

UNIVERSIDADE POSITIVO  
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO  
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ORGANIZAÇÕES E MUDANÇA

TESE DE DOUTORADO

**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO SUPERIOR APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI: UMA  
ANÁLISE DA SUA GESTÃO POR MEIO DA TEORIA DA ATIVIDADE**

**SHEILA CRISTINA DA SILVA GÓES BARRETO**

**CURITIBA  
2017**

**SHEILA CRISTINA DA SILVA GÓES BARRETO**

**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO SUPERIOR APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI: UMA  
ANÁLISE DA SUA GESTÃO POR MEIO DA TEORIA DA ATIVIDADE**

**Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutora em Administração,  
Curso de Doutorado em Administração, Programa  
de Mestrado e Doutorado em Administração da  
Universidade Positivo.**

**Orientadora: Profa. Dra. Yára Lucia Mazziotti  
Bulgacov**

**Co-Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal  
Cassandre**

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da Universidade Positivo - Curitiba - PR

B273 Barreto, Sheila Cristina da Silva Góes.

Análise da prática docente em uma organização pública de ensino superior após a implementação do programa Reuni: uma análise da sua gestão por meio da teoria da atividade. / Sheila Cristina da Silva Góes Barreto. — Curitiba : Universidade Positivo, 2017.

195 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Positivo, Programa de Pós-graduação em Administração, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Yára Lucia Mazziotti Bulgacov.

Coorientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.

1. Administração. 2. Universidades e faculdades públicas. 3. Universidades e faculdades - Corpo docente. 4. Professores – Formação. 5. Universidade Federal do Paraná - Estudo de casos. I. Bulgacov, Yára Lúcia Mazziotti. II. Cassandre, Marcio Pascoal. III. Título.

CDU 65: 378

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

*TÍTULO: “ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI: UMA ANÁLISE DA SUA GESTÃO POR MEIO DA TEORIA DA ATIVIDADE”*

*ESTA TESE FOI JULGADA E ADEQUADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO (na área de concentração em organizações, gestão e sociedade) PELO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO. A TESE FOI APROVADA EM SUA FORMA FINAL EM SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA, NO DIA 14 DE FEVEREIRO DE 2017, PELA BANCA EXAMINADORA COMPOSTA PELOS SEGUINTESS PROFESSORES:*

- 1) Profa. Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov, PMDA/UP (Orientadora)*
- 2) Prof. Dr. Márcio Pascoal Cassandre, PPA/UEM (Examinador)*
- 3) Profa. Dra. Denise de Camargo, PPGE/UFPR (Examinadora)*
- 4) Profa. Dra. Sieglinde Kindl da Cunha, PMDA/UP (Examinadora)*
- 5) Prof. Dr. Eloy Eros da Silva Nogueira, PMDA/UP (Examinador)*

*CURITIBA – PR, BRASIL*

*PROF. DR. PEDRO JOSÉ STEINER NETO  
COORDENADOR DO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE POSITIVO*

Dedico esta tese à minha família e aos amigos  
que fiz ao longo do Doutorado.

Agradeço a Deus por ter me dado forças nos momentos em que fraquejei.

Agradeço à minha família e em especial aos meus amados filhos pela compreensão e apoio.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me apoiaram na realização do doutorado.

“Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

- Meu caro barqueiro, você entende de leis?

- Não, senhor - responde o barqueiro.

E o advogado, compadecido:

- É uma pena... Você perdeu metade da vida!

O barqueiro nada responde.

A professora, muito social, entra na conversa:

- Seu barqueiro, o senhor sabe ler e escrever?

- Também não sei, senhora - responde o remador.

- Que pena... - condói-se a mestra.

Você perdeu metade da vida!

Nisso, chega uma onda bastante forte e vira o barco. O canoeiro, preocupado, pergunta:

- Vocês sabem nadar?

- Não! - responderam eles rapidamente.

- Então, é pena... - conclui o barqueiro.

Vocês perderam toda uma vida!

Todo trabalho é digno e deve ser respeitado. Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Compreendendo ser a prática docente como uma atividade organizada com ocorrências históricas, em um contínuo processo de criar e recriar, que se desenvolve continuamente, esta tese tem como objetivo a análise desta prática após a implementação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - Reuni, à luz da Teoria da Atividade - TA. O uso da TA justificou-se pelo fato de a Teoria possibilitar uma análise do processo de mudança por meio da historicidade, multiplicidade de vozes e utilização de ferramentas mediadoras. A prática docente foi compreendida como uma atividade social, historicamente situada, intermediada por quatro Sistemas de Atividade: Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão - compartilhando potencialmente o objeto Reuni. Por meio de uma pesquisa exploratória, foi feito um levantamento histórico dos Planos de Expansão das Universidades Brasileiras, identificando as demandas referentes à prática docente, decorrentes desses planos. O estudo envolveu a interpretação dos processos interacionais para a compreensão do fenômeno, sob uma ótica social e histórica, com evidências coletadas na análise documental e entrevistas individuais e coletivas. Os Sistemas de Atividade foram analisados com base em dados anteriores e posteriores à implementação do Reuni, permitindo a elaboração de um comparativo da prática docente na UFPR, em dois momentos históricos. Analisou-se que a discussão que antecedeu a adesão ao Reuni não foi feita de maneira ampla, nem com a participação da comunidade acadêmica. Ocorreu sob questionamentos e inquietações dos docentes. Observou-se também que as condições de trabalho dos docentes no ensino superior foram determinadas por um contexto histórico-social atrelado à metas quantitativistas. Complementarmente, a precarização de sua prática se deu por meio de políticas e reformas educacionais ocorridas ao longo do tempo, além das pressões do sistema de métricas, associadas às mudanças no mundo das atividades vivenciadas pelos docentes.

Palavras-chave:

Teoria da Atividade, Organização Pública de Ensino Superior, Prática Docente, Reuni



## ABSTRACT

Understanding to be the teaching practice as an organized activity with historical occurrences, in a continuous process of creating and re-creating, which is continuously developed, this thesis aims at the analysis of this practice after the implementation of the Support Program for Expansion and Restructuring Plans of the Federal Universities - Reuni, in the light of the Theory of Activity - TA. The use of TA was justified by the fact that the Theory allows an analysis of the process of change through historicity, multiplicity of voices and use of mediating tools. The teaching practice was understood as a social activity, historically situated, intermediated by four Systems of Activity: Teaching, Research, Extension and Management - potentially sharing the object Reuni. Through an exploratory research, a historical survey of the Plans of Expansion of the Brazilian Universities was made, identifying the demands related to the teaching practice, resulting from these plans. The study involved the interpretation of the interaction processes for the understanding of the phenomenon, from a social and historical point of view, with evidences collected in the documentary analysis and individual and collective interviews. The Activity Systems were analyzed based on data prior to and after the implementation of the Reuni, allowing the elaboration of a comparative of the teaching practice in UFPR, in two historical moments. It was analyzed that the discussion that preceded the adherence to Reuni was not done in a broad way, nor with the participation of the academic community. It occurred under questions and concerns of teachers. It was also observed that the working conditions of teachers in higher education were determined by a historical-social context linked to quantitative goals. Complementarily, the precariousness of its practice occurred through educational policies and reforms that occurred over time, in addition to the pressures of the metrics system, associated with the changes in the world of activities experienced by teachers.

### Keywords

Theory of Activity, Public Organization of Higher Education, Teaching Practice, Reuni

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	12
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	14
<b>LISTA DE FIGURA</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
1.2.1 Objetivo Geral.....	22
1.2.2 Objetivos Específicos.....	23
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	23
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	26
<b>2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA</b> .....	28
2.1 ESTUDOS BASEADOS NA PRÁTICA - EBP.....	28
2.2 PRÁTICA DOCENTE.....	31
2.3 ESTADO DA ARTE DA TEORIA DA ATIVIDADE.....	39
2.4 TEORIA DA ATIVIDADE - TA.....	54
2.4.1 Primeira Geração.....	56
2.4.2 Segunda Geração.....	58
2.4.3 Terceira Geração.....	60
2.5 PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA TEORIA DA ATIVIDADE.....	64
2.5.1 Sistemas de Atividade.....	66
2.5.2 Contradições.....	68
2.5.3 Aprendizagem Expansiva.....	71
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	75
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	78
3.1.1 Definição das categorias analíticas.....	78
3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA.....	83
3.2.1 Delimitação da Unidade de Análise.....	83
3.2.2 Delineamento e Etapas da Pesquisa.....	89
3.2.3 Procedimentos de Produção de Dados.....	96
3.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA.....	101

<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	102
4.1 HISTORIZAÇÃO DOS PLANOS DE EXPANSÃO DAS IFES.....	102
4.2 PROGRAMA REUNI.....	110
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	115
4.3.1 Historização do Reuni na UFPR.....	118
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ATIVIDADE IDENTIFICADOS.....	125
4.4.1 A prática docente como Sistema de Atividade.....	125
4.4.2 O Ensino como Sistema de Atividade.....	134
4.4.3 A Pesquisa como Sistema de Atividade.....	140
4.4.4 A Extensão como Sistema de Atividade.....	146
4.4.5 Sistema de Atividade - Gestão.....	159
4.5 O REUNI COMO OBJETO COMPARTILHADO.....	154
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	174
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	179
<b>APÊNDICE 1 - MODELOS DE AGENDAMENTO</b> .....	189
<b>APÊNDICE 2 - MODELO DE NOTAS DE ENTREVISTA</b> .....	190
<b>APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES</b> .....	191
<b>APÊNDICE 4 - TCLE</b> .....	192
<b>APÊNDICE 5 - MODELO DO TÓPICO GUIA</b> .....	194

## LISTA DE SIGLAS

ANDES	-	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRADLE	-	Center for Research on Activity, Development and Learning
EAD	-	Ensino a Distância
EBP	-	Estudos Baseados em Prática
FORPLAD	-	Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração
GEPAPe	-	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica
GERES	-	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	-	Laboratório de Mudança
MEC	-	Ministério da Educação
NUTESES	-	Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações e, Educação Física, Educação e Educação Especial
PAC	-	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	-	Programa Especial de Treinamento
PNAES	-	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNC	-	Plano Nacional de Cultura
PNDH3	-	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEU	-	Política Nacional de Extensão Universitária
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Graduação
PPPs	-	Projetos Político-Pedagógicos
PUC - RJ	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAP	-	Relação Aluno-Professor
REUNI	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIAPE	-	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
TA	-	Teoria da Atividade
UCB/RJ	-	Universidade Castelo Branco
UCB	-	Universidade Católica de Brasília
UDESC	-	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL	-	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	-	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFABC	-	Universidade Federal do ABC
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFLA	-	Universidade Federal de Lavras
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	-	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UGF	-	Universidade Gama Filho
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UNESP	-	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAMPA	-	Universidade Federal do Pampa
USP	-	Universidade de São Paulo
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Abordagens da prática.....	30
QUADRO 2	Atribuição dos docentes.....	32
QUADRO 3	IES X quantidade de Teses/Dissertações portal da CAPES...	40
QUADRO 4	IES X quantidade de Teses/Dissertações na BDTD.....	41
QUADRO 5	Artigos Nacionais por periódicos de acordo com a QUALIS	43
QUADRO 6	Artigos Internacionais por periódicos de acordo com a QUALIS.....	44
QUADRO 7	Combinação dos descritores de TA.....	47
QUADRO 8	Estrutura Hierárquica da Atividade.....	59
QUADRO 9	Síntese das três gerações da Teoria da Atividade.....	64
QUADRO 10	Manifestações Discursivas.....	70
QUADRO 11	Setores e número de vagas ofertados por ano.....	84
QUADRO 12	Número de vagas aumentadas por curso no período de 2007 a 2012.....	86
QUADRO 13	Aumento de vagas por curso .....	91
QUADRO 14	Perfil dos Entrevistados .....	93
QUADRO 15	Cursos e Setores da Universidade Federal do Paraná .....	119
QUADRO 16	Síntese dos Cursos, Programas e Pessoal lotados na Universidade Federal do Paraná antes do REUNI.....	120
QUADRO 17	Cronograma de redução da taxa de evasão.....	122
QUADRO 18	Provisão de vagas .....	123
QUADRO 19	Elementos do Sistema de Atividade– Prática docente .....	128
QUADRO 20	Número de Cursos no período de 2008-2012 .....	129
QUADRO 21	Docentes 2008-2012 .....	131
QUADRO 22	Elementos do Sistema de Atividade - Ensino.....	135
QUADRO 23	Docentes x Diplomação .....	137
QUADRO 24	Elementos do Sistema de Atividade - Pesquisa .....	143
QUADRO 25	Elementos do Sistema de Atividade - Extensão .....	150

QUADRO 26	Extensão na UFPR em números.....	152
QUADRO 27	Elementos do Sistema de Atividade - Gestão.....	158
QUADRO 28	Cursos de Graduação .....	163
QUADRO 29	Metas Reuni x Metas Alcançadas .....	166
QUADRO 30	Meta RAP.....	168

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1	Modelo de Vygotsky da ação mediada.....	57
FIGURA 2	Representação Triádica da ação.....	61
FIGURA 3	Sistemas de atividades proposto por Engeström .....	62
FIGURA 4	Interação entre dois sistemas de atividades.....	68
FIGURA 5	Sequência das ações da aprendizagem em um ciclo expansivo de aprendizagem.....	72
FIGURA 6	Interação entre quatro sistemas de atividade.....	127
FIGURA 7	Sistema de Atividade da Prática Docente.....	128
FIGURA 8	O Sistema de Atividade de Ensino.....	135
FIGURA 9	O Sistema de Atividade Pesquisa.....	143
FIGURA 10	O Sistema de Atividade Extensão.....	150
FIGURA 11	O Sistema de Atividade Gestão.....	157
FIGURA 12	Elemento - Divisão do Trabalho.....	162
FIGURA 13	Meta Alcançada.....	164



## 1 INTRODUÇÃO

Considerada um fenômeno complexo, a prática - unidade de análise proposta pelos Estudos Baseados na Prática (EBP) - pode apresentar diferentes definições e serem estudadas sob diversas lentes teóricas. Os estudos que abarcam a prática têm assumido uma posição privilegiada no debate acadêmico, principalmente nos Estudos Organizacionais e na Administração. Sua análise tem sido utilizada de maneira crescente, possibilitando uma visão processual, histórica e situada do fenômeno a ser estudado.

Os EBP oferecem uma ontologia configurada por um vocabulário específico, relacional, construtivo, heterogêneo e situado. Isso porque o mundo se apresenta relacionalmente constituído, com semelhança a uma rede de elementos conectados e perpetuados por um processo ativo de organização de sentido (BISPO, 2013).

A realização de uma pesquisa sobre o significado do termo prática revela um resultado com uma série de definições informais, já que é uma palavra de senso comum tanto usada no cotidiano das pessoas, quanto de cunho científico, encontrada nas pesquisas acadêmicas. As práticas são geralmente abordadas como aquilo que as pessoas fazem, ou pelas formas com as quais estão habituadas a realizar algo, isto é, por meio daquilo que é visível, aparente e revelado pelo seu praticante, ou seu observador, sendo possível verificar por intermédio de sua realização, ou mediante a fala dos praticantes.

Analisar a prática possibilita, na perspectiva de Nicolini (2013), colocar em primeiro plano a atividade, o desempenho e o trabalho na criação e perpetuação de todos os aspectos da vida social. Esta análise não se limita ao sujeito executor da atividade, ela vai além, considerando outros elementos constituintes da atividade, com foco no coletivo. Ela possibilita a rejeição das posições positivistas, isso porque o conhecimento é visto como socialmente construído, situado em práticas, já que faz parte de um processo contínuo de mudança. O conhecimento não é considerado algo formal e abstrato exteriormente, esperando para ser descoberto por meio de métodos científicos adequados, mas um processo relacional.

Um crescente número de pesquisadores de diferentes campos, tais como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e Filosofia, adotou uma gama de abordagens com base nas práticas, na tentativa de avançar na compreensão da

ação e das atividades humanas (SCHATZKI, 2005). Por consequência, a produção científica, que abarca esse conceito guarda-chuva, vem aumentando consideravelmente também em outras áreas do conhecimento.

As abordagens mais citadas em Estudos Organizacionais, no levantamento feito para a realização desta pesquisa, incluem autores referenciais como Geiger (2009), Gherardi (2006), Golsorkhi et al. (2010), Orlikowski (2010), Nicolini (2013), Recwitz (2002), Sandberg e Dall'alba (2009), Sannino et al. (2009) e Schatzki (2012), entre outros.

Desta forma, na abordagem apresentada por Geiger (2009) e Gherardi (2006), os autores colocam que os EBP permitem o reconhecimento das Ciências Sociais na condição de promotoras da discussão que envolve a limitação da racionalidade e o questionamento do paradigma funcionalista nos estudos organizacionais. Destaca-se ainda que o cotidiano de uma organização é desenvolvido com base na negociação entre pessoas e grupos e na criação do conhecimento, além de envolver o significado das palavras, ações, situações e artefatos materiais. É um Sistema de Atividades em que o saber não está separado do fazer (GHERARDI, 2006).

Recwitz (2002) estabelece que os EBP acrescentam uma perspectiva de observação de ações rotinizadas que permitem a ampliação da compreensão dos mecanismos sociais e tiram o foco exclusivo de um aspecto (atomismo), promovendo uma visão heurística dos acontecimentos sociais.

Golsorkhi et al. (2010) consideram que o conceito de prática permite uma maior proximidade de diálogo entre pesquisadores e praticantes. Contudo, Orlikowski (2010) chama a atenção para a necessidade do aprofundamento do pesquisador na dinâmica organizacional como forma de captar com maior profundidade as práticas organizacionais e sua articulação, por meio da relação entre os atores organizacionais frente à ação.

Nicolini (2013), em seu livro *Practice, Theory, Work & Organization*, apresenta uma introdução em profundidade das teorias contemporâneas da prática, discutindo a contribuição de cada uma delas para a realização de estudos organizacionais. Essas teorias emergem de várias tradições acadêmicas, que compartilham uma série de semelhanças, mas que têm, cada uma delas, sua história, seu vocabulário e seu conjunto de pressupostos específicos.

Percebe-se, então, que existem diferentes visões sobre o estudo da prática, que cada forma de investigação traz distintas contribuições e apresenta diversos desafios para a condução e os resultados da pesquisa em organizações. Para as pesquisas no campo empírico dos estudos organizacionais, o cotidiano de uma organização favorece o estudo das práticas, por meio da análise da interação entre sujeitos que estão em constante processo de criação e recriação dos sistemas nos quais interagem, compartilhando valores e crenças.

Neste estudo, considera-se a prática como o produto de condições históricas específicas, resultante de práticas que ocorreram em um momento anterior, e que se transformaram na prática presente, relacionada a uma forma de construção, manutenção e mudança cultural. Nos estudos organizacionais, a prática assume papel relevante, principalmente ao ser analisada por suas formas de perpetuação e mudança (NICOLINI, 2013; GHERARDI, 2006).

Entre os EBP, identifica-se a Teoria da Atividade (TA), que considera, além dos aspectos abordados acima, a complexidade das relações das atividades entre diferentes sujeitos, a multivocalidade desses sujeitos e como suas atividades estão interrelacionadas em um Sistema de Atividade coletivo. Considera, também, o estudo das contradições decorrentes dessas interrelações, importantes para a mudança e o desenvolvimento de um Sistema de Atividade.

A TA, como uma das Teorias da Prática, é abordada tanto em Nicolini (2013), que lhe destina um capítulo em especial, quanto na introdução do livro *Learning and expanding with activity theory*, de Sannino et al. (2009), que declaram as contribuições teóricas dos fundadores da TA como solidamente fundamentadas na prática. E isso porque a TA é, “ao mesmo tempo, uma teoria baseada na prática, e uma teoria histórica e orientada para o futuro ” (SANNINO et al., 2009, p.xiv).

Com origem no conceito de mediação por ferramentas, proposto por Vygotsky (1998), e na noção de atividade de Leontiev (2004), a unidade básica de análise na Teoria é a atividade, entendida como uma forma de ação, sempre situada em um contexto e direcionada a um objeto. Não deve ser considerada como uma teoria estritamente da área da Psicologia, mas como uma abordagem ampla direcionada a uma nova perspectiva, que trabalha e desenvolve novas ferramentas conceituais para enfrentar muitas das questões teóricas e metodológicas, com as quais atualmente se defrontam as Ciências Sociais. As atividades orientadas a um objeto

são, portanto, o núcleo da TA, e isso é exatamente o que a distingue de outras abordagens (SANNINO et al., 2009; ENGESTRÖM, 1987; 2001).

A mais importante contribuição da TA, proposta por Engeström (2001), explicita que a unidade de análise deixa de ser o indivíduo socialmente mediado e considerado como unidade básica de análise, passando a ser o Sistema de Atividade, historicamente situado. Estando o indivíduo situado em uma perspectiva de vida coletiva, fruto de acontecimentos históricos, ele é direcionado por objetivos que estão além de um objetivo específico.

A atividade é apresentada por meio da sua natureza essencialmente social e pela sua centralidade, mediada por artefatos culturais duráveis com os quais os seres humanos pensam e aprendem. O objeto da atividade é apresentado por um horizonte de possibilidades, como projeto coletivo firmado por ferramentas comuns, sinais e procedimentos. As ações dos sujeitos são analisadas dentro de um contexto histórico, no qual se desenvolvem. Revela-se assim um interesse pelo desenvolvimento e pela mudança (BLACKLER, 2009; RUSSELL, 2001).

Nesse sentido, a escolha da TA para o embasamento teórico deste estudo está alinhada ao fato de a Teoria considerar a vida humana enraizada na participação em atividades orientadas para objetos. Tais atividades podem ser realizadas por diversas ações e podem ter diversos motivos, que dão à ação um sentido pessoal, distinto para cada sujeito participante, dentro do contexto em que ela ocorre. Além disso, permite que sejam analisadas as atividades como elementos não estáticos, que estão em constante transformação e desenvolvimento, enfatizando as condições históricas e possibilitando uma análise empírica e situada.

Por meio da TA, é possível refletir as múltiplas vozes que configuram um Sistema de Atividade, pois ela favorece a explicação do movimento de mudança e do surgimento de contradições, decorrentes da interação entre sistemas, como também a análise das atividades, aqui entendidas como práticas sociais, orientadas para objetos.

Nessas atividades, os sujeitos são cultural e historicamente mediados em um Sistema de Atividade, que se configura numa relação triádica, por meio da mediação entre os seguintes elementos: sujeito, objeto, comunidade, artefatos, regras e divisão do trabalho.

A proposta deste estudo é analisar as mudanças na prática docente, após a implementação de um programa de expansão do Ensino Superior, considerando essa prática um Sistema de Atividades que ocorre por meio de um complexo de relações sociais, com múltiplas mediações compartilhadas pela comunidade em que ela se desenvolve.

Diante do exposto e em consonância com a TA, Vahl (1991) chama a atenção para o fato de as mudanças ocorridas historicamente na prática docente e nas universidades brasileiras, ao longo de sua existência, resultarem de constantes reformas que não foram fruto de reflexões e muito menos de experiências anteriores, sendo implementadas pelo Governo Federal, muitas vezes baseadas em modelos de outros países. Como consequência, as universidades brasileiras passaram a vivenciar situações complexas, nas quais são confrontadas, por um lado, com exigências cada vez maiores por parte da sociedade e, por outro lado, com uma política de ensino superior baseada em visões imediatistas, quantitativistas e utilitaristas.

Como elemento de mudança na prática docente, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal, foi instituído com o objetivo de dar às instituições maiores condições de expandir o acesso e garantir a possibilidade de permanência no Ensino Superior. Essa expansão, feita por meio de políticas públicas, com implicações diretas na prática docente, traz à tona uma preocupação com a garantia da qualidade da graduação, baseada na ampliação do acesso, ao custo da diminuição do seu padrão (BRASIL, 2007).

Foi no ano de 2006 que os docentes das universidades federais brasileiras foram apresentados ao Programa Reuni, como elemento possibilitador de adoção de medidas na busca da retomada do crescimento do Ensino Superior Público, no País. E como criador de condições para que as universidades federais pudessem promover a expansão física, acadêmica e pedagógica.

Com a adesão voluntária das Instituições, o programa foi alvo de debates nos temas relacionados às ameaças advindas de critérios impostos, considerados excludentes e incompatíveis com os padrões aceitáveis de qualidade de ensino. A fragilização da autonomia universitária também foi abordada como uma preocupação diante da implementação do Programa, pois se vislumbrava o risco da

ruptura da tríade ensino-pesquisa-extensão, assim como uma possível precarização do trabalho docente (LÉDA, MANCEBO, 2009).

No que tange à tríade ensino, pesquisa e extensão, a preocupação embasava-se no art. 207, da Constituição Federal Brasileira, de 1988 (CF/88), que impõe sua indissociabilidade e considera que todos os seus elementos devem ter igualdade em tratamento por parte das Instituições de Ensino Superior.

Quanto à precarização da prática docente, Léda e Mancebo (2009) esclarecem que ela está associada às mudanças no mundo das atividades vivenciadas pelos docentes perante mudanças nas políticas educacionais, reestruturação curricular, flexibilizações de relações contratuais de trabalho, além das transformações nas rotinas e, conseqüentemente, em suas atividades.

Buscou-se por meio deste estudo analisar como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, como atividade situada na Universidade Federal do Paraná- UFPR, após a implementação do Programa Reuni. Essa análise foi embasada na historização dos planos de expansão do ensino superior nas últimas décadas, desde a sua primeira expansão, no regime militar, até a implementação do Programa, em 2007. Complementarmente, buscou-se identificar as ações decorrentes dos planos de expansão que permitissem identificar se a precarização da prática docente foi ou não decorrente da implementação do Reuni.

O estudo da prática docente, viabilizado pela TA, proporcionou uma análise em nível mais amplo que as práticas individuais, destacando a referida prática como elemento imprescindível para que a Universidade desempenhasse seu papel como instrumento de transformação social e de Instituição geradora de conhecimento.

As pesquisas que abarcam a prática docente na Educação Superior no Brasil justificam-se e têm aumentado nos últimos anos em decorrência de uma percepção generalizada dos professores universitários e pesquisadores, tais como Léda e Mancebo (2009), Lima (2010) e Lopes (2006), cujos estudos, principalmente na área da Educação, abordam questões como o aumento, a intensificação e a desvalorização do trabalho docente em face das mudanças na Educação Superior, enaltecendo o papel da Universidade, que é o de transformação social.

Para a sociedade, a universidade, muitas vezes, se resume ao conceito de mera formadora de alunos, mas é preciso mostrar que ela é muito mais que isso: é

também pesquisa, extensão e mudança, e seu maior capital está justamente na sua principal mão de obra, o docente. É nele que estão depositados os bens que a instituição oferece à comunidade, na forma de conhecimento e valores (CAPES, 2016; UFPR, 1998).

No estudo desenvolvido a seguir, considerou-se a TA como lente teórica adequada para entender a prática docente, compreendida dentro de seu contexto situado histórica e culturalmente, permitindo compreender o comportamento dessa prática após a implementação do Programa Reuni na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

## 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O estudo pretende analisar a prática docente na UFPR após a implementação do Programa Reuni, considerando essa prática como um Sistema de Atividade que tem como objetivo atender às metas estabelecidas pelo Programa. Partindo desse contexto, a pergunta central que orienta esta tese é:

Como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, na condição de atividade situada na Universidade Federal do Paraná- UFPR, após a implementação do Programa Reuni?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Entre os pontos fundamentais de um projeto, está a classificação dos objetivos que se busca alcançar. Desta forma, os dois próximos itens definem os objetivos aqui propostos.

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral do estudo é analisar como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, na condição de atividade situada na Universidade Federal do Paraná- UFPR, após a implementação do Programa Reuni.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer historicamente os planos de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, de forma a revelar as demandas referentes à prática docente decorrentes dos planos de expansão identificados no levantamento histórico;
- Identificar, as demandas previstas pelo Reuni, com destaque para as atividades, ações e operações (nível coletivo-objeto direcionado a um motivo, nível médio-ações direcionadas para um objetivo, nível básico-operações automáticas);
- Analisar comparativamente, pelo Sistema de Atividade, os elementos propostos pelo Programa Reuni e os efetivamente atingidos pela UFPR no que tange à prática docente, destacando as contradições decorrentes das interações entre os sistemas; e
- Discutir as características da prática docente, resultantes da implementação do Programa Reuni, no que diz respeito à literatura crítica delineada.

### 1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

Justifica-se este estudo pela relevância do Programa Reuni como uma política de expansão e democratização do Ensino Superior brasileiro e como agente de mudança nas universidades federais. O Programa é fruto de uma política governamental iniciada no ano de 2007, com término previsto para o ano de 2012, em busca da ampliação do acesso ao Ensino Superior, antiga demanda da sociedade. Esta demanda se mostrou consolidada nos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2006, cujos dados refletiam que a Educação Superior no Brasil estava alcançando apenas 11% dos jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos.

O Programa Reuni apresentava, em seu escopo, metas a serem alcançadas, que estavam diretamente relacionadas à prática docente. O uso da TA como lente



teórica para analisar tal prática, após a implementação do Programa, encontrou embasamento no fato de a atividade ter sido considerada um processo cultural, inserida “num determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritas a uma cultura” (LIBERALI, 2011, p.44). Foi considerada também, por meio de um processo histórico, “pois os sujeitos dessa atividade se constituíram ao longo de uma história com identidades peculiares forjadas no processo histórico” (LIBERALI, 2011, p.44).

Entretanto, o objeto de análise não foi o sujeito, ou o meio considerado isoladamente, mas o duplo processo dialético de transformação entre sujeito e meio. Desta forma, a Teoria possibilitou uma abordagem holística para a análise dos problemas dinâmicos, inseridos em um contexto específico e mediados por artefatos (LIBERALI, 2011; LEONTIEV, 1978).

