam-se outros aspectos de influência, como, por exemplo, a atratividade cultural maior das ciências exatas para os homens.

Os aspectos de gênero na constituição das especificidades da profissionalização e da organização do trabalho docente passaram a ser objeto de estudos mais aprofundados no Brasil por diversos teóricos como (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1996; ROSEMBERG; AMADO, 1992; BRUSCHINI; AMADO, 1988; CARVALHO, 1996).

Outro aspecto abordado nesta pesquisa que compõe o levantamento documental sobre “ensino” foi à inserção dos licenciandos do Instituto Multidisciplinar (matriculados entre 2006-2009) na Baixada Fluminense através dos estágios supervisionados, e também o papel do estágio como componente curricular para a formação do professor.

O levantamento documental de realização de estágios supervisionados foi delimitado aos 80 estudantes ingressantes entre 2006 e 2009 que estavam com matrícula ativa no período letivo 2015/2 e que se constituíram no público alvo do levantamento de campo realizado.

O estágio curricular, em conjunto com as atividades acadêmico-científico-culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estava previsto no Projeto Político Pedagógico pensado para o Instituto Multidisciplinar com a função de “promover a interdisciplinaridade, na relação teoria e prática, em uma formação acadêmica-profissional com compromisso social”. (PPP do IM/UFRRJ, 2006, p. 24)

Neste contexto, o estágio curricular tem a proposta de se constituir como um componente impactante na formação do discente, através da sua inserção nos órgãos públicos, empresas e organizações sociais. O Mapa 1 abaixo retrata a distribuição dos locais onde foram realizados os estágios supervisionados (obrigatório e não obrigatório) por estes discentes.

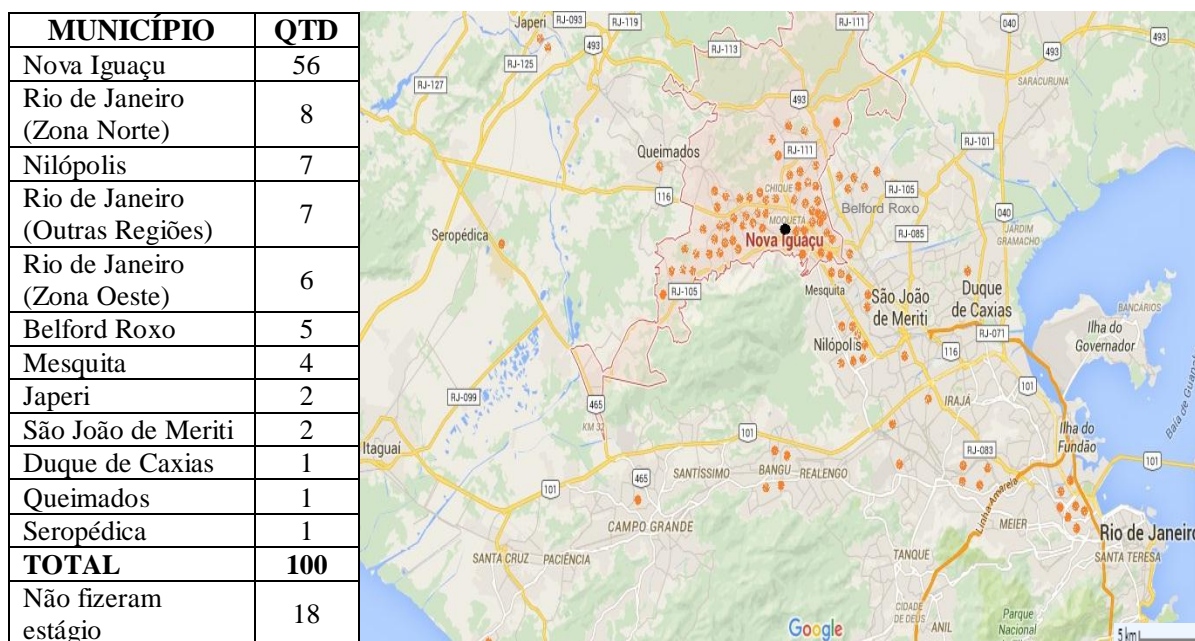


Figura 5: Mapa 3 – Quantidade de estágios realizados pelos discentes de licenciatura ingressantes do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (2006-2009), com matrícula ativa em 2015/2 - por cidade

FONTE: UFRRJ. Elaborado pelo Autor.

Ao analisar o Mapa 2, percebe-se que existe uma concentração dos locais de realização dos estágios nas proximidades do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. A cidade de Nova Iguaçu, somente, concentra mais da metade dos estágios realizados por estes discentes.

Fora do município sede do Instituto Multidisciplinar, de uma forma mais distribuída, destacam-se os demais municípios da Baixada Fluminense que são mais próximos deste campus universitário, como Belford Roxo, Mesquita e Nilópolis, além das regiões central, norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Do total de 100 contratos de estágios supervisionados realizados por estes discentes pesquisados, neste período, 78 contratos foram realizados nos oito municípios da Baixada Fluminense neste estudo.

As normas internas de estágio da UFRRJ estabelecem que o discente de graduação seja responsável por escolher o local onde deseja realizar o estágio curricular supervisionado. Então, pode-se inferir que a escolha deste discente, em sua maioria, considera a proximidade com a Universidade e com a sua residência para escolha do local do estágio.

Os estágios curriculares têm, pelo menos, duas funções importantes: o papel da práxis no processo formativo e a inserção do discente nos setores da economia promovendo a integração universidade/sociedade.

Por se tratar de cursos de formação de professores, a relação dos estágios destes discentes é diretamente ligada às escolas de ensino básico. A Tabela 10 a seguir detalha a realização do estágio por empresa concedente.

Tabela 10 – Quantidade de estágios realizados pelos discentes de licenciatura ingressantes do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (2006-2009), com matrícula ativa em 2015/2 - por concedente

NATUREZA JURÍDICA	CURSOS			TOTAL
	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	PEDAGOGIA	
Colégio Estadual	26	15	2	43
Escola Municipal	17	12	12	41
Escola Particular	3	1	2	6
Empresas	6	2	2	10
TOTAL	52	30	18	100
Não fizeram estágio	4	8	16	18

FONTE: UFRRJ. Elaborado pelo Autor.

Percebe-se através da Tabela 10 que os estágios foram realizados, em sua maioria, nas escolas públicas das redes de ensino, revelando um esforço para o cumprimento do compromisso estabelecido no Projeto Político Pedagógico do IM, que objetiva, através da formação universitária, contribuir para a transformação social demandada pela Baixada Fluminense.

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ apontava como diretriz para os cursos que iriam iniciar que a construção das matrizes curriculares “deve ser compreendida como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, propício ao amadurecimento intelectual e motivador para a prática profissional”. (2006, p. 9)

Do total de 100 contratos de estágios supervisionados realizados por estes discentes, neste período, 84 foram realizados nas redes públicas de ensino. Alguns destes estágios foram realizados através de programas de relevante papel social, já mencionados nesta dissertação, como o “Conexão de Saberes” e o “Bairro Escola”.

Desta forma, o contato do licenciando com a realidade do ensino básico na região da Baixada Fluminense pode se constituir num componente importante de formação e transformação das práticas de ensino.

O estágio é uma oportunidade de contato, às vezes o primeiro, do aspirante a professor com a realidade da prática docente, pois,

nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 38)

Nóvoa (2009) revela que não adianta a produção teórica se não for concretizada uma maior presença da profissão na formação. Pois as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Por fim, outro aspecto importante de impacto das atividades de ensino do Instituto Multidisciplinar foram os Programas Institucionais, criados através das políticas de financiamento do Governo Federal.

Dentre os programas federais de financiamento para o ensino superior, destacaram-se para o Instituto Multidisciplinar entre os anos 2006 e 2009, três programas diretamente imbuídos de fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de projetos pedagógicos de formação, que preparem professores para educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Conexões de Saberes.

O PRODOCÊNCIA tem por princípios pedagógicos a inovação curricular nos cursos de licenciatura, a formação de formadores e o incentivo a uma formação de docentes pautada em uma práxis que valoriza o trabalho coletivo, a construção de novas estratégias didático-pedagógicas e a proatividade no contexto das licenciaturas.

O Programa tem caráter institucional e os projetos submetidos para aprovação devem estar fundamentados em dados obtidos por meio de estudos, pesquisas e avaliações no âmbito do ENADE e, quando cabível, nos instrumentos de avaliação da própria instituição. As propostas devem contemplar um conjunto de atividades relevantes para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e que fortaleçam a formação do professor

De acordo com o Relatório de Gestão do PRODOCÊNCIA (MEC/CAPES/DEB, 2012), o Programa PRODOCÊNCIA teve início na Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC, com o Edital nº 11/2006. Em 2008, o Edital foi lançado em parceria com a CAPES e a partir do Edital de 2010, a CAPES responsabilizou-se também financeiramente pelo programa. Em 09 de junho de 2010, a Portaria nº 119 institucionalizou o PRODOCÊNCIA. A proposta da CAPES é de lançar Editais em anos pares.

Na UFRRJ⁵² o contexto de expansão das licenciaturas tornou emergente pensar a integração dos novos cursos e a formação inicial, ambos prioridade do PRODOCÊNCIA. A proposta que se construiu, portanto, visava implementar ações que fortaleciam o que até então existia neste sentido, de forma a possibilitar novas realizações em direção ao crescimento das licenciaturas com qualidade.

Assim, o PRODOCÊNCIA serviu como apoio a três questões essenciais para a qualidade das licenciaturas na UFRRJ: a reorganização curricular na universidade para integração dos vários cursos de licenciatura em busca de um perfil de professor-pesquisador; a formação dos alunos licenciandos em articulação com a escola básica e; a ampliação e fortalecimento dos vínculos com as escolas de educação básica das redes públicas e a formação continuada de seus professores.

A UFRRJ concorreu e obteve aprovação em dois editais do PRODOCÊNCIA: o Edital nº 05/2007, com o projeto “Aprofundando as ações de formação de professores: Temas transversais e educação de jovens e adultos (EJA)” e o Edital nº 02/2008, com o projeto “Linguagem, Tecnologias e Sociedade”.

Os dois projetos possibilitaram um leque de realizações entre eventos e publicações envolvendo a comunidade acadêmica do Campus Seropédica e do Campus Nova Iguaçu, amparados pela Pró-reitoria de Graduação e pela coordenação da professora Gabriela Rizo (Coordenadora institucional do PRODOCÊNCIA)⁵³. No Quadro 2 a seguir, seguem os eventos realizados no Instituto Multidisciplinar, promovidos pelo PRODOCÊNCIA:

⁵² <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/pages/apresentacao.html>

⁵³ <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/index.htm>

Quadro 2 – Eventos e Cursos realizados através do PRODOCÊNCIA no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ entre 2006 e 2009 - ‘continua’

NOME DO EVENTO	DATA	CARACTERÍSTICAS
III Semana Paulo Freire	Outubro de 2008	Foram realizadas oficinas destinadas a vários campos como: ensino de ciências, meio ambiente, saúde, ensino de história, ensino de geografia e ensino de matemática. Além de discussões sobre dois dos diversos campos que este autor trabalha em suas obras: a Pedagogia do Oprimido e os Movimentos Sociais e Educação Popular.
I Seminário de Pesquisa e Prática Educativa: Os desafios da pesquisa no ensino de matemática	04 a 08/05/2009	Refletir sobre as questões atuais que tangenciam o ensino de matemática, promovendo uma ação investigativa e propositiva. Ofereceu palestras, oficinas e mini-cursos.
I Seminário de Pesquisa e Prática Educativa: Os desafios da pesquisa no ensino de história	25 a 29/05/2009	Refletir sobre as questões atuais que tangenciam o ensino de história, promovendo uma ação investigativa e propositiva. Ofereceu palestras, oficinas e mini-cursos. A produção do evento e de pesquisadores convidados foi publicada em CD com 11 artigos.
I Seminário de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar	26 e 27/06/2009	Possibilitar aos alunos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas ampliação dos conhecimentos na área de Educação Especial, por meio de atividades de pesquisa e extensão, bem como proporcionar intercâmbio com professores de escolas públicas que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns de ensino regular. A produção do Seminário e do curso de extensão foram publicadas em CD.
Curso de Extensão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão escolar	Setembro e Outubro de 2009	Destinado a professores que atuam em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense, para proporcionar conhecimentos sobre as diferentes dimensões que envolvem a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na modalidade de Educação Básica, Educação Especial.
Tecnologias, Linguagens e Educação: buscando diálogos, partilhando experiências	20 a 23/10/2009	O evento proporcionou: apresentação de monografias produzidas no Curso de Especialização em Educação Infantil de Mesquita; Oficinas; Cine-debates; Relatos de experiências e mesas redondas.
Cultura e Formação	09 a 13/11/2009	Oficinas e a apresentação da peça de teatro “Lima Barreto, um longo sonho do futuro” numa tenda levantada nas instalações do campus ainda em construção, voltado para o público interno e para os moradores do entorno.

‘Quadro 2. Continuação’

I Leitura em foco: Miguel de Cervantes e as aventuras de Dom Quijote de la Mancha	20/05/2010	A leitura em foco na Letras da UFRRJ: diálogo intercultural. Programação com café literário, seminário e leitura do livro Dom Quijote de la Mancha.
Formação de Professores: Ambiente, Ciência e Diversidade	07 a 11/06/2010	Oficinas, Palestras, Mesas e Video-debate, com programação voltada para os discentes dos cursos de licenciatura.
Projeto Incluir: O uso da calculadora colorida e sonora para o trabalho pedagógico com alunos surdos e cegos	14/06/2010	Palestra realizada pela professora Dra. Siobhan Victoria Healy, do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNIBAN/SP.
II Leitura em foco: Homenagem a Mario de Andrade	16/06/2010	Mesa redonda e Cine-debate
I Conferência Municipal da Pessoa com Deficiência de Nova Iguaçu	09 e 10/09/2010	Realizado pela Prefeitura de Nova Iguaçu com apoio da UFRRJ, envolvendo debates com pesquisadores, gestores públicos e organizações que atuam na área de educação inclusiva.
I Seminário Representações, Poder e Práticas Discursivas	05 a 07/10/2010	Conferência e debates sobre as pesquisas do Laboratório Interdisciplinar de Teoria da História com discentes e docentes do Instituto Multidisciplinar. A produção do evento e de pesquisadores convidados foi publicada em CD.
II Semana Acadêmica de Letras – Letras na Contemporaneidade: um enfoque multidisciplinar	27/09 a 01/10/2010	Para discentes, pesquisadores e interessados nas linhas temáticas: Descrição e ensino de Língua Materna, Ensino/aprendizagem de língua estrangeira e Estudos de literatura e cultura. A produção do evento foi publicada em CD, chamado “Polígrafo”.
III Leitura em foco: A contribuição de Joaquim Mattoso Câmara Jr. para a linguística no Brasil	16/11/2010	Palestra de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, debates e oficinas.
Formação de Professores em Debate: articulando nossos programas	16 a 19/11/2010	Evento do Prodocência para dar visibilidade aos diversos programas institucionais que dizem respeito a formação dos licenciandos, incluídos entre as oficinas apresentadas. Neste sentido, vários cursos organizaram sub-eventos dentro de um evento maior, cujo objetivo é colocar a Formação de Professores em Debate, segundo o olhar da várias ações que vêm sendo desenvolvidas na UFRRJ: PIBID, PARFOR, PET, INCLUIR e outros trabalhos de docentes acerca do tema.

FONTE: UFRRJ/Prodocência (web site) – 2016. Elaborado pelo autor.

Os eventos e as publicações possibilitaram o fortalecimento dos níveis iniciais de formação dos licenciandos, e podem ter contribuído para as redes de educação básica da Baixada Fluminense.