A escolha da TA como lente teórica deste estudo está alinhada às pesquisas desenvolvidas no *Center for Research on Activity, Development and Learning* (CRADLE), uma comunidade de pesquisa com alto impacto internacional. As pesquisas e publicações do CRADLE, em que Engeström (2001) é o responsável, são focadas na interação recíproca entre a teoria e a prática. O Centro oferece uma base nacional e internacional de investigação sobre a atividade teórica e sociocultural. É responsável pelo Programa de Doutorado em Pesquisa Desenvolvimental do Trabalho e na Educação de Adultos, parte integrante da Escola de Graduação Nacional de Pesquisas Educacionais. As pesquisas do Centro e das Instituições citadas estão sendo desenvolvidas com as seguintes abordagens:

- Atividade humana em contextos sociais e culturais em toda a vida cotidiana, a escola, o trabalho e as comunidades de Ciência e Cultura;
- As práticas de conhecimento, de tecnologia intensiva dos sistemas educacionais e vida profissional;
- A expansão e aumento do potencial de atividade humana, baseando-se na aprendizagem colaborativa, apoiada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- A aprendizagem expansiva associada a transformações radicais de conceitos de atividade, a atividade humana em redes heterogêneas que

quebram as fronteiras organizacionais, institucionais, culturais e nacionais, por meio de vários instrumentos epistêmicos;

- O aprender na perspectiva de desenvolvimento e longitudinal;
- Novas formas de trabalho e organização da atividade dentro de um mundo globalizado; potenciais humanos de orientação do desenvolvimento de suas atividades dentro das organizações globais;
- Busca da inovação, design e criatividade social como desafios do trabalho e da aprendizagem; e
- Novos potenciais, instrumentos e formas de agência e colaboração (CRADLE, 2016).

O CRADLE é um polo ativo de publicações que abarca a TA e que vem confirmar a importância de estudos que fortaleçam e contribuam para o avanço do campo, em termos conceituais e práticos. O desenvolvimento de estudos no Brasil, apesar de ainda incipiente, contribui também para o fortalecimento e a confirmação da TA como uma teoria filosófica e multidisciplinar importante nos estudos organizacionais.

O uso da TA para análise da prática docente, por meio do processo que interrelaciona ensino, pesquisa, extensão e gestão, justificou-se pela sua historicidade, multiplicidade de vozes e utilização de ferramentas mediadoras. Esta prática foi compreendida como um Sistema de Atividade coletivo, no qual participam os docentes da UFPR, que tem como objeto as metas do Programa Reuni.

Vale ressaltar que, neste sistema, há uma multiplicidade de vozes trazidas pelos participantes, por meio de suas histórias e experiências e pela herança cultural de suas comunidades. Verifica-se uma adequação da Teoria para o entendimento da complexidade do contexto em que se desenvolve a prática, na qual estão presentes questões sociais, culturais e históricas em constante desenvolvimento por meio dos sujeitos e dos sistemas dos quais participam.

Por fim, após a realização de levantamento bibliográfico sobre o tema, feito em dezembro de 2015, nas principais bases de dados e periódicos da área de Ciências Sociais Aplicadas, observou-se que a proposta deste estudo é considerada inovadora, já que não foram identificadas pesquisas, desde o lançamento do Programa em 2006 até dezembro de 2015, que abordassem sua implementação,

abarcando a prática docente na UFPR como objeto de estudo e a TA como referencial teórico de análise.

#### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está estruturada em 05 Capítulos, incluindo esta introdução. O Capítulo 2 refere-se ao quadro teórico de referência, abarcando os Estudos Baseados na Prática por meio de um conceito amplo de abordagens teóricas, ligadas por semelhanças históricas e conceituais. Em seguida, a prática docente é descrita, destacando sua complexidade e a diversidade dos contextos institucionais em que se insere. A realização dessa prática foi abordada, objetivando o entendimento dos aspectos referentes às mudanças ocorridas após a implementação do Programa Reuni, por meio da análise e da construção do desenho dos sistemas de atividades que se interrelacionam com a prática docente, a saber: o de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Ainda no Capítulo 2, é apresentado o estado da arte da TA, embasado em levantamento bibliográfico detalhado no Portal de Periódicos da CAPES, nas principais bases de dados, selecionadas por área de conhecimento, além de artigos com foco nos Estudos Organizacionais e na prática docente, com recorte temporal entre os anos de 2010 e 2015. Em seguida, é apresentado um aprofundamento da TA, aqui considerada uma teoria baseada na prática, histórica e, ao mesmo tempo, orientada para o futuro, por meio dos elementos que a constituem, de seus princípios e suas características, baseada na proposta de Engeström (2001). O Sistema de Atividade proposto pelo autor, assim como as contradições decorrentes da interação entre sistemas, e a consequente aprendizagem expansiva são abordados também neste capítulo. Como lente teórica deste estudo, a TA subsidiou a análise e a descrição dos dados coletados.

No Capítulo 3, denominado de Metodologia, é desvelada a produção dos dados, apresentando os seguintes tópicos: especificação do problema, definição das categorias analíticas, delimitação da unidade de análise, delineamento e etapas da pesquisa e o procedimento de produção de dados. Finaliza-se este capítulo com uma abordagem dos aspectos éticos envolvidos na realização da tese. No capítulo 4, estão a apresentação e a análise dos dados, iniciando com uma historização dos

Planos de Expansão das Universidades Federais, com ênfase no Programa Reuni, caracterizando-o de acordo com o instituído pelo Governo Federal para as Instituições de Ensino Superior. Estão também neste capítulo a apresentação e a caracterização da Universidade Federal do Paraná, assim como seu processo de adesão ao Reuni.

Finaliza-se a tese, tecendo considerações acerca do estudo, bem como sinalizando novas propostas para aprofundamento de outros aspectos não abordados.

## 2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste capítulo, são apresentadas as reflexões teóricas que norteiam e sustentam a presente tese, iniciando com a visão dos estudos embasados na prática, o estado da arte da TA embasado em levantamento bibliográfico feito no Portal de Periódicos da CAPES e, com maior profundidade, a TA, por intermédio de seus princípios e características, da definição do Sistema de Atividade, das contradições e da aprendizagem expansiva.

### 2.1 ESTUDOS BASEADOS NA PRÁTICA - EBP

Teorias da prática representam um leque bastante amplo de abordagens teóricas ligadas por semelhanças históricas e conceituais. As abordagens da prática são fundamentalmente processuais e tendem a ver o mundo como uma realização rotineira e periódica em curso. Tal fato pode ser observado até mesmo no aspecto mais durável da vida social, o que os estudiosos chamam de estrutura social. A prática tem sido utilizada para analisar os fenômenos organizacionais e têm ganhado especial interesse da academia. A contribuição desse tipo de abordagem é descobrir que, por trás de todas as características aparentemente duráveis do nosso mundo, há sempre o trabalho e o esforço de uma pessoa (NICOLINI, 2013; GOLSORKHI et al., 2010).

Diversas publicações abordam as práticas sem necessariamente tratá-las como sinônimos. A diferenciação das noções de prática é proveniente das diferentes perspectivas dos pesquisadores e de suas lógicas para a condução das investigações sobre a prática, resultando em diferentes implicações sobre como o estudo da prática é compreendido e desenvolvido (CHIA, RASCHE, 2010).

O estudo da prática pode ser comparado com a realização de um trabalho de bricolagem, na qual ocorre a reunião de elementos materiais, mentais, sociais e culturais, num contexto situado. O *bricoleur*, aqui considerado o pesquisador, é aquele que não tem pronto, *a priori*, um plano, ou um projeto com começo, meio e fim; ele “desenvolve sua construção à medida que passa a ter disponível o material e ferramentas com os quais trabalhará, em um desenvolvimento contínuo não programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o imprevisto” (LODDI, MARTINS, 2010, p.2).

As teorias que estudam a prática estão situadas entre as teorias culturalistas, visto que evidenciam a importância de estruturas simbólicas de conhecimento, compartilhados ou coletivos, para que possam ser entendidas a ação e a ordem social. Oferecem uma maneira radicalmente nova para a explicação dos fenômenos sociais e organizacionais, mas não correspondem a uma verdade absoluta sobre os fatos sociais, nem pressupõem que outras versões da teoria sejam falsas. Elas representam um caminho para compreender contextos sociais, privilegiando a análise da (re) construção das relações entre pessoas e entre pessoas e objetos. No contexto das teorias sociais contemporâneas, as abordagens práticas sociais possibilitam a formação de uma concepção alternativa entre os insatisfeitos com as perspectivas clássicas modernas. A prática social é considerada uma atividade regular, que se mantém unida por formas socialmente padronizadas de entendimento e conhecimento (NICOLINI, 2013; RECKWITZ, 2002).

Entende-se, assim, como uma área distinta de *expertise*. Práticas são desde ações efêmeras até padrões estáveis de atividades realizadas a longo prazo, ou seja, elas representam uma expressão de formas particulares do saber. São conjuntos de atividades que os seres humanos fazem com diferentes graus de regularidade, competência e talento (ROUSE, 2007; POSTILL, 2010).

O conjunto dessas atividades com regularidades distintas configura-se no cotidiano das organizações. Ele é entendido como algo que se desenvolve por meio da negociação entre pessoas e grupos, na criação do conhecimento, envolvendo o significado das palavras, ações e situações. Assume papel relevante na organização social, assim como nas suas formas de perpetuação e mudança (GHERARDI, 2006).

No que tange aos Estudos Organizacionais, Geiger (2009) elencou o conceito de prática sob duas perspectivas:

- Prática como o que os atores fazem, que estudam as atividades dos indivíduos em uma organização, entendendo as organizações e analisando as ações e atividades dentro delas, tendo em vista que as organizações são constituídas por processos de aprovação contínua. Aqui, o conceito de prática é usado como sinônimo de rotina;
- Prática como conceito epistêmico normativo, que usa o conceito de prática não para direcionar a atenção para atividades individuais, mas como uma

forma de criticar uma posição racionalista, cognitivista e positivista nos estudos organizacionais.

Outras perspectivas abordando o conceito de práticas no contexto das teorias sociais contemporâneas possibilitaram a formação de uma concepção alternativa entre os insatisfeitos com as perspectivas clássicas modernas. Isso porque, ao adotar as abordagens práticas, o pesquisador torna possível uma melhor descrição e compreensão do que ocorre com determinado fenômeno, realizado na organização e na medida em que ele vai se desdobrando (RECKWITZ, 2002; SANDBERG e DALL'ALBA, 2009).

O Quadro 1 traz os principais autores que abordam a prática e suas respectivas lentes teóricas.

QUADRO 1 - ABORDAGENS DA PRÁTICA

BOURDIEU, 1990	Prática como ação
GIDDENS, 1984	Prática como conhecimento, métodos e técnicas
TURNER 1994	Prática como estrutura
LAVE, WENGER, 1991, 1998	Comunidades de prática como fenômeno social
NICOLINI, 2003 GHERARDI, 2006	Prática como conhecimento (knowing)
GARFINKEL, 2006	Prática como realizações contingentes
ANTONACOPOULOU, 2008 JARZABKOWSKI, 2005	Prática como prática
YRJÖ ENGESTRÖM, 1987, 2001	Prática como Sistema de Atividade
BENTE ELKJÆR	Prática como aprendizagem social

FONTE: (NICOLINI, 2013; ELKJÆR, 2001; SANDBERG; DALL'ABA, 2009)

Entre os teóricos da prática, há certo consenso de que as práticas são histórica e geograficamente ocorrências recorrentes e localizadas. Outra característica comum é a superação das várias dicotomias, estabelecidas pelas teorias sociais modernas como sujeito/objeto, mente/corpo e agência/estrutura, deslocando a ênfase do agente, ou da estrutura, para as relações. Sendo assim, as teorias da prática excedem a razão e rompem com o linear. Colocam em primeiro

plano a atividade, o desempenho e o trabalho na criação de todos os aspectos da vida social (NICOLINI, 2013; SANDBERG; DALL'ALBA, 2009).

Em busca também de “superar o dualismo, as abordagens da prática enfatizam a relação, ao invés da separação do sujeito e objeto, da emoção e cognição e assim por diante” (SANDBERG; DALL'ALBA, 2009, p.1353). Apesar de as formas dessas relações variarem entre as abordagens práticas, elas mantêm a consonância de que os aspectos da prática não podem ser tratados como entidades separadas, isso porque são essenciais para seu desempenho (SANDBERG; DALL'ALBA, 2009).

Complementarmente, a prática pode ser vista como uma matriz de habituais atividades humanas. Os praticantes compartilham o entendimento de que suas práticas fornecem orientações e meios para a organização das atividades. Uma característica também importante é o compartilhamento do conhecimento, que torna possível a realização de uma série de atividades (SANDBERG; DALL'ALBA, 2009).

Os EBP destacam a existência de um processo embasado num contínuo tornar-se, ao qual aderiu grande número de pesquisadores e de estudiosos organizacionais. O conceito expressa uma atividade capaz de unir um grupo heterogêneo de sujeitos em busca do mesmo objetivo. A polissemia do termo remete à análise da prática como um método de aprendizagem, como uma profissão ou ramo de atividade, ou como a maneira pela qual algo é feito (CORRADI, GHERARDI, VERZELLONI, 2008).

Apesar de sua polissemia, algumas semelhanças devem ser levadas em consideração nos EBP, como a ideia de que a prática é uma constelação organizada de diferentes atividades que as pessoas realizam, assim como a ideia de que importantes características da vida humana devem ser entendidas como formas de, ou como algo enraizado na atividade humana, nas práticas organizadas por diversas pessoas, não na atividade do indivíduo. O domínio dos EBP é delimitado por uma concepção de práticas como atividades organizadas e pela certeza de que tanto os fenômenos sociais, quanto as principais características psicológicas da vida humana estão ligadas às práticas (SCHATZKI, 2012).



## 2.2 PRÁTICA DOCENTE

Os docentes são os principais atores – sujeitos sociais - que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares nas instituições de ensino. A prática docente não é um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares. Aspectos múltiplos e complexos perpassam seu ofício, exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. Nas universidades, o maior capital é justamente o docente, principal mão de obra, intermediária e responsável pelo repasse de conhecimentos, crenças e valores (UFPR, 1998; CRUZ, 2007).

A prática docente pode ser comparada a um mosaico heterogêneo, ao levar em consideração a complexidade e a diversidade dos contextos institucionais em que se inserem. O desenvolvimento dessa prática percorre caminhos diferenciados, trajetórias que vão se construindo segundo interesses pessoais, percepção de competências, oportunidades de carreira e barreiras, ou estímulos postos pelos contextos institucionais (BASTOS, 2007).

Suas atribuições foram identificadas e listadas no Quadro 2, tendo como fonte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei 12.863/13, que dispõem sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

QUADRO 2: ATRIBUIÇÕES DOS DOCENTES

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	EMBASAMENTO LEGAL
<p>PRINCIPAIS</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</li><li>• Zelar pela aprendizagem dos alunos;</li><li>• Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</li><li>• Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</li><li>• Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</li></ul>	LDBEN, art. 13

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar dos órgãos de direção de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, nos termos definidos pelo Conselho Superior da IFE, observado o cumprimento da sua jornada de trabalho e vedada a percepção de remuneração paga pela fundação de apoio;</li> <li>• Ser cedido a título especial, mediante deliberação de Conselho Superior da IFE, para ocupar cargo de dirigente máximo de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, com ônus para o cessionário;</li> <li>• Bolsas de ensino, pesquisa, extensão ou de estímulo à inovação, pagas por agências oficiais de fomento, ou organismos internacionais amparadas por ato, tratado ou convenção internacional;</li> <li>• Exercer função comissionada de coordenação de curso FCC, de que trata o art. 7º da Lei nº 12,677, de 25 de julho de 2012;</li> <li>• Retribuição pecuniária, em caráter eventual, por trabalho prestado no âmbito de projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão, na forma da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; e</li> <li>• Retribuição pecuniária por colaboração esporádica de natureza científica, ou tecnológica, em assuntos de especialidade do docente, inclusive em polos de inovação tecnológica, devidamente autorizada pela IFE de acordo com suas regras.</li> </ul>	<p>Lei nº12.863/13</p>
<p><b>CARÁTER ESPORÁDICO</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em extensão de pós-graduação;</li> <li>• Instrução em treinamentos;</li> <li>• Participação, mediante convite, em eventos e/ou em atividades técnicas relacionadas com a área específica de especialidade do docente;</li> <li>• Consultoria;</li> <li>• Organização de eventos;</li> <li>• Coordenação e/ou participação em convênios, desde que haja previsão orçamentária para tal fim;</li> <li>• Outras, a critério do colegiado do departamento.</li> </ul>	<p>Professores em regime de dedicação exclusiva.</p>

FONTE: AAUTORA (2016).

Observa-se que, com importante função social a exercer, os docentes nas instituições de ensino superior não somente desempenham suas atividades de ensino em sala de aula, como também atividades de pesquisa e extensão, além de

atividades administrativas. Sua prática extrapola a sala de aula, articulando o individual com o coletivo da Instituição.

O desempenho dos papéis de docente e de pesquisador coloca diferentes exigências psicológicas e exige padrões de relação diferenciados, que nem sempre são facilmente conciliáveis. A relação com os pares e com os alunos é embasada em regras nas quais a cooperação se faz necessária a qualquer empreendimento científico, sendo indispensáveis em quaisquer processos de formação (BASTOS, 2007).

Um mix de fatores envolve a prática docente, fatores motivacionais intrínsecos (realização, crescimento, servir à sociedade etc.) combinam com fatores extrínsecos (remuneração, status, poder). A união desses fatores tem uma relação direta na forma como o docente se relaciona com seu trabalho e com sua organização empregadora. Essa pode ser uma relação saudável, de sofrimento, de prazer ou não (BASTOS, 2007).

O cotidiano da Universidade e as atividades docentes são duplamente atingidos por uma organização produtiva emergente, que vê o docente de duas maneiras distintas: por um lado, como um elemento, configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa organização do trabalho em que sua aplicabilidade e produtividade são estabelecidas em busca de alcançar índices e metas; por outro lado, como um professor, produtor das mercadorias força de trabalho competente, tecnologia e conhecimento científico, que fazem parte da dinâmica do funcionamento socioprodutivo (MANCIBO, 2007).

Independentemente da maneira como são vistos e em decorrência de um movimento extremamente rápido de transformação de seu cotidiano de trabalho, esse desgaste traz consigo a ideia de que o importante é se encaixar num “sistema competitivo de produção contínua de formandos, artigos, consultorias, que sejam vendáveis/rentáveis na nova organização socioprodutiva” (LOPES, 2006, p.36).

Na condição de trabalhador, cabe citar ainda algumas das consequências desse processo, que merecem consideração: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. A precarização do trabalho docente nas universidades federais faz-se nítida ao verificar as (sub) contratações temporárias de professores, pagos por hora/aula ministrada em turma de graduação. A progressiva erosão dos recursos públicos

também induz à contratação desses novos docentes, seja para repor as vagas dos que estão se aposentando, óbitos, desligamentos, ou para atender minimamente o crescimento quantitativo do número de vagas e de novos cursos (MANCEBO, 2007).

No que se refere à flexibilização de tarefas, com a informatização dos serviços, desaparecem ou diminuem algumas de suas atribuições, como, por exemplo, a elaboração de textos, antes datilografados, cálculo de qualificações, entre outras. Por outro lado, surgem novas atribuições, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e a utilização de novas ferramentas tecnológicas. Toda essa mudança ocorre justamente no momento em que se identifica um enxugamento no quadro funcionários de apoio, agregando novas funções ao cotidiano do docente, que passa a ser responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas também por um crescente número de tarefas (MANCEBO, 2007).

As mudanças no mundo do trabalho, resultantes da dinâmica do modo capitalista de produção, interferem nos mais diversos aspectos da vida social. No início dos anos 1990, mais precisamente, a partir do advento da era neoliberal, o mal-estar no mundo acadêmico frente às mudanças no desenvolvimento das atividades teve um aumento representativo. De um lado, alguns centros de excelência, com recursos disponíveis e qualidade no desenvolvimento de suas atividades; de outro, a maioria das instituições públicas de ensino superior enfrentando uma expressiva crise de recursos, além do sucateamento da estrutura física. Complementarmente a essa situação, as diretrizes dos órgãos normalizadores das instituições de ensino superior - CAPES e CNPq - contrapunham-se, exigindo resultados incompatíveis com a situação em que se encontravam as instituições.

Estes resultados, embasados em critérios quantitativistas, buscam classificar e avaliar a produção docente para servir de parâmetro para alocação de recursos financeiros. Essa dinâmica está alinhada com um representativo desgaste na atividade docente e, conseqüentemente, no rebaixamento da qualidade da produção científica nas instituições (PERNA, 2011).

No que se refere à relação que é estabelecida com o tempo, verificam-se uma aceleração da produção docente bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho, ultrapassando as barreiras da sala de aula e

dos períodos de aula, em virtude dos períodos de interrupção do ano letivo, que são, muitas vezes, utilizados para atualizar a disciplina, adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos e atualizar a bibliografia (MANCEBO, 2007).

Com um rol de atividades extenso, a carga de trabalho dos docentes ultrapassa os muros das instituições, desenvolvendo suas atividades todos os dias da semana, com carga horária de oito horas diárias. A pressão em que vivem favorece a produção de diversos tipos de doenças, desânimo, cansaço, ansiedade, visto que em cada trabalhador, conforme graus diferenciados, existem limitações corporais e subjetivas no enfrentamento desse ritmo de trabalho (LÉDA, MANCEBO, 2009).

Estudos e pesquisas em Psicologia do Trabalho têm indicado diversos riscos no que se refere à prática docente, entre eles, os poucos limites entre trabalho e tempo livre, a falta de valorização social do trabalho, sedentarismo, excesso de jornada, alta demanda socioemocional, ligada ao exercício do ensino, inclusive a síndrome do esgotamento profissional – *burnout* (BASTOS, 2007).

*Burnout* é uma palavra da língua inglesa que, traduzindo, quer dizer *burn* - queima e *out* - exterior. Refere-se a um estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições de trabalho desgastantes. Decorrente do desempenho profissional dos docentes que se confrontam com diversos fatores estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social em que elas são exercidas. Atualmente, a definição mais aceita do termo está baseada em três dimensões: exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho (CARLOTTO; PALAZZO, 2002).

Os docentes reagem de formas diferentes aos mais variados fatores de estresse, contudo está na relação aluno-professor a maior fonte de oportunidade de estresse e *burnout*. As consequências desta síndrome nos docentes não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização e na relação com os alunos (CARLOTTO; PALAZZO, 2002).

Os impactos na prática docente, decorrentes da expansão da educação superior, especificamente após o período de implementação do Programa Reuni, foram alvo de grandes discussões nas IES (LÉDA; MANCEBO, 2009). Devido à relevância do papel da Universidade e dos docentes, alguns questionamentos merecem ser analisados. A expansão do número de vagas discentes na graduação presencial, a criação de novos cursos e as ações que objetivavam a redução das taxas de evasão e as vagas ociosas merecem uma atenção especial já que podem expressar um mecanismo de intensificação da prática docente.

Léda e Mancebo (2009), atentas a esses questionamentos, colocaram que, na XXX Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 2007, alguns pesquisadores, por meio de complexos cálculos, chamaram a atenção para o fato de que a expansão da Educação Superior, nos moldes colocados pelo Programa Reuni, não teria uma contrapartida orçamentária correspondente, tendo em vista que a meta para a implementação de um ensino de qualidade iria ao encontro da já precária situação física e de pessoal da maioria das universidades federais. Nesse sentido, as autoras questionaram quais seriam os responsáveis por tal feito. A instituição? Os docentes? Os discentes?

Estas questões se basearam em dois aspectos importantes. O primeiro deles refere-se à indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, definida tanto no art. 207, da Constituição Federal, de 1988, quanto no art. 52 da LDB. Isso porque o termo não aparece uma só vez no Decreto que determina o Reuni. Nas diretrizes do Programa, há apenas uma única menção à palavra extensão, quando se fala em políticas de extensão universitária, como uma dimensão do compromisso social da Instituição, ou seja, a expansão que se busca é apenas para o ensino. O outro aspecto se refere à sua autonomia, já bastante frágil, afinal não há opções para as IFES, que não sejam aquelas definidas pelo Decreto (LÉDA, MANCEBO, 2009).

A tríade ensino-pesquisa-extensão constitui o tripé de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas universidades e deve estar presente, com a mesma relevância, nas instituições. O desenvolvimento igualitário, de cada um dos elementos que constituem a tríade, requer a participação ativa dos docentes, principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O tripé e a gestão requerem perfis de competência diferenciados e nem sempre encontrados, em um mesmo sujeito, essa pluralidade de possibilidades. Sua

indissociabilidade, que tende a ocorrer a nível institucional, nem sempre ocorre com a mesma qualidade de desempenho, no nível individual (BASTOS, 2007).

Nesse sentido, é possível identificar uma tendência na precarização das condições de trabalho e de ensino. Essa precarização é entendida em estudos tais como os realizados por Léda; Mancebo (2009), Bosi (2007), Carlotto; Palazzo (2002) como o aumento, a intensificação e a desvalorização do trabalho docente. Fatores esses que afetam a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que compõe propriamente o fazer acadêmico. Complementarmente, temos o aumento da demanda do acesso ao ensino superior que afeta a qualidade do ensino. “Os professores, com o aumento de alunos por turma, deverão se concentrar na tarefa de repassar conhecimentos, e os alunos de reproduzi-los nas avaliações que, por seu turno, deverão ser flexibilizadas para o alcance das metas de titulação” (LÉDA, MANCEBO, 2009, p.57).

Borges (2011) desenvolveu um estudo das políticas educacionais sobre a formação inicial dos professores e identificou, por meio de depoimentos dos docentes de uma instituição de ensino superior, alguns pontos negativos na adesão ao Programa Reuni. Entre eles, a carência de infraestrutura; o número insuficiente de docentes devido à política de sucateamento da profissão; a precarização do ensino, por flexibilizar demasiadamente questões pedagógicas, em favor de questões políticas e econômicas; e a sobrecarga de aula e o excesso de disciplinas. O recurso financeiro disponibilizado para a educação também foi citado como ponto negativo, já que não se tem, no serviço público, a garantia de continuidade de seu recebimento. Existe a dependência do Governo, e o Reuni ficou limitado ao orçamento previsto, não havendo garantias de continuidade e cumprimento do acordado.

Para Borges (2011), o Reuni tem muito mais intenções políticas e econômicas do que uma preocupação com a qualidade de ensino e ampliação de vagas para aqueles que não têm acesso a uma universidade. O Programa propõe uma prática inovadora, mas não oferece recursos e subsídios necessários para tal.

Os sistemas de atividades que constituem a prática docente assim como os sistemas identificados neste estudo que permeiam e se relacionam com ela serão caracterizados e analisados a seguir. Considerando-se a prática docente como uma atividade organizada na qual sua análise é possível por meio de diversas lentes

teóricas, a TA se mostrou oportuna, ao considerá-la uma prática com ocorrências históricas, em um contínuo processo de criar e recriar, se desenvolvendo continuamente. A seguir será apresentado o estado da arte da TA e, em seguida, o aprofundamento da Teoria.

### 2.3 ESTADO DA ARTE DA TEORIA DA ATIVIDADE

Para conhecer o estado da arte da TA, foi feita uma pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Portal é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza, às instituições de ensino e pesquisa no Brasil, a produção científica internacional. A pesquisa foi feita na UFPR, onde o acesso às bases e periódicos científicos é amplo e gratuito, por ser uma Instituição Federal de Ensino Superior.

O recorte temporal utilizado em todas as etapas da pesquisa foi de 5 anos, de 2010 a 2015. As bases de dados pesquisadas foram selecionadas por meio da área de conhecimento, definida pelo Portal como Ciências Sociais Aplicadas. As bases foram *Web of Science*, *Science Direct*, *Scielo.org*, *Oxford Journals*, *Sage Journals online*, *Scopus*, *Jstor - Arts & Sciences III Collection*, *PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences*, *Reference Reviews (Emerald)*, *SpringLink*, *Sciences (AAAS)*.

Após a seleção das bases, optou-se pela busca caracterizada como avançada, por ser mais completa e por oferecer a possibilidade de fazer a pesquisa dentro de um recorte temporal específico pela utilização dos operadores “é exato”, “contém” e “começa com”.

A pesquisa inicial foi com o descritor “Teoria da Atividade”, utilizando o operador “é exato”. O resultado apresentou 30 teses/dissertações nacionais e 27 artigos publicados em periódicos nacionais abordando o tema. A quantidade de teses/dissertações localizadas viabilizou a abertura dos arquivos em texto completo, para construção do Quadro 3, indicando as instituições e a quantidade de itens publicados por cada uma delas:

O Quadro 3 mostra que as 30 teses/dissertações localizadas foram publicadas nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Desse total, 20 delas (66,6%) foram publicadas em Instituições na cidade de São Paulo - o que evidencia



que é a Região que desenvolve mais trabalhos com a lente teórica da TA. Observou-se também que, nos últimos cinco anos, não foram localizadas teses/dissertações publicadas na Região Norte e Nordeste do País, que tenham utilizado a TA como lente teórica.

QUADRO 3 - IES X QUANTIDADE DE TESES/DISSERTAÇÕES PORTAL DA CAPES

Instituição de Ensino	Quantidade de teses/ dissertações
Universidade de São Paulo - USP	09
Universidade Estadual Paulista – UNESP	06
Pontifícia Universidade Católica – PUC - SP	05
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	02
Pontifícia Universidade Católica - PUC – RIO	03
Universidade Estadual de Londrina – UEL	03
Universidade Federal de Goiás - UFG	01
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	01

FONTE: A AUTORA (2016).

A Universidade de São Paulo (USP) apresentou o maior número de publicações, o que pode estar atrelado à existência do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), que desenvolve estudos sobre a atividade pedagógica tendo como base princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural (USP, 2016).

Ainda que todas as teses e dissertações localizadas tenham se utilizado da lente teórica da TA, elas foram identificadas em áreas distintas do conhecimento: 10 delas estavam relacionadas à Linguística Aplicada; 6, à Formação de Professores; 9 relacionadas à Prática de Ensino; 2, ao Ensino à Distância; e 3 estavam relacionadas à Aprendizagem.

Com o intuito de certificar o resultado acima exposto, a pesquisa foi feita também no Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESES). Essa base conta com 13 instituições cooperantes: Universidade Castelo Branco (UCB-RJ), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Paulista Júlio Mesquita (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Para a pesquisa na NUTESSES, foram utilizados os mesmos descritores e recorte temporal da pesquisa inicial, feita no Portal de Periódicos CAPES. Mas, mesmo sendo uma base que abarca a área da Educação e Educação especial, nenhuma tese/dissertação foi recuperada. Na tentativa de avaliar a validade do descritor “Teoria da Atividade” nessa base, ampliou-se o recorte temporal para os últimos 10 anos (2005-2015), e apenas um item foi recuperado. Publicada em 2005, a tese aborda a aprendizagem e a atividade de ensino em um Clube de Matemática, por meio da lente da TA , sendo publicada pela USP.

Ainda, visando a certificar o resultado das pesquisas anteriores, um terceiro banco de teses foi pesquisado: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Quadro 4, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Essa pesquisa trouxe o resultado mais representativo. Localizou 92 itens nas seguintes áreas: Educação, Aprendizagem, Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Ensino, Ensino à distância, Linguística Aplicada, Formação de Professores, Prática de Ensino, Computação, Matemática e Ensino de Física. A identificação das mais diversas áreas do conhecimento reforça a TA como uma Teoria de caráter multidisciplinar.

QUADRO 4 - IES X QUANTIDADE TESES/DISSERTAÇÕES NA BDTD

Instituição de Ensino	Quantidade de teses/dissertações
Universidade de São Paulo - USP	20
Universidade Estadual Paulista – UNESP	15
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	3
Pontifícia Universidade Católica - PUC – RIO	2
Universidade Estadual de Londrina – UEL	4
Universidade Federal de Goiás - UFG	7

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	11
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSCAR	3
Universidade Federal do Paraná - UFPR	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	3
Universidade de Brasília - UNB	1
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	10
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	1
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	3
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	2
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1
Universidade Federal de Lavras - UFLA	1

FONTE: A AUTORA (2016).

A diferença na localização das teses e dissertações, nas bases pesquisadas, reforça a tese da triangulação das pesquisas para a validação do resultado. A diferença pode estar atrelada à possibilidade de algumas coordenações de cursos de pós-graduação não terem encaminhado suas publicações às bases das quais a instituição participa e alimenta.

Cabe esclarecer que a classificação dos periódicos e eventos é feita pelas áreas de avaliação, passando por processo anual de atualização. A classificação é dividida em oito estratos: A1, o mais elevado, com fator de impacto igual ou superior a 3,800; A2, com fator de impacto entre 3,799 e 2,500; B1, com fator de impacto entre 2,499 e 1,300; e B2, com fator de impacto entre 1,299 e 0,001. As classificações B3, B4 e B5 não têm fator de impacto. Quem recebe classificação é a Base de Dados na qual os periódicos estão indexados. Por exemplo, os periódicos indexados pelo *Scielo* recebem a classificação B4 e os periódicos indexados pelo *Medline-Pubmed* são classificados como B3. Quanto à classificação C, ela não recebe pontuação, tendo peso zero. Além da classificação por fator de impacto, o periódico é classificado por área, podendo ser classificado em duas ou mais áreas

distintas de conhecimento, recebendo diferentes avaliações. Isto representa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado (Quadro 6) (CAPES, 2016).

Um dos principais critérios utilizados, por todas as áreas, no Qualis, , Quadro 5, é que o periódico apresente um elevado fator de impacto em portais e bases de dados reconhecidas mundialmente. Outros critérios podem ser levados em consideração tais como o número de artigos publicados por triênio; a periodicidade; acessibilidade e publicação de artigos de autores de instituições diferentes daquela que edita o periódico (CAPES, 2016).

QUADRO 5: ARTIGOS NACIONAIS POR PERIÓDICOS DE ACORDO COM A QUALIS

Título do Periódico	Quantidade de Artigos	Qualis - área de avaliação	Classificação
Arquivos Brasileiros de Psicologia	1	Educação	B2
		Interdisciplinar	A2
Ciência & Educação	1	Educação	A1
		Interdisciplinar	A2
DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	1	Educação	A2
		Interdisciplinar	A1
Educação Temática Digital	1	Educação	A1
		Interdisciplinar	B1
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	1	Educação	A2
ETD : Educação Temática Digital	2	Educação	A1
		Interdisciplinar	B1
Nuances: Estudos sobre Educação	2	Educação	B3
Poiésis	3	Educação	B3
Psicologia & sociedade	8	Educação	A2

Revista Brasileira de Informática na Educação	1	Interdisciplinar	B2
		Administração, Ciências Contábeis e Turismo	B3
		Educação	B4
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	1	Educação	B4
		Interdisciplinar	A2
Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - D.E.L.T.A.	2	Letras - Linguística	A1
		Interdisciplinar	A1
Revista Eletrônica de Educação	2	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	B3
		Educação	B2
Teoria e Prática em Administração (TPA)	1	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	B3

FONTE: A AUTORA (2016).

Observou-se que a maior quantidade de publicações, nos últimos cinco anos, encontra-se no periódico *Psicologia e Sociedade*, que publica artigos sobre temáticas que privilegiam pesquisas e discussões, na interface entre a Psicologia e Sociedade, com foco no desenvolvimento da Psicologia Social.

Dos 27 artigos localizados, 12 foram publicados em periódicos classificados entre A1 e A2. Esse resultado fortalece a ideia de que o fator de impacto se tornou o principal critério usado pela maioria dos pesquisadores na escolha do veículo de publicação das suas descobertas, porque quanto mais citados são os artigos de uma revista, mais atraente ela se torna para os cientistas de uma determinada área e para o fortalecimento do campo de estudo.

Como as pesquisas iniciais foram feitas na língua portuguesa, para um panorama real e completo das publicações que abarcam a TA como lente teórica, a pesquisa foi feita também usando o descritor na língua inglesa "*Activity Theory*", nas mesmas bases utilizadas anteriormente. O resultado foi de 2.863 artigos, conforme

classificação do Quadro 6, por título de periódico em que foram publicados e pela lista Qualis.

QUADRO 6 - ARTIGOS INTERNACIONAIS POR PERIÓDICOS DE ACORDO COM A QUALIS

TÍTULO	QUANTIDADE DE ARTIGOS	QUALIS - ÁREA DE AVALIAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
Academy of Management Learning & Education	7	Administração, Ciências Contábeis, Turismo	A1
Advances in Health Sciences Education	20	Ensino	A1
British Journal of Educational Technology	117		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 1.318
British Journal of Special Education	368		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
BMC Public Health	1	Astronomia-Física	B2
British Journal of General Practice	13	Ciências Políticas e Relações internacionais	B1
CALICO Journal	37		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
Cultural Studies of Science Education	289	Ensino	A1
Computer in human behavior	92	Ciência da Computação	A2
Computers & Education	123		O fator de impacto atual disponível no site do periódico é 0.00
Educational Studies In Mathematics	18	Ensino	A1
Information Systems Journal	02	Administração, Ciências Contábeis, Turismo	A2
International Journal of Nursing Practice	13	Enfermagem	B2
Instructional Science	02		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
Integrative Psychological and Behavioral Science	63	Psicologia	A2
International Journal of Distance Education Technologies	02	Ciência da Computação	B4
International Journal of Early Childhood	176	Educação	A1

International Review of research in open and distance learning	21		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 0.69
Journal of Business of Technical communication	05		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 0.438
Journal of Computer Assisted Learning	06		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 1.36
Journal of Educational Change	278		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 1.234
Journal of Research In Crime and Delinquency	32		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 2.702
Journal of Research in Special Educational Needs	112		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 0.53
Journal of Teacher Education	23		Não consta na lista Qualis 2014 Fator de impacto 1.804
Journal of the American Society for Information Science and Technology	10	Ciências Sociais Aplicadas I	A1
Journal of workplace learning	365		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
Medical Education	17	Ensino	A1
Outlines: Critical Practice Studies	39		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
Plos One	336	Educação	B2
Research Quarterly for exercise and Sport	28	Psicologia	B2
Teaching and Teacher Education	162	Ensino	A1
Trends in Organized Crime	09		Não consta na lista Qualis 2014 Não há fator de impacto disponível no site do periódico
Theory & Psychology	77	Psicologia	A1

FONTE: A AUTORA (2016).

O Quadro 6 mostra um número muito maior de artigos abordando a TA publicados fora do País do que no Brasil. Dos 33 periódicos nos quais os artigos foram localizados, 9 estão classificados de acordo com a lista Qualis em A1, 3 periódicos classificados como A2, 1 periódico como B1 e 1 como B4. Do restante, 14 periódicos não foram localizados na lista Qualis. Por essa razão, foi acessada a página do periódico para tentar identificar, por meio das informações dos editores, o fator de impacto e estabelecer uma relação com a pontuação proposta pela lista Qualis, completando, assim, os dados apresentados no Quadro 6 em referência.

Nenhum dos periódicos não localizados na Qualis se enquadrava nos valores referentes à classificação A1. Apenas um, *Journal of Research In Crime and Delinquency*, estava com o fator de impacto (2.702) dentro da classificação A2; 3 periódicos se classificavam como B1; e 4, como B2. Os outros 6 não apresentavam fator de impacto. Sendo assim, é possível afirmar que as publicações que abarcam a TA estão, em sua grande maioria, publicadas em periódicos A1, A2, B1 e B2, com alto fator de impacto.

Foram encontrados também alguns periódicos na área de Tecnologia e Computação com publicações que abarcam a TA, tais como *British Journal of Educational Technology* e *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Tal fato pode estar justificado nas colocações de Russel (2001), que expõe que há muitos anos a Teoria tem sido utilizada em estudos sobre a interação entre homem e computador, inovações tecnológicas na área da Educação, trabalho cooperativo embasado na Computação, com foco nos aspectos histórico e cultural, de acordo com o Quadro 7.

QUADRO 7 - COMBINAÇÃO DOS DESCRITORES DA TA

DESCRITORES	ARTIGOS NACIONAIS LOCALIZADOS	ARTIGOS INTERNACIONAIS LOCALIZADOS	TESES NACIONAIS	TESES INTERNACIONAIS
Engeström e Teoria da Atividade	39	1428	33	41
Reuni e prática docente	04	0	0	0
Reuni e prática docente e Teoria da Atividade	0	0	0	0
Reuni e prática docente e Teoria da Atividade e Engeström	0	0	0	0
Reuni e Teoria da Atividade	0	0	0	0
Reuni and Activity Theory	0	0	0	0
Universidades Federais e Teoria da Atividade	87	13	09	0
Federal Universities AND Activity Theory	0	0	0	0
Teaching Activity and Activity Theory	01	05	07	01



Teaching Activity and Activity Theory x Federal Universities	0	0	0	0
Universidades Federais e Reuni	67	0	7	0

FONTE: A AUTORA (2016).

Em busca de espelhar de maneira mais completa o resultado da pesquisa, optou-se pelo cruzamento dos descritores “Engeström”, “Teoria da Atividade”, “*Activity Theory*”, “Reuni”, “Prática Docente”, “Universidades Federais”, “*Federal Universities*”, “Prática Docente” e “*Teaching Activity*”. Utilizou-se o operador booleano E- AND, com os descritores, tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa (Quadro 7).

Cabe esclarecer que o descritor Reuni foi utilizado em conjunto com sua definição, porque foi identificada uma associação, em algumas bases de dados, do termo Reuni com o verbo reunir. Para extinguir a possibilidade de resultados falsos, o termo foi usado sempre associado à sua definição.

Os artigos científicos localizados foram acessados on-line, especificamente por meio de seus resumos, independentemente de estarem disponíveis em texto completo ou não, visando a agilizar a identificação dos tópicos abordados. Observou-se que foram publicados 1.428 artigos internacionais que, comparados ao resultado das publicações nacionais, mostram que a TA ainda é uma teoria pouco utilizada no Brasil.

Percebe-se também que a TA, proposta por Engeström (2001), tem sido bastante utilizada internacionalmente nos últimos cinco anos, o que reforça a proposta deste estudo em utilizá-la como lente teórica para análise da prática docente, tendo em vista que é uma teoria atual, que possibilita elencar a atividade humana como unidade de análise, verificando as mediações da relação sujeito-objeto.

A abordagem dos artigos localizados por meio do cruzamento dos descritores “Reuni” AND “Prática Docente” elenca os seguintes aspectos: o desenvolvimento e a aplicação de um modelo para o dimensionamento do corpo docente em universidades; considerações gerais sobre a reconfiguração do trabalho docente universitário, segundo o processo de reforma neoliberal do Estado brasileiro; e a

manutenção e o aprofundamento das universidades, por meio do modelo de contrato de gestão e da lógica privatista da educação superior brasileira.

Dos 14 itens localizados no cruzamento dos descritores “*Teaching Activity*” AND “*Activity Theory*”, apenas 3 fazem associação com instituições de ensino superior: um deles aborda a Educação Inclusiva, enfatizando a necessidade de mudança no processo de formação dos professores nas universidades públicas do país; o outro aborda o ensino da matemática e seu papel de transformação do sujeito; e o último, a cultura pedagógica.

Ao pesquisar no Portal com o operador booleano E e os descritores “Reuni” e “Teoria da Atividade”, não foram obtidos resultados. Alterou-se, então, para o nome do Programa Reuni por extenso - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sendo mantida a “Teoria da Atividade” como segundo descritor, e o resultado se manteve zerado.

A pesquisa utilizando os descritores “Universidades Federais” e “Teoria da Atividade” retornou um resultado de 109 itens publicados nos últimos 5 anos, sendo que os 87 artigos nacionais utilizaram a TA como lente teórica nos estudos na área da Educação, abordando o papel da aprendizagem para a compreensão da cognição e do comportamento humano.

Na área de Ciências Sociais Aplicadas, os artigos nacionais e internacionais, em sua grande maioria, abordavam o papel da aprendizagem organizacional. Em relação às teses, a grande maioria tratava de estudo de caso, sendo que apenas uma abordava o ensino de línguas estrangeiras considerando a sala de aula como um Sistema de Atividade coletivo.

O resultado do levantamento com os descritores “Universidade Federal” x “Reuni” foi de 67 artigos nacionais: 56 deles abordavam o papel do Reuni como um programa de política pública, suas contribuições e consequências; e 11 artigos nacionais trabalharam com estudo de caso em universidades ou campus que adotaram o programa, analisando suas implicações para a instituição.

De acordo com esse levantamento, percebe-se que a TA vem sendo utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como na Educação, Ciências Sociais, Saúde, no uso de novas tecnologias, entre outras, configurando-se como uma teoria multidisciplinar.

A prática docente vem sendo discutida associada à TA de forma mais predominante na área da Educação, no que tange à inserção de novas tecnologias tais como computadores, ferramentas on-line e práticas diferenciadas de ensino, como o ensino a distância.

O Programa Reuni aparece predominantemente na área de políticas públicas, com ênfase na perda da autonomia universitária e da qualidade do ensino superior.

Estudos abarcando a TA, a UFPR e o Programa Reuni não foram localizados em nenhuma das tentativas de busca de artigos e teses nas principais bases de dados nacionais e internacionais, disponíveis no Portal da CAPES. Nem mesmo nos arquivos da Biblioteca Central da UFPR, foi localizado um estudo mais aprofundado sobre a implementação do Programa Reuni na Instituição, independentemente da lente teórica utilizada ou objeto de análise.

Entre os resultados da pesquisa abordando a TA, por meio dos descritores assumidos, é apresentada uma síntese das publicações no Brasil, que contribuíram para o avanço da Teoria, nos anos de 2014 e 2015.

No que tange aos Estudos Organizacionais, em 2014, Bulgacov et al. (2014) publicaram artigo com o objetivo de delinear os princípios teórico-metodológicos para o estudo da organização, e adotaram o conceito de prática social como menor unidade significativa para análise, com base nos ideais de Vygotsky, Leontiev, Engeström e Clot. O estudo concluiu que a perspectiva sócio-histórica e cultural da teoria da atividade contribui para o estudo da organização, na medida em que rompe com a dicotomia indivíduo/grupo/ organização, suplanta a concepção abstrata e a-histórica do fenômeno organizacional e insere o trabalhador, sujeito da atividade, como protagonista na atividade reflexiva da pesquisa.

Segundo o estudo, a referida perspectiva também contribui para superar a concepção do método como instrumento a ser aplicado para se atingir um resultado, rompendo com a concepção behaviorista do homem, contribuindo com as categorias analíticas de mediação, sentidos e significados, aprendizagem e desenvolvimento, segundo uma teoria da ação. Os autores propõem uma metodologia de análise da prática com possibilidades de revelar um conjunto de conhecimentos tácitos e mediações sociais com inteligibilidade (BULGACOV et al., 2014).

Ainda em 2014, Pereira-Querol, Cassandre e Bulgacov apresentaram um estudo sobre uma série de questões a serem discutidas sobre os elementos que

compõem a aprendizagem organizacional na área de Administração. Alguns conceitos e princípios da TA foram introduzidos buscando contribuir na resolução dessas questões. O estudo concluiu que a TA

(...) tem, em seu escopo, uma composição teórico-metodológica capaz de pensar a organização como um fenômeno histórico, complexo, concreto, em movimento e dialético, rompendo-se assim com leituras formais, prescritivas e abstratas do fenômeno organizacional (BULGACOV et al., 2014, p.415).

Em 2014, Virkkunen, doutor em Psicologia do Trabalho e professor do Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem (CRADLE), concedeu uma entrevista contando a trajetória e a história do referido Centro, que tem uma longa tradição em pesquisas baseadas na TA. Ele falou sobre o desenvolvimento do Laboratório de Mudança - LM, desenvolvido juntamente com pesquisadores do CRADLE, e dos aspectos teóricos, princípios, importância da demanda e experiências de aplicação desse método. Abordou também as diferenças com outros métodos de intervenção e de pesquisas participativas.

O professor apresentou a história do centro, que tem início antes mesmo da formação do CRADLE, na década de 1970, quando havia apenas um tipo de colaboração entre pesquisadores e profissionais sobre questões de desenvolvimento do trabalho profissional e de práticas de trabalho na vida profissional. Esta fase finalizou com a criação do Grupo de Desenvolvimento de Pesquisa do Trabalho, em 1994. Ainda neste ano, houve a criação do Centro para Teoria da Atividade e Pesquisa de Desenvolvimento do Trabalho, sob a liderança do Prof. Engeström. Em 1995, Virkkunen juntou-se ao Centro, atuando com um grupo com foco na área de gestão de mudanças e métodos de intervenção. O Centro tinha um amplo programa de pesquisa na Universidade de Helsinque e um programa de doutorado, e ambos desenvolviam diversos projetos de pesquisa. Havia também um outro grupo de pesquisa na mesma universidade, coordenado pelo Prof. Kari Hakkarainen, que estava estudando redes da aprendizagem e aprendizagem apoiada por tecnologias da informação. Em 2008, esses dois grupos se uniram formando um novo centro, que ganhou o nome de CRADLE, Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem (VIRKKUNEN et al., 2014 ).

Já no contexto da Educação, a discussão em torno da TA foi ampliada por Camillo e Mattos (2014), que apresentaram alguns pressupostos da Teoria por meio

da introdução de três categorias que permitem explicitar certas tensões que se apresentam nesse tipo de prática educativa. Em relação às categorias, foi exposto que, a primeira, relacionada com o sujeito da atividade educacional, é a relação entre o individual e o coletivo, em que emergem diferentes tensões, como aquela entre o sentido pessoal e sentido coletivo (significado), entre os interesses individuais/locais e os coletivos/gerais ou ainda entre a formação do indivíduo e suas formas de participação na coletividade. A segunda categoria está relacionada ao conteúdo da atividade educacional, que representa, no processo educacional, a oposição entre os resultados da ciência e seus processos. Por fim, a terceira categoria exprime a tensão gerada em torno do resultado esperado para a atividade educacional. Os autores chamam a atenção para o fato de as categorias identificadas não serem independentes, uma vez que cada uma delas está também presente nas outras.

Ainda no que tange ao contexto educacional, Zanelato (2014) publicou um estudo considerando a TA como uma possibilidade de compreender o reflexo consciente da importância da formação no curso de Pedagogia. Foi identificando a concepção de formação no curso superior, as perspectivas e possibilidades de estudo visando a melhorias do ensino e das finalidades e valores atribuídos ao curso de Pedagogia. A autora concluiu que consciência na perspectiva da TA é formada pela atuação do ser humano na práxis social e que a atuação do homem na sociedade buscando satisfazer suas necessidades possibilita um reflexo consciente da realidade e desenvolve suas faculdades mentais.

Quanto à investigação da atividade docente, Oliveira Melo e Ferreira (2014) desenvolveram um estudo de caso com base no uso da Lousa Digital, como ferramenta de sala de aula utilizada pelo professor, para interagir com a turma no ensino da Matemática. O estudo tem um olhar para as interações docentes, e sua análise foi feita por meio da TA, do conceito de mediação proposto por Leontiev. Concluiu-se que o uso da Lousa Digital favoreceu o ensino da matemática, potencializando metodologias de ensino na apresentação dos conteúdos e no uso de recursos digitais. Concluiu-se também que, no que tange às interações em sala de aula relacionadas ao ensino de matemática, a Lousa Digital é usada pelo professor em grande parte destas interações, especialmente naquelas com objetivos específicos.

No que tange à formação do docente, Moura e Abreu (2014) desenvolveram um estudo buscando identificar instrumentos teórico-metodológicos capazes de subsidiar a investigação da formação do professor ambiental na perspectiva histórico-cultural, em particular, sobre a TA. Consideraram a formação de professores como um objeto em contínuo movimento, dinâmico, com múltiplas determinações e interdependências. Consideraram os professores como aqueles que lidam com o conceito como ferramenta e, sendo assim, necessitam entender precisamente seu objeto, dando significado ao que ensinam para que seus alunos possam encontrar sentido naquilo que lhes dizem ser importante aprender. O estudo concluiu que, para formar o educador ambiental, é necessário que haja coerência entre esse fim, o contexto de formação e as metodologias utilizadas. Essa formação pressupõe um ambiente em que todos tenham voz, possam trocar experiências, rever seus conhecimentos e produzir novos sentidos segundo uma perspectiva crítica. A TA serviu de embasamento em relação ao aspecto metodológico na análise do movimento o objeto-formação.

Na área educacional, considerando instrumentos de avaliação escolar, Paula e Moreira (2014) contrastaram dois modelos de avaliação, denominados psicométrico e dialógico, tendo como base referências extraídas da TA e da ação mediada, considerando que fornecem fundamentos para compreensão da estrutura e do dinamismo das atividades humanas. Construíram uma concepção dialógica de avaliação escolar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural. Os autores buscaram encontrar um marco teórico e construir uma prática de avaliação orientada por uma interpretação da atividade educacional segundo suas tensões constitutivas.

Dentro também da perspectiva sócio-histórico-cultural, Lemes e Cedro (2015) desenvolveram uma pesquisa qualitativa, por meio de um experimento didático, desenvolvido com um grupo de professores de Matemática, da Educação Básica, em busca de entender o conhecimento matemático como um produto histórico-cultural. O objetivo principal foi evidenciar a produção de sentidos por parte de professores de Matemática, em atividade de ensino, com relação aos princípios da proposta didática lógico-histórica da álgebra.

Ainda em relação à didática, mais especificamente à prática docente, no mesmo ano, Brito et al. (2005) publicaram uma análise da atividade docente, na perspectiva de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID), tendo a TA proposta por Engeström como fundamento teórico. Com os resultados obtidos neste trabalho, os autores traçaram o uso de recursos tecnológicos no contexto de 4 (quatro) escolas vinculadas ao projeto, sinalizando importantes aspectos da atividade investigada (BRITO et al., 2015).

Em relação à experiência vivida pelos docentes, Zanela e Carneiro (2015) registraram a experiência dos educadores no projeto em busca de constatar se o grupo produz significados acerca do PIBID (curso de língua inglesa da Universidade de Sorocaba) e quais seriam eles. O estudo está fundamentado na TA e em questões de linguagem na perspectiva dialógica. A análise é desenvolvida com base em excertos advindos das experiências dos educadores e embasada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa crítico-colaborativa.

Além das publicações na área de Estudos Organizacionais e da Educação expostas acima, foi localizado um artigo abordando a prestação de serviços, no qual Gonçalves, Correia e Fernandes (2015) elaboraram um estudo abordando o tema da captura de requisitos não funcionais (qualidades genéricas dos serviços prestados) e sua ligação aos sistemas de informação nas organizações. O estudo fez uma análise por meio da TA, a fim de facilitar a captura dos requisitos não funcionais, considerando o contexto, tendo em conta as práticas humanas, como um processo de desenvolvimento sócio-histórico.

Os estudos descritos acima ressaltam importância da TA como uma teoria multidisciplinar cada vez mais difundida, que permite o estudo do desenvolvimento de diferentes formas de práticas constituídas ao longo de suas histórias.

## 2.4 TEORIA DA ATIVIDADE - TA

Atualmente, o entendimento de que a TA é uma das abordagens que está inserida no conceito dos EBP não tem sido compartilhada por alguns autores. Isso porque eles consideram que a prática não faz parte do escopo teórico da TA, mas a ação, que é sempre mediada pelo contexto sócio-histórico. Neste estudo, respeita-se e considera-se esse posicionamento importante para uma agenda de estudos futuros, mantendo-se o entendimento de que essa Teoria é uma das abordagens inseridas nos EBP. Desta forma, a TA encontra-se inserida no conceito guarda-chuva

dos EBP, no qual o mundo é socialmente construído e está em constante movimento.

Sannino et al. (2009, p.7) embasam a colocação acima ao destacarem “a teoria da atividade, como uma teoria baseada na prática, fundamentada na prática, teórica e concretamente”. A própria natureza da TA depende do estabelecimento de uma ponte entre a teoria e a prática. De um lado, está o que foi posto pelos fundadores da teoria, por meio do estudo das funções mentais superiores, que só foi possível de ser realizado, ao observar situações concretas da vida. No outro lado, estão as transformações das práticas reais que são promovidas como pesquisa. Tendo como referência um ponto de vista teórico, a prática é a fonte epistemológica do conhecimento e a TA tem o potencial conceitual e metodológico para ser pioneira em estudos que ajudam o homem a obter o controle sobre seus próprios artefatos e, portanto, sobre seu futuro (ENGESTRÖM, 1999; SANNINO, DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009).

A TA é uma das várias linhas de pensamento e pesquisa que tiveram início nos anos 1920 e início da década de 1930, dentro da escola histórico-cultural soviética de psicologia, com os trabalhos sobre consciência do psicólogo russo Lev Vygotsky. Ele buscou compreender a relação entre os seres humanos e o ambiente físico e social no qual estavam inseridos, analisando a natureza das relações existentes entre o uso de instrumentos mediadores e da linguagem. Buscou também desenvolver uma nova abordagem que pudesse aderir aos princípios explicados por Marx e introduziu uma série de conceitos inovadores, que deram origem à escola cultural, histórica ou instrumental de Psicologia (VYGOTSKY, 2001).

Com o passar do tempo, a pesquisa teórica sobre atividade se tornou mais ampla, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, quando passou a englobar temas como o desenvolvimento de atividades de trabalho e implementação de novas ferramentas culturais, tais como novas tecnologias e novos artefatos. A TA possibilitou o entendimento da totalidade do trabalho humano e da prática, que é a atividade dentro de um contexto. A Teoria focaliza o relacionamento dinâmico entre a consciência e a atividade, sendo o conhecimento construído com base na intencionalidade, na história, na cultura e na mediação das ferramentas usadas no processo (BODKER, 1991; ENGESTRÖM, 1987).



A TA é trabalhada por autores como Cassandre (2013, 2014), Pereira-Querol (2013, 2014), Lemos (2013), Camargo (2011), Bulgacov (2014) como uma teoria que teve sua história desenvolvida por meio de três gerações. Essa divisão é utilizada neste estudo, em consonância com os referidos autores, com o objetivo de facilitar o entendimento dos diferentes períodos, ainda que os autores referenciais de cada época nunca tenham usado essa terminologia para se titularem como sendo da primeira, segunda ou terceira geração.

A primeira geração, proposta por Vygotsky, apresenta o foco da abordagem no conceito de mediação, na interação do indivíduo com o meio físico e social no qual está inserido, sendo apresentada também por meio de elementos mediadores ou intermediários que permeiam seu pensamento e, conseqüentemente, suas escolhas e comportamentos.

A segunda geração, proposta por Leontiev, tem o foco nas interrelações entre o sujeito individual e sua comunidade, na atividade coletiva e na diferenciação entre atividade, ação e operação. O entendimento é que as ações estão ligadas ao fim e as operações, às condições da atividade.

Na terceira geração, proposta por Engeström, tem-se a apresentação do Sistema de Atividade no qual a atividade humana está direcionada a um objeto e é coletiva e culturalmente mediada.

#### 2.4.1 Primeira Geração

A teoria da atividade é uma das várias linhas de pensamento e pesquisa que teve início com os trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky, nos anos de 1920 e início da década de 1930. (NICOLINI, 2013).

Vygotsky (2001, p.16) teve como finalidade, em seus trabalhos, “construir uma psicologia cultural, histórica e instrumental, referente à natureza, mediada por todas as funções psicológicas complexas”. Cada um dos termos dessa Psicologia, com sua especificidade, reflete um traço diferente daquela que era chamada a nova maneira de estudar Psicologia. O instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas complexas. O cultural refere-se aos meios socialmente estruturados, por meio dos quais a sociedade organiza as tarefas, com as quais se depararão as crianças ao longo de seu crescimento. Refere-se também aos tipos de instrumentos, sejam eles mentais ou físicos, que são utilizados para a realização das

tarefas. Já o termo histórico tem uma relação muito próxima ao cultural porque os instrumentos para a realização das tarefas, citadas anteriormente, foram constituídos e aperfeiçoados ao longo do tempo (VYGOTSKY, 2001).

Vygotsky usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação. Tanto no trabalho, como na ação sobre o mundo, em busca de transformá-lo, o homem faz uso de instrumentos. Desta forma, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem. Ou seja, não há como pensar se não utilizarmos, sempre, palavras ou imagens (MARTINS, 2012; VYGOTSKY, 2001).

Pautada nos princípios desenvolvidos por Marx e buscando transcender a corrente filosófica prevalecente à época, que era o behaviorismo, Vygotsky desenvolveu sua abordagem trazendo, então, como principal contribuição, o conceito de mediação. Com uma abordagem geral do fenômeno psicológico, e considerando a formação de conceitos com foco na criança, a TA surge do conceito de mediação, estabelecendo que toda relação do homem com o mundo nunca é direta, é sempre mediada. Por essa razão, a unidade de análise é considerada a ação mediada, considerando que a realidade externa é mediadora entre o sujeito e sua ação (ENGESTRÖM, 1987; CASSANDRE, PEREIRA-QUEROL, 2014).

Os elementos participantes desta relação mediada são:

- Sujeito, agente que terá o seu comportamento analisado, que age em relação ao motivo e realiza a atividade;
- Artefatos mediadores, considerados como objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado. São os meios pelos quais se modifica a natureza em busca de alcançar o objeto idealizado.
- Objeto: São metas para as quais a atividade é direcionada (ENGESTRÖM, 1987; NICOLINI, 2013).