As experiências dos eventos e cursos realizados foram compartilhadas em três livros publicados: Reflexões da prática docente na EJA; Oficinas de Ensino; e Cultura e Formação.

De acordo com Souza (2010, p. 7), o livro “Reflexões da prática docente na EJA” foi fruto da parceria entre docentes do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu com a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, que promoveu o “Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas educativas (CEEJA)” para a rede municipal de educação que atua em EJA. As monografias deste curso constituíram-se em projetos que estudam problemas do cotidiano da rede municipal de Mesquita, mobilizando inúmeras escolas e diferentes sujeitos envolvidos com a EJA.

De acordo com Campos; Fonseca (2010, p. 7), o livro “Oficinas de Ensino” surgiu como uma publicação que contemple todos os trabalhos desenvolvidos na III Semana Paulo Freire, realizada em outubro de 2008 no Instituto Multidisciplinar. Numa forma de homenagem a Paulo Freire e Milton Santos, o evento promoveu o diálogo entre as ideias dos autores remetendo seus participantes a questão da formação docente (inicial e continuada), o campo dos movimentos sociais e formação popular e educação no campo. As oficinas foram realizadas para subsidiar o ensino em sua realização nas escolas.

De acordo com Pletsch; Rizo (2010, p. 7), o livro “Cultura e Formação” aborda uma diversidade de temas discutidos no evento Cultura e Formação, realizado em novembro de 2009 no Instituto Multidisciplinar, que reuniu aproximadamente 1500 participantes, entre discentes dos cursos de licenciatura, professores das escolas públicas da região e membros da comunidade. Ele traz os textos das oficinas realizadas no evento para subsidiar professores e discentes das licenciaturas nas diferentes dimensões quem envolvem a prática pedagógica docente, no mote da ideia de Cultura e Formação.

Outras produções de eventos e cursos foram publicadas em mídia digital (CD), financiadas pelo PRODOCÊNCIA⁵⁴, como: Curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Desafios Cotidianos: a educação das crianças até 10 anos” e Coletânea de artigos de discentes do IM “Perspectivas Históricas de uma mesma América”.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, através de concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, e regulamentado no ano de 2010 pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

A UFRRJ foi contemplada desde o primeiro Edital, em 2007. Mas na ocasião, o projeto intitulado "Ciência e Cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola" se restringiu a algumas licenciaturas do Campus Seropédica.

No segundo Edital, em 2009, o projeto intitulado "Culturas, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a universidade e a escola básica" se constituiu por 5 subprojetos que tiveram atuação em nove escolas parceiras, com um total de cento e dez

54

<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/index.htm>

bolsistas de iniciação à docência. Dentre os cursos participantes, estavam as licenciaturas em Pedagogia e Letras⁵⁵ do Instituto Multidisciplinar.

No projeto institucional para este Edital de 2009, relacionadas aos cursos do Instituto Multidisciplinar, estavam contempladas as escolas: E. M. Vereador Américo dos Santos (Mesquita), E. E. Dom Pedro I (Mesquita), E. M. Expedito Miguel (Mesquita).

Portanto, entre os anos compreendidos entre 2006 e 2009, as atividades relacionadas ao PIBID ainda estavam incipientes no Instituto Multidisciplinar, mas este programa se expandiu a ponto de se consolidar em atividades acadêmicas curriculares que permitam o estabelecimento de processos contínuos de ação-reflexão-ação no cotidiano das Licenciaturas.

O programa Conexões de Saberes teve como um dos principais objetivos permitir aos jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem, para que eles protagonizem ações de ensino, pesquisa e extensão nessas comunidades.

Assim, eles promovem um fluxo de saberes que visa integrar a universidade e essas localidades. Como parte do trabalho acadêmico nesses espaços, os bolsistas atuam na elaboração de diagnósticos sociais, na avaliação de políticas públicas e na proposição de ações afirmativas de acesso e permanência nas universidades federais.

Ao ingressar no Programa Conexão de Saberes, o universitário recebe apoio financeiro e metodológico, assiste a aulas de inclusão digital e política, recebe informações sobre metodologia de pesquisa e extensão. Em contrapartida, relacionam-se com o desenvolvimento de projetos que avaliam o impacto de intervenções públicas nas comunidades populares, principalmente as relacionadas à infância e a juventude.

O Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” foi criado como projeto piloto em 2004 tendo como referência a Rede de Universitários de Espaços Populares (Ruep), programa elaborado em 2003 pelo Observatório de Favelas. Foi uma política pública encampada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad), em parceria com o Observatório e 33 universidades federais brasileiras.

O programa Conexões de Saberes percorreu, assim, o caminho inverso da maioria das ações nessa área no país. Da sociedade, ele chegou à universidade, e da universidade, ao Estado. Ele foi instituído pela Portaria MEC nº 01/2006, como um programa de ações afirmativas, cujos projetos institucionais estão vinculados às Pró-reitorias de Extensão ou órgãos semelhantes nas Instituições Federais de Ensino Superior.

No ano de 2006, a UFRRJ foi incluída no programa. No início, as atividades realizadas eram de Leituração e de Direitos Humanos e apenas dois municípios eram assistidos pelo projeto: Seropédica e Nova Iguaçu.

No ano seguinte, 2007, as escolas municipais de Japeri, Nilópolis, Mesquita, Paracambi e Mangaratiba, em consonância com o projeto Escola Aberta, no qual a escola abre nos finais de semana para atividades extracurriculares, também começaram a receber os bolsistas da UFRRJ com trabalhos agroecológicos, como por exemplo, a Horta na Escola, e Pedagógicos (Cine-debate, reforço escolar, etc.). Em 2009, quase cem escolas públicas eram atendidas pelo programa através da UFRRJ.

De 2006 a 2009 o Programa Conexões de Saberes teve impacto direto no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu através da participação de bolsistas deste campus no programa, os quais foram fundamentais na relação com as escolas dos municípios parceiros como: Nova Iguaçu, Nilópolis e Mesquita.

⁵⁵

O curso de Letras teve a primeira entrada de discentes no ano de 2009.

A partir de 2010, o Programa Conexões de Saberes se fundiu com o Programa de Educação Tutorial (PET), que é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante concessão de bolsas de iniciação científica à estudantes de graduação e bolsas de tutoria à professores tutores de grupos, criados conforme critérios definidos em edital da Secretaria de Ensino Superior – SESU.

Os cursos do Instituto Multidisciplinar passaram a trabalhar com o PET somente a partir do ano de 2010, com o PET Geografia IM - “Geografia, Cultura e Cidadania: Diálogo de Saberes no Ensino de Geografia” e o PET Conexões de Saberes - “Dialogando e Interagindo com Múltiplas Realidades e Saberes na Baixada Fluminense/RJ”.

As atividades compreendidas no contexto de ensino, destacadas neste tópico, mostram que as licenciaturas do Instituto Multidisciplinar revelaram-se atuantes na sua região de influência – a Baixada Fluminense, seja através das atividades curriculares ou dos projetos de pesquisa e extensão.

Neste contexto de expansão das licenciaturas torna-se importante pensar a formação articulada a ações que fortaleçam as atividades com foco na Baixada Fluminense, discutindo e elaborando propostas que visem o desenvolvimento da região e possibilite novas realizações em direção ao crescimento das licenciaturas com qualidade.

5.1.2 - Pesquisa

O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ surge na afirmação de uma educação pública, gratuita, com qualidade social e excelência acadêmica, mas, além disso, com a perspectiva de se tornar “um lócus de pesquisa e produção de conhecimento socialmente referenciado, na perspectiva dos interesses e necessidades da Baixada Fluminense.” (PPP do IM/UFRRJ, 2006, p. 3).

Desta forma, nos primeiros anos de funcionamento, os docentes deste Instituto promoveram a criação de diversos projetos de pesquisa, laboratórios e núcleos de estudos. Todas estas iniciativas tiveram como fomento os as agências governamentais de incentivo à pesquisa e também financiamento da própria UFRRJ⁵⁶.

Com isso, o IM começa a funcionar seguindo os ideais do seu Projeto Político Pedagógico.

Dentre estas atividades de cunho acadêmico, científico ou culturais será estimulada a participação em projetos de pesquisa e extensão, movimentos sociais, além de atividades inter-campi. Da mesma forma os professores do campus serão estimulados a desenvolver projetos de pesquisa e extensão na comunidade local-regional e neles inserir os estudantes. (PPP do IM/UFRRJ, 2006, p. 24)

Neste levantamento coletamos as propostas apresentadas e apreciadas nas reuniões do conselho máximo do Instituto nesta época, chamado Conselho Departamental, conforme pode ser visualizado no Quadro 3 a seguir.

⁵⁶ Segundo Paula (2014, p.36), apenas no ano de 2006, todos os 15 docentes que, um mês após sua nomeação, concorreram ao edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foram selecionados, assim como inúmeros professores tiveram apoio da FAPERJ para Auxílio Instalação, além do Edital CT-Infra Novos Campi, que obteve recursos para a construção de um prédio destinado à Pós-Graduação. Essa alta produção do corpo docente foi sendo progressivamente ampliada nos anos seguintes.

Quadro 3 – Atividades de pesquisa realizadas no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ entre 2006 e 2009 – ‘continua’

NOME	DATA/FONTE	DESCRIÇÃO
Convênio IM/FINEP Infraestrutura de Pesquisa e Pós Stricto Sensu do IM	03/10/2006	Sob a Coordenação da professora Leila Dupret Machado, financiou a elaboração do projeto do curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu do IM-UFRRJ.
Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO)	03/10/2006	É um espaço de pesquisas acadêmicas que se define como Multi, ou Intercultural, que promove a luta anti-racista e contra as desigualdades étnico-raciais em todas as suas dimensões. www.ufrj.br/leafro
Filmes finos Magnéticos	11/05/2007	Núcleo de pesquisa coordenado pelo professor Valberto Pedruzzi Nascimento.
Centro de Pesquisas quantitativas do Instituto Multidisciplinar	21/06/2007	Núcleo de pesquisa coordenado pelo professor Giovani Glaucio de Oliveira Costa.
Fundamentos da Tecnologia Educacional na Ideologia dos Organismos Internacionais	29/02/2008	Projeto de Pesquisa fruto de convênio entre a UFRRJ e a EPSIV/FIOCRUZ.
Programa de Estudos em História Ibero- Americana	11/04/2008	Núcleo de pesquisa coordenado pelos professores Roberto Guedes Ferreira e Marcelo da Rocha Wanderley.
Transformações culturais, dinâmicas sociopolíticas e meio ambiente	06/06/2008	Aposta na possibilidade de consolidar um espaço capaz de garantir interlocução teórica e a produção de conhecimentos sob o prisma da interdisciplinaridade. dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1308215295691789
Teoria Crítica e Educação, Ensino de Filosofia	15/09/2008	Núcleo de pesquisa envolvendo as áreas de Educação e Filosofia.
GEUMOC – Grupo de Estudos sobre Universidade, Movimentos Sociais e Contemporaneidades	10/09/2009	Grupo destinado aos discentes da UFRRJ, aberto a convidados e para a comunidade em geral, que promove debates sobre temas diversos.
GTPS - Grupo de Estudos sobre Trabalho, Política e Sociedade	trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br	Investigam as formas contemporâneas de organização do trabalho e gestão da produção, as relações sociais de produção, as formas de organização e ação coletiva dos trabalhadores; a história social do trabalho; a relação entre trabalho, educação e políticas públicas.

‘Quadro 3. Continuação’

Educação, Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais	r1.ufrj.br/im/secoes/pesquisa/gpesccc/index.php	Tem como foco de estudo as injustiças cognitivas – considerando, principalmente, as injustiças impostas a grupos pela origem social, étnico-raciais e outras tantas.
Desafios Contextuais e Subjetividade	r1.ufrj.br/im/secoes/pesquisa/gpdcs/	Ela deflagrou desde 2006 estudos na Baixada Fluminense que se transformaram em projetos contemplados com bolsas de iniciação científica do CNPq e da FAPERJ.
Grupo de Pesquisa de Política Econômica	r1.ufrj.br/im/secoes/pesquisa/gppe/index.php	Estudam sobre a Conjuntura Econômica e elaboram boletins de conjuntura econômica.
Afroperpectivas, Saberes e Intercensões	r1.ufrj.br/im/secoes/pesquisa/gpasi/index.php	Defende o pluralismo racial, a afirmação das diferenças, o combate ao racismo através de múltiplas formas e em várias esferas.
Dinâmicas Territoriais, Cultura e Religião	r1.ufrj.br/im/secoes/pesquisa/gpdtr/index.php	Produz, analisa e discute dados sobre religião no Brasil, com ênfase no catolicismo e pentecostalismo.
Litham - Laboratório Interdisciplinar de Teoria da História, Antiguidade e Medievo	ufrj-pphr-culturaspoliticas.blogspot.com.br/2011/10/ii-seminario-do-litham-ufrj.html	Um dos núcleos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História da UFRRJ.

FONTE: UFRRJ (2016). Elaborado pelo autor.

A significativa quantidade de projetos de pesquisa nos primeiros anos de funcionamento revelou que os primeiros docentes deste Instituto chegam com reconhecida qualificação e disposição para se imbuir nos propósitos deste novo campus universitário.

Mas no decorrer do desenvolvimento das atividades de pesquisa, um fator merece atenção, o Instituto Multidisciplinar cria cursos noturnos para viabilizar sua proposta de inclusão, e desta forma abre espaço para receber alunos trabalhadores.

Diante deste quadro, as iniciativas de pesquisa foram confrontadas com a necessidade de enfrentar situações diferentes dos grupos de pesquisa tradicionais que incluem estudantes que estudam e pesquisam para estudantes que estudam e trabalham.

Diversos questionamentos são postos por autores ao desafio para instituir e consolidar uma formação de professores de qualidade, que garanta equidade de condições nas políticas e financiamentos públicos.

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*. (FREITAS, 2007, p. 1206)

Portanto, parece que a significativa quantidade de projetos de pesquisa realizados no Instituto Multidisciplinar de 2006 a 2009 promoveram a inserção da pesquisa no ambiente acadêmico e social da Baixada Fluminense, tendo em vista que parte dos grupos abordavam questões diretamente locais, como, por exemplo, o “Desafios Contextuais e Subjetividade”, e questões mais amplas, sobre temas abordam problemas notórios desta região, como o LEAFRO.

Neste contexto, está posto o desafio de tornar este ambiente de produção de pesquisa acadêmica parte do processo formativo. Porque “a atividade científica é intrínseca à carreira universitária, fazendo parte indissociável da profissão de professor universitário e da vocação das universidades” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46).

Não foi propósito deste levantamento de campo abordar a inserção do discente de graduação nos núcleos e projetos de pesquisa no Instituto Multidisciplinar, já que este objetivo limitou-se ao levantamento das atividades realizadas. Porém, se a expansão dos cursos de licenciatura para fins propostos não prever a inserção do discente trabalhador no ambiente de pesquisa acadêmica, no contexto do processo formativo, perder-se-á toda virtude que esta agrega a profissão docente.

5.1.3 – Extensão

A UFRRJ possuía no ano de 2006 um número significativo de projetos e cursos de extensão em atividade, inclusive o programa de acompanhamento dos Grupos Organizados da UFRRJ (32 grupos folclóricos, artístico-culturais, religiosos e de integração pesquisa-extensão).

Desde o primeiro ano, a comunidade acadêmica do IM se envolveu em projetos de extensão, muitos com recursos do PROEXT/MEC e outros apoiados pelos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita. Nos anos seguintes mais projetos e programas de extensão são desenvolvidos, principalmente por docentes e alunos dos cursos de licenciatura e do Turismo, envolvendo outros municípios.