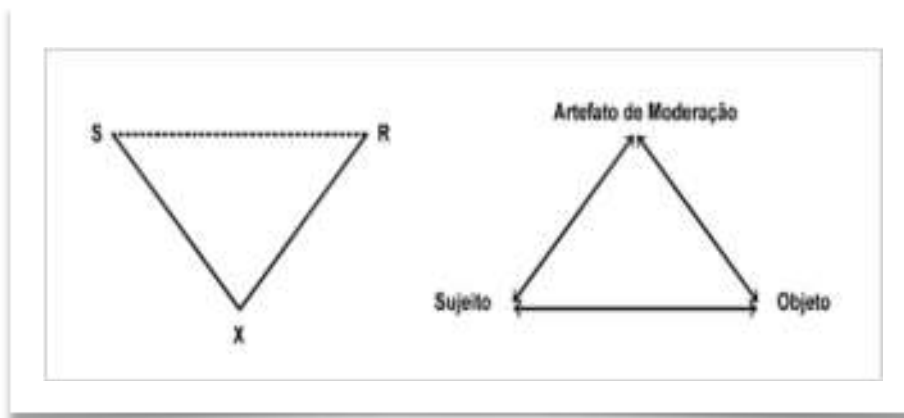


FIGURA 1: MODELO DE VYGOTSKY DA AÇÃO MEDIADA  
 FONTE: ENGESTÖM (2001, p.134).

De acordo com o desenho do modelo de mediação, Figura 1, Vygotsky considera os artefatos de moderação como ferramentas mediadoras entre o sujeito e o objeto.

As gerações subsequentes de teóricos da atividade ampliaram a análise a um nível coletivo. “Devido à divisão do trabalho, as ações dos indivíduos passaram a não satisfazer diretamente suas próprias necessidades” (PEREIRA-QUEIROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014, p.408). A ideia era que a unidade fundamental de análise para o entendimento da conduta humana não deveria mais ser o comportamento individual ou suas configurações, mas atividade coletiva e mediada (NICOLINI, 2013).

#### 2.4.2 Segunda Geração

Leontiev (2004) expressou, por meio do conceito de atividade, uma preocupação muito próxima à de Vygotsky, ao explicar o que diferenciava o homem do animal. Ele caracterizou a consciência e os motivos humanos como elementos que são histórica e culturalmente construídos diferentemente dos animais.

Essa diferenciação se deu porque a atividade dos animais é biológica e instintiva. Ela é exercida em função de um objeto, que é uma necessidade biológica vital e permanece sempre dentro dos limites dessas necessidades. A atividade animal nunca tem o caráter de um processo social, ela não é realizada

coletivamente, nem determina as relações de comunicação entre os membros. Por outro lado, o trabalho humano é uma atividade originariamente social, baseada na cooperação dos sujeitos, pressupondo uma divisão técnica das funções do trabalho (LEONTIEV, 2004).

O exemplo dado por Leontiev da divisão do trabalho vem desde o início do desenvolvimento da sociedade humana. Alguns sujeitos eram responsáveis pela conservação do fogo, pelo preparo dos alimentos e outros, pela caça coletiva. Durante a atividade da caça, uns tinham por função bater a caça, outros, espreitá-la e apanhá-la. Quando um sujeito, membro de uma coletividade, realizava uma atividade de trabalho, ele estava realizando também em busca de satisfazer uma necessidade sua, que poderia ser se alimentar, ou se vestir (LEONTIEV, 2004).

Mas, para que está diretamente associada à sua atividade? Pode ser por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à sua espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela para aí, os outros caçadores fazem o resto. É evidente que o resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação de necessidade de alimento, de vestiário etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados seus processos de atividade não coincide com seu motivo, os dois não são separados (LEONTIEV, 2004, p.82).

No exemplo citado, a caçada é a atividade que move o batedor e o fato de assustar a caça é a ação. Essa ação só é possível se houver uma reflexão das relações existentes entre o resultado da ação, que o sujeito realiza individualmente, com o resultado final de todo o processo da caçada, ou seja, do ataque ao animal, sua matança e seu consumo. As ações do batedor e do abatedor justificam-se e dão sentido às ações daquele que espreita o animal. Isto porque, sem a ação do batedor, a espera seria algo desconexo e sem sentido. Assustar a caça não representa um sentido biológico, ela só passa a ser significativa se inserida em condições de trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004).

Sendo assim, a natureza sócio-histórica do psiquismo humano passou a ser defendida, e a distinção entre a atividade e a ação se tornou a base do modelo de atividade com três níveis propostos por Leontiev. O nível mais alto de atividade coletiva é impulsionado por um motivo e está relacionado com objeto. O nível médio da ação individual ou em grupo é acionado por uma meta, e o nível inferior das operações automáticas é impulsionado pelas condições e ferramentas de ação (ENGESTRÖM, 1987; LEONTIEV, 2004).

Nível	Orientado para	Realizada por
Atividade	Objeto/Motivo	Comunidade
Ação	Meta	Individual ou grupo
Operação	Condições	Rotinas Humanas ou Mecanizadas

QUADRO 8 - ESTRUTURA HIERÁRQUICA DA ATIVIDADE  
 FONTE: LEONTIEV (1978).

Para Leontiev (1978, 2004), a atividade do homem está apoiada nesses três níveis hierárquicos interdependentes: a atividade e o seu respectivo motivo estão vinculados ao contexto e relacionados ao coletivo, as ações estão relacionadas com os objetivos e relacionadas ao indivíduo, as metas e as operações mantêm as suas relações com as condições.

Segundo Leontiev (1978, 2001), a diferenciação entre atividade, ação e operação fica clara quando se analisa a estrutura da atividade especificamente humana. As atividades são processos psicologicamente caracterizados por uma meta, a que o processo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo, que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. A atividade é entendida como uma interação intencional do sujeito com o mundo, onde ocorrem as transformações mútuas. A ação é entendida como o modo em que uma atividade é realizada, e como ela se desenvolve e evolui, de maneira permanente. A ação se reduz a uma operação, na medida em que vai sendo executada durante muito tempo. A dinâmica ação operação é característica do desenvolvimento humano, sendo a operação os procedimentos ou meios, técnica usada para alcançar o objetivo (LEONTIEV, 1978, 2001).

Sintetizando as ideias de Leontiev (2001), as ações e operações são unidades de análise relativamente subordinadas, que somente podem ser compreendidas quando interpretadas contra o pano de fundo de uma atividade coletiva. Enquanto uma atividade se realiza e se reproduz, gerando ações e operações, somente com foco no esforço coletivo, é possível compreender tanto o objeto quanto os motivos que dão coerência às ações. Uma mesma ação pode ser conduzida por diferentes operações, assim como numa operação podem ser conduzidas diferentes ações. Isso é possível porque “uma operação depende das

condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (LEONTIEV, 2001, p.74). O autor exemplifica, para melhor entendimento, por meio do objetivo de decorar versos. A ação é a memorização dos versos, que pode ser feita por meio da repetição constante deles, ou por meio da escrita. Nos dois casos, a ação é a memorização e os meios de executá-la são as operações (LEONTIEV, 2001).

Ainda que Leontiev tenha articulado o conceito de atividade, sua elaboração ainda carecia de uma dimensão social clara e explícita, que foi mais bem desenvolvida na proposta apresentada por Engeström (1987).

#### 2.4.3 Terceira Geração

Engeström (1999) afirma que a teoria proposta por Leontiev enfatiza a importância da mediação da atividade humana. No entanto, a maior atenção foi dada à relação entre atividade, ações e operações, ou seja, para o subjetivo, não para o lado intersubjetivo da atividade. A proposta de Engeström expande a representação de Leontiev, focando nas interrelações entre o sujeito e sua comunidade.

Engeström ressaltou em entrevista concedida a Lemos, Pereira-Querol e Almeida, no ano de 2013, que a teoria desenvolvida nas gerações anteriores à dele não foi bem articulada. Para o autor, a tarefa dessa geração é “tornar essas metodologias mais explicitamente sistemáticas e também torná-las práticas às necessidades atuais” (LEMOS, PEREIRA-QUEROL, ALMEIDA, 2013, p. 721).

Para transcender as oposições entre atividade e processo, atividade e ação e a atividade e comunicação e, em busca de aproveitar ao máximo o conceito de atividade na investigação concreta, Engeström (1999) criou e testou modelos, visando a explicar os componentes e as relações internas de um Sistema de Atividade.

Para explicar os modelos, Engeström (1999) considerou as ações de preparação e apresentação do texto em que apresenta a TA e o representou embasado no modelo triádico clássico. O primeiro triângulo representa suas ações de preparação e escrita do texto com a ajuda da literatura disponível. O segundo triângulo representa suas ações subsequentes ao discorrer sobre o tema em um congresso, usando o texto escrito e o discurso como os seus mais importantes artefatos de mediação.

A Figura 2 mostra a representação triádica da ação.

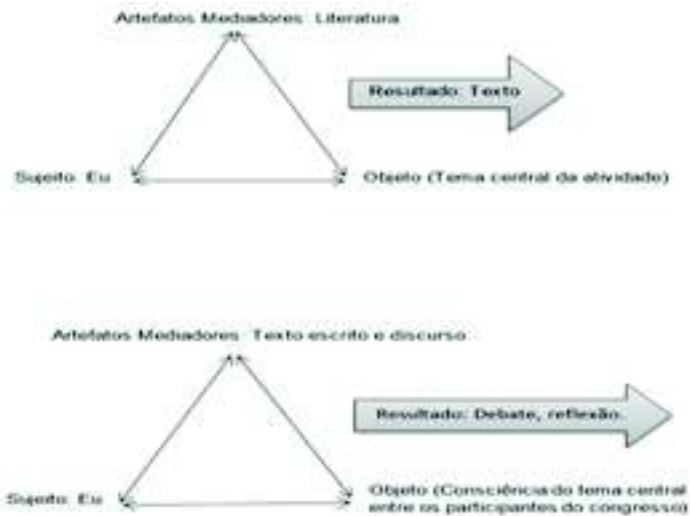


FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO TRIÁDICA DA AÇÃO  
FONTE: ENGESTRÖM (1999).

Para Engeström (1999), o problema dessas representações está relacionado ao fato de elas não explicarem completamente a natureza social e colaborativa de suas ações, já que elas não representam as ações como eventos em um Sistema de Atividade coletiva. Os resultados das ações parecem ser muito limitados: um texto específico e um impacto momentâneo para os ouvintes. Esse nível de representação esconde ou obscurece o motivo por trás das ações.

Para superar essas limitações, o modelo foi expandido com a introdução de uma interpretação gráfica caracterizada por uma figura também triangular, que enfatiza a dimensão do sistêmico e sugere que cada elemento realiza uma função mediadora específica entre os outros dois, conforme a Figura 3. (ENGESTRÖM, 1999).

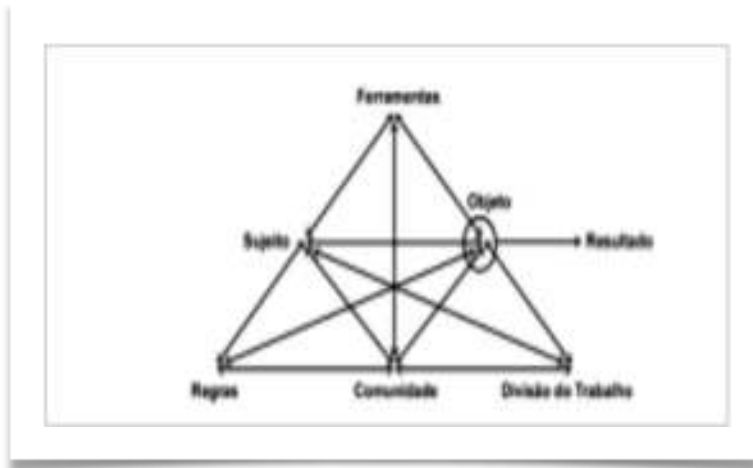


FIGURA 3 - SISTEMA DE ATIVIDADE PROPOSTO POR ENGESTRÖM  
 FONTE: ENGESTRÖM (1987).

O tema central permaneceu como o objeto que conecta as ações individuais e coletivas. Entretanto, o resultado deixou de ser algo momentâneo e situacional e passou a ser socialmente importante, com novos significados objetivados e novos padrões relativamente duradouros de interação. A atividade coletiva é impulsionada por um motivo em comum, que é formado quando uma necessidade coletiva encontra um objeto que tem o potencial para atender à necessidade. O motivo é então incorporado ao objeto da atividade, e ele passa a ser entendido como um projeto em construção, determinando o horizonte de possíveis metas e ações (ENGESTRÖM, 1999).

Sendo assim, os elementos que compõem um Sistema de Atividade, de acordo com Engeström (1987, 1999), são:

- Sujeito: indivíduo ou grupo engajado na atividade;
- Objeto: são metas para as quais a atividade é direcionada;
- Ferramentas de mediação: podem ser materiais ou psicológicas;
- Divisão do trabalho: conjunto de regras que divide responsabilidade entre os membros da comunidade;
- Regras: são definidas pelas comunidades (normas, leis, práticas aceitáveis, valores); e
- Comunidade: membros que compartilham de um mesmo objetivo.

Tendo como referência sua composição descrita acima, as ações são sempre orientadas a um objeto, seja de forma explícita ou implícita, caracterizadas pela



ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de sentido e potencial de mudança. Com o auxílio de ferramentas materiais, ou psicológicas, de mediação, o objeto é moldado e transformado pela atividade em resultado. O sujeito é organizado em comunidades, que são compostas de múltiplos indivíduos, e/ou subgrupos que compartilham o mesmo objeto. Este sujeito se relaciona com a comunidade por meio de regras, convenções e normas, que regulam os procedimentos de interação entre seus participantes (DANIELS, 2003).

Essas regras, quando explícitas, podem apresentar-se em forma de leis, decretos ou resoluções e, quando implícitas, apresentam-se em relações nas quais o poder, a amizade e o vínculo afetivo estão envolvidos. A comunidade situa a atividade dentro de um contexto sociocultural e se relaciona com o objeto por meio de uma determinada divisão de trabalho, baseada na distribuição de responsabilidades, de tarefas, poderes e variações de papéis, entre os sujeitos. Por fim, a divisão do trabalho medeia a relação entre comunidade e objeto (DANIELS, 2003).

Ao sintetizar a apresentação da TA por meio das três gerações expostas, é importante ressaltar que:

As três unidades de análise dessas três gerações não são exclusivas, mas sim complementares. O relacionamento entre esses três níveis deve ser entendido de forma dialética, em que cada um desses níveis é responsável pela formação dos outros. Ações individuais são parte de uma atividade coletiva, assim como atividade coletiva é formada por ações individuais. (CASSANDRE, PEREIRA-QUEROL, 2014, p. 497).

O Quadro 9 organiza as gerações, identificando seus objetos de estudo, principais conceitos, unidade investigativa e de análise dos principais autores.

QUADRO 9 - SÍNTESE DAS TRÊS GERAÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

GERAÇÃO	OBJETOS DE ESTUDO	PRINCIPAIS CONCEITOS	UNIDADE INVESTIGATIVA	UNIDADES DE ANÁLISE	PRINCIPAIS AUTORES
1ª	Formação de conceitos na criança	Mediadores da ação	Escola	Ação mediada	Vygotsky
2ª	Sistema de Atividade Coletiva	Sistema de Atividade, objeto, mediação	Uma organização de trabalho	Sistema de Atividade	Leontiev e Davydov

3ª	Rede de Atividades	Objeto compartilhado	Um conjunto de organizações como objeto de estudo	Dois ou mais Sistemas de Atividade com objeto compartilhado	Yrjö Engeström
----	--------------------	----------------------	---	---	----------------

FONTE: CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL (2014).

Nesta síntese, observa-se que a análise realizada por meio da TA na primeira geração tinha como unidade de análise a ação mediada, passando para o Sistema de Atividade na segunda geração. Já na terceira geração, proposta por Engeström, na qual esta tese está embasada, a unidade de análise passa a ser dois ou mais sistemas de atividade com objeto potencialmente compartilhado.

## 2.5 PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA TEORIA DA ATIVIDADE

Engeström (1999) elencou cinco princípios que sintetizam a TA:

1. O sistema de atividade é coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto, sendo que as ações e operações geradas neste sistema fazem com que ele se realize e se reproduza;
2. Há uma multiplicidade de vozes presentes nos sistemas devida a múltiplos pontos de vista, interesses e tradições de seus participantes, que trazem para os sistemas, dos quais participam, suas histórias e experiências justamente pelas diferentes posições que decorrem da divisão de trabalho, além das múltiplas perspectivas, interesses e tradições que estão presentes em uma comunidade;
3. Os sistemas de atividade são transformados ao longo do tempo e só podem ser compreendidos em toda a sua complexidade. Somente por meio do estudo da história de um sistema de atividade, ou por meio da evolução de ideias e ferramentas, é que se pode compreender além de seus problemas, as suas potencialidades. No seu processo de evolução, à medida que a atividade vai se desenvolvendo, suas fases anteriores não desaparecem, elas ficam embebidas, e é sobre elas que as posteriores são construídas;

4. Esse princípio está relacionado às contradições que existem nos sistemas de atividade. As contradições são fontes de mudança e de desenvolvimento, gerando perturbações e conflitos, mas possibilitando mudanças na atividade. Na TA, as atividades coletivas são culturalmente mediadas e orientadas por um objeto e motivo comuns. Entretanto, como nem todos os sujeitos envolvidos na mesma atividade compartilham o mesmo objeto, isso ocasiona, na maioria das vezes, um conflito entre o individual e o coletivo, entre o que é internalizado e o que é externalizado. As contradições ocorrem também entre os participantes da atividade, que trazem para a atividade, histórias e práticas distintas, entre sujeito e instrumento, entre regras e sujeito, divisão de trabalho e outros elementos do sistema. Elas são fruto da multiplicidade de vozes, de histórias, de interesses e de artefatos, podendo manifestar-se na aquisição de novas tecnologias ou na inserção de novos participantes nos sistemas;

5. O último princípio refere-se à possibilidade de ocorrerem transformações expansivas nos sistemas de atividade. Como uma das características dos sistemas é a de serem dinâmicos e, conseqüentemente, sujeitos a mudanças ao longo do seu desenvolvimento, as possíveis transformações geram um ciclo expansivo, que pode ser compreendido como um trabalho na zona proximal de desenvolvimento. Sendo assim, quando as transformações são acompanhadas de reconceitualizações dos objetos e motivos, elas são expansivas, ou seja, abrem o horizonte de possibilidades para dar lugar a novos modos de atividade (ENGESTRÖM, 1999, 2001).

Nicolini (2013) sintetizou as ideias de Engeström e elencou as características que descrevem a TA - cultural e historicamente. São elas: a natureza mediadora da prática; a noção de uma atividade sistêmica; a natureza orientada a um objeto da atividade humana, sua natureza histórica e contraditória; e a natureza intervencionista e desenvolvimental do estudo da prática.

A natureza mediadora da prática constitui ambos, histórica e logicamente, o ponto de partida de todas as vertentes da TA. A mediação por ferramentas e sinais não é uma ideia meramente psicológica, ela derruba os muros cartesianos que isolam a mente individual, considerando a cultura e a sociedade (ENGESTRÖM, 1987; 1999).

As relações sistêmicas existentes entre o sujeito e o seu ambiente são representadas pelos elementos comunidade, regras e divisão de trabalho. A ideia de um sistema de atividade enfatiza que a prática é uma formação coletiva, sistêmica, orientada para o objeto, que tem uma estrutura mediacional complexa, a qual produz ações e é realizada por meio de ações, mas que não pode ser reduzida a meras ações e operações (ENGESTRÖM, 1987, 1999).

A natureza orientada pelo objeto da atividade humana refere-se à necessidade de focar no objeto da atividade, havendo um comprometimento dos sujeitos, seja ele consciente, ou não, em busca de atingir o objeto. As atividades têm uma direção inerente que deriva em grande parte dos objetos pelos quais são orientadas. Atividades coletivas, que não tem um objeto, são interrompidas ou se desgastam. A ideia de um objeto está implícita no próprio conceito de atividade, na medida em que é difícil imaginar uma atividade sem objeto, que pode ser algo material, ou ainda, um elemento menos tangível. Isto porque o objeto de uma atividade é tanto o motor interno, quanto a fonte de coerência e energia da atividade (ENGESTRÖM, 1999).

Além das características citadas, destaca-se o caráter intervencionista da TA. Por meio dela, é possível encontrar potenciais e possibilidades, criando novos desafios e novos contextos, nos quais as pessoas possam, de alguma forma, pular para o próximo nível ou zona de desenvolvimento em suas atividades e isso requer intervenções. Nesse caso, o papel do intervencionista não é impor soluções, mas oferecer um leque de possibilidades para que a contradição possa ser percebida pelos sujeitos e superada para então a aprendizagem ocorrer, com novas reflexões que possam sugerir transformações (PEREIRA-QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014).

### 2.5.1 Sistemas de Atividade

Toda atividade é orientada por um motivo e está inserida em um sistema de relações sociais, em que o homem se apropria da prática histórica social e também da experiência vivida, constituindo-se como pessoa e como cidadão. Sua função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. A atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, transições e

transformações internas de acordo com seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, 2004).

Entendida como uma interação intencional do sujeito com o mundo, a atividade configura-se em um processo no qual transformações mútuas entre sujeito e objeto são realizadas. Ela é interpretada como uma estrutura teórico-filosófica e interdisciplinar para estudar aspectos sociais e individuais do comportamento humano, com grande ênfase ao papel da aprendizagem do indivíduo e do coletivo, na tentativa de explicar seu desenvolvimento segundo seu relacionamento social. (LEONTIEV, 1978, 2004; ENGSTRÖM, 1987).

A definição do conceito de atividade é imprescindível para que se possa entender um sistema de atividade, em que a atividade é orientada a um objeto e tem a capacidade de satisfazer necessidades individuais e sociais. Há uma diferenciação entre objetivos individuais, localizados no tempo e no espaço, e objeto, que é algo mais estável e que está relacionado à necessidade social. É o objeto que diferencia uma atividade da outra, ele é o seu verdadeiro motivo (social) que lhe dá determinada direção (LEONTIEV, 1978, 2004).

Todos os sistemas de atividade compreendem, por definição, uma multiplicidade de pontos de vista, tradições e interesses. A divisão de trabalho de uma atividade cria posições distintas para cada sujeito, em que cada um tem sua própria história. Essa multivocalidade é ampliada pela interação de diferentes sistemas de atividade porque toda atividade é fundamentalmente multivocal e não pode ser reduzida a uma única perspectiva, a um único sujeito. As atividades são formações coletivas nas quais os sujeitos não compartilham de uma mesma visão, mesma perspectiva ou os mesmos interesses que os outros (ENGSTRÖM, 2001; LEMOS, PEREIRA-QUEIROL e ALMEIDA, 2013).

As diferenças de contextos históricos, de diferentes pontos de vista e modos de conduta geram contradições e novas concepções do objeto da atividade, de acordo com o delineado no próximo item.

### 2.5.2 Contradições

O conceito de contradição é importante para que possamos entender como funcionam os sistemas de atividade, pois é em decorrência da interação entre dois

sistemas de atividade que se tem a definição de um novo objeto e, como consequência, o possível surgimento de contradições.

As contradições estão entre os princípios básicos mais importantes na TA. O processo de mudanças em determinado sistema de atividade é constante, ocorrendo por meio das contradições internas do próprio sistema e das contradições entre diferentes sistemas de atividades, ou seja, ocorrem por meio de processos de internalização e externalização, da capacidade do homem de imaginar, questionar uma determinada prática ou situação, de considerar alternativas, de entender simulações com base em conhecimentos adquiridos e externalizar tudo isso em suas relações sociais (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

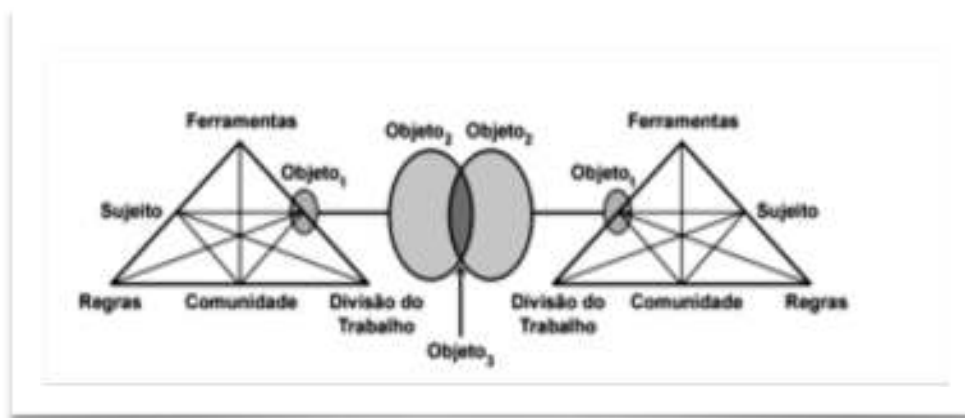


FIGURA 4 - INTERAÇÃO ENTRE DOIS SISTEMAS DE ATIVIDADE  
FONTE: ENGESTRÖM (1999).

De acordo com a Figura 4, Engeström (1999) mostra a interação entre dois sistemas de atividades, em que cada sistema tem o seu objeto 1, que se transforma em objeto 2, construído pelo sistema de atividade, e que passa a ter um significado coletivo a todos os participantes. Surge então, com base nessa interação, o objeto 3 entre os dois objetos dos sistemas de atividade, em que as ações são reformuladas e revistas à medida que as pessoas agem, constroem e desconstroem suas atividades. Dessa maneira, passa a existir um movimento de construção e reconstrução conjunta entre os sistemas de atividade.

As Contradições não são problemas ou conflitos, são fontes de mudança e desenvolvimento, funcionando como motores de inovação e novas descobertas. São tensões estruturais acumuladas historicamente, dentro e entre sistemas de

atividade. Elas provocam questionamentos das práticas por parte dos sujeitos, causando rupturas que podem originar transformações expansivas da atividade. Têm o papel de impulsionadoras de mudanças e desenvolvimento da atividade humana. Mostram que, ao inserir novos artefatos em um sistema, eles podem influenciar outros elementos causando estas tensões (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

Engeström e Sannino (2011) expõem três equívocos comuns sobre as contradições. O primeiro evidencia que contradição é um conceito filosófico fundamental que não deve ser equiparado com paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, ou dilema, tendo em vista que esses termos utilizados indevidamente como equivalentes de contradição deveriam ser vistos de fato como manifestações de contradições.

Eles devem ser teoricamente definidos em si mesmo e definidos, também, em relação ao conceito de contradição. O segundo equívoco mostra que as contradições são históricas e devem ser traçadas por meio de seu verdadeiro desenvolvimento histórico. O terceiro equívoco se refere às contradições desenvolvidas significativamente, que não podem ser tratadas apenas por meio da combinação e equilíbrio das prioridades concorrentes. Considerar uma contradição como uma inconsistência, ou como uma concorrência entre as forças, ou prioridades distintas, corresponde à tendência mecanicista geral de substituir contradição sistêmica interna com oposições externas.

São quatro os níveis de contradições:

- Contradições Primárias: Ocorrem dentro de cada sistema de atividade central, emergindo das tensões entre o valor de uso e o valor de troca. Permeiam todos os elementos do sistema de atividade e são causadas dentro dos elementos do sistema, ou seja, entre o sistema de atividade e a atividade que a produziu;
- Contradições Secundárias: São causadas entre os elementos da atividade e algo novo. A busca por novas soluções pode mudar a atividade pelos conflitos gerados, isto é, surgem das interrelações do sistema da atividade central quando o sistema incorpora novos elementos de fora dele;
- Contradições Terciárias: São causadas pela contradição entre o novo proposto e o velho, ou seja, as velhas práticas dominantes da atividade. Elas ocorrem entre os objetos da forma dominante da atividade central e os

objetos de uma forma culturalmente mais avançada do que a atividade central; e

- **Contradições Quaternárias:** São causadas pela contradição entre o novo e o velho. São aquelas que se enquadram entre a atividade central e as atividades periféricas (ENGESTRÖM, 2001).

Em decorrência da multivocalidade presente nos sistemas, quatro tipos de manifestações discursivas de contradições são apresentadas por Engeström (2001) e Sannino (2011): dilemas, conflitos, conflitos críticos e duplo vínculo. Os dilemas são expressões, ou troca de avaliações incompatíveis, que podem ocorrer entre as pessoas, ou ainda dentro do discurso de uma única pessoa. Um dilema é normalmente expresso por meio de colocações, tais como, como "por um lado [...] por outro lado" e "sim, mas".

QUADRO 10 - MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS

MANIFESTAÇÕES	CARACTERÍSTICAS	PISTAS LINGUÍSTICAS
Duplo vínculo	Pressionado com alternativas igualmente inaceitáveis em um Sistema de Atividade Resolução: transformação prática (Indo além das palavras )	"Nós", "nos", "devemos", "temos de" perguntas retóricas, expressões de impotência " Vamos fazer isso", " vamos fazê-lo"
Conflito Crítico	Enfrentando motivos contraditórios em uma interação social, sentindo-se violado ou culpado. Resolução: encontrar um novo sentido pessoal e negociar um novo significado	Pessoais, emocionais, morais, de estrutura narrativa, metáforas vivas " Agora percebo que [...]"
Conflito	Discutir, criticar  Resolução: encontrar um compromisso , submeter-se a autoridade ou maioria	"Não", "Eu discordo", "isso não é verdade" " Sim", "esse eu posso aceitar"
Dilema	Expressão ou troca de avaliações incompatíveis  Resolução: negação, reformulação	"Por um lado...por outro lado", "sim mas", "Eu não quis dizer isso", "Eu realmente quis dizer"

FONTE: ENGESTRÖM e SANNINO (2011).

De acordo com o Quadro 10, os conflitos são expressões negativas, como "não", "não concordo" e "isso não é verdade". Eles assumem a forma de resistência,



desacordo, argumento e crítica. Os conflitos críticos são situações em que as pessoas enfrentam dúvidas interiores, que os deixam paralisados diante de motivos contraditórios. O duplo vínculo é considerado um processo no qual as pessoas enfrentam, de forma repetida, as alternativas que se postam urgentes e, ao mesmo tempo, inaceitáveis, aparentemente sem nenhuma solução. É visto como uma situação que não pode ser resolvida por uma pessoa sozinha, por isso geralmente envolve expressões coletivas, tais como "nós", "devemos" e "temos que", assim como perguntas. Essa impossibilidade é expressa também com a ajuda de perguntas retóricas desesperadas do tipo "O que podemos fazer?". (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Como contradições são fenômenos historicamente emergentes e sistêmicos, em estudos empíricos não se tem acesso direto a elas. Isto é, do ponto de vista empírico é possível apreendê-las e do ponto de vista teórico é possível supor sua existência. Por esse motivo, elas devem ser abordadas por meio de suas manifestações e tratadas como construções ou articulações de contradições (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Para realização do presente estudo, foram analisadas somente as contradições primárias por meio dos discursos dos sujeitos envolvidos na prática docente. Esse tipo de contradição foi observado como tensões e diferentes preocupações dos docentes. O surgimento das contradições possibilita a aprendizagem expansiva que será apresentada no próximo item e que representa o processo no qual os sujeitos constroem um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva.

### 2.5.3 Aprendizagem Expansiva

A aprendizagem expansiva tem como objetivo a superação da contradição que leva a atividade a uma situação de crise. Essa expansão requer um modo de compreensão das contradições internas do sistema em busca de identificar possíveis caminhos para continuar a desenvolvê-lo (PEREIRA-QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014).

De acordo com a Figura 5, o ciclo de aprendizagem expansiva é uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um Sistema de Atividade. Sendo assim, desenvolver quer dizer resolver, ou transformar as

contradições existentes no Sistema de Atividade, resultando em uma mudança no sistema: a construção de um novo objeto e motivo(s). A análise, revisão e reformulação de modelos das situações que são feitos pelos sujeitos, na busca de soluções para os problemas nas atividades, vão dando origem a sucessivas transformações expansivas no Sistema de Atividade, por meio da reconceitualização do objeto e dos motivos da atividade (ENGESTRÖM, 2001).



FIGURA 5 - SEQUÊNCIA DE AÇÕES EPISTÊMICAS EM UM CICLO EXPANSIVO DE APRENDIZAGEM  
FONTE: ENGESTRÖM (2001).

A primeira fase do ciclo é caracterizada por uma situação de insatisfação com a situação existente, um estado de crise, ou uma necessidade em se fazer algo, chamada de "estado de necessidade". Ocorre quando o sujeito questiona uma determinada prática e gradualmente o ciclo se expande para o desenvolvimento de uma nova prática. Nessa fase, aparecem as contradições primárias. Isso quer dizer que há uma necessidade de mudança, mas não há uma pressão muito grande para que ela ocorra, pois ainda é possível deixar a situação como ela está (ENGESTRÖM, 2001).

Com o aprofundamento dos problemas já existentes nessa fase, chamada também de vínculo duplo (*double-bind*), ocorrem as contradições secundárias. Pessoas que participaram da atividade sentem que não é possível continuar a fazer as coisas da maneira que estão fazendo, mas elas ainda não sabem o que deve ser feito para resolver os problemas (ENGESTRÖM, 1987; PEREIRA-QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014).

Assim, o agravamento dos problemas leva à busca de soluções que podem, ou não, incluir um objeto mais expandido. Essas mudanças podem ser apenas alguns ajustes nos elementos do Sistema de Atividade, como também uma nova maneira de fazer algo. Após o delineamento da solução, a atividade idealizada pode ser implementada. Conflitos e tensões entre os elementos da nova atividade e da anterior começam a surgir, configurando-se como contradições terciárias. Quando a nova atividade começa a se desenvolver e o novo conceito da atividade começa a ser implementado e produzido, existe a possibilidade de conflitos com antigas atividades, gerando tensões que precisam ser resolvidas, configurando-se como as contradições quaternárias. Se os sujeitos vinculados à atividade conseguirem resolver essas tensões, a atividade evolui para a fase de consolidação (ENGSTRÖM, 1987; PEREIRA-QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014).

Ao nível macro, um ciclo de aprendizagem expansiva é um processo de transformação qualitativa de um Sistema de Atividade, em que todos os elementos essenciais da atividade mudaram qualitativamente. Estes ciclos podem durar alguns anos, pois compreendem vários ciclos menores, meso-nível. O ciclo expansivo de aprendizagem é importante na medida em que possibilita o entendimento do movimento e a transformação dos sistemas de atividade que serão analisados. Ele se refere à reconceitualização do objeto da atividade, que direciona as ações dessa atividade e, conseqüentemente, a reconceitualização dos outros elementos do sistema (ENGSTRÖM, 2001).

A análise da prática docente, por meio do Sistema de Atividade, segundo o referencial aqui esboçado, implica a identificação de seu objeto e o conhecimento de como ele se relaciona com os sujeitos envolvidos, por meio das diferentes mediações utilizadas no exercício da prática em questão. Implica também indagar sobre as necessidades dos sujeitos envolvidos, sua relação com o motivo/objeto da atividade e com os níveis de engajamento observados.

A prática docente, compreendida como sistemas de atividade, estrutura-se com base em regras e divisão do trabalho, mediada por artefatos. Buscou-se entender a dinâmica do Sistema de Atividade da prática docente mediada por essas regras e pela divisão do trabalho, compreendendo a dinâmica do sistema, suas limitações e contradições.

Com base nos princípios teóricos apresentados acima, considerou-se a prática docente como sistemas de atividade, cujo objeto idealizado - no qual esses sistemas são orientados - é o atendimento às metas do Programa Reuni. Para compreensão da prática docente após a implementação do Programa Reuni, o desenvolvimento desta tese seguiu os passos descritos no próximo capítulo, denominado metodologia.

### 3 METODOLOGIA

São apresentados aqui os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a saber: especificação do problema de pesquisa; definição das categorias analíticas; delimitação e design da pesquisa; delimitação da unidade de análise; delineamento e etapas da pesquisa; procedimentos para a produção de dados; procedimentos para tratamento; e os aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa.

Para Bauer (2013), o tipo de metodologia utilizada nos estudos qualitativos interpretativos traz consigo um conjunto de pressupostos sobre a realidade, que são correspondentes à seguinte questão:

- Como a realidade se organiza e quais forças a compõem?

As respostas para esta questão formam uma teoria sobre a realidade e sobre ela se estruturam as metodologias. A investigação da ação empírica ressaltou a necessidade da observação sistemática dos acontecimentos, a possibilidade de dar sentido a esses acontecimentos, por meio da (auto) observação dos sujeitos, por meio de técnicas de entrevistas e interpretação dos vestígios materiais, fundamentados em uma revisão sistemática (BAUER, 2013).

A investigação da prática docente para desenvolvimento desta tese foi realizada por meio da análise e compreensão desta prática como atividade social, historicamente situada, intermediada pelos diversos sistemas de atividade desenvolvidos em uma organização pública de Ensino Superior. Atividades como o ensino, pesquisa, extensão e gestão foram identificadas no decorrer deste estudo.

A inserção dessas atividades em sistemas de atividades específicos e a interação desses sistemas com outros sistemas, que permeavam e se relacionavam com a prática docente, assim como as mudanças e contradições decorrentes dessa interação, foram analisadas em busca de atender aos objetivos do estudo.

A análise desta prática por meio da TA situou e entendeu as ações dos docentes no contexto de uma IES pública, alinhado ao exposto por Engeström (1987) de que os sistemas de atividade nunca estão isolados, mas incorporados à rede de sistemas de atividade interdependentes que produzem os elementos dos sistemas e consomem seus produtos. A prática docente, na condição de Sistema de Atividade, não foi vista isoladamente, foi identificada interagindo com os seguintes

sistemas de atividade que o permeiam: Sistema de Atividade de ensino, Sistema de Atividade da pesquisa, Sistema de Atividade da extensão e o Sistema de Atividade da gestão, todos inseridos em uma realidade social situada.

Cada um dos elementos que constituem os sistemas de atividade citados foram identificados considerando o aspecto coletivo da Atividade e como esses sistemas se inter-relacionam. Entendeu-se a prática docente como uma atividade constituída por diversas ações e operações coordenadas coletivamente. Podem ser percebidos por meio das experiências relatadas, nas expectativas e crenças dos docentes, diferentes sentidos para o desenvolvimento e finalidades da prática docente. Apesar de apresentados de forma individualizada cada um dos elementos constituintes dos sistemas de atividade, cabe ressaltar que eles estão intrinsecamente relacionados.

Foram analisadas, nos sistemas de atividades, as ações dos sujeitos envolvidos, os docentes, as relações estabelecidas e as informações coletadas dos relatórios, atas de reuniões dos colegiados e de reuniões setoriais dos cursos. A pesquisa envolveu, portanto, a interpretação dos processos interacionais para aprofundar a compreensão do fenômeno, sob uma ótica social e histórica, por meio de evidências nos registros documentais e relatos dos docentes. Buscou-se por meio da análise dos sistemas de atividade, o entendimento das mais diversas ideologias, interesses, crenças e tradições dos sujeitos. Isto porque cada um deles traz consigo histórias, percepções e interesses pessoais, tornando possível por meio desta multivocalidade analisar as contradições e mudanças nos sistemas de atividade. As contradições foram consideradas tensões estruturais historicamente acumuladas não somente dentro do próprio Sistema de Atividade, mas também na interação com outros sistemas.

As entrevistas individuais enriqueceram a análise da prática docente à luz da Teoria da Atividade, oportunizando conhecer o comprometimento dos docentes, por meio dos sentidos individuais, com a atividade. Os sujeitos representam a natureza coletiva e individual da atividade que, por meio do uso de ferramentas, reflete o aspecto mediacional da atividade no contexto universitário, em busca do alcance das metas estabelecidas pelo Programa Reuni.

As experiências dos sujeitos estudados podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas, sejam elas cotidianas ou profissionais, e podem ser

analisadas por meio de conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia, além da observação e registro de práticas de interação e comunicação, bem como da análise desse material (FLICK, 2009).

A análise das experiências dos indivíduos ou grupos na pesquisa qualitativa possibilita uma abordagem do mundo exterior em busca de entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais internos.

Associa-se a pesquisa qualitativa a um conjunto de práticas materiais e interpretativas que possibilitam a visão de mundo, permitindo que essas práticas transformem o mundo em uma série de representações tais como entrevistas, conversas formais e informais, gravações, entre outros. É um conceito guarda-chuva. Permite, assim, que os pesquisadores realizem seus estudos em seus cenários naturais, em busca de compreender ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que as pessoas dão a eles. Não se buscam regularidades, mas o entendimento dos sujeitos e do que os levou a agir como agiram. Ou seja, considera o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como elemento fundamental, uma vez que valoriza o significado que as pessoas dão às coisas e à vida (GODOI, BALSINI, 2010; DENZIN, LINCOLN, 2006).

No desenvolvimento desta tese, as representações por meio das entrevistas identificaram os sentidos individuais dos acontecimentos dentro da instituição, enquanto as entrevistas coletivas objetivaram apreender os sentidos comuns e contraditórios durante o processo de implementação do Reuni, considerando a multiplicidade de vozes presentes. Complementarmente, notas de campo foram feitas durante a realização das entrevistas quando foram observadas mudanças na perspectiva dos entrevistados, assim como quando foi necessário algum esclarecimento futuro. As anotações continham pontos a serem esclarecidos, aspectos que pareciam confusos e aspectos que necessitavam de maior exploração.

Devido à sua natureza interpretativa, histórica e com reflexões críticas, esta pesquisa tem por base ontológica a concepção da realidade socialmente construída.

A tradição cultural interpretativista fundamenta-se na ontologia, na epistemologia e nas metodologias dos estudos organizacionais, que abarcam a cultura organizacional como um fenômeno construído socialmente e situado segundo os significados adquiridos pelos artefatos em cada grupo, ou em cada contexto (BISPO, 2013).

A realidade que se buscou foi a compreensão da prática docente na UFPR, analisando-a como atividade social, historicamente situada e intermediada pelos diversos sistemas de atividades desenvolvidos na Instituição. Os sistemas de atividade foram identificados e estruturados graficamente durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, por meio das entrevistas individuais e coletivas e da análise documental.

### 3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, na condição de atividades situadas na Universidade Federal do Paraná- UFPR, após a implementação do Programa Reuni?

#### 3.1.1 Definição das categorias analíticas

Considerando o exposto acima, a seguir serão apresentadas as 12 categorias analíticas pautadas na relevância para a compreensão da lógica do estudo desenvolvido nesta tese.

#### **Atividade**

- 
- São processos psicologicamente caracterizados por uma meta a que o processo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo. É sempre relacionada ao coletivo e entendida como uma interação intencional do sujeito com o mundo, no qual ocorrem as transformações mútuas (ENGESTRÖM, 1999; LEONTIEV, 2001).

---

Forma de Apreensão	Realizada por entrevistas individuais e coletivas com os docentes dos cursos que aderiram ao Reuni, assim como nos discursos dos sujeitos, nas construções verbais relativas à maneira como enunciam seus objetivos, metas e motivos, assim como pelas transformações ocorridas na Instituição e nas ações decorrentes da implementação do Programa Reuni.
-----------------------	--



## Sistema de Atividade

---

- Constitui a unidade analítica da TA. É coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto. Apresenta uma multiplicidade de vozes presentes, devido a múltiplos pontos de vista, interesses e tradições de seus participantes. São transformados ao longo do tempo e só podem ser compreendidos em toda a sua complexidade, por meio de sua história. (ENGESTRÖM, 1999).

---

Forma de Apreensão	Por meio de entrevistas individuais e coletivas nos discursos dos sujeitos, com múltiplos pontos de vista, crenças, interesses, inseridos em uma comunidade específica, nas construções verbais relativas aos diversos sistemas de atividades identificados no decorrer da pesquisa.
-----------------------	--

## Sujeitos

---

- Indivíduos, ou subgrupos, cuja atividade foi tomada como o ponto de partida da análise, e organizados em comunidades que compartilham do mesmo objeto. Relaciona-se com a comunidade por meio de regras (ENGESTRÖM, 1999).

---

Forma de Apreensão	Os sujeitos do Sistema de Atividade da prática docente, responsáveis pela execução das ações e operações, foram identificados por análise documental e entrevistas. Buscou-se entender as relações sociais presentes na vida e no ambiente em que estão inseridos, além de experiências e histórias pessoais, crenças e características que os definem culturalmente e traduzem a comunidade ou meio que fazem parte. Os sujeitos foram apreendidos como principais agentes das atividades que atuam diretamente sobre o objeto. Essa etapa auxiliou a apreensão dos demais elementos do Sistema de Atividade.
-----------------------	--

## Objeto

---

- Refere-se às necessidades e motivos nos quais a atividade está baseada, assim como ao espaço do problema para o qual a atividade se direciona e se molda, para ser transformada em resultados, com a ajuda de ferramentas físicas e simbólicas, externas e internas (instrumentos e signos mediadores) (ENGESTRÖM, 1999).
-

Forma de Apreensão	Por meio de entrevistas individuais e coletivas e análise documental, o objeto compartilhado foi identificado e definido como elemento principal para a compreensão dos demais elementos da atividade.
--------------------	--

### Artefatos

- São ferramentas de mediação usadas na transformação dos objetos que evoluem com o tempo durante a prática da atividade, ou seja, medeiam e direcionam esforços na busca do resultado desejado (ENGESTRÖM, 1999).

Forma de Apreensão	Identificaram-se, por meio de entrevistas individuais e coletivas e dos discursos dos sujeitos (comunidades), as diversas ferramentas utilizadas durante a realização das ações e operações. Os artefatos são materiais, tais como normas, regulamentos e Leis utilizadas pelo sujeito na transformação do objeto ou abstratos como a linguagem. A apreensão foi feita por meio do uso individual de cada ferramenta, ou do uso simultâneo dos dois tipos.
--------------------	---

### Comunidade

- Representa indivíduos, ou subgrupos, que têm interesses comuns e compartilham do mesmo objeto (necessidade e razão da atividade) (ENGESTRÖM, 1999).

Forma de Apreensão	Foram identificados os sujeitos, grupos que, direta ou indiretamente, compartilham o mesmo objeto por meio de entrevistas e também pela análise documental, que embasou a construção do Sistema de Atividade da prática docente.
--------------------	--

### Regras

- Hábitos, normas, convenções, regulamentos implícitos e explícitos que restringem ações e interações no interior do sistema de atividade. (ENGESTRÖM, 1999).

Forma de Apreensão	Por meio da análise documental institucional, de levantamento bibliográfico e da realização de entrevistas individuais e coletivas, foram identificadas as normas implícitas (informais) ou explícitas (formais), estabelecidas por convenções e relações sociais dentro da comunidade.
--------------------	---

### Divisão do Trabalho

- Refere-se tanto à divisão horizontal de tarefas entre os membros da comunidade, quanto à divisão vertical de poder e *status* (ENGESTRÖM, 1999).

Forma de Apreensão	Por meio de entrevistas individuais e coletivas e da análise documental, foram identificados papéis e responsabilidades dos sujeitos envolvidos e a forma de organização que a comunidade utilizou para alcançar um resultado.
--------------------	--

### Ações

- Processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, isto é, com aquilo para o que ele se dirige, mas reside na atividade da qual ele faz parte. As ações são temporárias e têm começo e fim claramente determinados. São orientadas por metas e revelam as etapas para a realização da atividade. Estão relacionadas ao indivíduo, sendo condicionadas ao modo como uma atividade é realizada, e como ela se desenvolve e evolui de maneira permanente. São passos conscientes do sujeito no sentido de atingir sua meta, que é clara na atividade (LEONTIEV, 2001, 2004).

Forma de Apreensão	Realizada por entrevistas individuais e coletivas assim como pelos discursos dos sujeitos, sendo identificadas pelas construções verbais relativas, à medida que foram enunciadas as ações e motivos e avaliadas pelo alcance das metas em relação ao Programa Reuni. De igual forma, foram caracterizadas as etapas que constituíram as atividades realizadas (desenvolvimento), bem como as ferramentas utilizadas para sua execução (operações).
--------------------	---

## Operações

- 
- Aspecto da atividade que responde às condições nas quais se encontra o objeto que a suscita. Consideradas como os procedimentos ou meios, técnica usada para alcançar o objetivo. É uma ação que se tornou rotineira e que é realizada de maneira automática dentro de uma atividade (LEONTIEV, 2004).

---

F o r m a d e Apreensão	Por meio de entrevistas individuais e coletivas as operações foram identificadas nos discursos dos sujeitos, nas construções verbais relativas às condições, ferramentas e procedimentos, utilizados no conjunto de operações que constituíram cada ação realizada.
----------------------------	---

## Prática Docente

- 
- São atividades desenvolvidas pelos docentes, com importante função social a exercer nas Instituições de Ensino Superior. Consiste no desempenho em sala de aula, e em atividades de pesquisa e extensão, além de atividades administrativas. A prática extrapola a sala de aula, articulando o individual com o coletivo da Instituição.

---

F o r m a d e Apreensão	Por meio de entrevistas individuais e coletivas, com a captação dos discursos dos sujeitos (comunidades) e análise das construções verbais relativas dos sujeitos envolvidos em cada um dos sistemas de atividades
----------------------------	--

## Contradições

- 
- São tensões estruturais acumuladas historicamente e inseridas nas atividades, que geram problemas, falhas e conflitos. Refletem a capacidade de uma atividade para se desenvolver. São sistêmicas e constantes dentro de um Sistema de Atividades, fontes de mudança e desenvolvimento, e provocam questionamentos de práticas pelos sujeitos. Não são vistas como problemas ou conflitos, mas como fonte de mudança e desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1999; ENGESTRÖM, SANNINO, 2011).
  - Quatro níveis de contradição denotam diferentes etapas no processo de transformação: primária, secundária, terciária e quaternária. A contradição primária está relacionada às formações socioeconômicas capitalistas que considera a existência entre o valor de troca e o valor de uso, podendo ser encontrada ao observarmos qualquer dos elementos do Sistema de Atividade. Engeström (2011) coloca que essa contradição existe em todos os sistemas de atividade nas sociedades capitalistas e não pode ser eliminada. Essa contradição é latente e se manifesta em contradições secundárias, assumindo a forma de tensões concretas entre os constituintes do Sistema de Atividade central. As secundárias ocorrem entre os elementos da atividade e algo novo. As terciárias ocorrem pela contradição entre o novo e o velho. As quaternárias se enquadram entre a atividade central e as atividades periféricas. A reconfiguração do Sistema de Atividade pode levar a contradições quaternárias (ENGESTRÖM, 2001).
-

Forma de Apreensão	<p>Foram apreendidas apenas as contradições primárias por meio das entrevistas coletivas, dos discursos dos sujeitos (comunidade), nas construções verbais referentes à forma pela qual os sujeitos dos sistemas de atividades se referiam historicamente ao desenvolvimento das atividades.</p> <p>Ainda, por meio das manifestações de tensões identificadas como fontes de mudança e desenvolvimento e dos componentes do Sistema de Atividades da prática docente, na interface do sistema com os demais sistemas que o permeiam e se relacionam.</p> <p>Distúrbios, dilemas e conflitos são manifestações das contradições e não foram apreendidos.</p>
-----------------------	--

### 3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

Este item se destina a tratar do desenho da tese, o aspecto metodológico referente aos critérios adotados para a execução da pesquisa bem como sua delimitação. Para tanto, alguns tópicos foram observados no sentido de organizar o estudo. São eles: delimitação da unidade de análise, delineamento e etapas de pesquisa, procedimentos de produção de dados e análise dos dados.

#### 3.2.1 Delimitação da Unidade de Análise

A delimitação da unidade de análise, de maneira representativa, garante a aplicabilidade da pesquisa, pois proporciona a construção de uma base lógica para o estudo, ainda que represente apenas parte de uma população, sem que isso interfira na credibilidade e na obtenção das informações coletadas. A representatividade, que é o ato de uma parte servir de referencial seguro de um todo, é justificada quando a distribuição de algum critério é idêntica tanto na população quanto na unidade de análise (AARTS; BAUER, 2013).

Para que fosse possível a realização do estudo, tendo em vista o atendimento ao prazo de finalização da tese, em março de 2017, o tamanho da UFPR e a dispersão de seus *campi* - 3 em Curitiba, 1 em Jandaia do Sul, 1 no Litoral do Paraná, 1 no Centro de Estudos do Mar e 1 em Palotina - optou-se por estudar apenas os cursos dos *campi* de Curitiba.

Os sujeitos pesquisados foram os docentes da Universidade Federal do Paraná, lotados nos setores e nos cursos que aderiram ao Programa Reuni e que

estavam na ativa durante sua implementação. Não se pretendeu trabalhar com os docentes de outros cursos da Instituição, que não tivessem aderido ao Programa, independentemente de seu motivo, nem com os *campi* fora da cidade de Curitiba.

Os setores e os cursos que aderiram ao programa, assim como o número de vagas ofertadas por ano, estão elencados no Quadro 11.

QUADRO 11: SETORES E NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS POR ANO

SETORES QUE ADERIRAM AO PROGRAMA POR CURSO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS POR CURSO					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Setor de Ciências Agrárias</b>						
Engenharia Florestal – D	66	66	66	70	67	72
Eng. Indústria Madeireira - N	0	0	36	36	32	36
Medicina Veterinária – D	48	48	50	54	52	54
Zootecnia – D	45	45	47	49	47	50
<b>Setor de Ciências Biológicas</b>						
Educação Física – D	120	120	128	136	130	136
Ciências Biológicas – D	50	50	60	140	126	126
Ciências Biológicas – N	50	50	60	60	54	54
<b>Setor de Ciências da Saúde</b>						
Terapia Ocupacional – D	30	30	60	60	54	54
Terapia Ocupacional – N	0	0	0	0	54	54
<b>Setor de Ciências Exatas</b>						
Física – D	70	70	70	70	63	63
Física – N	70	70	90	90	81	81
Química – N	0	0	40	40	36	36
<b>Setor de Ciências Jurídicas</b>						
Direito – D	84	84	100	100	90	90
Direito – N	88	88	100	100	90	90
<b>Setor de Ciências Sociais e Aplicadas</b>						
Administração – N	110	110	150	150	135	135
Ciências Contábeis – N	110	110	120	120	108	108
<b>Setor de Ciências da Terra</b>						
Geografia – D	30	30	31	32	30	31
Geografia – N	36	36	37	38	35	36
Oceanografia – D	30	30	40	40	36	36

<b>Setor de Ciências Humanas</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
História – N	0	0	40	40	36	36
Letras – D	70	70	85	85	75	75
Letras – N	70	70	110	110	99	99
<b>Setor de Educação Profissional e Tecnológica</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Tecnol. em Gest. Públ. - N	0	0	0	0	40	40
Tecnol. em Gest. Imob. - N	0	0	45	45	40	40
Tecnol. em Secretariado – N	0	0	45	45	40	45
Tecnol. em Luteria – D	0	0	30	30	27	27
Téc. em Sist. de Inform.- D	50	50	60	60	54	54
<b>Setor de Tecnologia</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Arquitetura e Urbanismo– D	44	44	60	60	60	60
Engenharia Ambiental - D	45	45	80	60	54	54
Engenharia Mecânica – D	88	88	108	108	97	97
Engenharia Mecânica – N	0	0	90	90	81	81
Engenharia Química – D	88	88	108	108	97	97
Téc. em Biotecnologia – N	0	0	80	80	72	72

FORNE: A AUTORA (2016).

D= Diurno

N=Noturno

Dos 14 setores existentes na UFPR, 10 aderiram ao Reuni. O Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) aderiu com 6 cursos, o maior número de cursos entre todos os setores. Dos 33 cursos que aderiram ao Reuni, 17 são diurnos e 16 são noturnos. No Quadro 10, os cursos de Ciências Biológicas, Terapia Ocupacional, Física, Direito, Geografia, Letras e Engenharia Mecânica aparecem duas vezes, pois oferecem cursos em períodos distintos que podem ou não contar com o mesmo quadro docente.

Nota-se que 8 novos cursos foram criados em 2009, e 2 em 2011, sendo que os setores de Educação Profissional e Tecnológica e o setor de Tecnologia foram os que aderiram com o maior número de cursos, 5 e 6, respectivamente.

No setor de Ciências Agrárias, o curso de Engenharia Madeireira noturno foi criado em 2009, ofertando 36 novas vagas, inicialmente. No mesmo ano, o setor de Ciências Exatas passou a ofertar 40 vagas com o novo curso de Química noturno e no setor de Ciências Humanas foram ofertadas 40 novas vagas com a criação do curso de História noturno. O setor de Educação Profissional e Tecnológica foi o que

mais criou novos cursos, em 2009: curso de Tecnólogo em Gestão Imobiliária e Tecnológico em Secretariado, ambos noturnos, com a oferta de 45 novas vagas inicialmente; e o curso de Tecnólogo em Luteria diurno, com oferta inicial de 30 novas vagas. Também em 2009, o setor de Tecnologia criou o curso de Engenharia Mecânica noturno, com 90 vagas, inicialmente, e o curso de Tecnólogo em Biotecnologia noturno, com 80 novas vagas, inicialmente.

Em 2011, no setor de Ciências da Saúde, foi criado o curso de Terapia Ocupacional noturno, ofertando 54 novas vagas. No setor de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado o curso Tecnólogo em Gestão Pública noturno, com oferta inicial de 40 novas vagas.

Estudo realizado nos Relatórios de Atividades - UFPR em números, elaborado anualmente pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finança - PROPLAN, possibilitou a construção do Quadro 12, que mostra, nos relatórios dos anos de 2007 a 2012, o número de vagas aumentadas por setor e por curso.

QUADRO 12 - NÚMERO DE VAGAS AUMENTADAS POR CURSO NO PERÍODO DE 2007 A 2012

SETOR	Nº DE VAGAS AUMENTADAS
<b>SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>	
Engenharia Florestal - D	6
Eng. Ind. Madeireira - N	36
Medicina Veterinária - D	6
Zootecnia - D	5
<b>SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	
Educação Física - D	16
Ciências Biológicas - D	76
Ciências Biológicas - N	4
<b>SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	
Terapia Ocupacional - D	24
Terapia Ocupacional - N	54
<b>SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS</b>	



Física - D	7
Física - N	11
Química - N	36
<b>SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS</b>	
Direito - D	6
Direito - N	2
<b>SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	
Administração - N	25
Ciências Contábeis - N	8
<b>SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA</b>	
Geografia - D	1
Geografia - N	0
Oceanografia - D	6
<b>SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS</b>	
História - N	36
Letras - D	5
Letras - N	29
<b>SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	
Tecnol. Em Gestão Publ. - N	40
Tecnol. Em Gestão Imob. - N	40
Tecnol. Em Secretariado - N	45
Tecnol. Em Luteria - D	27
Tecnol. Em Sist. De Inform. - D	4
<b>SETOR DE TECNOLOGIA</b>	
Arquitetura e Urbanismo - D	6
Engenharia Ambiental - D	9
Engenharia Mecânica - D	9

Engenharia Mecânica - N	81
Engenharia Química - D	9
Tecn. Em Biotecnologia - N	72

FONTE: A AUTORA (2016).

Após a elaboração do Quadro 12, os cursos foram analisados de acordo com o setor no qual estão inseridos, sendo selecionados aqueles com maior número de vagas aumentadas para compor a unidade de análise.

No setor de Ciências Agrárias, para fazer parte da unidade de análise, foi selecionado o curso de Engenharia da Indústria Madeireira noturno, com o maior aumento de vagas ofertadas no Setor.

No setor de Ciências Biológicas, o curso de Ciências Biológicas diurno teve um aumento de 76 novas vagas. O curso de Ciências Biológicas noturno teve aumento de apenas 4 vagas, enquanto o curso de Educação Física diurno, de 16 vagas. Para fazer parte da unidade de análise, foi selecionado o curso de Ciências Biológicas diurno, com maior representatividade no aumento de vagas.

No setor de Ciências da Saúde, somente o curso de Terapia Ocupacional aderiu ao programa Reuni por meio da ampliação de 24 vagas, no período diurno, e da criação do curso no período noturno, em 2001, com oferta de 54 novas vagas. Como o período noturno deste curso ofertou um maior número de vagas, foi selecionado para compor a unidade de análise.

No setor de Ciências Exatas, o curso de Física diurno, no período do Reuni, reduziu em 7 o número de vagas, enquanto o mesmo curso, no período noturno, aumentou em 11 o número de vagas. O curso de Química noturno passou a ser ofertado em 2009, com uma oferta de 36 novas vagas, e por essa razão foi escolhido para compor a unidade de análise. Esse setor traz uma especificidade, que é a redução do número de vagas em um curso, contrariando a proposta do Reuni, de ampliação das vagas.

O setor de Ciências Jurídicas aderiu ao Reuni com o curso de Direito diurno, ampliando 6 vagas, e o noturno, 2 vagas. Devido ao baixo número de vagas ofertadas nos dois períodos, esse setor não foi selecionado para compor a unidade de análise.