Os projetos de extensão realizados no âmbito do Instituto Multidisciplinar de 2006 a 2009, de acordo com as reuniões do Conselho Departamental na qual estes projetos, regimentalmente, devem ser apresentados e aprovados, estão listados no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Atividades de Extensão realizadas no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ entre 2006 e 2009 – ‘continua’

TÍTULO	DATA/FONTE	CARACTERÍSTICA
Programa Multidisciplinar de Estudos da Violência Doméstica	03/10/2006	Projeto de Extensão
Afro-brasileiros, desigualdades raciais e educacionais no Brasil	27/02/2007	Curso de Extensão
Novos Olhares Sobre a Gestão da Política de Saneamento Ambiental em Nova Iguaçu – Ampliação de cidadania, ética e sustentabilidade socioambiental	13/04/2007	Projeto de Extensão
Formação e Desenvolvimento Territorial: Um Olhar Sobre a Organização Econômica Fluminense	15/06/2007	Curso de Extensão
Programa Multidisciplinar de Estudos da Violência Doméstica - Submetido a Edital DEXT/UFRRJ	06/07/2007	Projeto de Extensão

‘Quadro 4. Continuação’

Baobá: gênero e africanidades na sala de aula - submetido a Edital DEXT/UFRRJ	06/07/2007	Projeto de Extensão
Rede Interdisciplinar em Espaços Populares em Nova Iguaçu e na Baixada Fluminense	17/08/2007	Projeto de Extensão
I Seminário sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas na Baixada Fluminense	14/09/2007	Projeto de Extensão
2ª Jornada Cultural da Baixada Fluminense	13/11/2007	Projeto de Extensão
Educação de Jovens e Adultos	14/12/2007	Curso de Extensão
Educação Infantil	14/12/2007	Curso de Extensão
Negros e Educação Brasileira	14/12/2007	Curso de Extensão
Brasil Alfabetizado / PROJOVEM	14/12/2007	Projeto de Extensão
Mídias em Educação	14/12/2007	Projeto de Extensão
Projeto de Extensão Brasil- América Latina- Outros Saberes, Outros Olhares	22/09/2007	Projeto de Extensão
Projeto Algoritmos Simplificados para Análise de Dados do SPSS	22/09/2007	Projeto de Extensão
Ciclo de Palestras sobre Conjuntura e Teoria Econômica	11/04/2008	Projeto de Extensão
Criança é Vida	13/05/2008	Projeto de Extensão
A história do trabalho na América latina: tendências e perspectivas	06/06/2008	Palestra na Câmara de Dirigentes Logistas NI
Cinema Hispânico: para além de Hollywood – mostra, exposição e debates	30/07/2008	Projeto de Extensão
Ciclo de palestras do NEPET	30/07/2008	Projeto de Extensão/Pesquisa
Seminário 20 anos da Constituição Brasileira	30/07/2008	Evento
Seminário I Jornada Natureza e Cultura	20/08/2008	Evento
II Semana Sociocultural do IM	20/08/2008	Evento
Desenvolvendo Facilitadores para a Prática de Organização de Eventos em Instituições do Terceiro Setor da Cidade de Nova Iguaçu	20/08/2008	Curso de Extensão
Análise dos Aspectos Sanitários e as Boas Práticas de Fabricação (BPF) no Serviço de Alimentação Escolar no Município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro	20/08/2008	Curso de Extensão
Inventário de Oferta Turística de Nova Iguaçu	20/08/2008	Curso de Extensão
Corpos em Debate	20/08/2008	Projeto de Extensão
Introdução à teoria dos jogos aplicada à Economia	20/08/2008	Projeto de Extensão
O povo do Aventureiro: fortalecimento do Turismo de base comunitária	20/08/2008	Projeto de Extensão
Discurso da mídia impressa em uma perspectiva bilíngue	15/09/2008	Projeto de Extensão
Semana Paulo Freire	15/09/2008	Evento
Globalização é Tudo Verdade	04/11/2008	Projeto de Extensão
Cinema em Sala	04/11/2008	Projeto de Extensão
Produção audiovisual e formação de professores	10/12/2008	Projeto de Extensão
Educação, Tecnologia e Estética	10/12/2008	Projeto de Extensão
Tradução, História e Sociedade	10/12/2008	Projeto de Extensão

‘Quadro 4. Continuação’

Formação Continuada em Práticas de Ensino para EJA	24/10/2008	Projeto de Extensão
I Seminário de Educação de Jovens e Adultos de Mesquita	24/10/2008	Projeto de Extensão
Biblioteca Cidadã	08/05/2009	Projeto de Extensão
Leitura e escrita	08/05/2009	Projeto de Extensão
Construção da Política e programa de Educação Ambiental no Município de Mesquita/RJ	08/05/2009	Projeto de Extensão
Educação em Direitos Humanos	08/05/2009	Projeto de Extensão
Diagnóstico do atendimento a crianças em idade pré-escolar em Municípios da Baixada Fluminense	08/05/2009	Projeto de Extensão
Reflexões ao Entardecer	08/05/2009	Projeto de Extensão
John Adams, uma experiência constitucional	20/08/2009	Projeto de Extensão
O Povo do Aventureiro: fortalecimento do turismo de base comunitária	20/08/2009	Projeto de Extensão
Inclusão Digital	03/12/2009	Projeto de Extensão
II Seminário Sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Baixada Fluminense	03/12/2009	Projeto de Extensão
RIEP- Rede Interdisciplinar de Espaços Populares na Baixada Fluminense	(NASCIMENTO, 2009)	Projeto de Extensão
Curso de Extensão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão escolar	UFRRJ/Prodônci a (web site)	Curso de Extensão

FONTE: UFRRJ (2016). Elaborado pelo autor.

Nestes projetos e cursos de extensão, os discentes do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu tiveram a oportunidade de articular o conteúdo adquirido em sala de aula com as atividades que trabalham temas relevantes para a sociedade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ (2006) estabelece que as atividades de extensão venham se modificando nas últimas décadas com a busca de maior interação com a comunidade circunvizinha, através da realização de programas e projetos voltados para a melhoria das condições de vida, da produção e da cidadania.

Esta mudança estratégica levou a UFRRJ a buscar parcerias com instituições públicas municipais, estaduais e federais, com organizações da sociedade civil e empresas públicas e privadas, preocupadas em fazer a ponte entre o saber acadêmico e a sociedade, num processo de constante realimentação, o que pode permitir uma maior oxigenação dos currículos acadêmicos e da própria prática pedagógica da instituição.

Bom seria que todas as atividades de extensão realizadas e listadas no Quadro 4 fossem detalhadas para um melhor entendimento dos seus alcances. Porém, por limitações de tempo, vamos ilustrar apenas um dos projetos de extensão listados anteriormente, por ser um dos projetos que produziu publicação. O detalhamento do alcance das demais atividades de extensão pode ser objeto de futuras pesquisas.

A Rede Interdisciplinar de Espaços Populares na Baixada Fluminense (RIEP) foi um Programa de Extensão⁵⁷ desenvolvido na Baixada Fluminense, que nos anos de 2007 e 2008

⁵⁷ Apoiado pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária PROEXT/MEC/SESU, contemplado em três editais, sendo que no Edital 2004/2005, sob a coordenação dos professores: Lucília A. Lino de Paula, Ana M. Dantas Soares e Aloisio J. J. Monteiro, atuou em Itaguaí e Seropédica; no Edital 2006/2007, sob a coordenação das duas primeiras, em

centrou suas ações através do Instituto Multidisciplinar. Soares e Paula (2010), em livro sobre as três edições do programa RIEP, iniciado em 2004, inicialmente no município de Seropédica e Itaguaí, afirmam que este se vinculou a expansão da UFRRJ, pois,

estendeu suas ações para Nova Iguaçu e municípios circunvizinhos, visando a consolidação do novo campus da UFRRJ em Nova Iguaçu no que tange à implantação de projetos e ações integradas de extensão na região da Baixada Fluminense. Em atenção à política de expansão das IFES, conduzida pelo MEC, o *campus* da UFRRJ em Nova Iguaçu, visa garantir a oferta com qualidade do ensino superior público na região sob o fundamento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, o programa RIEP procurou contribuir na consolidação da extensão no Instituto Multidisciplinar, integrando uma série de iniciativas de docentes do campus Nova Iguaçu da UFRRJ, que desenvolveram projetos na Baixada Fluminense. (PAULA, SOARES, 2010, p.8)

Segundo Nascimento (2009), o objetivo do programa foi interferir positivamente nas políticas públicas para a educação de crianças, jovens e adultos e formação de professores, em municípios da Baixada Fluminense. Dirigiu-se principalmente à qualificação de professores que atuam no sistema educacional com o foco na alfabetização de crianças, no uso de novas linguagens e tecnologias educacionais e na diversidade étnicocultural. As escolas foram espaços privilegiados de intervenção e a elaboração do programa buscou a integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, confirmando a inserção da Universidade na Baixada Fluminense.

O programa esteve articulado a projetos de pesquisa e extensão da UFRRJ propiciando uma interface enriquecedora, pois as atividades previstas mobilizaram também estudantes da UFRRJ que atuaram como mediadores na produção do conhecimento da realidade social, com desdobramentos em sua formação acadêmica.

De acordo com Nascimento (2009), o RIEP foi composto por diversos subprojetos que tiveram a coordenação de docentes do IM e a participação ativa de estudantes, como: Afro-brasileiros, desigualdades raciais e educação no Brasil: a lei 10.639/2003 e a formação continuada de professores; Acompanhamento dos educadores e diagnóstico dos jovens atendidos pelo ProJovem de Nova Iguaçu-RJ; Inclusão Digital de Jovens e Adultos em Nova Iguaçu; e Políticas públicas e ensino fundamental: a lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com crianças de 6 anos de idade.

Ainda segundo Nascimento (2009), um destes subprojetos foi o curso de extensão “Políticas públicas e ensino fundamental: a lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com crianças de 6 anos de idade”. Este curso foi realizado em 20 encontros, atingindo 43 profissionais da educação básica, dentre os quais: 20 supervisores, coordenadores e diretores de escolas do Município de Belford Roxo, 17 professores, 3 diretores do Município de Mesquita e 3 professores da rede do Município de Nova Iguaçu. De forma indireta foram atingidas 30 escolas e cerca de 1.100 crianças das redes de ensino de Mesquita, Belford Roxo e Nova Iguaçu. O curso abordou o desafio da ampliação da escolarização e da construção de um trabalho pedagógico com uma nova série, que trouxe um grande impacto para as políticas educacionais e provocou mudanças nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, este curso de extensão representa na prática o potencial destas atividades na Universidade, no sentido de alcançar seus objetivos formativos e de transformação social, dado os seus efeitos multiplicadores. Conforme destacado a seguir:

Seropédica, Paracambi e Nova Iguaçu; e em 2007/2008, sob a coordenação de Lucila A. L. de Paula, foi exclusivamente desenvolvido pelo IM/UFRRJ, em Nova Iguaçu e adjacências.

a Universidade pública não pode escusar-se a desempenhar um papel de intervenção na realidade no sentido de sua transformação. Nesse sentido, a formação de professores, por seu efeito multiplicador e impacto na melhoria do ensino de crianças e jovens, destaca-se como uma ação extensionista que assegura resultados positivos a curto, médio e longo prazo. (NASCIMENTO, 2009, p. 1064)

Portanto, para se afirmar que a extensão é parte do ambiente acadêmico, ela deve ser entendida além da sua concepção tradicional de apenas difusão de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (eventos ou produtos artísticos e culturais). Pois é necessário considerá-la também como atividade institucionalizada, principalmente previstas no processo formativo, enxergando na sociedade sujeitos e atores, e não meros beneficiários.

Dado o caráter indissociável de ensino, pesquisa e extensão, pode-se inferir que em apenas quatro anos de funcionamento, o Instituto Multidisciplinar procurou exercer o seu papel através das atividades descritas neste trabalho.

Estas fontes documentais e bibliográficas permitiram contextualizar teoricamente a implantação e implementação deste campus universitário através dos três capítulos iniciais desta dissertação, e também proporcionaram o registro da produção deste Instituto (ensino, pesquisa e extensão) neste período, dentro das delimitações estabelecidas na metodologia.

Se estas atividades foram suficientes para atingir os objetivos da sua implantação como política pública, a inserção na Baixada Fluminense e para a Baixada Fluminense pode ser a resposta, pela quantidade e qualidade das atividades de extensão descritas.

O aspecto qualitativo referente aos discentes, público alvo do levantamento de campo, está descrito no próximo subcapítulo.

5.2 Levantamento de Campo: o processo formativo na voz do discente de licenciatura

O levantamento de campo foi aplicado seguindo os procedimentos metodológicos definidos para esta investigação, detalhados no capítulo anterior, para agregar informações qualitativas para a apresentação e discussão dos resultados.

Pois, como já vimos, além dos estudos documentais e bibliográficos responsáveis por compor a historicização e a dinâmica acadêmica do Instituto Multidisciplinar, é enriquecedor para esta pesquisa ouvir o público alvo da política pública implementada.

Desta forma, através do sistema acadêmico da UFRRJ no decorrer do segundo semestre letivo do ano de 2015, identificou-se os discentes destes cursos de licenciatura listados que ainda estavam com matrícula ativa no semestre letivo 2015/2.

Estes discentes, por não concluírem a graduação nos tempos mínimos estabelecidos nos Programas Pedagógicos dos Cursos, possivelmente tem maior probabilidade de terem enfrentado problemas durante a graduação e podem contribuir com suas histórias para com esta pesquisa.

Um questionário semiestruturado com 25 (vinte e cinco) questões fechadas e abertas foi aplicado aos participantes do levantamento de campo, dividido em três partes: caracterização dos informantes, perguntas de características pessoais/familiares e a percepção sobre a formação acadêmica.

As perguntas fechadas foram utilizadas no levantamento documental e estatístico deste trabalho, e as perguntas abertas foram utilizadas para a análise de conteúdo conforme os procedimentos metodológicos definidos para o levantamento de campo.

Após a aplicação do questionário, em função do direcionamento das perguntas e diversidade de respostas dos informantes, criou-se 4 (quatro) categorias para agrupar os núcleos de sentido segundo a metodologia adotada. O critério de construção deste quadro de categorias foi à reorganização semântica, reagrupando as questões, que versaram sobre:

1ª. Categoria – a “escolha do curso de graduação” – composta pelas questões 13, 14 e 15;

2ª. Categoria – a “percepção sobre a formação recebida” – composta pelas questões 16, 18 e 19;

3ª. Categoria – a “política para permanência na Universidade” – composta pelas questões 21, 22 e 23;

4ª. Categoria – a “preocupação com a Baixada Fluminense” – composta pelas questões 20, 24 e 25.

O Quadro 5 mostra as categorias e as perguntas nelas agrupadas:

Quadro 5 – Categorias de Análise

Categorias	Questões do Questionário		
I – escolha dos cursos de graduação	13. Por que escolheu este curso de graduação para estudar?	14. Por que escolheu a UFRRJ/Campus Nova Iguaçu?	15. Seus pais apoiaram a escolha deste curso? Por quê?
II – percepção sobre a formação recebida	16. O curso de graduação escolhido atendeu as suas expectativas de formação até agora? Justifique.	18. Você considera a formação recebida neste curso de graduação como transformadora na sua vida?	19. Caso SIM na resposta anterior, qual papel tiveram os professores nesta transformação?
III – política para permanência na Universidade	21. Você considera suficiente o apoio oferecido pela Universidade para permanência do discente durante o curso?	22. Você recebeu algum tipo de bolsa durante sua permanência na Universidade?	23. Por que você não se formou no tempo mínimo de integralização estabelecido pelo PPC?
IV – preocupação com a Baixada Fluminense	20. De uma forma geral, você percebeu dos seus professores um conhecimento e uma preocupação com os problemas da Baixada Fluminense?	24. Você pretende atuar como professor(a) nas redes de escolas municipais ou estadual da Baixada Fluminense?	25. Onde você pretende atuar após a conclusão do seu curso?

Estas categorias consolidaram em temas as principais declarações dos informantes, desta forma, foi necessário estabelecer princípios comuns para as categorias criadas. Pois “cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização. [...] O importante é submetemos todo o conjunto do material a ser analisado aos mesmos critérios”. (GOMES, 2008, p.88).

Então foi estabelecido como princípio para esta categorização: aspectos inerentes à formação recebida durante o curso de graduação. A partir deste princípio o conteúdo das perguntas do questionário foi classificado.

Este princípio está em consonância com o objetivo geral da pesquisa que constitui em *Analisar o significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense, a partir da implementação do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Pois, como já vimos neste trabalho, o processo formativo parece ser o centro das preocupações educativas, bem como o principal responsável pela transformação demandada na educação superior.

No processo de categorização, houve a necessidade de se construir eixos de análise capazes de demarcar os dados significativos das respostas coletadas a fim de serem aprofundadas, por este motivo, além da homogeneidade, as categorias devem ser:

- (a) exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização);
- (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria);
- (c) concretas (não serem expressas por termos abstratos que trazem muitos significados);
- (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar). (GOMES, 2008, p.89).

Contudo, este levantamento de campo trouxe algumas impressões, situações e consequências, fruto da vivência dos discentes em um campus universitário recém-inaugurado que ainda se consolidava. E na análise a seguir, a fim de assegurar o anonimato dos informantes do questionário, eles foram nomeados por uma numeração aleatória de 1 a 39 em cada questão.

5.2.1 Categoria I - A “escolha do curso de graduação”

A **1ª. categoria** – “escolha do curso de graduação” – foi composta das questões 13, 14 e 15, que abordaram as motivações para escolha do curso de graduação e suas relações com a imagem da formação de professores para os jovens e suas famílias:

13. Por que escolheu este curso de graduação para estudar?

14. Por que escolheu a UFRRJ/Campus Nova Iguaçu?

15. Seus pais apoiaram a escolha deste curso? Por quê?

Questão 13. Por que escolheu este curso de graduação para estudar?

Dos informantes do levantamento de campo, 36 (trinta e seis) pessoas responderam esta questão. E considerando as unidades de registro e unidades de contexto as respostas foram estabelecidas e organizadas na Tabela a seguir:

Tabela 11 - Motivos para Escolha dos Cursos de Licenciatura

Indicadores	Respondentes (N)	Percentual (%)
Identificação com a disciplina/docência	27	75,0
Emprego	4	11,0
Curso menos concorrido	2	5,5
Outras	2	5,5
Indicação	1	3
TOTAL	36	100

A maior parte dos(as) informantes revela como motivo para a escolha do curso a identificação com a docência ou a disciplina à qual lecionará como professor(a). As respostas dos informantes a seguir ilustram este argumento:

Pelo desejo de tornar-me professor. Respondente 34

Meu objetivo principal é ser professora e História é a disciplina que quero lecionar.
Respondente 2

Ser professor no Brasil, salvo às exceções, parece ser sinônimo de enfrentamento de diversas dificuldades, como baixos salários, desvalorização da carreira, violência nas escolas, precariedade na infraestrutura, dentre outros problemas. Infelizmente é comum ouvir este tipo de discurso. Estes problemas são propagados pela mídia, e permeiam as mentes dos estudantes antes de ingressar na Universidade. A resposta do informante 5, listada a seguir, constitui uma justificativa diferenciada para a escolha da profissão:

Porque sempre convivi com professores e sempre gostei da profissão apesar das dificuldades. Respondente 5

Ao discorrer sobre a atual situação da formação de professores no Brasil, Saviani afirma que:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2011, p. 10)

Como já vimos nesta dissertação, às reformas educacionais ao longo dos anos foram realizadas atendendo a interesses de organismos internacionais, a serviço de uma ideologia neoliberal, que gerou no modelo de expansão da educação superior no Brasil, como diz Sguissardi (2008, p. 1000), uma “acelerada mercadorização”.

Como consequência, estes fatores contribuem para a precarização da profissão docente, tornando os cursos de licenciatura pouco atraentes aos jovens que pensam em ingressar na Universidade.

Gatti; Barreto (2009), através de um estudo de dados socioeconômicos dos estudantes inscritos no Exame Nacional de Cursos (ENADE) no ano de 2005, revelaram que a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribui a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos (48,6%). Observe-se, contudo, que a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Desta forma, dada a correlação entre a pesquisa de Gatti; Barreto (2009) e o levantamento de campo desta dissertação, no aspecto da escolha do curso de licenciatura, abre espaço para outros fatores que interferem na escolha do candidato ao ensino superior. Neste caso, é importante considerar os respondentes abaixo que destacaram o “emprego” como principal motivo para escolha do curso de graduação.

Devido ao meu trabalho. Respondente 28

Quanto às relações entre a escolha do curso de graduação e o trabalho, é possível detectar que muitos destes estudantes são trabalhadores, alguns docentes, provavelmente esta relação pode estar associada à faixa etária dos licenciados em média de 30 anos aproximadamente.

O PNE 2001-2010 tinha como uma de suas metas ampliar a oferta de acesso ao ensino superior para a faixa etária de 18 a 24 anos. Dos 39 respondentes, 32 ingressaram dentro desta faixa etária. Em 2015 o estudante de licenciatura mais novo deste grupo tinha 24 anos, ou seja, estava numa faixa etária em que geralmente o jovem já está inserido no mundo do trabalho.

A questão 10 (dez) do questionário aplicado retrata a situação destes discentes em relação ao trabalho:

Tabela 12 – Situação do Licenciando Trabalhador da UFRRJ no ano de 2015

Assinale a opção que melhor revela a sua situação em 2015.2 em relação ao trabalho?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Trabalho atualmente, mas meu trabalho atual não tem relação com o meu curso na UFRRJ.	14	35,9%
Trabalho atualmente. Meu trabalho atual tem relação com o meu curso na UFRRJ.	12	30,8%
Eu não estou trabalhando, mas estou procurando emprego e/ou estudando para concurso e similares.	7	18,0%
Já trabalhei durante a realização do meu curso na UFRRJ, mas optei em por apenas estudar.	3	7,7%
Outro (especifique)	3	7,7%
Nunca trabalhei.	0	0,0%
TOTAL	39	100

A Tabela 12 reflete uma característica da maior parte dos discentes de graduação do Instituto Multidisciplinar, a de um trabalhador que estuda. Dos respondentes do questionário, 66,7% estão trabalhando. Sem contar os que desejam trabalhar e a opção “outro”, mencionado por eles como a realização de estágios.

Explicando estas relações sobre trabalho, verifica-se que os discentes que exercem um ofício sem associação com o curso, somado aos que procuram emprego, compõem a praticamente metade dos discentes (48,9%). Isso mostra a necessidade de obtenção de renda independente da conexão ao curso, fato este diretamente relacionado à condição socioeconômica familiar.

Porém, chama a atenção quando se entende através da leitura destes dados que a procura por um curso de graduação em licenciatura fica diretamente relacionada à experiência do ensino superior como um meio necessário para conseguirem um bom emprego e, por consequência, um bom salário. As respostas a seguir ilustram este fato:

Por causa das oportunidades de emprego, faltam muitos professores nessa área.
Respondente 32

Para ter melhores condições de trabalho. Respondente 29

Os cursos de licenciatura, desta forma, para estes respondentes, garantem a possibilidade de garantia de emprego ou melhoria das condições do seu emprego, e se constituem também como um meio de ascensão social. Pois, “a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 167)

Questão 14. Por que escolheu a UFRRJ/Campus Nova Iguaçu?

Dos informantes do levantamento de campo, 37 (trinta e sete) pessoas responderam esta questão. E considerando as unidades de registro e unidades de contexto foi possível identificar quatro situações influenciadoras na escolha do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ para cursar a graduação, listadas na Tabela 13.

Tabela 13 - Motivos da Escolha do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

Porque escolheu a UFRRJ/Campus Nova Iguaçu?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Proximidade da residência	31	69%
Qualidade do ensino por ser uma IFES	10	22%
Outros	4	9%
TOTAL	45	100

Nesta questão, em virtude da mesma ser aberta, vários respondentes foram enfáticos ao colocar situações variadas como os principais critérios utilizados para a escolha do Instituto Multidisciplinar. Por este motivo a soma dos critérios ultrapassa 37. Destaco as seguintes respostas:

Boa universidade e proximidade. Respondente 1

Qualidade e proximidade. Respondente 32

Pela qualidade e proximidade. Respondente 35

Devido à proximidade de casa e ser uma ótima universidade. Respondente 19

Desta forma, pode-se inferir que as falas destes discentes se aproximam com a realidade, pois cerca de 65,4% dos ingressantes dos cursos de licenciatura do IM (2006-2009) são moradores da Baixada Fluminense, e assim confirmaram que o principal motivo da escolha desta Universidade foi pelo fato da mesma estar localizada próxima da sua residência.

Ao mencionarem a qualidade do ensino, parte destes discentes ilustra um processo histórico no Brasil em que as universidades públicas em geral são referenciais de qualidade em ensino, pesquisa e extensão.

Sguissardi (2008) ao questionar o processo de expansão da educação superior no Brasil sob os interesses do mercado produtivo relembra Anísio Teixeira e o seu entendimento de Universidade, quando cita as quatro funções fundamentais desta instituição milenar: a da formação profissional, ao preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; a mais apaixonante atividade humana, a busca do saber; o desenvolvimento do saber humano em todas as suas dimensões; e a transmissão de uma cultura comum nacional.

Portanto, as instituições públicas, apesar das dificuldades, podem se constituir em garantias da preservação dos ideais de um sistema de educação superior como direito e bem público, para a formação de profissionais/cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade social.

Questão 15. Seus pais apoiaram a escolha deste curso? Por quê?

Dos 39 (trinta e nove) respondentes do questionário, 36 (trinta e seis) responderam esta questão. Neste caso, a organização inicial dos dados pode ser visualizada na Tabela 14 a seguir.

Tabela 14 – Apoio dos pais na escolha do curso

Seus pais apoiaram a escolha deste curso? Por quê?			
Opções	Justificativas	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	Porque respeitam as suas escolhas	9	25,0%
Sim	Outros motivos	8	22,2%
Sim	Porque incentivam a formação de professores	6	16,7%
Não	Porque a carreira é pouco valorizada	6	16,7%
Outros	Não opinaram	7	19,4%
TOTAL		36	100

Na abordagem dos dados referentes a esta questão, 63,9% (23 respondentes) afirmaram ter apoio dos pais na escolha do curso. Os motivos apontados foram variados, mas podem-se identificar duas tendências de posicionamento: os pais que respeitam as suas escolhas (25%) e os pais que incentivam a formação de professores (16,7%).

Em relação a este aspecto, destacou-se ainda que os pais em geral respeitaram as escolhas dos filhos, não interferindo na opção do curso. As respostas a seguir exemplificam este aspecto:

Sim. Porque eles nunca se importaram em vigiar as minhas escolhas. Sempre me deixaram bem livre para decidir sobre meu futuro. Respondente 4

Sim. Me apoiariam em qualquer escolha. Respondente 12

Sim, eles nunca se envolveram contra ou a favor da minha escolha acadêmica. Respondente 14

Mesmo sem entender muito eles me apoiaram por ter sido uma decisão minha. Respondente 16

E também se destacam os relatos em referência aos pais que incentivaram a escolha de um curso de formação de professores:

Sim. Meus pais acreditam que qualquer profissão direcionada a educação é respeitada e pode fazer a diferença na vida de uma pessoa. Respondente 11

Sim. Por acharem que professor "nunca fica desempregado" (Que ilusão!). Respondente 10

Sim. Acreditam que a docência é uma carreira virtuosa. Respondente 34

A profissão docente se constitui uma das mais importantes nas economias modernas, pode se constituir uma peça chave nas transformações ocorridas em países com avanços educacionais e tecnológicos.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15)

Diante disso, a carreira docente ainda possui atratividade pelas virtudes e importância social que detêm. Ela pode ser vista como um mecanismo de ascensão social em um país com poucas oportunidades para a população com menor renda e escolaridade. Como mostra o relato do Respondente 32 abaixo:

Sim, apoiaram porque viram potencial na minha graduação. Respondente 32

Em relação à origem familiar dos estudantes, o estudo de Gatti; Barreto (2009, p. 166) mostra que em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos [de licenciatura], o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.

Em relação aos relatos que revelam a falta de apoio dos pais, pode-se inferir que, de forma geral, existe consciência da precarização da profissão e desvalorização salarial no Brasil, como pode ser observado através das falas de todos os 6 respondentes (16,6%) que afirmaram não terem o apoio dos pais na escolha do seu curso.

Não. Não consideram que professores são valorizados no país. Respondente 9

Não. Desvalorização no mercado de trabalho. Respondente 21

Não. Pois não é um curso com bom retorno financeiro. Respondente 24

Não, por saberem das dificuldades. Respondente 25

Na maior parte, exceto por questionamentos quanto à escolha, devido à baixa valorização dos professores no Brasil atual. Respondente 26

Não, pois ganha pouco. Respondente 30

Muitos aspectos dos problemas da profissão docente e das políticas de formação de professores no Brasil foram discutidos nesta dissertação. Mas é importante reforçar a evidência de que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente.

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2011, p. 17)

E estes problemas são considerados nas famílias brasileiras quando se projeta uma formação superior para os jovens. Porque “as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão”. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Portanto, sobre a influência familiar referente à escolha do curso de graduação pelo discente, de acordo com os respondentes desta questão, observa-se uma dicotomia existente entre a visão, por um grupo, de uma carreira docente que atrai pelas virtudes e importância social que detêm, e a consciência, por outro grupo, da precarização da profissão e desvalorização salarial no Brasil.

5.2.2 Categoria II - A “percepção sobre a formação recebida”

A 2ª. categoria – “percepção sobre a formação recebida” – foi composta das questões 16, 18 e 19, que abordaram a percepção sobre a formação recebida pelo discente de graduação do Instituto Multidisciplinar, público alvo da política de expansão do ensino superior e a razão de existência da UFRRJ:

16. O curso de graduação escolhido atendeu as suas expectativas de formação até agora? Justifique.

18. Você considera a formação recebida neste curso de graduação como transformadora na sua vida?

19. Caso SIM na resposta anterior, qual papel tiveram os professores nesta transformação?

Esta categoria representa o cerne do último objetivo específico desta pesquisa, que se constitui em *analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado.*

As Tabelas a seguir ilustram, respectivamente, a respostas dos informantes referentes às questões 16, 18 e 19:

Tabela 15 – Satisfação do licenciando sobre sua formação

O curso de graduação escolhido atendeu as suas expectativas de formação até agora? Justifique.			
Opções	Justificativas	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	Não citadas ou identificadas	16	47%
Não	Falta de prática docente	6	17,7%
Sim	Professores	5	14,8%
Em parte	Não atendeu completamente	2	5,9%
Não	Não citadas ou identificadas	2	5,9%
Não	Infraestrutura deficiente	1	2,9%
Não	Programa Pedagógico do Curso ruim	1	2,9%
Sim	Passou em concurso público	1	2,9%
TOTAL		34	100%

Tabela 16 – Percepção sobre o impacto da formação na vida do licenciando

Você considera a formação recebida neste curso de graduação como transformadora na sua vida?			
Opções	Justificativas	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	Ampliou o senso crítico	12	30,7%
Em parte	*	9	23,1%
Sim	Gerou oportunidades (emprego/estudo)	6	15,4%
Sim	Crescimento pessoal / Conhecimento	6	15,4%
Sim	Qualificação Técnica	5	12,8%
Não	*	1	2,6%
TOTAL		39	100%

* Não justificou.