O setor de Ciências Sociais Aplicadas aderiu ao Reuni com 2 cursos: Administração, que ofertou 25 novas vagas no período noturno e foi selecionado

para compor a unidade de análise, e Ciências Contábeis noturno, com oferta de 8 vagas.

O setor de Ciências da Terra aderiu ao Reuni com os cursos de Geografia diurno, com oferta de 1 vaga e, no período noturno, aparece como zero o número de vagas aumentadas porque o curso, no ano de 2007 até 2008, que já ofertava 36 vagas, em 2009 passou a ofertar 37 vagas e, em 2010, 38 vagas. Em 2011, houve uma redução de 3 vagas, voltando a ofertar 36 vagas, finalizando o período do Reuni, com o mesmo número de vagas ofertadas inicialmente. O curso de Oceanografia diurno ofertou, durante o período, 6 vagas. Desse setor, não foram selecionados cursos para compor a unidade de análise, devido ao baixo número de ampliação de vagas.

No setor de Ciências Humanas, o curso de História noturno passou a ser ofertado em 2009, com 36 novas vagas. O curso de Letras, no período diurno, ofertou 5 novas vagas, e o noturno, 29 novas vagas. Para compor a unidade de análise, o curso de História noturno foi selecionado com uma diferença de 7 vagas a mais quando comparado ao curso de Letras noturno.

No setor de Educação Profissional e Tecnológica, dos 5 cursos que aderiram ao Reuni, 3 foram criados em 2009 e 1, em 2011. Esse foi o setor no qual o maior número de cursos aderiu ao Programa, considerando os cursos ofertados nos períodos diurno e noturno como um só curso. O curso de Tecnólogo em Secretariado, no período noturno, foi o que ofertou maior número de vagas (45), tendo sido selecionado para compor a unidade de análise.

No setor de Tecnologia, 2 novos cursos foram criados em 2009 que ofereceram maior número de novas vagas. O curso de Engenharia Mecânica noturno, com a maior oferta de vagas entre todos os cursos que aderiram ao Reuni, 81 novas vagas, foi selecionado para compor a unidade de análise, e o curso de Tecnólogo em Biotecnologia noturno, que ofereceu 72 vagas.

Desta forma, a unidade de análise selecionada para compor esse estudo ficou composta pelos seguintes cursos: Engenharia Industrial Madeireira noturno; Ciências Biológicas diurno; Terapia Ocupacional noturno; Química noturno; Administração noturno; História noturno; Tecnólogo em Secretariado noturno; e Engenharia Mecânica noturno.

### 3.2.2 Delineamento e Etapas da Pesquisa

A definição dos procedimentos metodológicos deriva das posturas ontológicas, epistemológicas e teóricas do pesquisador. Os pressupostos, de natureza ontológica, dizem respeito à verdadeira essência do fenômeno sob investigação. Associados a eles, estão os pressupostos epistemológicos que se referem à base do conhecimento (GODOI, BALSINI 2010).

O processo, entendido como elemento longitudinal, apresentado por meio da historicidade dos planos de expansão bem como pela historicidade dos sistemas de atividade identificados na prática docente e o contexto acadêmico universitário, entendido como mundo físico e social, foram considerados elementos inseparáveis dentro da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa no campo empírico foi realizado no intuito de identificar os elementos que participavam do Sistema de Atividades da prática docente, bem como os sistemas que interagem e se interrelacionavam com ele.

A pesquisa foi feita de acordo com as três etapas propostas no estudo e delineadas a seguir.

ETAPA I

SELEÇÃO DOS CURSOS DA UFPR, DOS *CAMPUS* DE CURITIBA, QUE ADERIRAM AO REUNI, PARA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

1. Contactar o coordenador do curso para aprovação do estudo na unidade;
2. Identificar os docentes ativos à época da implementação do Reuni;
3. Realizar entrevistas com membros do corpo docente;
4. Realizar grupos focais em busca de identificar os elementos da prática docente antes e após a implementação do Reuni;
5. Explicitar as atividades que identificam e revelam o envolvimento do(s) docente(s) com a adequação ao Reuni.

1. Apresentar um breve histórico de cada atividade com base nos resultados das entrevistas e grupo de foco;
2. Constituir o objeto de cada atividade;
3. Delinear os demais elementos: sujeitos, artefatos, comunidade, convenções (regras) e divisão do trabalho (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

1. A manifestação de tensões leva ao estudo das contradições no Sistema de Atividades;
2. Destacar aquelas contradições que explicam o envolvimento da prática docente em análise com o contexto do Reuni.

No que se refere à seleção dos cursos dos *campi* de Curitiba, a unidade de análise inicialmente definida para este estudo configurava-se pelos seguintes cursos, com os respectivos aumentos de vagas (Quadro 13).

QUADRO 13 - AUMENTO DE VAGAS POR CURSO

Engenharia Industrial Madeireira - N	36 vagas
Ciências Biológicas - D	76 vagas
Terapia Ocupacional - N	54 vagas
Química - N	36 vagas
Administração - N	25 vagas
História - N	36 vagas
Tecnólogo em Secretariado - N	45 vagas
Engenharia Mecânica - N	81 vagas

FONTE: RELATÓRIOS PROPLAN (2008-20012).

Antes de iniciar a pesquisa de campo, foram imprescindíveis a identificação e a organização dos dados de cada curso, tendo sido feita uma ampla pesquisa na

página da internet da UFPR, em busca dos números de telefones e endereços de correio eletrônico das coordenações dos cursos, bem como o nome de seus atuais coordenadores. Estes dados foram organizados em um quadro ordenado por setor e por curso, com o objetivo de facilitar o agendamento.

O contato com os coordenadores foi feito no final do mês de junho de 2016, com previsão para realização das entrevistas no mês de julho. Pelo fato de julho ter sido um mês de férias na UFPR, acreditou-se que o acesso aos docentes fosse mais fácil. Entretanto, tal realidade não se concretizou, pois muitos docentes também se encontravam em férias nesse período e foi preciso agendar entrevistas para o mês de agosto e início do mês de setembro.

Complementar ao quadro de contato dos coordenadores, foi elaborado um quadro para identificação dos docentes ativos à mesma época. Essa etapa só foi possível por uma pesquisa na página da internet da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEPE, órgão responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações de administração e desenvolvimento de recursos humanos na UFPR. A Pró-Reitoria disponibiliza um quadro mensal de docentes ativos por lotação. Como os quadros anteriores à folha de pagamento do mês pesquisado, junho de 2016, não estavam disponíveis on-line, foi impresso o quadro do referido mês para confrontação com os dados coletados nas secretarias dos cursos.

As visitas feitas nas secretarias dos cursos selecionados para o estudo ocorreram por campus na seguinte ordem: Centro Politécnico, SEPT, Jardim Botânico e Reitoria. Esta etapa demandou um tempo maior pelos diferentes horários de atendimento das secretarias e pelas dificuldades enfrentadas por alguns secretários na localização de documentos.

A dificuldade, muitas vezes, foi decorrente do fato de que os servidores das secretarias, apesar de dispostos a ajudar na realização da pesquisa, não puderam se dedicar exclusivamente à busca dos documentos necessários para a pesquisa, pois tinham que, paralelamente, atender às demandas que surgiam, tais como atendimento aos docentes, discentes, telefone etc. Em função desses acontecimentos, em 3 secretarias do campus Centro Politécnico e 2 do Jardim Botânico, foram necessárias duas visitas para a confirmação dos nomes docentes ativos na época do Reuni.

Após a identificação e confirmação dos nomes, eles foram organizados em formulário idêntico ao utilizado com os coordenadores dos cursos. Para o preenchimento dos dados necessários, utilizou-se dos dados coletados nas secretarias dos cursos, confrontando-os com os disponíveis nas páginas da internet, principalmente o correio eletrônico.

Gaskell (2002, p.70) chama a atenção para o fato de que “não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas”. Com a lista completa dos docentes por curso e com o objetivo de estabelecer uma unidade de análise de forma aleatória, foram enumerados os nomes dos docentes identificados na produção de dados para a realização de um sorteio daqueles que seriam entrevistados.

Com base nos dados levantados na Progepe, que mostra uma média de 20 docentes por curso, a composição da unidade de análise foi estabelecida por meio de sorteio de 4 docentes por curso. Considerando a possibilidade de indisponibilidade de alguns docentes, foi sorteado um total de 6 nomes para realização das entrevistas; caso houvesse a necessidade de substituição, seriam sorteados mais nomes entre aqueles que restaram.

Apesar de conseguir gerar um formulário com todos os dados necessários para contactar os docentes por meio de telefone ou correio eletrônico, o contato se deu exclusivamente por meio de ligações telefônicas e visitas às coordenações com o intuito de agilizar o agendamento. Pelo fato de o Programa Reuni ter sido recente, verificou-se que mais de 91% dos docentes ainda estavam na ativa. Com um número representativo de docentes ativos para compor a unidade de análise, não foram considerados os docentes que já estavam aposentados.

As entrevistas foram agendadas e realizadas entre os meses de julho e setembro de 2016, também por campus. Havia uma grande preocupação na realização das entrevistas durante esses meses porque nos dias 27 e 28 de setembro de 2016 estava prevista a eleição para Reitor da UFPR, na qual muitos docentes se envolveriam diretamente com a campanha e realização de debates, o que poderia limitar a participação e dificultar o contato com esses docentes.

As entrevistas foram realizadas nos gabinetes dos docentes, salvo três delas que ocorreram em salas de aula, no campus da Reitoria. Conforme proposto inicialmente, foi utilizado um tópico guia para o desenvolvimento, aprofundamento e

orientação dos pontos que precisavam ser abordados, sem prejuízo aos aspectos que pudessem ser relevantes para o entendimento do tema discutido. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas e arquivadas para fins comprobatórios.

Foram feitas 16 entrevistas individuais semiestruturadas de acordo com o Tópico Guia, conforme o Quadro 14. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos e foram agendadas e realizadas na ordem dos cursos que mais ampliaram vagas na universidade.

QUADRO 14 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Docente	Cargo	Curso	Data	Duração
1	Coordenador do Curso	Terapia Ocupacional	07 de julho de 2016	49min 03seg
2	Docente	T e r a p i a Ocupacional	13 de julho de 2016	38min 17seg
3	Docente	T e r a p i a Ocupacional	19 de julho de 2016	1h 03min 17seg
4	Docente	T e r a p i a Ocupacional	20 de julho de 2016	55min 56seg
5	Docente	E n g e n h a r i a Mecânica	25 de julho de 2016	47min 37seg
6	Docente	E n g e n h a r i a Mecânica	29 de julho de 2016	40min 51seg
7	Docente	E n g e n h a r i a Mecânica	02 de agosto de 2016	53min 42seg
8	Docente	E n g e n h a r i a Mecânica	26 de julho de 2016	41min 56seg
9	Docente	Ciências Biológicas	28 de julho de 2016	56min 39seg
10	Docente	C i ê n c i a s Biológicas	03 de agosto de 2016	48min 08seg
11	Docente	C i ê n c i a s Biológicas	03 de agosto de 2016	57min 56seg
12	Docente	C i ê n c i a s Biológicas	09 de agosto de 2016	48min 13seg



13	Docente	Tecnólogo em Secretariado	15 de agosto de 2016	52min 55seg
14	Docente	Tecnólogo em Secretariado	16 de agosto de 2016	42min 19seg
15	Docente	Tecnólogo em Secretariado	16 de agosto de 2016	59min 27seg
16	Docente	Tecnólogo em Secretariado	23 de agosto de 2016	39min 59seg

FONTE: A AUTORA (2016).

Para Gaskell (2002), um grande número de entrevistas não melhora necessariamente a qualidade de um trabalho, ou leva a uma melhor e mais detalhada compreensão. O autor coloca duas razões para tal afirmação. A primeira é que há um número limitado de versões ou interpelações da realidade vivida por aquele grupo, ainda que as experiências tenham sido individuais. Isto porque elas não são provenientes das mentes dos sujeitos. Elas surgem de alguma maneira como resultado de processos sociais, pois são representações de um tema de interesse em comum que são compartilhadas. A segunda razão é o tamanho do corpus que o pesquisador terá que analisar, haja vista que a transcrição de uma unidade de análise de 20 entrevistas com uma média de 15 páginas cada uma gerará um corpus para análise de 300 páginas. Por estas duas razões, o autor sugere um limite máximo entre 15 a 25 entrevistas individuais.

Complementarmente, Glaser e Strauss (1999) sugerem um critério chamado de saturação teórica, quando se decide interromper a produção de dados da amostra. Esta saturação está fundamentada no fato de não estar ocorrendo dados adicionais que possam auxiliar o pesquisador no desenvolvimento de novas categorias.

Atentando à colocação dos autores, durante a realização das entrevistas e suas transcrições, observou-se que as falas dos docentes passaram a apresentar certa redundância. Ou seja, apesar de apresentarem discursos distintos, elementos em comum estavam constantemente vindo à tona. Optou-se então por encerrar as entrevistas individuais e dar início aos trabalhos para realização do grupo focal.

Mas devido à dispersão da agenda dos docentes e à época prevista para realização do grupo focal, meados de setembro, época da eleição para a Reitoria,

não foi possível a reunião de docentes de diferentes cursos para realização dos grupos focais. Em função disto, optou-se pela realização de entrevistas coletivas com docentes por curso.

Foram entrevistados 3 grupos de docentes dos cursos que apresentaram um aumento superior a 50 novas vagas. No curso de Engenharia Mecânica, com a maior oferta em vagas da universidade, 81, a entrevista coletiva ocorreu com a presença de 4 docentes. No curso de Ciências Biológicas, com aumento de 76 vagas e de Terapia Ocupacional com aumento de 54 vagas, houve a participação de 3 docentes em cada um.

As entrevistas coletivas foram realizadas nas bibliotecas de cada setor com duração média de uma hora. Os docentes selecionados para participar das entrevistas coletivas foram aqueles que durante as entrevistas individuais se mostraram mais participativos e envolvidos com o Programa Reuni.

Buscou-se observar as falas consensuais e dissonantes, baseadas nas interações entre os docentes. Apesar da existência do tópico guia, estruturado de acordo com o objetivo e categorias analíticas da pesquisa, as entrevistas fluíram com participação ativa dos presentes, possibilitando um ambiente propulsor aos interesses da pesquisa.

Entre os sujeitos entrevistados, 3 forneceram documentos - cópia de atas de reuniões e cópias das propostas enviadas para adesão ao Programa. A análise documental das entrevistas individuais e coletivas foi importante durante a análise dos dados, permitindo uma triangulação entre eles em busca de validar a análise do fenômeno. A triangulação reflete uma busca de certificar a compreensão em profundidade do fenômeno, permitindo uma análise sob o olhar de perspectivas (DENZIN, LINCOLN, 2006).

Ainda no que tange à análise dos dados, durante sua construção, observou-se que o Sistema de Atividade da Gestão, identificado na fase de produção de dados e na análise documental, não havia sido abordado suficientemente a ponto de permitir sua análise e desenho do sistema. Tal fato pode estar justificado na realização de apenas uma entrevista com coordenador de curso. Por essa razão, optou-se em retornar a campo, identificando docentes que atuaram como gestores à época de implementação do Programa.

Para que as novas entrevistas pudessem ser realizadas em curto espaço de tempo, optou-se por contactar os docentes que se colocaram à disposição para qualquer outro tipo de participação. O contato inicial foi feito por telefone, quando foi solicitada a colaboração destes docentes para o contato e localização do coordenador ou chefe de setor do curso, ativo na época de implementação do Reuni. Foi necessário contatar 9 docentes para localização de 2 coordenadores de curso, um chefe de departamento e um diretor de setor.

Apesar da identificação desses gestores, a entrevista com o chefe de departamento não foi possível, pois o docente não tinha agenda disponível para o mês de outubro ou início de novembro de 2016. As duas entrevistas com os coordenadores de curso e com o diretor de setor foram agendadas nos gabinetes dos docentes no período entre o final do mês de outubro e início de novembro de 2016.

A proposta destas três novas entrevistas foi a de complementar o corpo analítico do Sistema de Atividade - Gestão. Para tal, utilizou-se dos mesmos instrumentos das entrevistas anteriores, acrescentando ao Tópico Guia um espaço para discussão do papel do docente como gestor na UFPR à época da discussão, da adesão e da implementação do Reuni na instituição.

### 3.2.3 Procedimentos de Produção de Dados

Os dados que embasaram a análise da prática docente após a implementação do Reuni foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica documental, visitas às coordenações dos cursos e aos setores selecionados para a compor a unidade de análise.

Complementar ao material para a fundamentação teórica, foi feita pesquisa em documentos institucionais como relatórios anuais e portarias publicadas pela Pró-Reitoria de Administração da UFPR, arquivos e atas de reuniões de colegiado das coordenações dos cursos que aderiram ao Reuni, além dos arquivos gerados pela Comissão responsável pela implementação do Programa na UFPR. As diretrizes do Programa Reuni, os Decretos, Leis, Portarias e outros documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) também foram utilizados, possibilitando o enriquecimento dos dados do estudo. Ressalta-se aqui que a UFPR só publicou um Relatório do primeiro ano de implementação do Reuni. Não há na

instituição, relatórios dos demais anos, muito menos um relatório final. Não há também depósito de documentos oficiais na Coleção Memória, localizada na Biblioteca Central da Instituição.

O uso de documentos para a produção de dados foi apreciado e valorizado durante toda a realização do estudo. A riqueza de informações que deles foram extraídas e resgatadas justificaram seu uso e possibilitaram uma ampliação do entendimento dos objetos, por meio de uma contextualização histórica. O uso de documentos permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (SÁ-SILVA, 2009).

Além da pesquisa bibliográfica documental e da pesquisa bibliográfica feita no Portal da CAPES, os dados foram coletados pela pesquisa de campo, feita por entrevistas semiestruturadas em profundidade individuais e coletivas com os docentes dos cursos que aderiram ao Programa Reuni e que estavam na ativa à época de sua implementação.

A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o leque de opiniões e suas diferentes representações do assunto em questão. A entrevista visou a fornecer elementos básicos para o desenvolvimento e compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações no que tange ao comportamento dos sujeitos, em contextos sociais específicos. Alguns passos foram importantes para a criação do referencial teórico, embasado na realização de entrevista. Entre eles, a criação de um tópico guia, a definição do tipo de entrevista, individual ou grupal, a definição de uma estratégia para a seleção dos entrevistados, a realização da entrevista em si e, por fim, a análise do corpus do texto (GASKELL, 2013).

A realização das entrevistas individuais deste estudo ocorreu após a identificação dos docentes que estavam na ativa à época da implementação do Reuni. Com o consentimento da coordenação dos cursos, foram levantados os e-mails e os números de telefone dos docentes para o agendamento da entrevista. O contato inicial foi por e-mail, quando foram apresentados os objetivos da pesquisa e a solicitação de colaboração para o estudo. Em paralelo, foi feito o contato telefônico, já que muitos não responderam ao e-mail, visando a agilizar o contato e o agendamento que foi organizado no mês de julho, por ocasião das férias dos discentes. Algumas entrevistas, mesmo por meio de contato telefônico, foram difíceis

de serem agendadas, por essa razão foram feitas visitas às coordenações dos cursos e gabinetes dos docentes para agendamento. As entrevistas revelaram que apesar das experiências dos sujeitos parecerem únicas, devido à percepção e a valores individuais dos docentes, elas foram resultantes de processos sociais vivenciados por eles ao compartilhar um objeto em comum.

Para a entrevista, duas questões importantes foram levadas em consideração: o que perguntar e a quem perguntar. Para responder a essas questões, foi elaborado um tópico guia, usado com flexibilidade, em busca de atingir os objetivos propostos. Sua elaboração serviu de referência e possibilitou o monitoramento de questões relevantes durante as entrevistas.

Complementar às entrevistas individuais, foi trabalhado com a entrevista coletiva, uma metodologia exploratória, em busca de prover a compreensão dos sentimentos, percepções, atitudes e motivações dos participantes por meio das interações grupais. A entrevista coletiva foi considerada um instrumento de análise qualitativa que possibilitou a intervenção em tempo real, no curso da análise do fenômeno, entre as percepções dos participantes nas suas semelhanças e contradições. As entrevistas coletivas foram feitas após o término das entrevistas individuais, pois a seleção dos docentes se baseou no seu desempenho durante a entrevista individual, sendo selecionados aqueles que se mostraram mais participativos e envolvidos com o Programa Reuni.

A técnica da entrevista coletiva oportuniza a apreensão da multiplicidade de vozes e a identificação da maneira pela qual as pessoas avaliam uma experiência, um evento, uma ideia, um projeto ou um programa, definindo assim suas opiniões, problemas, dificuldades, sentimentos e significados, ou seja, definindo a compreensão das dimensões subjetivas do coletivo em relação ao tema em estudo (EDMUNDS, 1999).

Para possibilitar a análise por meio das manifestações coletivas, dos múltiplos pontos de vistas, crenças e valores para a construção do corpo analítico desta tese, as entrevistas foram feitas em busca de obter informações e elementos que contribuíssem para a caracterização dos sistemas de atividade identificados, bem como para a análise das mudanças decorrentes das contradições entre estes sistemas.

Podem ser elencadas algumas semelhanças entre entrevistas individuais e em grupo. Nos dois casos, o pesquisador não orienta a investigação considerando um conjunto de questionamentos determinados a *priori*, tal como se faz em um questionário ou levantamento. Não se deve fazer um conjunto padronizado de questionamentos, ou criar uma expectativa para que o entrevistado exponha suas ideias em um conjunto padronizado de respostas. As entrevistas devem estar baseadas nas questões de pesquisa, que se constituem no tópico guia, não em um conjunto padronizado de perguntas. Deve-se permitir ao entrevistado discorrer com suas próprias palavras, longamente e com tempo para refletir (GASKELL, 2013).

Obedecendo ao tempo de reflexão e à fala dos docentes, as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente com destaque para a fala dos sujeitos no que tange à prática docente após a implementação do Reuni. Buscou-se identificar em suas falas, as categorias analíticas elencadas neste estudo, assim como novas categorias que pudessem surgir no decorrer das entrevistas observadas durante sua transcrição.

A transcrição das entrevistas foi feita em curto espaço de tempo e antes da realização de uma subsequente. Buscou-se desta maneira evitar a perda de detalhes importantes e aproveitar a lembrança recente do pesquisador ao que foi dito, registrando fielmente o momento das entrevistas.

Para facilitar a transcrição das entrevistas, foi confeccionado um quadro de análise para elencar as categorias já prescritas no estudo e aquelas que pudessem vir a surgir. Este quadro foi preenchido para cada um dos entrevistados, destacando-se suas falas e elencando-as de acordo com as categorias descritas.

As entrevistas em grupo foram agendadas no campus do Centro Politécnico, por ser o campus que engloba o maior número de cursos que aderiram ao Reuni e por ter uma localização mais acessível, com estacionamento. A duração média foi de 1 hora e meia. Os docentes que participaram da entrevista coletiva foram convidados entre aqueles que participaram da entrevista individual. Buscou-se, com esse procedimento, possibilitar também o resgate de informações que os docentes pudessem não ter se recordado durante a entrevista individual ou ainda trazer à tona temas relacionados ao assunto central, sobre o qual eles ainda não tivessem refletido.

Para as entrevistas, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclareceu ao docentes a pesquisa pretendida. Este termo foi assinado pelo docente antes do início de cada atividade e arquivado para fins comprobatórios.

O entendimento e a compreensão do mundo dos sujeitos e dos grupos a serem entrevistados são condições *sine qua non* da entrevista qualitativa. Parte-se do pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, ele é ativamente construído por sujeitos por meio do cotidiano de suas vidas. O uso da entrevista qualitativa para mapear e compreender aquilo que é dito pelos sujeitos, suas falas, narrativas, é o ponto inicial para o pesquisador, que introduz esquemas interpretativos para o entendimento das narrativas dos sujeitos pesquisados. O objetivo da entrevista é compreender de forma detalhada as crenças, atitudes, valores e motivações, no que se refere ao comportamento dos sujeitos em determinados contextos (GASKELL, 2013).

A análise dos dados coletados foi desenvolvida pelo Sistema de Atividades da prática docente na UFPR, assim como os sistemas que permeiam e se inter-relacionam com ele. Esses sistemas foram analisados com base em dados anteriores e posteriores à implementação do Reuni. Esse passo foi relevante para a elaboração de um comparativo da prática docente na UFPR em dois momentos históricos importantes para a análise.

Após a produção dos dados, foi iniciada a análise com o objetivo de responder aos objetivos da pesquisa, fornecer respostas ao problema em estudo, identificar os elementos que constituíam a prática docente, seu Sistema de Atividade e os sistemas que a permeavam, objetivando observar e descrever seus elementos, as relações entre eles e as ações que faziam parte desses sistemas. Interpretar esses dados objetivou a procura do sentido mais amplo das respostas, o que foi feito com o apoio dos conhecimentos anteriormente obtidos.

Esses conhecimentos possibilitaram a identificação dos focos de conflitos ou divergências da prática docente após a implementação do Programa Reuni como elemento responsável pelas contradições e mudanças ocorridas.

### 3.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA

A geração de novos conhecimentos científicos e as novas tecnologias trazem à tona novas questões éticas que devem ser respeitadas pelo pesquisador, que busca a realização de um trabalho sério e ético.

Na realização desta tese, os critérios éticos foram atendidos e respeitados. E todos os procedimentos de produção e análise de dados, assim como a divulgação de resultados, estão em consonância com o que foi decidido entre o pesquisador e os sujeitos participantes .

Antes de ir a campo, foi elaborada uma solicitação para participação dos docentes da UFPR, juntamente com a apresentação da proposta da pesquisa. A solicitação foi entregue aos Coordenadores dos Cursos, selecionados para compor a unidade de análise.

Após a aprovação da pesquisa, foi feito contato telefônico, com os coordenadores dos cursos, para o agendamento da apresentação do estudo e a solicitação de permissão para as entrevistas com os docentes ativos, que participaram do processo de implementação do Reuni.

Para as entrevistas, todos os participantes foram introduzidos ao estudo e informados sobre seus objetivos. Foi solicitada autorização para gravação das entrevistas, salientado o compromisso de manutenção do sigilo de identidade, caso fosse solicitado, e dos dados por eles considerados sigilosos.

As informações contidas nos documentos fornecidos pela instituição e pelos sujeitos participantes do estudo, quando autorizados, foram utilizados para o fim específico da elaboração da tese e inclusão nos anexos.



## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A definição de métodos e técnicas para análise de dados no âmbito da pesquisa qualitativa proporciona um olhar multifacetado, devido à pluralidade de significados atribuídos pelos sujeitos sobre a totalidade dos dados coletados. Nesta tese, essa pluralidade está associada à multivocalidade presente nos sistemas de atividade analisados.

O procedimento de análise dos documentos produz ou reelabora conhecimentos e cria novas formas de compreender o fenômeno. Os fatos mencionados constituem os objetos da pesquisa, entretanto, por si mesmos, não explicam nada. Cabem ao pesquisador a interpretação e a síntese das informações (SÁ-SILVA, 2009).

Fizeram parte da análise dos dados os cinco princípios elencados por Engeström (2001): o Sistema de Atividade coletivo, mediado e orientado a um objeto, considerado como a unidade de análise; a multiplicidade de vozes dos sistemas de atividade decorrentes da ocupação de posições, pensamentos, valores e crenças distintas dentro de cada atividade; a historicidade, que permitiu analisar práticas históricas e em constante transformação; as contradições como fontes de mudança e desenvolvimento; e a possibilidade de transformações expansivas.

Para o entendimento do movimento de mudança, o próximo item apresenta um histórico dos planos de expansão das universidades federais brasileiras.

### 4.1 HISTORIZAÇÃO DOS PLANOS DE EXPANSÃO DAS IFES

Uma retrospectiva dos caminhos da educação superior no Brasil elenca três momentos de mudança importantes. O primeiro momento, chamado de A Universidade Temporã, da Colônia à Era de Vargas, foi subdividido em quatro períodos importantes, que serão expostos a seguir, com base em datas prováveis, apenas para referência dos fatos.

O primeiro período é o da colônia, iniciado em 1572, quando foi criado o provável primeiro curso superior brasileiro, o curso de Arte e Teologia. Esse período findou em 1808, quando a sede do Reino Português foi transferida para o Rio de Janeiro e D. João VI criou dois cursos não teológicos, os cursos superiores de

Direito de São Paulo e o de Olinda (CUNHA, 1985). A vinda da corte portuguesa marcou o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema (SAMPAIO, 1991).

O segundo período, o do Império, teve início quando o Brasil ainda era colônia, em 1808, com a criação de um novo ensino superior, em decorrência das mudanças que se fizeram necessárias, após a transferência do Reino Português. Esse período se estendeu até 1889, com a queda da Monarquia. A partir de então, foram criados cursos e academias voltados a formar burocratas para o Estado e especialistas para a produção de bens simbólicos. Ocorreu, assim, a primeira expansão iniciada em 1808 com os cursos superiores criados por D. João VI, que tiveram continuidade com a criação das faculdades de direito na época do Império (CUNHA, 1985).

O terceiro período, o da República Oligárquica, ocorreu durante o governo provisório de Deodoro, findando no ano de 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas. Nesse mesmo ano, iniciou-se o quarto e último período, ainda no Governo Vargas, encerrando-se com a sua deposição em 1945. Outro momento de expansão ocorreu neste período pela criação de instituições consideradas livres, por serem não oficiais, mas de iniciativa particular (CUNHA, 1985,1988).

Sendo assim, ainda em 1945, antes mesmo de encerrar o quarto período do primeiro momento dos caminhos da educação superior, inicia-se o segundo momento, na República Populista, chamado de Universidade Crítica, vigorando até 1964. Os cursos instituídos anteriormente por D. João VI constituíram-se nesse período na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e na Faculdade de Direito do Recife. Essas faculdades foram incorporadas, em 1934, à Fundação da Universidade de São Paulo e à Universidade Federal de Pernambuco, que foi criada em 1946. Essas faculdades eram isoladas, públicas e mantidas pelo Estado (CUNHA, 1988; SAVIANI, 2011).

O terceiro momento, chamado de Universidade Reformada, ocorreu depois do Golpe de 1964. Nesse período, as Universidades passaram por uma adequação ao modelo norte-americano de organização e sofreram aumento do controle do governo sobre todo o sistema escolar (CUNHA, 1988).

“De modo geral, os cursos criados por D. João VI e as duas mencionadas faculdades resumem o ensino superior no Brasil até o final do Império” (SAVIANI, 2011, p.5).

Com o passar das primeiras décadas republicanas, surgiram novas faculdades e também tentativas de criação de universidades particulares. Uma delas foi a Universidade do Paraná, fundada em 1912, que, em 1913, começou a funcionar como instituição particular. Em 1920, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná (CUNHA, 1988; SAVIANI, 2011; UFPR, 2012).

De 1945 a 1960, foram criadas novas Instituições de Ensino Superior (IES), baseadas nos modelos tradicionais, por meio de uma justaposição de Escolas e Faculdades existentes, com base em uma administração geral - a Reitoria. Contabilizava-se, ao final de 1960, um total de 404 IES no País. Nesta época, houve uma crescente mobilização, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), em busca da reforma universitária.

No final da década de 1940, e ao longo de 1950 até 1970, ocorreram as federalizações, ou seja, o processo de criação das universidades federais, de modo geral, nas capitais dos estados federados, fazendo com que cada estado da federação tivesse, no mínimo, uma universidade federal consolidada (SAVIANI, 2011).

O Brasil vivia ainda um momento de grandes movimentos pelas chamadas Reformas de Base, com ênfase para as Reformas Agrárias, Universitária, Tributária e Administrativa. A educação passou por uma fase de mudanças com a expansão do ensino superior no Brasil. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1961, determinando o objetivo do ensino superior, que seria a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes e a formação de profissionais de nível universitário. Este ensino deveria ser ministrado em locais, agrupados ou não, em universidades, mas sempre em cooperação com institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. A LDB difundia uma ideia simplista de universidade, incentivando a agregação de estabelecimentos isolados que mantinham a cátedra como unidade básica (UFPR, 1998; SAVIANI, 2011; VAHL, 1991).

Em 1966, o Decreto-Lei nº 53 ofereceu às universidades federais a possibilidade de uma estrutura pensada no papel das instituições, definindo-as como órgão de ensino e pesquisa, e estabelecendo que cada área de ensino deveria se concentrar em departamentos, que passariam a constituir a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Essa alteração na estrutura objetivava a reunião de disciplinas afins e a concentração de recursos, gerando maior produtividade. As IES foram coagidas a adotar procedimentos organizacionais padronizados, trazendo implicações diretas para sua flexibilidade, agilidade e dinamismo. Foi por meio desse decreto, das constantes críticas à política universitária, do processo de federalização, bem como do desenvolvimento estudantil, resultantes das transformações históricas e sociais dos sistemas de atividade, que houve a condenação de toda a estrutura vigente à época e a abertura do caminho para a Reforma Universitária (CUNHA, 1988; VAHL, 1991).

A Reforma Universitária, como ficou conhecida a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, trouxe modificações na estrutura universitária, tanto na esfera acadêmica quanto na administrativa. Nessa época, ocorreram as criações (resultados) dos dois mais importantes conselhos de uma universidade: Conselho Universitário - COUN, órgão colegiado obrigatório, composto por Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Setor e Representantes Docentes, Discentes e de Servidores, e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, que supervisiona e coordena as atividades de ensino, pesquisa e extensão, composto por Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores da área, representantes de cada uma das unidades, docentes de todas as categorias e representantes discentes (VAHL, 1991; BRASIL, 1966; 1996).

Foi ainda nesse período que se buscou a expansão da educação em nível de graduação, a criação da pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa. Houve a introdução do regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos docentes, a divisão dos cursos de graduação em ciclo básico e ciclo profissional, a criação do sistema de créditos por disciplina e a instituição da periodicidade semestral, do vestibular eliminatório, além da implantação da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão. Ainda assim, a reforma assegurou a autonomia didática, que

se traduziu na liberdade em definir o conhecimento a ser ministrado, as características dos cursos e de seus currículos (SHIROMA, 2004; VAHL, 1991).

O período entre 1968 e 1973 caracterizou-se por uma grande e representativa expansão do sistema de ensino superior com um aumento no número de discentes em 192%. Entretanto, o objetivo de criação de instituições com foco na pesquisa não foi alcançado porque ocorreu uma maior criação de escolas isoladas, voltadas às Ciências Humanas e Sociais, geralmente pequenas e mantidas pela iniciativa privada (HARDY, 2000).

Em 1985, o Decreto nº 91.772 instituiu uma Comissão de Alto Nível para estudar a reformulação do Ensino Superior. A intenção da Comissão não foi propor uma legislação que substituísse a de 68, nem mudar a estrutura acadêmica, mas sugerir alternativas que dessem à universidade um caráter de excelência, embasado na democracia e na autonomia. Buscava-se desta vez a contenção, não mais a expansão do ensino superior. Neste mesmo momento, foi instituída uma Portaria Ministerial que criava um Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior. - GERES, ligado ao MEC, que objetivava tratar das medidas legais e administrativas para a reforma universitária. Essa portaria, elaborada em sigilo, suscitou inúmeros debates, revelando um processo por meio do qual contradições ocorreram e foram negociadas ao sugerir a eliminação da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e ao ignorar a questão do financiamento das instituições privadas pelo governo. Mas, em 1988, os debates em torno da universidade se reacenderam na realização de um Fórum composto por entidades nacionais, encarregadas de debater as questões educacionais, participando das discussões da Constituinte. Como resultado dessas discussões, houve a determinação de que as universidades passariam a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e que deveriam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (UFPR, 1998).

O sistema de ensino superior no Brasil apresentava marcas de descontinuidades no que tange, principalmente, aos aspectos que envolviam sua relação com o Estado. Desta maneira, foram identificadas, ao longo de sua história, cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos abarcaram o próprio processo de transformação político-institucional do país, constituindo, assim, os

períodos de mudanças de formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (SAMPAIO, 1991).

Os objetivos foram sendo construídos historicamente. Inicialmente observou-se que a intenção foi atender a uma demanda social da época, que correspondia aos interesses de uma elite - criar cursos para os filhos dos poderosos. Mas com o desenvolvimento histórico da sociedade, observou-se que os motivos foram direcionados para outro patamar. Em 1945, o momento de expansão das universidades foi representado pela criação de instituições consideradas livres e de iniciativa particular. De 1945 a 1965, a mudança no ensino superior foi visualizada pela transformação dos cursos em faculdades isoladas, mantidas pelo estado.

Após o golpe de 1964, as universidades passaram por um novo momento de mudança pela adequação ao modelo norte-americano de organização, com maior controle do Governo. No período de 1940 a 1970, ocorreram as federalizações das universidades e um grande movimento de mudança com a Reforma de Base. A criação da LDB em 1961 e do Decreto Lei nº 53 em 1966 foi responsável pela definição das universidades como órgãos de ensino e pesquisa, culminando com a Reforma Universitária em 1968.

Na década de 1990, o Governo Federal sofreu uma grande pressão por uma demanda de vagas no ensino superior. Além dessa demanda, outros fatores intervieram para a implementação de políticas que possibilitassem profundas mudanças. Entre eles, a modernização do ensino superior, por meio da racionalização da gestão interna, da capacidade ociosa e, principalmente, a flexibilização da criação de formas de cooperação e parcerias com a sociedade civil. Entretanto, também a partir da década de 90, houve uma nova mudança, caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior. Freou-se o processo de expansão das universidades públicas, principalmente as federais, e estimulou-se a expansão de universidades particulares (SHIROMA, 2004; SAVIANI, 2011).

Uma proposta para o Plano Nacional de Educação enviada ao MEC em 1997, pelo Governo da época, chamava a atenção ao déficit do ensino superior no Brasil em comparação aos demais países. Na Argentina, por exemplo, 36% da população entre 19 e 24 anos estava em cursos superiores, enquanto no Brasil, apenas 12%. Era preciso triplicar a porcentagem da população com acesso ao ensino superior.

Para viabilizar tal objetivo, a proposta previa o aumento do número de vagas nas instituições privadas e públicas nos dez anos seguintes, com uma racionalização do uso de recursos (SAVIANI, 2011).

Observa-se nesse momento que o objeto do Sistema de Atividade Prática Docente vem se revelando, formatando a mudança que prevalece até o atual Sistema de Atividade, objetivando o atendimento a uma demanda social de acesso ao Ensino Superior. Algumas tentativas do Governo foram legítimas e se tornaram institucionalizadas no país, não apenas por causa das Leis, mas também porque houve uma aceitação social, que convergiu para atender à proposta de mudança, colaborando assim para imprimir o objeto de uma demanda social de acesso ao ensino superior.

Em 2005, a Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro, instituiu o Programa Universidade para Todos - ProUni, que previa o aproveitamento, por meio de bolsas integrais ou parciais (50%), de algumas vagas ociosas, para alunos de graduação, em IES privadas, visando a elevar o número de matrícula no ensino superior. Apesar de existir um amplo consenso quanto à necessidade de expansão do acesso à educação superior, o ProUni foi alvo de muitas críticas. Isso mostra que o processo é sempre negociado, composto por contradições que levantam propostas distintas sobre o objeto da prática.

Entre estas contradições, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que ocorre, muitas vezes, com a perda da qualidade de ensino. A principal crítica baseava-se nas relações que o Programa estabelecia com o setor privado de ensino superior, contribuindo para o aumento da oferta privada, possibilitando o financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados, que é o caso da renúncia fiscal, fortalecendo o setor privado, que foi o que mais se expandiu nos últimos anos. No período 1991-2004, o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional. Na visão dos pesquisadores da área, delegar responsabilidades públicas para instituições privadas de educação superior traz à tona o entendimento que significa uma possível privatização (MANCIBO, 2007).

A compra de vagas nas instituições privadas, por meio do ProUni, a abertura de mais de três dezenas de novos *campi* nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a criação de novas instituições universitárias, sem a necessária

contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão, que foca unicamente no ensino de baixa qualidade (MANCEBO, 2007).

Ao longo de sua existência, a universidade brasileira tem passado por sucessivas reformas que, via de regra, não foram fruto da reflexão e de experiências por elas vivenciadas, mas patrocinadas pelo Governo Federal, não raro baseadas em modelos estrangeiros (VAHL, 1991, p.122).

Percebe-se que as consequências sobre as mudanças nem sempre são previsíveis, ou nem sempre respondem ao que foi planejado. Um exemplo é que o plano tinha como objetivo incentivar a expansão do acesso, mas a iniciativa/ação foi voltada ao ensino privado, impactando de forma não esperada no setor público.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), foi criado o programa Avança Brasil, no qual um conjunto de projetos envolvendo todas as áreas da Economia, Política, Sociedade e Educação objetivava a modernização do País e trazia consequências para a Educação.

Este Programa reflete múltiplas perspectivas de interesse entre os sujeitos e revela mais um movimento de mudança e de surgimento de contradições dentro do Sistema de Atividade da prática docente.

Isso porque o Programa Avança Brasil tinha, como principal meta para a Educação Superior, o aperfeiçoamento do fluxo do Ensino Fundamental e Médio, que motivava o ingresso nas universidades, devendo atingir o aumento de 30% nas matrículas, tanto nas instituições privadas, quanto nas públicas. Para as Universidades Federais, a meta era alcançar 560.000 alunos matriculados em 2002, o que acabou não ocorrendo (UFPR, 2012).

No final do ano de 2003, teve início uma reforma da Educação Superior, privilegiando quatro aspectos: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas que seriam necessárias para a realização da reforma.

Propunha-se um Programa de Apoio ao Ensino Superior, com a garantia da autonomia universitária, que era vista como prioritária, pois possibilitaria às universidades captar e administrar seus recursos, definindo prioridades e gastos. Este foi o motivo que impulsionou a mudança nesta fase. Intencionalmente ou não, impactou na prática docente e provocou mudanças que proporcionaram os resultados que temos hoje.



Em relação ao financiamento, há muito tempo as universidades não contavam com um programa específico para recuperação predial e aquisição de itens para laboratórios e bibliotecas. A criação do Programa foi uma das estratégias usadas pelo Governo Federal para a expansão do ensino superior, pois o Brasil ainda apresentava um déficit do acesso de jovens entre 18 e 24 anos nas IES, já que o Plano Nacional de Educação indicava uma meta de 30% dos jovens na educação superior (UFPR, 2012).

Novamente ações foram empreendidas com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior. Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivando a ampliação das vagas e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, trazendo reflexos para o Sistema de Atividade da prática docente.

#### 4.2 PROGRAMA REUNI

O Programa Reuni teve sua origem na discussão do projeto Universidade Nova, ocorrida entre reitores de universidades federais e o MEC, sendo seu principal articulador, o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor da Universidade Federal da Bahia. Lançado em meados de 2006, seu objetivo era a implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs), visando a propiciar uma formação universitária geral, que antecederesse a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação. Visava também ao ajuste da estrutura curricular dos cursos profissionais, da estrutura curricular da pós-graduação e da implantação de novas modalidades de processo seletivo.

Com o surgimento do Programa, algumas vozes emergiram no processo de mudança e foram fundamentais para que o direcionamento das ações e o planejamento da Reestruturação se voltassem ao objeto da prática docente. O Governo e seus representantes, as Reitorias, o sindicato, que representa os docentes, o que representa os servidores, e os Centros Acadêmicos, como representantes dos discentes, foram importantes nas negociações das mudanças. E ainda que não tenham participado efetivamente da discussão para implementação do Reuni, suas manifestações foram observadas por meio de protestos e

publicações críticas que revelaram um descontentamento com as práticas de gestão do ensino superior.

Entre o final de 2006 e início de 2007, circulou, em ambiente restrito, um documento não oficial do MEC, denominado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Documento este que foi discutido pelo MEC e outras entidades, em especial com a ANDIFES, até chegar à versão final do Decreto Presidencial nº 6.096, em 24 de abril de 2007, mantendo essencialmente os mesmos mandamentos dos documentos que o precederam (LÉDA, MANCEBO, 2009).

Instituído pelo Decreto, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) objetivou a expansão de forma significativa das vagas para estudantes presenciais de graduação no sistema federal de ensino superior. Sua meta global foi a seguinte:

(...) elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da Relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p.2).

O Reuni foi apresentado a todas as IFES, que tiveram autonomia para aderir ou não ao programa, sem que houvesse a imposição de um modelo único para a apresentação de suas propostas, que deveriam ser aprovadas pelos Conselhos Universitários, instância máxima de deliberação em uma Universidade (BRASIL, 2007).

Além da meta global, havia também a necessidade de as instituições atenderem às seguintes diretrizes:

- Ampliação da oferta na educação superior pública, por meio do aumento no número das vagas de ingressos principalmente no horário noturno, com redução das taxas de evasão e da ocupação das vagas ociosas;
- A reestruturação acadêmico-curricular, diretriz que abarca, inicialmente, uma revisão da estrutura acadêmica; a renovação pedagógica da educação superior, que prevê a articulação da educação superior com a educação

básica, profissional e tecnológica, atualização de metodologias e tecnologias da relação ensino/aprendizagem;

- A previsão de programas de capacitação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional por meio da promoção da ampla mobilidade estudantil, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas e entre instituições de educação superior;
- O compromisso social da Instituição abarcando assuntos como políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária;
- O suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, que precisam estar articulados com o objetivo de promover a expansão quali-quantitativa da pós-graduação, orientada para a renovação pedagógica da educação superior (BRASIL, 2007).

Em função das diretrizes expostas, e para cada uma delas, as instituições deveriam propor novas ações que poderiam ser inseridas na finalidade do programa, ainda que não tivesse sido contemplada em nenhum aspecto das diretrizes. Somente as universidades que se adequassem às medidas do Decreto receberiam um adicional de 20% em sua verba orçamentária.

Iniciado em 2008, com conclusão prevista para 2012, aderiram ao Programa Reuni 53 das 54 universidades federais existentes no Brasil, no final de 2007. Duas universidades foram criadas durante o período do programa, a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criadas, respectivamente, em 2005 e 2008, já no âmbito do Reuni. A adesão ao programa, segundo Relatório do Reuni, foi feita em duas chamadas: a primeira em 29 de outubro de 2007, para implantação do programa no 1º semestre 2008, e numa segunda chamada, em 17 de dezembro de 2007. As instituições aderiram considerando a implantação do programa para o 2º semestre de 2008 (BRASIL, 2008).

Paralelamente ao Reuni, foi aprovada a Portaria Normativa Interministerial nº 22, do ano de 2007, do Ministérios da Educação, que constituía cada universidade federal, com um instrumento de gestão administrativa de pessoal - um banco de professores-equivalente. A estratégia da contratação de professores substitutos, como possibilidade de reposição rápida de professores efetivos, foi vista com muita preocupação. Percebia-se que essa possibilidade de substituição poderia levar ao aprofundamento do fosso entre o trabalho desenvolvido pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato de trabalho se limitaria a dar aulas para a graduação.

A análise por meio da TA permitiu observar aqui que o processo de implantação revelou contingentes que foram sendo assentados com ações intermediárias, como a Portaria Normativa n.º 22.

A preocupação com a Portaria estava alinhada ao fato de o professor substituto ter como principal tarefa assumir disciplinas nos cursos de graduação, não estabelecendo vínculo com a pesquisa e a extensão. O uso do banco afetaria o trabalho de todos, pois o professor substituto tem vínculo transitório com a instituição e não pode assumir cargos administrativos, nem desenvolver e/ou orientar pesquisas, supervisionar estágios, submeter e coordenar projetos, tarefas do cotidiano de uma universidade, o que implicaria um número cada vez menor de professores efetivos a acumular essas tarefas. E em função desse acúmulo, parte significativa dos docentes poderia acabar se desvinculando da pesquisa, dos programas de pós-graduação e da produção crítica e criativa do conhecimento. Esse argumento encontra respaldo no fato de que o número de vagas de docentes não correspondia às necessidades das universidades federais para responder à expansão de vagas de discentes no período de implementação do referido Programa (LÉDA, MANCEBO, 2009; LIMA, 2013).

O não estabelecimento do vínculo com a pesquisa e a extensão nos remetem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assunto de grande relevância no contexto universitário, expresso art. nº 207, da Constituição Federal de 1988. O artigo discorre sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial de que gozam as universidades, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade em que cada um dos elementos da tríade deve ter igual importância no processo formativo. Entende-se que o ensino

se apresenta numa relação direta com o ato de transmitir informações, de ofertar condições de aprendizagem para que o conhecimento seja construído, representando uma face do processo educacional. A pesquisa, mola mestra da pós-graduação, se apresenta como ferramenta para produção de conhecimento universidade/comunidade; e a extensão, como um processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (BRASIL, 1988; 2007).

Pelas razões acima, a tríade ensino, pesquisa e extensão são “pilares básicos que sustentam o saber universitário” (LIMA, 2010, p.9). Essenciais para a promoção do desenvolvimento e modernização do ensino superior no País, o que traz à tona grande preocupação com sua ruptura, pois suas funções básicas estão ameaçadas e sem muita perspectiva de continuidade (SILVA, QUIMELLI, 2009).

Não somente a quebra da tríade foi vista com preocupação. A ampliação de vagas discentes na graduação, sem a contrapartida do aumento no número de vagas docentes, suficiente para assumir as atividades na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão e nas tarefas administrativas, impostas pelos órgãos de fomento, indicavam também uma dificuldade para a efetivação da indissociabilidade da tríade.

Fica claro neste momento que o processo de mudança no Sistema de Atividade da Prática Docente é constante e decorrente de contradições internas do próprio Sistema e das Contradições entre os Sistemas de Ensino, o de Pesquisa, o de Extensão e o de Gestão, compartilhando o mesmo objeto, o Reuni.

Complementarmente, pode-se dizer que a mudança estabelecida anteriormente não previu todas as consequências das ações iniciadas à época. Isto é, os contingentes que surgiram superaram o planejamento inicial, ocasionando várias demandas situacionais que tiveram que ser resolvidas ao longo da história. Sendo assim, questiona-se até que ponto o objeto da prática foi realmente transformado para que vislumbrasse a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão e ao mesmo tempo recuperasse uma demanda social de inclusão do maior número de pessoas no ensino superior? Até que ponto a multiplicidade de vozes não geraria contradições dentro do Sistema de Atividade da Prática Docente? A identificação de contradições no Sistema de Atividade da Prática docente, desenvolvida em um ambiente plural e com forte viés político, era esperada ao considerar que

questionamentos de determinadas práticas surgem justamente pelo conhecimento adquirido dos sujeitos ao longo de suas atividades nas instituições.

Em meio às críticas advindas da multivocalidade do Sistema, foi criado um Fórum de mobilização de combate ao Reuni que, apesar de reconhecer os objetivos do programa como nobres, chamava a atenção para o fato de que o grande problema eram os meios de que ele fazia uso para atingir suas metas, meios que comprometeriam a qualidade do ensino superior. Isto porque, na visão do Fórum, o programa congelava a verba por 5 anos, e não havia garantias do seu recebimento. Estipulava-se um aumento da estrutura da Universidade maior do que a verba poderia cobrir. Estimulavam-se a superlotação de salas e a sobrecarga de professores por meio do cumprimento de suas metas duvidosas e privilegiava-se a quantidade de formandos ao invés da qualidade de ensino, quebrando o tripé ensino-pesquisa-extensão e a autonomia universitária (FÓRUM DE MOBILIZAÇÃO DE COMBATE AO REUNI, 2008).

A multivocalidade identificada nos Sistemas está em consonância com o exposto pelos autores Engeström (2001) e Lemos, Pereira-Queiroz e Almeida (2013), que ressaltam que a multivocalidade é ampliada pela interação entre os diferentes Sistemas de Atividade porque toda atividade é fundamentalmente multivocal e não pode ser reduzida a uma única perspectiva, a um único sujeito. As atividades são formações coletivas nas quais os sujeitos não compartilham de uma mesma visão, mesma perspectiva ou dos mesmos interesses que os outros.

Em paralelo, Lopes (2011) chama a atenção para o fato de que antes mesmo da implementação do Reuni, alguns estudos já evidenciavam os impactos negativos da política adotados no Brasil sobre o trabalho docente universitário. Os estudos revelavam que as legislações educacionais estavam levando o docente a uma sobrecarga de trabalho, afetando sua saúde em razão dos desgastes físicos e emocionais causados pela extensão das horas trabalhadas.

Os dados numéricos levantados nos relatórios em relação à ampliação do número de vagas não refletem a realidade vivida pelos docentes durante e após a implementação do Programa Reuni. Para tal finalidade, é preciso conhecer um pouco mais sobre a realidade da Instituição, campo empírico deste estudo, assim como a proposta enviada ao MEC para adesão ao Programa, para que então seja

possível criar uma base teórica para a análise da prática docente, após a implementação do Programa.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Criada no dia 19 de dezembro de 1912, a Universidade do Paraná, no ano seguinte, começou a funcionar como instituição particular, ofertando os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Neste mesmo ano, a Câmara Municipal de Curitiba doou um terreno para construção da sede própria da Universidade, localizada na rua XV de novembro, em Curitiba. Os cursos, antes dispersos, foram aos poucos sendo transferidos para a nova sede (UFPR, 2003).

No ano de 1914, com o advento da Primeira Guerra Mundial e a consequente recessão econômica, o estabelecimento de uma lei que determinava o fechamento das universidades particulares, numa tentativa do Governo Federal de centralizar o poder sob as instituições de ensino superior, causou grande impacto nas universidades. Era necessário então criar alternativas para evitar o fechamento da Universidade. A forma encontrada na época para se adequar à lei e continuar funcionando foi desmembrar a Instituição em faculdades autônomas de Direito, Medicina e Engenharia, cada um reconhecida individualmente pelo governo (UFPR, 2003; 2012).

No final da década de 1940, as faculdades autônomas foram reconhecidas como integrantes da Universidade Paraná. Uma época em que houve um forte incentivo à expansão das instituições de ensino superior no país. Foi em 4 de dezembro de 1950, pela Lei nº 1.254, que ocorreu o processo de federalização da nova Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita. Entre 1950 e 1964, a universidade viveu um período de expansão de sua estrutura física e organizacional (UFPR, 2003; 2012).

O regime militar teve uma grande representatividade na vida da Universidade. O ensino foi reorganizado de acordo com novos padrões que desassociavam as unidades de conhecimento. As matrículas dos alunos não eram mais feitas por cursos, mas por disciplinas, de acordo com o regime de créditos. Em 11 de fevereiro de 1969, com a Reforma Universitária e o Decreto de Lei nº 464, ocorreu a criação

dos setores e departamentos - os cursos passaram a se organizar por departamentos e as faculdades, por setores. Como na UFPR a implementação da Reforma foi gradativa e lenta, a tarefa só foi de fato iniciada no final de 1970, com a criação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), constituído por representantes de cada unidade universitária. A década de 70 marcou a expansão da UFPR (UFPR, 2012).

O Estatuto de 70 estabelecia como objetivos da universidade a formação de profissionais, técnicos e cientistas, a promoção da educação, da pesquisa e a contribuição para a solução dos problemas da comunidade. A estrutura da UFPR, à época, era considerada onerosa, pois era dividida em Institutos e Faculdades; por esta razão, o Ministério da Educação exigiu, antes mesmo do término da Reforma, uma nova reestruturação e a concentração de disciplinas e matérias idênticas em um único departamento.

São observadas, no momento acima descrito, ações do Sistema de Atividade gestão, por meio da reavaliação do processo, tendo sido constatadas uma estrutura onerosa e uma demanda por redirecionamentos, que implicaram mudanças na universidades.

Em 1973, um novo plano de reestruturação foi aprovado pelo Decreto nº 72.782, terminando com as Faculdades, Escolas e Institutos. A Universidade passou a se organizar em três grandes setores: Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes, além de cinco setores profissionais: Educação, Ciências Sociais Aplicadas, Tecnologia, Ciências Médicas e Ciências Agrárias. A UFPR tinha, à época, três *campi*: o Campus Centro, o Campus Jardim das Américas e o Campus Bacacheri (UFPR, 2012).

Em 1985, pela primeira vez na sua história, a comunidade universitária da UFPR foi consultada para a indicação do Reitor. Neste período de eleição, ocorreu uma ampla discussão sobre os rumos da Universidade, revelando, assim, a participação da comunidade acadêmica na construção dos objetivos institucionais.

Os docentes, discentes e servidores entram em cena no processo de pensar, discutir e mudar o objeto do Sistema de Atividade da gestão na instituição. Seu objeto passa a ser negociado e discutido por múltiplas vozes. Esses sujeitos são cultural e historicamente mediados dentro do Sistema de Atividade de gestão. Esse



momento reflete novas ações que levaram a mudanças que se refletem no sistema que temos hoje.

Entre 1993 e 2010, houve uma expansão dos *campi* da universidade. A inauguração do Campus Palotina na cidade de Palotina, a 600 km de Curitiba, recebeu o curso de Medicina Veterinária em 1993. O campus Jardim Botânico foi inaugurado em 1997, sediando os setores de Ciências da Saúde, Escola de Florestas e Ciências Sociais Aplicadas. Em 2005, ocorreu a Inauguração da UFPR Litoral, com cursos profissionalizantes (pós-médio) e de graduação.

Em 2008, foi cedido à UFPR o edifício Teixeira Soares, prédio histórico da antiga Rede Ferroviária Federal e, em 2010, iniciadas as obras para a criação do Campus Rebouças, que, até a presente data ainda, não foram finalizadas, e os cursos do Setor de Educação, de Psicologia e Turismo, que passariam a desenvolver suas atividades neste campus, não puderam ser transferidos. E em 2011, a UFPR comprou do INSS a área onde está o Departamento de Comunicação Social e estava instalada a Imprensa Universitária, que, recentemente, se mudou para Piraquara, a Reserva Técnica do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia) e o Pólo de Comunicação (UFPR, 2008, 2012).

Em 2012, em decorrência da criação de vários *campi*, houve a expansão gradativa dos cursos ofertados pela instituição. A Universidade já oferecia mais de 100 habilitações na graduação, 112 cursos de Mestrado e Doutorado, além de cursos presenciais e a distância. A Instituição manteve sua configuração organizacional baseada em setores e departamentos e passou a contar com 68 departamentos e 12 setores, cuja competência é executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa de suas respectivas áreas de conhecimento (UFPR, 2012).

Como Instituição de Ensino Superior, a UFPR tem como missão fomentar, construir e disseminar conhecimentos, contribuindo para a formação do cidadão e o desenvolvimento humano sustentável. Seus princípios são: a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; ser uma Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente com liberdade, na construção e na autonomia da disseminação do conhecimento, com respeito a todas as instâncias da sociedade organizada (UFPR, 2008).

Os valores defendidos pela instituição são: o comprometimento com a construção do saber e a formação de profissionais competentes e compromissados socialmente; a promoção de ambiente pluralista, no qual o debate público e respeitoso seja instrumento de convivência democrática; a valorização dos Conselhos Superiores na construção de Políticas Universitárias; e a valorização da multiculturalidade como respeito à Sociedade brasileira e solidariedade internacional. Defende também a isonomia no tratamento a todas as Unidades e o incentivo à participação democrática e representativa das comunidades interna e externa nas políticas e decisões institucionais (UFPR, 2012).

A caracterização da UFPR pelo seu histórico, missão e valores permitiu perceber a complexidade e o tamanho da instituição para análise da historização do Reuni na instituição, no processo de adesão, e a implementação do Programa, abordados a seguir.

#### 4.3.1 Historização do Reuni na UFPR

A adesão da UFPR ao Reuni ocorreu no dia 30 de outubro de 2007. A decisão foi tomada pelo Conselho Universitário, em reunião fechada, com a participação de 46 dos 51 conselheiros titulares, entre os quais 26 votaram a favor e 17 contra. Nesta mesma reunião, houve também uma votação para verificar se a instituição faria ou não um plebiscito sobre viabilidade da adesão ao Reuni, sendo o resultado contrário à consulta (UFPR, 2008).

Sendo a 34ª instituição a aderir ao programa na primeira fase, o recebimento de recursos financeiros advindos do Governo Federal teve início já no primeiro semestre de 2008. De acordo com a proposta da universidade, os recursos captados seriam em torno de 59,1 milhões para edificações, infraestrutura e equipamentos; de 189,7 milhões para custeio de bolsas de estudantes, contratação de professores, técnicos administrativos e custeio básico; e de 248,5 milhões para a UFPR de 2008 a 2012 (UFPR, 2008)

A UFPR tinha, no ano de implementação do Reuni, 70 cursos de Graduação, além dos cursos médios e tecnológicos. A adesão ao Programa não foi unânime, entre os 12 setores existentes na época, 10 aderiram ao Reuni, por meio dos cursos, discriminados no Quadro 15.