Tabela 17 – Papel dos professores na formação recebida

Caso SIM na resposta anterior, qual papel tiveram os professores nesta transformação?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Fundamentais	17	61,0%
Destaques relacionais como: voto de confiança, apoio, conselhos, etc.	9	32,0%
Apenas parte dos professores foi importante	2	7,0%
TOTAL	28	100%

A questão 18 revelou um quantitativo maior de discentes que consideraram que a formação recebida tenha sido considerada como transformadora na sua vida, uma proporção de satisfação maior do que na questão 16; através desta constatação, parece que, para alguns, talvez, mesmo recebendo uma formação que não atenda às suas expectativas, ainda assim a experiência adquirida na passagem pela Universidade teve um significado importante.

Dos 37 respondentes da questão 18, 29 (74,3%) consideraram a formação recebida como transformadora em sua vida e apenas estes explicaram os motivos.

A questão 19 está relacionada à questão 18, pois ela é direcionada apenas aos discentes que responderam SIM na questão anterior. Então, dos 27 possíveis, 26 respondentes explicaram os seus motivos referentes ao papel dos professores no curso. Dois (2) discentes mencionaram em suas respostas, que os professores foram fundamentais e também os destaques relacionais.

A análise das respostas oriundas dessas três perguntas foi realizada considerando que cada indivíduo pode ver ou perceber determinado fenômeno de acordo com a sua vivência na sociedade, principalmente de quem se constitui o público alvo da política educacional implementada.

Em geral, pode-se inferir que a maioria dos respondentes está satisfeita com a formação recebida e a considera como transformadora na sua vida. Os motivos são variados, mas apontam algumas questões importantes que merecem destaque.

Na questão 16, dentre as falas dos 22 respondentes (64,7%) com expectativas de formação atendidas, os professores mereceram destaque, obtendo menção, principalmente, no tocante às suas qualificações, como pode ser visualizado nas respostas abaixo:

Sim. A maioria dos professores possuem alto nível de formação e os conteúdos foram muito relevantes. Respondente 9

Sim. Devido aos ótimos professores e o conhecimento assimilado, além do desenvolvimento do senso crítico. Respondente 18

Sim. Tive professores qualificados e com compromisso de desenvolvimento do aluno. Respondente 34

Este destaque à qualificação docente foi confirmado na questão 19, em que 17 (61%) dos 26 respondentes proclamaram os seus professores como “fundamentais” ao considerarem a sua formação transformadora. Como mostra os relatos dos respondentes a seguir:

Foram fundamentais. Respondente 7

Os principais personagens do meu desenvolvimento até aqui. Respondente 26

Total. Trouxeram novas formas de ver o mundo e novas possibilidades sobre o que eu já achava que sabia. Respondente 4

Tiveram um papel imensurável e ímpar para a minha formação. Respondente 12

O Projeto Político Pedagógico do IM exigia a qualificação de mestres e doutores aos primeiros 70 docentes contratados mediante concurso público. A qualificação docente pôde proporcionar a elaboração dos projetos de pesquisa e pós-graduação que foram mencionados neste trabalho, conquistas de financiamentos em editais públicos, e trazer para a formação dos licenciandos do IM ferramentas que possibilitaram estar em dia com as últimas descobertas, uma das características do século XXI.

Zainko (2010) destaca a necessidade de levar para os processos de formação dados da realidade e instrumentos eficazes de gerenciamento do conhecimento. Pois a gestão do conhecimento na formação dos professores é um processo sistemático, articulado e intencional, de disseminação e apropriação de conhecimento e tem o propósito de atingir a excelência da formação e por consequência a qualidade da educação.

Porém, mesmo diante da excelência acadêmica dos docentes destes cursos de licenciatura, alguns aspectos negativos merecem destaque nesta análise. Pois, na Questão 16, dos 10 respondentes (29,4%) que afirmaram não terem suas expectativas atingidas na graduação, podem-se apontar problemas, como infraestrutura deficiente, por exemplo, conforme destaca o respondente 5:

Não. Apesar dos ótimos professores, a estrutura sucateada da Universidade influenciou na oferta de disciplinas. Respondente 5

Dentre estes problemas citados, ressalta-se como o de maior referência a falta da prática docente dentro do processo formativo, citado por 6 respondentes:

Não. Tratando-se de licenciatura gostaria de um curso com mais foco no ensino. Respondente 1

Não. Senti falta de mais prática docente para minha formação e para realidade e necessidade do mercado de trabalho. Respondente 3

Não. As noções para licenciatura foram poucas. O curso parece ser mais voltado para o bacharelado. Respondente 7

Não. O campo educacional é muito restrito e fechado. Além das divergências e burocracias encontradas que tornam a prática muito mais difícil do que a teoria aprendida na Universidade. Respondente 12

Não. A grade de horários é ruim, e a grade curricular antes da mudança era péssima. Não tive formação adequada nem para pesquisa, nem para licenciatura, com falhas principalmente na oferta de disciplina pra um pré-projeto de pesquisa e nas disciplinas de estágio. Respondente 25

Não. Porque o curso está voltado mais para a pesquisa (bacharelado) do que para a formação de professores (licenciatura). Respondente 29

Nóvoa (2009) considera positiva a qualificação acadêmica dos formadores de professores, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico, mas a acentuada valorização do papel dos “cientistas da educação” e do seu conhecimento teórico ou metodológico na formação docente não pode ocorrer em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático.

A formação docente, considerando os saberes dos professores e seus trabalhos cotidianos,

é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (ZAINKO, 2010, p. 124)

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar previu na matriz curricular inicial dos seus cursos uma identidade multi e interdisciplinar pautada numa base teórico-prática. Pois para todos os cursos previa atividades acadêmicas obrigatórias, a saber: as atividades acadêmico-científico-culturais (mínimo de 200 horas), o Estágio Curricular Supervisionado (mínimo de 400 horas) e um trabalho de conclusão de curso (mínimo de 100 horas).

Além disso, exclusivamente aos cursos de licenciatura, além das atividades já especificadas, estavam previstas as atividades de Prática de Ensino com carga horária mínima de 400 horas, em que já está incluído o trabalho de conclusão de curso (100 horas).

Em 2008 foi aprovado Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica da UFRRJ⁵⁸, que reorganiza as composições curriculares dos cursos de licenciatura desta Universidade, se adequando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁵⁹. Em função disso, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura do IM sofreram reformulação.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo Freitas (2007), provocaram movimentos

⁵⁸ UFRRJ/Deliberação CEPE nº 138, de 11 de dezembro de 2008.

⁵⁹ Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. A carga horária e o tempo de duração, o espaço destinado aos estudos do campo da educação, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a concepção de práticas e estágios supervisionados, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas.

Desta forma, ainda segundo esta autora, a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas, em continuidade às políticas neoliberais do governo FHC.

Diante desta discussão, a valorização da prática educativa se torna importante desde que possibilite um momento de retomada e de reflexão de experiências e questionamento de rotinas. Neste caso, o professor, como também um investigador, vai se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou e pode rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem. Como destacado a seguir:

Até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses geralmente produzidos em uma redoma de vidro, sem nem uma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades de gênero. Atualmente essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (ZAINKO, 2010, p. 124)

Por isso, a qualidade social vislumbrada para as IES deve garantir características inovadoras e ousadas aos processos de formação. Além disso, a sociedade atual exige no ambiente de formação um conhecimento teórico-prático de uma sala de aula se projeta para o mundo, por exemplo, através da rede mundial de computadores.

Ao analisar as 27 respostas da Questão 18, em que os respondentes afirmaram a formação recebida como transformadora, além da ascensão social e emprego, existem valores que compõem o processo formativo que se constituem como um fator importante para o desenvolvimento humano. Este fato fica evidente na maior parte dos relatos, como, por exemplo, do respondente 8:

Sim. Os ensinamentos transmitidos mudaram muito minha forma de ver o mundo.
Respondente 8

De acordo com Gramsci (1982), o papel do ensino na sociedade (escola unitária) permitiria às classes desfavorecidas o acesso aos códigos dominantes que faria com que o jovem aprenda a pensar concretamente, transformar, homogeneizar de acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que eleve do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático.

Desta forma, a passagem pelo ensino superior é vista como um processo de construção de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social, na condição de sujeitos livres que, pela sua ação consciente e coletiva, constroem, não só o mundo em que vivem, como a si mesmos.

Os relatos abaixo demonstram, segundo suas palavras, o significado para suas vidas da formação recebida:

Houve mudança em minha forma de pensar e em meu senso crítico em diversas situações. Respondente 25

Como instrumento de estimular um pensamento crítico sobre questões sociais e culturais, a formação recebida no meu curso foi de suma importância. Respondente 19

Aprendi muito, mudei minha forma de pensar e me tornei mais crítica. Respondente 13

Lógico! Estar numa Universidade faz você criar conhecimento para além da sala de aula! Conhecer novas pessoas, novas situações... Tudo é aprendido. Respondente 10

A “Comisión Económica para América Latina y el Caribe” CEPAL (2007) também destaca a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, pois grande parte do conhecimento adquirido através processos de formação são de caráter adaptativo, que facilita o acesso a novos conhecimentos e avanços sobre a realidade e sua transformação.

Desta forma, as menções dos respondentes da Questão 18 referentes à “qualificação técnica”, “oportunidades (emprego/estudo)” e “crescimento pessoal/conhecimento” indica que a passagem pelo ensino superior pode capacitar as pessoas para os seus diversos projetos, pois de acordo com o relatório da Cepal (2007), os conhecimentos acerca do mundo, assim como as experiências adquiridas, permitem as pessoas interagir, integrar e assumir diferentes papéis na vida social.

Os relatos a seguir são exemplos dos significados que a formação em nível superior pode representar para um estudante:

Me transformei num melhor cidadão. Respondente 1

Ter uma graduação me possibilita abrir novas portas não só na vida financeira, como acadêmica. Respondente 7

Era um sonho meu cursar o 3º grau, e Pedagogia melhorou a minha condição no meu trabalho como agente de educação infantil. Respondente 15

Me deu emprego (diretamente) e pude casar (indiretamente). Respondente 12

Portanto, observa-se através das questões que envolvem a segunda categoria de análise, que, de forma geral, os discentes respondentes estão satisfeitos com a formação recebida e a consideram transformadora na sua vida, com destaque para a elevada qualificação do corpo docente. Como destaque negativo, de forma geral, observam-se algumas deficiências em relação à infraestrutura e a falta de prática docente dentro do processo formativo.

Outros fatores mencionados, como “qualificação técnica”, “oportunidades (emprego/estudo)” e “crescimento pessoal/conhecimento” mostram que a percepção satisfatória do discente de licenciatura (respondentes destas questões) se constitui em diversos motivos que partem dos seus projetos pessoais para um reconhecimento da sua formação como condição de desenvolvimento humano, social e econômico que se reflete em melhores condições de vida.

5.2.3 Categoria III – política para permanência na Universidade

A 3ª. categoria – “política para permanência na Universidade” – foi composta das questões 21, 22 e 23, que abordaram a percepção sobre o apoio oferecido pela UFRRJ para permanência do discente, e possíveis dificuldades enfrentadas pelo licenciando durante o curso:

21. Você considera suficiente o apoio oferecido pela Universidade para permanência do discente durante o curso?

22. Você recebeu algum tipo de bolsa durante sua permanência na Universidade?

23. Por que você não se formou no tempo mínimo de integralização estabelecido pelo PPC?

A tabela 18 a seguir detalha as respostas da questão 21:

Tabela 18 – Percepção dos licenciandos sobre a política de permanência da UFRRJ

Você considera suficiente o apoio oferecido pela Universidade para permanência do discente durante o curso?			
Opções	Justificativas	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	Apoio através de Bolsas	8	29,6%
Em parte	Existe apoio, mas é insuficiente	8	29,6%
Não	Bolsas (apoio insuficiente)	6	22,3%
Sim	Apoio de uma forma geral	2	7,4%
Não	Falta de apoio pedagógico	2	7,4%
Não	Infraestrutura deficiente	1	3,7%
TOTAL		27	100%

Através das informações da Tabela 18 (Questão 21), observa-se que, de forma geral, os respondentes consideram que existe o apoio da UFRRJ para os discentes, como política de permanência. Pois 10 respondentes (37%) confirmaram diretamente a existência de algum apoio, e somado aos 8 respondentes que também testificaram existir apoio, mas com ressalvas, e por isso responderam “em parte”, este percentual chega a 66,6%.

Como também pode ser observado na Tabela 18 (Questão 21), parece que esse apoio institucional geralmente é realizado por intermédio de bolsas, que são contrapartidas financeiras ao discente quando este participa de alguma atividade na Universidade ou auxílio financeiro direto aos discentes mais carentes, mesmo sem contrapartida.

A existência de uma política de permanência promovida pela UFRRJ pode ser evidenciada pela Tabela 19, que detalha as respostas da Questão 22:

Tabela 19 – Utilização de bolsas auxílios pelos licenciandos

Você recebeu algum tipo de bolsa durante sua permanência na Universidade?			
Opções	Justificativas	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	Bolsa permanência	15	45,4%
Sim	Monitoria	7	21,2%
Sim	PIBID	5	15,1%
Não	Não precisou	3	9,1%
Sim	Ciência sem Fronteiras	1	3,0%
Sim	FAPERJ e CNPQ	1	3,0%
Sim	PET	1	3,0%
TOTAL		33	100%

Através da análise da Tabela 19 (Questão 22), observa-se a ocorrência de 30 bolsas oferecidas a 24 discentes que responderam “sim”. Dos discentes que responderam “não”, somam-se 13, dos 37 que responderam esta Questão. Porém, apenas 26 especificaram o tipo de bolsa recebida.

Destaca-se como o auxílio mais citado pelos respondentes a bolsa permanência. O Programa Bolsa Permanência (PBP) é um dos principais programas do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

O PBP e outros tipos de bolsas são frutos da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁶⁰ que promove o financiamento da assistência estudantil realizada pelas IFES, descentralizando a execução.

Dos respondentes que consideraram positivo o apoio da UFRRJ para a permanência dos discentes descritos na Tabela 18 (Questão 21), destacam-se alguns relatos que afirmam a importância dos auxílios financeiros para estes estudantes, que podem ser observados a seguir:

Eu, pelo menos, percebi. Tive bolsa permanência, que me ajudaram muito, pois no meu início na Universidade o meu salário era bem pequeno. Respondente 13

A Universidade possui uma série de bolsas que ajudam o universitário a se manter na instituição. Respondente 18

A faculdade me ajudou com a bolsa permanência. Respondente 25

Em função da democratização do acesso ao ensino superior público, a evasão dos estudantes durante a graduação aumentou e se tornou um sério problema das IFES pelo Brasil. Por este motivo, as políticas de permanência se consolidaram como fundamentais para o sucesso deste projeto de expansão do ensino superior.

Existem diversos estudos sobre a evasão dos discentes de graduação nas IFES. E neste quadro, o MEC e as instituições se debruçam em buscar alternativas para auxiliar as políticas públicas e institucionais com fins de redução dos índices de abandono dos estudos antes da sua conclusão.

⁶⁰ Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 / Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

São diversos fatores que podem influenciar o índice de evasão das IES, sendo necessário considerar diversos aspectos sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros. Desta forma, é importante perceber os fatores apontados pelos próprios discentes, como os relatos deste levantamento de campo, dentre os quais se pode destacar o apoio insuficiente dos auxílios financeiros concedidos.

Através da análise da Tabela 18 (Questão 21), dos 9 informantes (33,4%) que responderam “não”, 6 deles (22,3%) destacaram o apoio insuficiente das bolsas concedidas, como pode ser observado nos relatos a seguir:

O baixo valor das bolsas e os atrasos são um fator de impedimento para a permanência com qualidade do estudante na Universidade. Respondente 5

Os valores das bolsas são baixos e os atrasos dificultam ainda mais. Respondente 8

Elas não podem ser cumulativas, portanto são insuficientes. Se uma pessoa mal consegue viver com um salário mínimo, imagina o cara que ganha R\$400,00 para estudar. Respondente 9

As políticas de auxílios financeiros realizadas pelas IFES, através de financiamento do governo federal, foram pautadas na tentativa de garantir a permanência dos estudantes na Educação Superior Federal, no sentido de combater os índices de evasão.

É importante destacar que antes mesmo da criação do PNAES, a UFRRJ já trabalhava sua política de permanência do estudante através de vários meios, inclusive financeiros, como pode ser observado em uma das metas do PDI (2006-2010): “Prevenção da evasão universitária a partir de programa de assistência ao estudante incluindo bolsas e auxílios”. (PDI da UFRRJ, 2006, p. 78).

Porém, percebe-se que esta batalha contra a evasão dos estudantes carece de mais investimentos e mais estudos no sentido de identificar outros fatores influenciadores. No Instituto Multidisciplinar, o abandono dos cursos nas três licenciaturas em estudo nesta dissertação não é diferente do quadro nacional, como pode ser verificado na Tabela 20 a seguir.

Tabela 20 – Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ no período 2006-2009

	2006/2	2007/1	2007/2	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	Total
Transf. Interna	2	0	1	2	5	0	2	12
Novo vestibular	0	0	0	0	3	0	0	3
Cancelamento	2	2	0	6	0	6	0	16
Transf. Externa	0	1	0	0	3	1	3	8
Abandono	0	0	39	34	25	29	50	177
Total	4	3	40	42	36	36	55	216

FONTE: Sistema Acadêmico da UFRRJ (2015). Elaborado pelo autor.

Observa-se através da Tabela 20 que somente nos quatro primeiros anos de atividade do Instituto Multidisciplinar, o índice de abandono chegou a 19% (177 pessoas), quando comparado ao número de 914 ingressantes. Somando-se as demais modalidades de saída da graduação antes do término, este índice sobe para aproximadamente 23%.

Outro aspecto a ser destacado à luz dos relatos dos respondentes deste levantamento de campo no tocante aos problemas relacionados à política de permanência pode ser observado nos resultados descritos na Tabela 21 (Questão 23), descrita a seguir.

Tabela 21 – Possíveis problemas enfrentados pelos licenciandos para estudar

Por que você não se formou no tempo mínimo de integralização estabelecido pelo PPC?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Impossibilidade de conciliar com o trabalho	17	39,5%
Problemas pessoais (saúde e familiares)	13	30,2%
Ofertas inadequadas de disciplinas	6	14,0%
Falta de condições financeiras	3	7,0%
Distância do campus	1	2,3%
Faixa etária fora do “padrão” dos cursos	1	2,3%
Greve	1	2,3%
Opção própria	1	2,3%
TOTAL	43	100%

A Tabela 21 (Questão 23) reflete os tipos de dificuldades enfrentadas por parte destes discentes para prosseguirem na graduação, com destaque para a maioria dos respondentes desta questão que apontou a “dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho”, que chegou a 39,5% (17 respondentes).

Como já vimos, a maioria dos licenciandos participantes deste estudo são trabalhadores. Desta forma, por diversos motivos, talvez motivado pela condição socioeconômica, não é possível deixar de trabalhar para se dedicar ao curso universitário. Por isso, através da leitura da Tabela 21 (Questão 23), parece que o curso fica em segundo plano e o tempo necessário para conclusão é ampliado.

Esta dificuldade enfrentada pelo trabalhador estudante pode ser observada nos relatos dos respondentes a seguir:

Porque sou uma estudante que sempre precisou trabalhar, e muitas vezes isso dificultou minha formação. Respondente 5

Por trabalhar muito, sempre puxei pouca matéria. Respondente 13

Trabalhava muito para honra meus compromissos com minha esposa e filhas. Respondente 18

Dificuldade em conciliar trabalho, casamento e graduação. Respondente 19

Outro aspecto que pode estar relacionado às dificuldades para permanência na graduação da UFRRJ, que pode ser observado na Tabela 21 (Questão 23), são os “problemas pessoais (saúde e familiares)”. Geralmente pouco considerados nos estudos sobre evasão e

retenção, estes aspectos pessoais inatos ao ser humano e seu desenvolvimento obtiveram 13 (30,2%) das 43 citações, como ilustram os respondentes a seguir.

Porque tive problemas pessoais que atrapalharam o progresso da construção da monografia, já que mexeram psicologicamente comigo. Respondente 8

Problemas de saúde e familiares. Respondente 17

Porque infelizmente aconteceram vários problemas particulares. Respondente 26

Dificuldades em diversas disciplinas; a morte da minha mãe, que me abalou profundamente; problemas com a grade de horário. Respondente 30

Estes três aspectos (apoio insuficiente dos auxílios financeiros, dificuldade em conciliar estudo com trabalho e problemas pessoais) podem revelar que a estrutura administrativa e disciplinar da formação universitária oferecida não parece estar compatível para absorver estes tipos de situações.

Sendo as instituições de ensino, principalmente as públicas, parte da estrutura básica da sociedade, elas deveriam ser, à luz dos princípios da justiça com equidade, distribuidoras de oportunidades para os menos favorecidos, e não formadoras privilegiadas de uma elite que pouco contribui para a divisão das vantagens provenientes da cooperação social. (BEZERRA, 2011, p. 9).

Este é o papel social da Universidade, imbuída na política pública de inclusão do Governo Federal. Pois ao garantir maior cuidado com indivíduos e grupos sociais para fins de redução das desigualdades, estará contribuindo com a igualdade equitativa de oportunidades.

O relato do Respondente 16, da Questão 23, chama a atenção para as condições de formação oferecidas pela Universidade e a sua não adequação a realidade dos estudantes:

Particularmente, tive problemas diversos: estrutura horária do meu trabalho, crise familiar, descoberta de alergia ao leite de meu filho, somaram como fatores preponderantes para esta minha dificuldade - **por muitas vezes vi minhas notas de provas pontuarem minha vida e não a minha capacidade de aprendizagem.** Respondente 16 - grifo do autor.

O processo avaliativo da instituição de ensino superior reflete suas concepções, funções e finalidades. Desta forma, para lograr resultados voltados para um processo formativo que promova transformação social, a UFRRJ pode adotar uma concepção de avaliação institucional orientada por uma lógica de transformação, voltada para a efetividade científica e social, pois esta

visa a construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, [...]. O processo avaliativo é baseado em critérios que devem combinar mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social, que se traduzem em sucesso escolar (desempenho dos alunos) e cidadãos conscientes (dos seus direitos, da necessidade de preservação ambiental, etc). Esses critérios não são contraditórios, ao contrário, são complementares e compatíveis entre si. (BELLONI, 1999, p. 37)

Assim, Belloni (1999) ressalta que o fim da avaliação não se esgota no âmbito da instituição, mas deve se constituir em uma estratégia para construir uma ponte efetiva entre a

escola e a realidade social, que concretize o compromisso com a reconstrução do espaço social e com a democratização da educação.

Portanto, sobre as políticas institucionais de permanência, de uma forma geral, percebeu-se deste discente o reconhecimento da UFRRJ como uma Instituição que atua no enfrentamento do problema da evasão dos estudantes. Destacam-se às bolsas auxílios financeiros dentre o apoio oferecido para permanência.

Entretanto, dos problemas relatados por estes discentes para permanência na instituição, destacaram-se: o apoio insuficiente dos auxílios financeiros concedidos, dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho e problemas pessoais. Desta forma, dado o número de abandono que chega a 19% neste período, a estrutura administrativa e disciplinar da formação universitária ainda carece de evolução para um processo formativo que promova transformação social.

5.2.4 Categoria IV – Preocupação com a Baixada Fluminense

A 4ª. categoria – “preocupação com a Baixada Fluminense” – foi composta das questões 20, 24 e 25, que abordam a percepção do discente de licenciatura sobre o tema Baixada Fluminense dentro do processo formativo, assim como sua relação com esta região:

20. De uma forma geral, você percebeu dos seus professores um conhecimento e uma preocupação com os problemas da Baixada Fluminense?

24. Você pretende atuar como professor (a) nas redes de escolas municipais ou estadual da Baixada Fluminense?

25. Onde você pretende atuar após a conclusão do seu curso?

A Tabela 22 a seguir detalha as respostas da Questão 20:

Tabela 22 – Percepção do licenciando sobre a relação dos professores com a Baixada Fluminense

De uma forma geral, você percebeu dos seus professores um conhecimento e uma preocupação com os problemas da Baixada Fluminense?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Em parte	14	56,0%
Sim	7	28,0%
Não	4	16,0%
TOTAL	25	100%

Ao observar a Tabela 22 (Questão 20), percebe-se que, de uma forma geral, os informantes desta questão constataram dos seus professores conhecimento e preocupação com os problemas da Baixada Fluminense. Pois ao somar as respostas “sim” e “em parte” obtém-se 84,0% que consideram existir este entendimento sobre a região por parte dos docentes.

Porém, o elevado número de respondentes “em parte” sugere que apesar do tema Baixada Fluminense fazer parte do processo formativo, esta percepção foi posta com uma ressalva que merece destaque.

Pode-se depreender de alguns relatos destes respondentes que poucos dos seus professores de alguma forma discutiam e trabalhavam questões relacionadas a esta região, como pode ser observado a seguir:

Apenas alguns. A maioria não está relacionando a maneira de ensinar com o lugar onde ensina e os indivíduos que aprendem. Respondente 2

Alguns são bem engajados na questão, outros, no entanto, nem lembram que estão na Baixada. Respondente 8

Poucos professores demonstraram tal preocupação com a comunidade acadêmica e com os problemas da região. Respondente 18

O objetivo da implementação de um campus universitário federal na Baixada Fluminense, como amplamente discutido neste trabalho, é promover o ensino superior como direito humano e bem público social, em compromisso com os interesses e as necessidades políticas, sociais, econômicas e, principalmente, educacionais do seu entorno.

Um dos relatos ilustra esse sentimento de parte dos respondentes que sentem falta de mais aplicação das questões relativas ao contexto da instituição na qual estão inseridos, como pode ser observado a seguir:

São poucos os professores que partem do pressuposto que alunos moradores da Baixada e estudantes do IM são diferentes dos alunos que moram e estudam no centro do Rio. A realidade é completamente diferente! Tem professores que se recusam a enxergar isso e permanecem com sua pedagogia umbiguista: "Tem que ser do meu jeito! Tem que ser como eu quero", o que dificulta o processo de atuação do estudante no seu próprio território, contribuindo para essa percepção enfadonha que determinados alunos criam da Universidade como uma grande bolha do conhecimento elitizado em frente ao caos (Baixada)! Claro, não são todos, mas a maioria é assim. Respondente 10

A considerável quantidade de respostas “em parte”, nas quais se observa em comum a afirmação de que somente alguns professores trabalham o tema Baixada Fluminense nas suas abordagens, reflete a necessidade percebida por estes respondentes de inserir os problemas e dificuldades da sua região para discussão dentro do processo formativo.

Desta forma, foi possível identificar um contraste da falta de abordagem do tema Baixada Fluminense por parte destes docentes, mediante os relatos citados, com o interesse dos próprios discentes nas Questões 24 e 25, que parecem revelar maior interesse no desenvolvimento desta região. Este contraste pode ser observado na Tabela 23 (Questão 24) e Tabela 24 (Questão 25), descritas a seguir:

Tabela 23 – Engajamento do licenciando com a Baixada Fluminense

Você pretende atuar como professor(a) nas redes de escolas municipais ou estadual da Baixada Fluminense?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Sim	24	64,9%
Não	7	18,9%
Não sei	6	16,2%
TOTAL	37	100%

Tabela 24 – Objetivos pós-formação do licenciando

Onde você pretende atuar após a conclusão do seu curso?		
Opções	Respondentes (N)	Percentual (%)
Como professor(a) na rede pública de ensino	16	45,7%
Em outra área fora da docência	8	22,8%
Como professor em qualquer rede (pública ou privada)	5	14,3%
Pós-Graduação	3	8,6%
Não sabe / Não identificado	3	8,6%
TOTAL	35	100%

A Tabela 23 (Questão 24) mostra que a maioria dos informantes (64,9%) pretende atuar como professor nas escolas públicas da Baixada Fluminense. Este dado está em consonância com os propósitos do PNE (2001-2010) – vigente no período de implantação do IM – que estabelecia em duas das suas metas o incentivo a formação de professores para a educação básica⁶¹.

Através da Tabela 24 (Questão 25) pode-se observar uma confirmação da questão anterior, pois a maior parte dos respondentes (45,7%) escreveu nesta questão aberta que deseja atuar como professor nas redes municipais e estadual. Como ilustra o seguinte relato:

Atualmente sou professora da rede pública de dois municípios da baixada fluminense, e com o curso de pedagogia pretendo continuar atuando como professora. Respondente 32

Portanto, através desta categoria percebe-se a necessidade de entendimento pela totalidade do corpo docente sobre a importância do significado social do Instituto Multidisciplinar para a Baixada Fluminense, que pode enriquecer o processo formativo do licenciando.

Através de um corpo docente totalmente engajado, o ambiente de formação favorecerá o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas e com a concepção de uma Universidade socialmente comprometida com a região na qual está inserida.

Ou seja, considerando o propósito maior da implementação do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu, estabelecidos nos planos iniciais, que o imbuía de auxiliar na promoção do desenvolvimento da região da Baixada Fluminense, leva ao entendimento de que este tema deve ser norteador das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas neste campus universitário.

Principalmente como componente do processo formativo do licenciando, pois este é o papel da educação superior comprometida com a inclusão social, pois,

a Qualidade da Educação Superior, desafio maior de qualquer processo de formação, deve garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho. Não pode também deixar de considerar as demandas da juventude moderna. (ZAINKO; PACIEVITH, 2012, p. 7)

Desta forma, como uma universidade socialmente comprometida, devem-se garantir características inovadoras e ousadas aos processos de formação nos quais estejam assegurados

⁶¹ Metas 17 e 20 do PNE (2001-2010) - Lei n. 10.172, de 9/1/2001.

a qualidade social por meio do planejamento e avaliação das ações que se desenvolvem, desconstruindo a visão exclusivamente disciplinar e aplicacionista da formação, em que o docente não se envolve com a realidade dos discentes e da instituição na qual trabalha.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação como revelado no objetivo geral estabelecido, foi *analisar o significado social da implementação dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. E ao firmar este objetivo, tinha-se noção da complexidade da temática, pois são inúmeras variáveis que podem influenciar o significado social da implementação de um campus universitário para esta região.

Concomitantemente, à medida do avanço dos estudos iniciais e de um aprofundamento teórico gerou-se a consciência de que este tema se constituiria relevante a fim de possibilitar a construção de um projeto de pesquisa pautado nas bases da metodologia científica.

E foi na construção deste projeto que se revelou a necessidade de estudos sobre o impacto que um campus universitário pode causar em uma região carente nos níveis sociais, econômicos e educacionais. Pois dada a sua capacidade de realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e uma gama de relações com a sociedade que acompanham essas atividades, como levantado parcialmente nesta dissertação, uma IES pode contribuir para o desenvolvimento do seu entorno dada a sua potencialidade.

O desafio de entender as características do Instituto Multidisciplinar nos seus primeiros anos de funcionamento como campus universitário recém-inaugurado, se mostrou difícil pelo processo de transformação em que a instituição se encontrava, e com isso, pela multiplicidade de saberes, de culturas, de formações políticas e ideológicas próprias de um espaço em construção, em ambos os sentidos.

Soma-se a isso o fato desta pesquisa realizar-se algum tempo depois, no biênio 2015-2016, que exigiu o acesso a documentos da instituição, e externos, para obtenção de informações históricas referentes à implementação do campus. O acesso a estes dados nem sempre é viável e muitos deles acabam se perdendo ao longo dos anos.

Este desafio tornou esta pesquisa ainda mais relevante, pois ela agrupou informações de diferentes fontes em um único registro, resgatando algumas vivências históricas dos primeiros anos de funcionamento desta instituição. Detalhou também aspectos qualitativos da formação oferecida nos cursos de graduação, sob a perspectiva de parte dos discentes de licenciatura.

A criação de um campus universitário observado sob o aspecto de uma política pública de expansão do ensino superior retratou mais um desafio, que foi analisar a aplicabilidade do resultado de uma política educacional macro, no nível local, na UFRRJ, Campus Nova Iguaçu. Os relatórios de políticas públicas como esta, geralmente contém números e estatísticas, mas deixam a desejar no aprofundamento qualitativo, principalmente não ouvindo o público alvo que vivenciou a referida política.

Um estudo como este, característico de uma pesquisa exploratória, permite revelar nuances específicas de uma instituição, pois cada IES tem suas peculiaridades. Desta forma podem-se obter informações mais aproximadas sobre o significado desta política para o público alvo da região envolvida pela implementação deste campus universitário.

Neste particular, verificaram-se as atividades produzidas por esta instituição durante o período delimitado da pesquisa, as informações dos discentes respondentes do levantamento de campo, articulando-os com a base teórica de avaliação de políticas públicas e avaliação institucional, entendendo-se para a concretude deste ideário, o ensino superior como provedor de uma educação de caráter formativo e principal elemento motor para o desenvolvimento social.

Para este estudo, portanto, houve a necessidade de contextualizar historicamente a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ como política de expansão do ensino superior do Governo Federal, para a compreensão do que de fato está posto pelo Estado em relação à expansão do ensino superior.

Desta forma, a presente investigação perseguiu os seus três primeiros objetivos específicos no intento de obter elementos que pudessem contextualizar a implementação deste campus universitário dentro da temática definida.

Os três primeiros objetivos específicos foram abordados a partir de estudos bibliográficos, respectivamente, nos capítulos 1, 2 e 3 desta dissertação.

Deste modo, o estudo no primeiro capítulo *descreveu as políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil, na perspectiva da formação de professores*, resgatando as mudanças ocorridas nas políticas educacionais de ensino superior, a partir dos anos de 1970.

Pautado na perspectiva de que a sociedade e a economia parecem historicamente estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, as políticas educacionais agregaram relevância na promoção de desenvolvimento econômico e social, através das universidades que assumiram novos fins.

Então, a necessidade de formação qualificada de cidadãos e profissionais levaram ao crescimento de matrículas e de instituições no ensino superior, que se fortalece a partir da década de 1990, sob influência do neoliberalismo econômico.

No ano de 2003, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a Presidência da República através do presidente Luis Inácio Lula da Silva, uma mudança de postura ocorreu com a primeira fase do processo de expansão das IFES, visando o desenvolvimento regional, com a expectativa de, em longo prazo, fomentar mudanças socioeconômicas e culturais com impacto direto na qualidade de vida de cada comunidade envolvida no processo.

E como estas políticas foram influenciadas pelas transformações sofridas pelo Brasil neste período, a sua aplicação e os seus efeitos nem sempre resultam no que a sociedade espera, pois diversos fatores influenciam o processo de definição e implementação de políticas públicas.

Se elas concebem especificamente a educação superior como produto a ser comercializado, sob influência do neoliberalismo, podem ferir os ideais de qualidade social e formação crítica do cidadão. Porém, mesmo diante deste cenário, a reforma da educação superior promovida no Governo Lula, sinalizou uma aposta no lugar privilegiado da educação como via de desenvolvimento e ferramenta de inclusão social.

Para compreender teoricamente esta proposta, entretanto, este estudo relacionou os conceitos de avaliação de uma política pública setorial com a avaliação institucional de uma Universidade Pública Federal delimitada ao objetivo comum entre estes dois conceitos de avaliação: a efetividade social.

O SINAES, criado para obter mais controle sobre as IES, mas com a proposta de promover a melhoria da qualidade da educação superior, resgata o papel da responsabilidade social destas instituições, reforçando a Avaliação Institucional como ferramenta importante para que o poder público dê efetividade as suas políticas públicas educacionais de ensino superior através das IES.

Desta forma, a mensuração de uma política de ensino superior torna-se possivelmente mais efetiva. Sem desconsiderar, entretanto, o papel dos índices estatísticos e também em que se considere ouvir o público alvo.

Portanto, entendendo que o papel da educação superior parece estar ligado à formação integral de cidadãos-profissionais e considerando o processo formativo como o centro das

preocupações educativas, se justifica o papel preponderante da formação de professores no cenário das políticas educacionais.

O segundo capítulo desta dissertação, *caracterizou a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro com foco nas políticas educacionais, com ênfase ao período 2006-2009*, descrevendo alguns aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais desta região que ao longo da sua história foi marcada pela deficiência infraestrutural, populações carentes e abandono pelo poder público.

Desta forma, os baixos índices sociais e educacionais parecem ser uma marca negativa da Baixada Fluminense. Considerando decisões de políticas governamentais à época e a necessidade de mais investimentos, Nova Iguaçu foi escolhida para receber o Campus Nova Iguaçu da UFRRJ no ano de 2005, atendendo os anseios da comunidade da Baixada Fluminense.

Ainda neste capítulo, buscou-se detalhar os principais movimentos educacionais de maior influência nesta região a partir dos anos de 1980, com ênfase ao período do ano 2006 a 2009. Destacam-se, neste caso, os movimentos sociais populares locais que foram atores importantes para conquistas sociais obtidas para a população.

O terceiro capítulo desta dissertação *caracterizou historicamente a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, com base nas políticas públicas de expansão da educação superior nos cursos de Licenciatura*, pois descreveu parte do processo de expansão do ensino superior da UFRRJ, a partir da criação do Campus Nova Iguaçu em 2006.

Esta descrição considerou também a relação da implementação do campus universitário com a política pública que o planejou e as transformações políticas e administrativas que esta instituição vivenciou através do detalhamento das especificidades deste campus universitário.

Após o reconhecimento da UFRRJ como atuante historicamente no atendimento a população desta região, ficou evidente a importância do movimento popular que demandava uma Universidade Pública na Baixada Fluminense para consolidação da implementação de uma Universidade Federal nesta região.

Tendo como modelo a Escola de Governo da Baixada Fluminense que, desde 2003, desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão na educação superior, a mobilização popular em torno da proposta de uma Universidade Pública envolveu a Secretaria de Desenvolvimento da Baixada Fluminense, professores universitários, lideranças locais, vereadores, associações de profissionais e comerciais, além de outros atores da sociedade civil, com destaque para a liderança da Câmara de Vereadores de Nova Iguaçu.

Após a inauguração do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ no ano de 2006, o contexto político e administrativo da sua criação provocou discussões sobre qualidade no ensino superior e sobre a importância das Universidades Federais como expressão das políticas do governo.

As dificuldades enfrentadas pela comunidade acadêmica deste campus, principalmente pela falta de espaço físico e de investimentos suficientes, chamavam a sociedade à defesa de um bem social que são as universidades públicas. Pois para almejar o desenvolvimento regional, a expansão deveria seguir acompanhada de investimentos, planejamento e avaliação para a busca de um ensino de qualidade.

Por fim, diante das informações, conhecimentos e percepções adquiridas pelo pesquisador ao longo da pesquisa bibliográfica que permitiu contextualizar a implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, foi possível *analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ no período considerado*.

Em relação ao levantamento documental realizado referente às atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o período do estudo, foram discriminadas as informações obtidas no intento de consolidar um retrato da realização destas atividades delimitado a alguns aspectos.

A descrição destas atividades realizadas revelou uma quantidade significativa de projetos de extensão, projetos de pesquisa, congressos, seminários, cursos, estágios supervisionados, dentre outras. Percebe-se nos objetivos destas atividades a preocupação com as demandas da região da Baixada Fluminense, com destaque para as aproximações com as redes municipais de ensino básico.

A consolidação destas atividades pode ser referência para outros estudos mais aprofundados, pois para este trabalho elas foram restritas a descrição (levantamento documental), que buscaram revelar o exercício da função social do Instituto Multidisciplinar.

Antes de ressaltar os resultados do levantamento de campo realizado, foi importante considerar o perfil dos 914 discentes de licenciatura do Instituto Multidisciplinar ingressantes de 2006 a 2009, nos três primeiros cursos de licenciatura, que são, na sua maioria, moradores da Baixada Fluminense.

Esta informação revelou uma mudança no perfil de moradia do discente da UFRRJ, que ao longo da história teve discentes moradores de outros estados do Brasil.

Ao contrário do gênero como aspecto de análise, que seguiu uma tendência nacional de feminização da docência no Brasil, os dados sobre a moradia dos discentes que participaram da pesquisa mostraram a peculiaridade da atratividade de uma universidade pela sua proximidade. Esta característica pode ser confirmada através de algumas falas dos discentes que responderam sobre o motivo da escolha do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ no questionário aplicado, sendo os principais motivos apontados: proximidade do Campus à residência e qualidade na oferta da educação superior.

A concentração dos locais de realização dos estágios supervisionados nas proximidades do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu mostrou também que a escolha destes discentes, em sua maioria, considerava a proximidade com a universidade e com a sua residência para escolha do local do estágio.

Portanto, a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores origina-se inicialmente do público alvo almejado pela política pública de expansão e interiorização do ensino superior promovida no Governo Lula, pois esta característica não estava assegurada em função das universidades públicas ainda concentrarem discentes mais abastados no período deste estudo.

Esta constatação pode avaliar com sucesso parte dos objetivos desta política educacional, como também enriquecer a análise dos aspectos proeminentes do levantamento de campo. Como reforça Hofling (2001), a explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados depende dos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.

Dentre os principais aspectos apontados no levantamento de campo, além da proximidade e qualidade do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, outros fatores também influenciaram a escolha do curso de graduação, como: a identificação com a docência ou a disciplina à qual lecionará como professor(a) e a garantia de um emprego.

Outro aspecto que pode interferir na escolha do curso foi a dicotomia existente entre a visão, por um grupo, de uma carreira docente que atrai pelas virtudes e importância social que detêm, e a consciência, por outro grupo, da precarização da profissão e desvalorização salarial no Brasil.

Em relação à preocupação com as demandas da Baixada Fluminense, já que a escolha do local de implantação deste campus universitário foi pautada para impactar positivamente esta região, pode-se entender da percepção destes discentes a existência de um contraste entre uma parte do corpo docente, que não relaciona suas atividades ao contexto da instituição na qual estão inseridos, e um maior interesse no desenvolvimento desta região por parte destes discentes, que na sua maioria pretende atuar como professores nas escolas públicas da Baixada Fluminense.

Pode ser que outros estudos mais ampliados referentes ao perfil, principalmente envolvendo a moradia do corpo docente e do corpo discente deste campus universitário possam indicar outros caminhos para este contraste existente.

Esta pesquisa permitiu a percepção da necessidade de que a totalidade do corpo docente precisa ampliar o entendimento sobre a importância do significado social do Instituto Multidisciplinar para a Baixada Fluminense, que pode enriquecer o processo formativo do licenciando, comprometendo-o com a inclusão social e produzindo mais atividades de ensino, pesquisa e extensão norteadas por este tema.

Sobre as políticas institucionais de permanência, de uma forma geral percebeu-se pelas respostas dos discentes o reconhecimento de um projeto da UFRRJ para enfrentamento do problema da evasão dos estudantes.

Segundo estes discentes, as bolsas auxílios financeiros foram as ferramentas mais utilizadas pela instituição como apoio a permanência de discentes carentes. Ainda assim ocorreu abandono dos cursos nas três licenciaturas no período do estudo, mesmo nos anos iniciais, que chegou a 19%.

Dos problemas relatados por estes discentes para permanência na instituição, destacaram-se: o apoio insuficiente dos auxílios financeiros concedidos, dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho e problemas pessoais. Estes três aspectos podem revelar que a estrutura administrativa e disciplinar da formação universitária oferecida não pareceu estar compatível para superar estes tipos de situações.

Dentro dessa perspectiva, a maior oferta de cursos de ensino superior voltada para a formação de professores deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme na elitização de um modo ainda mais perverso, através do que Martins (1997) chamou de “inclusão marginal”.

Desta forma, para lograr resultados voltados para um processo formativo que promova transformação social, a UFRRJ pode adotar uma concepção de avaliação institucional orientada por uma lógica de transformação, voltada para a efetividade científica e social.

Por fim, a percepção dos discentes participantes do levantamento de campo sobre a formação recebida na UFRRJ foi ao encontro das outras questões abordadas nas categorias de análise, pois destacou que a experiência adquirida na passagem pela Universidade foi considerada importante, apesar das dificuldades apontadas.

Dentre os aspectos apontados como fundamentais para compor positivamente suas expectativas de formação, foi citada a qualificação dos professores. O currículo dos docentes do Instituto Multidisciplinar desde sua criação tem pontuação alta nas avaliações de curso realizadas pelo MEC, confirmando esta percepção discente.

Porém, mesmo diante da excelência acadêmica dos docentes destes cursos de licenciatura, alguns aspectos negativos foram apontados pelos estudantes, tais como: infraestrutura deficiente e, principalmente, a falta da prática docente dentro do processo formativo.

Os desafios atuais exigem no ambiente de formação um conhecimento teórico-prático que se contraponha a visão exclusivamente disciplinar e aplicacionista da formação.

Os estágios curriculares, por exemplo, poderiam ser mais utilizados como um instrumento de valorização da prática educativa, possibilitando um momento de retomada e de reflexão de experiências e questionamento de rotinas. Pois o papel do estágio reforça a práxis no processo formativo e a inserção do discente nos setores da economia, promovendo a integração universidade/sociedade.

Como ressalva, é importante destacar que a prática, quando aplicada dentro da lógica das competências, pode descaracterizar o ensino como atividade essencial e rebaixar a qualidade da formação teórica. Neste caso, na concepção teórico-prática, cabe ao professor rever constantemente sua prática docente, atribuindo-lhe novos significados através da apropriação como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou e, assim, obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem. Por isso, a qualidade social vislumbrada para as IES deve garantir características inovadoras e ousadas aos processos de formação.

Outros componentes importantes na caracterização da sua formação como transformadora na sua vida surgiram da percepção destes discentes, como: “qualificação técnica”, “oportunidades (emprego/estudo)” e “crescimento pessoal/conhecimento”.

De forma geral, a pesquisa apontou que para estes discentes a passagem pelo ensino superior parece as ter capacitado para os seus diversos projetos, vista como um processo de construção de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social, na condição de sujeitos livres que, pela sua ação consciente e coletiva, constroem, não só o mundo em que vivem como a si mesmos.

E este é o papel de uma política educacional que, segundo Hofling (2001), preze pela reversão do desequilíbrio social, que considere em sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, estabelecendo como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos.

A expectativa de perfil de formação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ estabelecido no Projeto Político Pedagógico inicial previa formar um cidadão capaz de exercer uma profissão de forma competente, mas, também, independentemente das áreas de atuação, dar-lhe a capacidade de participar de forma ativa no âmbito coletivo, entendendo a realidade brasileira e loco-regional, e de identificar, avaliar e propor resoluções aos problemas relevantes do contexto social.

Considerando essa expectativa de formação proposta, pode-se concluir através deste estudo e seus resultados descritos, que pretendeu contribuir com a análise do significado social da implementação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ para a Baixada Fluminense, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão seguem rumo aos propósitos de formação estabelecidos, procurando atender os ideais da política educacional de expansão e interiorização do ensino superior para esta região.

Através deste estudo, pôde-se observar que os aspectos qualitativos e subjetivos da formação universitária pública e de qualidade, apesar dos percalços, oferecida a uma população historicamente privada de oportunidades para ascensão social, vão além dos números de expansão de matrículas e de instituições. Pois, muito mais do que a formação profissional, a universidade pode proporcionar um ambiente transformador e favorável à formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social.

Desta forma, a médio e longo prazo, estes aspectos qualitativos e subjetivos podem proporcionar aos jovens da Baixada Fluminense mais condições para promover o desenvolvimento social desta região.

As dificuldades apontadas neste estudo para a construção de um ambiente formativo de qualidade e que atenda aos anseios da comunidade acadêmica e da sociedade, podem ser objeto de novos estudos.

Dentre os possíveis novos estudos, sugere-se: comparativo com outras instituições de ensino superior que tenha participado do processo de expansão e interiorização com os mesmos propósitos de inclusão social; a percepção dos docentes do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu sobre o significado social da política pública de expansão; ampliar o estudo sobre a formação de professores do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ; e ampliar o registro histórico da implementação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, que no ano de 2016 completa 10 anos de inauguração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ANDES-SN). A Contra-Reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília, ago., 2004.

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, p. 37-58, 2000.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: Uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **SBIJOURNAL**, n. 09, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Decreto presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. **Decreto presidencial nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Seção 1, p. 6.

_____. **Decreto presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007** - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. **Decreto presidencial nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 177.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Seção 1, p. 2.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1 – Edição Extra, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. seção 1, p. 34.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 01, 17 de maio de 2006.** Institui o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mai. 2006. seção 1, p. 7.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. seção 1, p. 39.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES nº 92/2007.** Credenciamento de campus fora de sede, a ser instalado na cidade de Nova Iguaçu, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcs092_07.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). **Relatório de Gestão 2009-2011 do Prodocência**. 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODUCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Nota Técnica nº 65/2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003-2014. 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20954&Itemid=1329>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **Portaria nº 49, 08 de julho de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jul. 2005. seção 1, p. 6.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **REUNI (Diretrizes Gerais)**, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf/>>. Acesso em: 28 nov. de 2014.

_____. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Presidência da República. **Orçamento Federal**. Disponível em <<http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAMPOS, Marília Lopes; FONSECA, Lana Claudia de Souza. (Org.). **Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire na UFRRJ**. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2010. 150 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77-84, mai./ago. 1996.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Oeiras, n. 40, p. 123-148, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292002000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2016.

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA (CLP). Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB). Disponível em <<http://www.clp.org.br/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET-RJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2005-2009**. Rio de Janeiro, Cefet, 2005. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/arquivos_download/pdi/pdi_2005_2009.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2010-2014**. Rio de Janeiro, Cefet, 2010. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/arquivos_download/pdi/2010_2014/pdi_edicaoPublicada.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FIRJAN. Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/ifdm/>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010, Cidades @**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2009-2013**. Nilópolis, IFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/492>. Acesso em: 23 mar. 2016.

INSTITUTO VISÃO FUTURO. Felicidade Interna Bruta. Disponível em <<http://www.visaofuturo.org.br/inicio.html>>. Acesso em 06 abr. 2016.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, C., Brasil, I.; Morosini, M.V.. (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde - 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 29-72.

MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2015.

MARQUES, Antonio Carlos Henrique; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 42, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus. (1997)

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo: Atlas. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Rede Interdisciplinar: Formação de Professores na Baixada Fluminense. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9., 2009, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009.

NOGUEIRA, André Magalhães. DT n° 85 - Educação Superior na Assembleia Nacional Constituinte - Setembro de 2009. Disponível em <http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab85.pdf>. Acesso em 10 dez. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS. Conexão de Saberes. Disponível em: <<http://of.org.br/projetos/educacao-projetos/conexoes-de-saberes/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p. 1-19, 2006.

_____. **A Criação do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IEHERJ. Niterói-RJ: UFF, 4 a 6 junho de 2007.

PANORAMIO - Google Maps. Disponível em: <www.panoramio.com/photo/74366169>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. O curso de Pedagogia da UFRRJ: a criação de um curso. In: RAMOS, L.M.P. de C.; PAULO, L.H. (Orgs). **Memórias da Pedagogia: relatos pioneiros do IM/UFRRJ.** Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2014. P.33-46.

_____. O movimento estudantil da UFRuralRJ: memórias e exemplaridade. Seropédica, Edur, 2012.

_____; SOARES, Ana Maria Dantas (Orgs). **Educação, pesquisa e extensão: confluências interdisciplinares.** Rio de Janeiro, Quartet, Seropédica, EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; RIZO, Gabriela. (Org.). **Cultura e formação: contribuições para a prática docente.** Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010. 212p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Ranking Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM).** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2000.aspx>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 62-74, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MAROSINI, Marília Costa (org). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias.** Campinas: Autores Associados, 1998, p. 205-233.

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

_____. Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SILVA, Percival Tavares. A práxis da formação política das classes populares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, 2007, p. 49-67.

_____. **Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação**: o caso de Nova Iguaçu/ RJ. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. 292 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2007.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**. Sorocaba, SP, 2009, v. 15, n. 1, p. 195-224, março, 2010.

SOUZA, José dos Santos. **Reflexões da Prática Docente na EJA**. 1. ed. Seropédica (RJ): EDUR, 2010. v. 1. 143p.

SOUZA E SILVA, Jaílson; GOULART, Maria Antônia. **Bairro Escola**: a experiência da educação integral em Nova Iguaçu. Rio de Janeiro, Observatório das Favelas, 2011. 200 p.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT'S. **Quality-of-life index**. Disponível em: <http://www.economist.com/media/pdf/QUALITY_OF_LIFE.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório PNE**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 11 dez. 2015.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educación Superior (CMES)**, Paris, 1998.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 1999**. Educação. Nova York, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). **Histórico da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense**. <http://www.febf.uerj.br/historico_novo_febf.html>. Consulta em 20 de abril de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Conhecendo a UFF**. <<http://www.vestibular.uff.br/conhecendoaUFF.htm>>. Consulta em 20 de abril de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Centro de Memória**. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/centrodememoria/ufrrj_historia.php>. Consulta em: 11 nov. 2014.

_____. **Convênio nº 28/2005 que entre si celebram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Fundação de Apoio a Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (FAPUR), para os fins que especifica**. Processo Administrativo nº 23083.007201/2005-83. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2005. seção 3, p. 37. Seropédica, 2005.

_____. **Convênio nº 121/2005 que entre si celebram a UNIÃO, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para os fins que especifica.** Processo Administrativo nº 23083.004855/2005-55. Brasília, 2005.

_____. **Portaria nº 788/GR, de 14 de outubro de 2005.** Designa *pro tempore* a professora Dra Lucília Augusta Lino de Paula como Diretora do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu.

_____. **Portaria nº 802/GR, de 20 de setembro de 2006.** Designa a professora Dra Lucília Augusta Lino de Paula como Diretora do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2006-2010.** Seropédica, UFRRJ, 2006. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/pdi/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2013-2017.** Seropédica, UFRRJ, 2013. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/pdi/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica.** Deliberação CEPE nº 138 de 11 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_cepe_138_2008.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (PPP-IM).** 2006. Deliberação CONSU nº 04 de 30 de março de 2006. Disponível em <<http://institucional.ufrj.br/soc/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Revista Extensão nº 01,** de setembro e outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/revistaextensao/pdf/rext01.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. **Rural Semanal nº 28,** de 4 a 10 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/institucional/imprensa/rural-semanal/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar em Revista**, n. 37, 2010.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; PACIEVITCH, Thais. Políticas Públicas de democratização do acesso ao ensino superior: possibilidades e limites do PROUNI e do REUNI. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA (FORGES), 2012, Macau. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Zainko_Maria%20et%20Pacievitch%20\(UFP-Brasil\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Zainko_Maria%20et%20Pacievitch%20(UFP-Brasil).pdf)> . Acesso em: 08 dez. 2015.

ANEXOS

Anexo A – Autorização para acesso aos dados da Graduação da UFRRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



Em função do projeto de pesquisa do mestrando Renan Arjona de Souza, pertencente à Turma 2-2014, Demanda Social, ter a necessidade de abordar dados sobre discentes ingressantes da UFRRJ, solicito o acesso deste mestrando ao Sistema Acadêmico e a documentos físicos da PROGRAD que sejam relevantes para a pesquisa, respeitados os documentos sigilosos e a legislação vigente.

Esta pesquisa, cujo título é “A formação de professores e o significado social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu” pode ser um instrumento importante para produzir dados que subsidiem ações estratégicas da Instituição em prol da melhoria da formação e seu retorno para a sociedade.

UFRRJ, 03 de março de 2015.


Prof^a Dra NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA
Orientadora (MAT. 4067747)

Recebido.
Em 15/04/2015

Ligia Cristina Ferreira Machado
Pró-rectora de Graduação
SIA/PE nº 1506373

Anexo B – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 699/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o significado social da política pública de expansão do ensino superior na Baixada Fluminense*" sob a responsabilidade da Profa. Nádia Maria Pereira de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, do Instituto de Agronomia, processo 23267.001584/2015-08, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 23/03/2016.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação
Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555
UFRRJ

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa.

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “**A Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro e o significado social da política pública de expansão do ensino superior na Baixada Fluminense**”, sob a responsabilidade do pesquisador Renan Arjona de Souza, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ao participar voluntariamente desta pesquisa você irá responder a um questionário com 25 perguntas, que ficará disponível entre 01 e 20 de dezembro de 2015. E os procedimentos adotados neste estudo não apresentam desconfortos ou riscos previsíveis ou passíveis de prevenção. Reduziremos alguns desconfortos que porventura possam ocorrer. E os benefícios esperados com o estudo são no sentido de apresentar dados que possam contribuir para analisar o significado social para a Baixada Fluminense da implantação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, a partir da análise dos discentes ingressantes nos cursos de Matemática, Pedagogia e História entre os anos 2006 e 2009 e que no período 2015/2 estão com matrícula ativa.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas apenas para esta pesquisa, destinando-se somente para fins acadêmicos e científicos. Será mantido total anonimato e sigilo dos participantes, portanto, não serão divulgados nomes e dados pessoais em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Ao preencher este questionário, você confirma a leitura destas informações e declara que foi devidamente informado(a) e **esclarecido(a)** pelo pesquisador sobre os procedimentos da pesquisa, assim como os possíveis benefícios decorrentes da mesma. E também que a qualquer momento, pode retirar seu **consentimento** solicitando ao pesquisador por e-mail, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e que não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira por sua participação nesta pesquisa.

Contato: Renan Arjona de Souza / e-mail: renanarjona@gmail.com / renanarjona@ufrj.br / Telefone: (21) 26695661 – ramal 241

Comitê de Ética da UFRRJ: [\(21\) 2681-4707](tel:(21)2681-4707); 2682-1220

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo-assinado, declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Nova Iguaçu, RJ, _____ de _____ de 2015.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Assinatura do participante

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário aplicado no Levantamento de Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DISCENTE

Sou Renan Arjona de Souza, servidor técnico administrativo e discente de mestrado da UFRRJ. Estou fazendo uma pesquisa sobre o significado social para a Baixada Fluminense da implantação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, a partir da análise dos discentes ingressantes nos cursos de Matemática, Pedagogia e História entre os anos 2006 e 2009 e que no período 2015/2 estão com matrícula ativa. Esta pesquisa integrará minha dissertação de mestrado em Educação Agrícola na UFRRJ, sob a orientação da prof^a Dra. Nádia Maria Pereira de Souza. Você está convidado (a) para participar como voluntário(a). Asseguro-lhe que sua identidade será mantida sob sigilo.

Questionário

PARTE 1 - Caracterização dos Informantes

1. Seu curso de Graduação atual na UFRRJ: História (___) Matemática (___) Pedagogia (___)
2. Sexo: Feminino (___) Masculino (___)
3. Semestre letivo de entrada no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ: 2006/1 (___) 2006/2 (___) 2007/1 (___) 2007/2 (___) 2008/1 (___) 2008/2 (___) 2009/1 (___) 2009/2 (___)
4. Idade: _____
5. Este curso é sua primeira graduação? Sim () Não ()

PARTE 2 – Perguntas de características pessoais

6. Quantas pessoas moram na sua residência, contando com você?

1 2 3 4 5 ou mais

7. Você foi o primeiro da sua família (dos que moram na sua casa) a ingressar em um curso superior?

Sim Não

8. Se NÃO na resposta anterior, quais membros da família possuem curso superior?

9. Em qual faixa de renda sua família se encontra?

Gov. Federal – jan/2014 - http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/ebook_ClasseMedia1.pdf

- Até R\$ 1254
 De R\$ 1255 a 2004
 De R\$ 2005 a 8640
 Mais de R\$ 8640

10. Assinale a opção que melhor revela a sua situação atual em relação ao trabalho?

- Meu trabalho atual tem relação com o meu curso
 Meu trabalho atual não tem relação com o meu curso
 Já trabalhei durante a realização do meu curso, mas optei por estudar
 Eu não estou trabalhando, mas estou procurando emprego e/ou estudando para concurso
 Nunca trabalhei
 Outros

11. Este curso de graduação foi a sua primeira opção no vestibular ou SISU?

Sim Não

12. Se a resposta da questão anterior for NÃO, quais foram as outras opções de cursos e universidades?

13. Por que escolheu este curso de graduação para estudar?

14. Por que escolheu a UFRRJ/Campus Nova Iguaçu?

15. Seus pais apoiaram a escolha deste curso? Por que?

16. O curso de graduação escolhido atendeu as suas expectativas de formação até agora? Justifique.

17. O IM funcionou em instalações provisórias entre 2006 e 2010. Este aspecto impactou negativamente sua formação? Caso SIM, assinale com um (X) as principais características que impactaram sua formação.

Sim Não

- Condições das Salas de aula
- Localização do Campus
- Serviços de Copiadora(s)
- Serviço de Cantina(s)
- Secretarias
- Biblioteca
- Laboratórios de ensino e pesquisa

18. Você considera a formação recebida neste curso de graduação como transformadora na sua vida?

Sim Não Em parte

Especifique/Exemplifique: _____

19. Se SIM na resposta anterior, qual papel tiveram os professores nesta transformação?

20. De uma forma geral, você percebeu dos seus professores um conhecimento e uma preocupação com os problemas da Baixada Fluminense?

Sim Não Em parte

Especifique/Exemplifique: _____

21. Você considera suficiente o apoio oferecido pela Universidade para permanência do discente durante o curso?

Sim Não Em parte

Justifique: _____

22. Você recebeu algum tipo de bolsa durante sua permanência na Universidade?

Sim Não

Especifique: _____

23. Por que você não se formou no tempo mínimo de integralização estabelecido pelo PPC?

24. Você pretende atuar como professor (a) nas redes de escolas municipais ou estadual da Baixada Fluminense?

Sim Não Não sei

25. Onde você pretende atuar após a conclusão do seu curso?

Muito obrigado pela contribuição.

Renan Arjona de Souza