QUADRO 15 - CURSOS E SETORES DA UFPR

Setor de Ciências Agrárias	Engenharia Florestal Eng. Ind. Madeireira Medicina Veterinária Zootecnia
Setor de Tecnologia	Arquitetura e Urbanismo Engenharia Ambiental Engenharia Mecânica
Setor de Ciências Biológicas	Educação Física Ciências Biológicas
Setor de Ciências da Saúde	Terapia Ocupacional
Setor de Ciências Jurídicas	Direito
Setor de Ciências Exatas	Física Química
Setor de Ciências Sociais e Aplicadas	Administração Ciências Contábeis
Setor de Ciências da Terra	Geografia Oceanografia
Setor de Ciências Humanas	História Letras
Setor de Educação Profissional e Tecnológica	Tecnol. em Gestão Pública Tecnol. em Gestão Imobiliária Tecnol. em Secretariado Tecnol. em Luteria Tecnol. em Sistema de Informação Tecnol. em Administração de Empresa

FONTE: UFPR (2012).

Um diagnóstico feito na instituição antes do Reuni, no ano de 2006, mostrava um total de 4.214 vagas ofertadas para alunos de graduação presencial: 2.926 no período diurno e 1.098 no período noturno. Em sua proposta de adesão elaborada em 2007, foi estabelecida a ampliação do número de vagas ao longo de cinco anos pela criação de novos cursos e ampliação de vagas em cursos já existentes. Para

tal, foram considerados a otimização dos recursos já existentes e dos recursos que seriam obtidos com o programa e o atendimento a uma antiga demanda de determinados cursos por vagas noturnas (UFPR,2008).

As expectativas da instituição de mudanças, ao final do Programa, giravam em torno da ampliação e consolidação da atuação da instituição em todo o Estado do Paraná, fortalecendo a integração ensino/pesquisa/extensão, com envolvimento e benefício para toda a comunidade. Para atender a essas expectativas, a UFPR consignou em sua proposta de adesão o que objetivava alcançar ano a ano, no período de 2007-2012, considerando os recursos humanos (docentes, discentes e técnicos administrativos) disponíveis (Quadro 16).

QUADRO 16 - SÍNTESE DOS CURSOS, PROGRAMAS E PESSOAL LOTADOS NA UFPR ANTES DO REUNI

72 cursos de Graduação com 22.213 alunos matriculados;	Corpo docente com 1.994 professores (145 graduados, 124 especialistas, 582 mestres, 1.143 doutores),
Educação a Distância: Núcleo de Educação a Distância com 874 alunos matriculados e a Escola Técnica da UFPR com 21.834 alunos matriculados;	
37 cursos de residência médica com 228 alunos matriculados;	114 professores na Escola Técnica;
47 programas de mestrado com 2.459 alunos matriculados;	
29 programas de doutorado com 1.079 alunos matriculados;	O quadro de servidores técnico-administrativos era constituído por 1.404 na UFPR; 2.196 no Hospital de Clínicas; 15 na Escola Técnica; e 16 na UFPR Litoral.
15 Programas, 85 projetos e 393 cursos;	
834 bolsas de estudo no país e no exterior (545 DS, 18 PICDT e 271 CNPq);	
300 grupos de pesquisas distribuídos entre os setores da UFPR;	
Escola Técnica com um curso de ensino médio com 327 alunos matriculados, 22 cursos técnicos presenciais com 1.263 alunos, 17 cursos de iniciação profissional com 296 alunos matriculados, um curso de qualificação profissional com 608 alunos matriculados e 3 cursos de especialização técnica com 90 alunos matriculados;	

FONTE: ADAPTADO DO RELATÓRIO REUNI (2008).

O Quadro 16 se refere às regiões de Curitiba, Palotina, Pontal do Paraná e Matinhos, do estado do Paraná, onde estão instalados os *campi* da UFPR. Para estes *campi*, havia uma previsão de 5.682 novas vagas a serem ofertadas no processo seletivo até 2012, que estavam atreladas ao cronograma financeiro a ser liberado pelo Governo Federal, cujos recursos recebidos deveriam ser adequados para garantir a oferta de vagas e a criação de novos cursos.

O Reuni se apresentou por meio de metas quantitativas, via expansão, com a elevação da RAP e da taxa de conclusão média dos cursos de graduação, e por meio de metas qualitativas expressas em suas diretrizes e dimensões. Suas metas qualitativas buscavam a garantia da ampliação do acesso e permanência, a qualidade do ensino, por meio de inovações acadêmicas e a promoção da articulação entre a graduação, a pós-graduação, a educação profissional e tecnológica, otimizando os recursos humanos e a infraestrutura da instituição.

Os indicadores de sucesso das medidas adotadas pela UFPR embasavam-se na redução da evasão medida segundo os indicadores de gestão do Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD), assim como na redução da taxa de retenção, no aumento na taxa de diplomação, geral e por curso, no percentual de vagas de ingresso noturno em relação às vagas totais e no percentual de vagas de ingresso do ano corrente em relação ao ano anterior (UFPR, 2008).

A proposta inicial era que o índice de ocupação de vagas, em consequência da evasão, apresentasse um aumento de 7%, até atingir 30%, ao final de cinco anos, o que corresponderia à uma ocupação de 95% das vagas de evasão. A meta geral da Instituição era a redução anual da taxa de evasão, de forma a alcançar, até fevereiro de 2012, uma taxa inferior a 2,5%, de acordo com o cronograma exposto Quadro 17.

QUADRO 17 - CRONOGRAMA DE REDUÇÃO DA TAXA DE EVASÃO

Dezembro 2009	evasão inferior a 4,5%*
Dezembro 2010	evasão inferior a 3,7%*
Dezembro 2011	evasão inferior a 3%*
Dezembro 2012	evasão inferior a 2,5%*

\*CALCULADA SEGUNDO OS INDICADORES DE GESTÃO DO FORPLAD

FONTE: BRASIL ( 2008).

Com estratégia geral para alcançar as metas estabelecidas, a Universidade reconheceu em seu documento, enviado ao MEC, que alguns fatores precisavam ser levados em conta simultaneamente. Para tal, promoveu as seguintes ações direcionadas ao objeto estabelecido. Implantou algumas medidas de assistência estudantil, introduziu atividades formativas complementares, estipulou a participação dos alunos de pós-graduação para acompanhar e dar assistência aos alunos de graduação e implantou um programa de bolsa para aqueles alunos que tivessem um bom desempenho, que deveriam trabalhar com os alunos que estivessem com dificuldade (UFPR, 2008).

A expansão física e a reestruturação pedagógica, duplicando as vagas públicas no ensino superior, trouxeram consequências ao papel do docente na Instituição. A lógica atribuída pelo REUNI, pela sua centralidade no ensino de graduação, consolida uma intensificação e precarização do trabalho docente, pressionado a assumir diversas turmas de graduação com número demasiado de alunos (LIMA, 2010).

No que tange ao aumento do número de ingresso, em sua proposta inicial, a UFPR atenderia ao Programa com a oferta de 1.508 novas vagas nos cursos de graduação, preferencialmente noturnas, entre 2008 e 2012. Na pós-graduação, o aumento projetado era de 1.512 vagas para o mesmo período. Com a perspectiva de criação de 21 novos cursos de graduação, 19 graduações com as vagas aumentadas e 24 novos cursos de pós-graduação com aproximadamente 235 novos docentes em regime de Dedicção Exclusiva e 396 novos funcionários técnico-administrativos. Tudo isso em uma estrutura de 50.000 m<sup>2</sup> de novas construções e outros 41.000 m<sup>2</sup> de áreas reformadas (BRASIL, 2007).

A UFPR objetivou a ampliação do número de vagas principalmente no horário noturno, pela criação de cursos novos e ampliação de vagas em cursos já existentes, levando em consideração a otimização dos recursos estruturais disponíveis e dos recursos a serem obtidos. As etapas para a ampliação das vagas deveriam obedecer ao estipulado no cronograma financeiro, cujos recursos recebidos seriam adequados para garantir a oferta de vagas e a criação de novos cursos (Quadro 18).

QUADRO 18- PROVISÃO DE VAGAS

ANO	V A G A S EXISTENTES	N O V A S VAGAS	V A G A S NOTURNAS	NOVAS VAGAS NOTURNAS
2007	4.219	0	1.038	0
2008	4.256	40	1.088	50
2009	5.244	1.025	1.802	714
2010	5.409	165	1.838	36
2011	5.570	161	1.899	61
2012	5.682	27	1.989	90

FONTE: RELATÓRIO REUNI (2012).

Em 2007, a UFPR ofertava 5.257 vagas, sendo 1.038 no período noturno. Passados os cinco anos de implementação do Programa, a UFPR passou a oferecer um total de 7.671 vagas, sendo 1.989 no período noturno. A oferta de novas vagas estava prevista desde o primeiro ano de implementação do Reuni - 2008, sendo que no segundo ano do Programa estava prevista a maior oferta de novas vagas, inclusive no período noturno. Esta previsão se concretizou, tendo sido ofertada no ano de 2009 um total de 1.739 vagas, sendo 714 no período noturno. Esse aumento no número de vagas na instituição implicou aumento do número de discentes em sala de aula e, conseqüentemente, na prática docente.

Se por um lado a UFPR passou a ofertar um maior número de vagas de graduação, por outro lado, ela teve que trabalhar para reduzir a taxa de evasão na instituição. Cabe esclarecer que a evasão dos alunos de graduação é entendida pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras como a interrupção no ciclo de estudos na Universidade. Essa interrupção pode estar relacionada a diversos fatores. A relação abaixo elaborada pela citada comissão identifica os possíveis fatores da evasão, associados às características individuais do estudante.

- Fatores decorrentes da formação escolar anterior do discente, ou vinculados à escolha precoce da profissão, em decorrência da imaturidade;

- Fatores relacionados às dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, ou ainda fatores internos às instituições, relacionados às questões acadêmicas, como currículos desatualizados, alongados;
- Fatores decorrentes da ausência ou do pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, Programa Especial de Treinamento (PET); e
- Fatores externos às instituições, relativos ao mercado de trabalho, como, por exemplo, problemas quanto ao reconhecimento social da carreira escolhida, ou ainda relacionados à qualidade da escola de primeiro e à de segundo grau, entre outros (BRASIL/MEC/SESu/ABRUEM/ANDIFES, 1996).

Na tentativa de mobilizar a comunidade acadêmica como um todo e criar mecanismos que tornassem prioritário o enfrentamento das altas taxas de evasão, a UFPR criou, em 2008, sua própria Comissão de Estudos da Evasão e da Repetência, composta por representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), coordenadores de curso da graduação e pós-graduação, diretores de setor, técnicos administrativos e estudantes, em busca de mapear a evasão na UFPR e apresentar suas conclusões e recomendações ao Conselho Universitário.

Com a criação desses mecanismos, o próximo passo foi a definição de metas para cada curso ou conjunto de cursos, com as ações mais apropriadas para cada situação. Sendo assim, a responsabilidade passa a ser dos cursos e, conseqüentemente, de suas coordenações, que assumem a responsabilidade de apresentar relatórios anuais sobre a evasão e as medidas tomadas para diminuí-la (UFPR, 2008).

As ações do Reuni estavam voltadas para a garantia da ampliação do acesso e permanência, a qualidade do ensino, inovações acadêmicas, promoção da articulação entre a graduação, a pós-graduação, a educação profissional e tecnológica e a otimização os recursos humanos e a infraestrutura da instituição. Essas ações foram desenvolvidas nos sistemas de atividade, que serão abordados



com maior profundidade a seguir, permitindo compreender as múltiplas perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividade.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ATIVIDADE IDENTIFICADOS

O Sistema de Atividade é a unidade de análise da TA. Seus elementos constituintes são sujeito, objeto, ferramentas, divisão do trabalho, regras e comunidade. As ferramentas são mediadoras na relação entre o sujeito e o objeto, as regras são mediadoras na relação entre o sujeito e sua comunidade e a divisão do trabalho é a mediadora na relação entre a comunidade e o objeto.

Nesta tese, considerou-se a prática docente como um Sistema de Atividade que se desenvolve pela interação entre quatro sistemas: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os próximos itens apresentam esses sistemas constituídos por seus elementos, compartilhando potencialmente do mesmo objeto - o Reuni.

##### 4.4.1 A prática docente como Sistema de Atividade

Ao estudar a prática docente, foi necessário imergir no contexto de trabalho universitário, onde estavam inseridos os sujeitos da pesquisa, os docentes, para perceber cada um não como ator isolado de uma atividade, mas integrado ao coletivo do trabalho que desenvolvem na UFPR. O conhecimento e a compreensão deste contexto permitiram delinear as competências e responsabilidades ali presentes e como elas foram construídas e estruturadas nas atividades destes sujeitos considerados resultados de experiências pessoais e profissionais ao longo de suas histórias de vida.

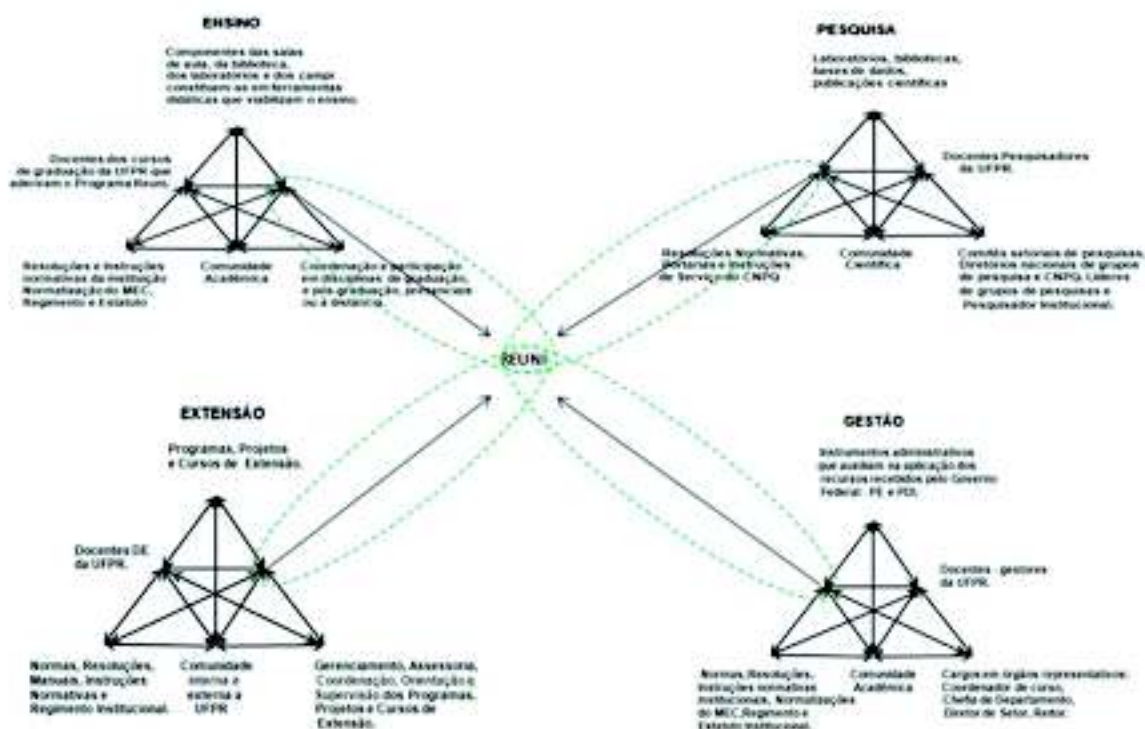
De acordo com o Dicionário Etimológico (2016), a palavra docência, vem do latim DOCENS, aquele que ensina, de DOCERE, ensinar, e em nosso cotidiano o conceito é comumente usado como sinônimo de professor. Na condição de atividade de ensino, a docência ocorre pela interação entre os docentes, que transmitem o conhecimento, e os discentes, que participam do processo de aprendizagem, apoiados por técnicas e ferramentas de ensino.

No ensino superior, esta é uma atividade coletiva que vai além da ação de transmissão de conteúdos, pois está relacionada ao processo de formação e aquisição de conhecimento do discente como ser humano, profissional e cidadão. A

responsabilidade por esta formação ressalta a importância do desenvolvimento e comprometimento da prática docente. Prática esta que, ao longo dos anos, tem sofrido mudanças em decorrência dos planos de expansão das universidades federais, sendo o mais recente deles o Programa Reuni.

Na análise da referida prática, após a implementação do Reuni na UFPR, observou-se que o Sistema de Atividade da Prática Docente ocorre pela interação entre os seguintes Sistemas de atividade: Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. E que o Reuni, como objeto potencialmente compartilhado por esses sistemas, apresentou a possibilidade de ações em busca da ampliação do acesso e da permanência na educação superior pela adoção de uma série de medidas. A Figura 6 representa os citados sistemas interagindo e compartilhando potencialmente do mesmo objeto - o Reuni.

FIGURA 6 - INTERAÇÃO ENTRE QUATRO SISTEMAS DE ATIVIDADE



FONTE: ENGSTRÖM (2001).

O Sistema de Atividade da prática docente é coletivo, mediado pelo uso de ferramentas, entre as quais as tecnológicas e de ensino, laboratórios, bibliotecas, linguagem e signos. Composto por uma multiplicidade de vozes entre os sujeitos docentes que carregam suas crenças e múltiplas perspectivas de interesse. A

análise deste sistema foi possível pois ele foi compreendido em sua complexidade adquirida por mudanças ocorridas ao longo do tempo. A representação triádica, Figura 7, mostra a constituição do Sistema e seus respectivos elementos, descritos no Quadro 19.

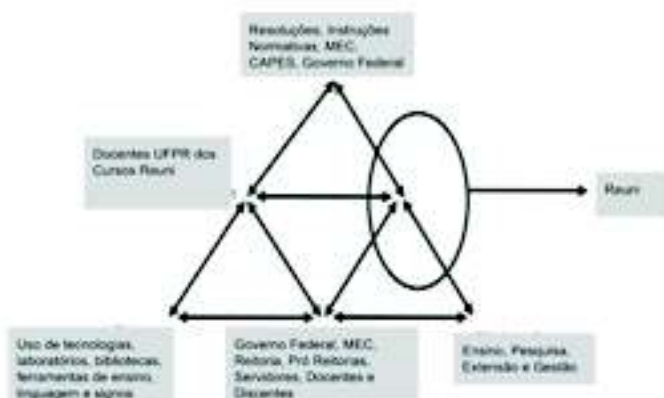


FIGURA 7: SISTEMA DE ATIVIDADE DA PRÁTICA DOCENTE  
 FONTE: ADAPTADO DE ENGESTRÖM (1987).

QUADRO 19 - ELEMENTOS DO SISTEMA DE ATIVIDADE - PRÁTICA DOCENTE

Sujeito	Docentes dos cursos de graduação da UFPR que aderiram ao Programa Reuni.
Objeto	Metas do Reuni
Ferramentas	Uso de tecnologias, laboratórios, ferramentas de ensino, linguagem, signos, biblioteca, infraestrutura institucional.
Divisão do trabalho	Atuação no ensino, pesquisa, extensão e gestão da instituição.
Regras	Regimento Geral da Instituição Resoluções Institucionais Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996) Instruções Normativas, MEC, CAPES, Governo Federal Aplica-se ao corpo docente o Regime Jurídico do pessoal civil da União, observadas as disposições da legislação especial. Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), em conformidade com a legislação específica e as normas baixadas pelos Colegiados Superiores da Instituição
Comunidade	Governo Federal, Reitoria, Pró-Reitoria, Servidores, Docentes, Discentes, dos Cursos que aderiram ao Reuni na UFPR

FONTE: A AUTORA.

A atividade de docência desenvolvida pelos docentes da UFPR, coletivamente, tem como objeto o exercício do magistério, pelo desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com suas respectivas metas, que são: a preparação do discente para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional, a produção do conhecimento científico, a interação entre a universidade e a comunidade na qual está inserida e a administração e gerência de recursos institucionais. Essas ações ocorrem em um processo consciente, na realização de suas rotinas habituais, por operações que buscam elaborar e cumprir com o plano de trabalho, zelando pela transmissão do conhecimento e aprendizagem no contexto da atividade.

A docência, como uma prática social, vem sofrendo impactos das políticas públicas educacionais ao longo dos anos. A mais recente delas, o Reuni, objetivou a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior por meio de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes (BRASIL, 2007).

Na UFPR, observou-se que a ampliação do acesso à educação superior, em consequência do Reuni, possibilitou aumento de 46,75% no número de cursos ofertados. Os dados referentes ao número de cursos ofertados na instituição no período compreendido entre os anos de 2008 e 2012 se refletiram no exercício do magistério e foram identificados por meio da análise documental (Quadro 20).

QUADRO 20 - NÚMERO DE CURSOS NO PERÍODO DE 2008-2012

Graduação Presencial	2008	2009	2010	2011	2012
Cursos Diurnos	56	59	62	67	69
Cursos Noturnos	21	42	42	45	44
Total de Cursos	77	101	104	112	113
Número de Ingressos	5.943	6.978	6.115	7.960	6.608

FONTE: RELATÓRIO PROPLAN (2012)

Verificou-se por meio de relatórios elaborados anualmente pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finança - PROPLAN que no primeiro ano do Programa, a UFPR ofertava um total de 77 cursos de graduação presenciais, sendo

56 no período diurno e 21 no período noturno. O aumento no número de cursos diurnos, no período de 2008 a 2012, foi de 19,64%, enquanto no período noturno, foi de 109, 52%. Este aumento se justificou no atendimento à demanda de otimização da estrutura ociosa da instituição e da diretriz da inclusão social, já que os cursos noturnos possibilitam aos discentes desenvolver duas atividades concomitantemente - o trabalho e o estudo.

Ao lado do aumento no número de cursos na instituição nos dois períodos, o número de ingressos também apresentou aumento desde os primeiros anos do Programa, com algumas variações no decorrer do período. Na análise da evolução dos cursos, observou-se que nos dois primeiros anos do Programa houve um aumento de 1.035 novos ingressos, reduzindo-se no ano seguinte para 863, e retomando um aumento expressivo no quarto ano, com 1.845 novos ingressos. No último ano do Programa, esse número não se manteve em elevação. Ele sofreu um decréscimo 493 ingressos, caindo para 1.352 novos ingressos, que, comparado com o primeiro ano do programa, representa um aumento real de 665 novos ingressos ao longo do período.

Observou-se, conforme a fala dos entrevistados abaixo, que a expansão no número de vagas não resolveu a demanda existente por vagas na instituição e que o período de 5 anos para atendimento à meta global se revelou um ponto negativo do Programa. Observou-se também que os obstáculos estruturais, limitações de recursos físicos e humanos na instituição, decorrentes de políticas anteriores, não foram considerados à época da adesão ao Programa.

(...) aumentar o número de vagas sem aumentar o número de servidores, desconsiderando o histórico da instituição, foi, no mínimo, um ato falho. (ENTREVISTADO 11).

(...) delinear a proposta de um novo curso, contratar novos professores e servidores, construir novos prédios, novas salas de aula, tudo isso no período de 5 anos em uma instituição que trabalha com processo licitatório, trouxe uma sobrecarga grande para os professores dos cursos que aderiram ao programa, principalmente para os que se envolveram com a proposta, os coordenadores, os diretores dos setores.... (ENTREVISTADO 18).

Foram vários os pontos negativos ....o quadro docente foi precarizado com a contratação de professores que não tinham comprometimento com a instituição, os substitutos. ....o que resolve é concurso, contratação temporária apenas tapa buracos que se formaram antes mesmo do Reuni.. (ENTREVISTADO 9).

Em paralelo ao aumento no número de ingressos no período do Reuni, foi percebida como contrastante a contratação de docentes efetivos e substitutos no mesmo período (Quadro 21).

QUADRO 21 - DOCENTES 2008-2012

Docentes Efetivos e Substitutos	2008	2009	2010	2011	2012
	2.011	2.197	2.296	2.281	2.309
Percentual de docentes com Dedicção Exclusiva (DE)	67,18	69,50	71,69	73,26	72,63

FONTE: RELATÓRIO PROPLAN (2012).

No período de 2008 a 2012, houve a contratação de 298 novos docentes na UFPR, representando um aumento de 14,81%, entre os quais 5,45% docentes com dedicação exclusiva. Com um total de 113 cursos ofertados no período e de 6.608 ingressos, observou-se na fala dos docentes entrevistados, representados abaixo pelos entrevistados 4, 6 e 7, que esses aumentos, desacompanhados de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo, podem implicar perda da qualidade acadêmica.

O aumento no número de ingressos sem a contratação de servidores na mesma proporção leva, com certeza, a uma precarização que não é só da prática docente. Os serviços ofertados pela universidade serão precarizados, os laboratórios, as bibliotecas, infla-se uma estrutura acadêmica de um jeito que compromete, e muito, o nosso trabalho (ENTREVISTADO 4).

(...) a ampliação ocorreu na graduação e atingiu também a pós, que não tinha estrutura própria e que tinha que compartilhar toda estrutura com os alunos de graduação, que aumentavam a cada ano....não foram só os cursos que participaram do Reuni que foram atingidos. Indiretamente os outros cursos foram expostos às consequências do Programa. Algumas disciplinas são compartilhadas por alunos de cursos diferentes e o aumento no número de alunos de um curso que aderiu ao Reuni causou, sim, problemas em cursos que não quiseram aderir. Neste caso das disciplinas, por exemplo, as turmas ficaram inchadas. E o compartilhamento dos laboratórios? Dos livros da bibliografia básica dos cursos que compartilham as mesmas disciplinas no primeiro período? (ENTREVISTADO 6).

Os recursos seriam liberados para a contratação de professores e técnicos, além de investimentos em infraestrutura. Mas eles não resolveram nem de longe os problemas das universidades públicas. Contratar professor substituto é o mesmo que tampar um buraco provisoriamente. Precisamos de professores com dedicação exclusiva, comprometidos com seus cursos.

As contratações que ocorreram, definitivamente, não atenderam nossas perdas históricas (ENTREVISTADO 7).

A análise dos dados numéricos em conjunto com a fala dos docentes revela que o processo gerou contingentes responsáveis pela precarização da prática docente. Observa-se que as ações empreendidas não foram planejadas considerando os déficits e características específicas de cada instituição. Na UFPR, houve a contratação de 298 novos docentes e a criação de 36 novos cursos. O site da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFPR nos mostra uma média de 12 docentes por curso. Sendo assim, a contratação desses 298 docentes representa uma média de 8 docentes para cada novo curso, o que contribui mais uma vez para a precarização da prática docente.

Complementarmente, o aumento de apenas 5,45% no número de docentes DE na instituição vem de encontro à relevância do papel deste profissional no ensino superior com dedicação ao ensino, à pesquisa e a extensão. Para entendimento da importância do docente DE, vale aqui um pequeno histórico deste regime, que foi instituído em 1957, época em que era custeado com recursos da própria instituição. Com os docentes DE, objetivava-se incrementar a investigação científica e a formação de pesquisadores frente ao estabelecimento de condições que favorecessem moral e materialmente a finalidade da pesquisa. Esse regime foi concebido em primeira mão para as cadeiras básicas dos cursos e obrigava o docente a não exercer nenhuma outra atividade, a permanecer por 43 horas semanais na instituição. Hoje, a DE exige uma dedicação de 40 horas semanais de trabalho em 2 turnos diários completos e impede o exercício de outra atividade remunerada, seja ela pública ou privada (UFPR, 1998, 2012).

A Lei federal 5.539/1968, o decreto federal 94.664/1987 e a resolução da UFPR 34/2012 proíbem o docente em regime DE de exercer outro cargo, função ou atividade remunerada, pública ou privada, mas permitem a participação em órgãos de deliberação coletiva, em comissões julgadoras relacionadas ao magistério, a percepção de direitos autorais e a colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade.

O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES-SN e a Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná - APUFPR-SSind defendem que a DE deve ser o regime preferencial de trabalho docente. Na UFPR,

no ano de 2008, 67,18% dos docentes tinham DE e, ao final do Programa, em 2012, esse percentual aumentou para 72,63%. Observa-se que tanto o Sindicato quanto a Associação defendem o Regime de trabalho DE, entretanto o Governo Federal proporcionou um aumento de apenas 5,45% na contratação de docentes DE na UFPR no período do Reuni.

A análise documental, a fala dos docentes e de seus representantes confirma o exposto por Tonegutti e Martinez (2007) de que o aumento na oferta de vagas de ingresso não estava alinhada à contratação de novo professor. Isto porque a cada professor contratado, o que significa a ampliação do quadro docente, implicaria prejuízo para o cumprimento da meta da RAP de 18 alunos por professor.

No artigo primeiro do Reuni, está colocado que a ampliação de acesso se daria pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades. Tal colocação, na opinião de Tonegutti e Martinez (2007) e Léda e Mancebo (2009), institucionaliza a precarização do quadro de docentes, gerando uma sobrecarga de trabalho e falta de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino.

Atentos ao aumento no número de ingressos com reflexos na prática docente no ano de 2011 e na tentativa de conseguir tanto melhorias na qualidade do ensino superior, quanto melhores condições de trabalho, os docentes da UFPR reivindicaram, por meio de greve da categoria, o estabelecimento de um limite máximo de alunos por sala de aula, respeitando as particularidades e diversidades dos cursos e suas diretrizes curriculares.

Segundo a APUFPR-SSind (2014), os relatos dos docentes à época indicavam que havia turmas com até 100 alunos em decorrência da falta de professores e da falta de salas de aula. Relatavam também a falta de docentes para alguns departamentos, situação que, segundo eles, havia se agravado com a implementação do Reuni na UFPR. Para a entidade, a quantidade de salas de aula eram insuficientes para 65% das unidades. Na época, a estimativa era de que seriam necessárias mais de 200 novas salas para garantir qualidade ao processo de ensino dentro da instituição. Além disso, em relação às salas já existentes, 85% dos departamentos consideravam que a qualidade era insatisfatória, por causa de problemas com mobiliário, ventilação, iluminação, manutenção e de acesso à rede de internet. As dificuldades não se limitavam às salas de aula, elas estavam também



relacionadas aos gabinetes dos professores, insuficientes para garantir aos docentes ambientes apropriados para o desenvolvimento de suas atividades.

Observa-se que essas tensões são historicamente acumuladas e provocaram questionamentos das práticas pelos docentes e seus representantes dentro do referido Sistema de Atividade, gerando contingentes responsáveis pela precarização da prática docente.

Interagindo e se inter-relacionando com o Sistema de Atividade da Prática Docente, o Sistema de Atividade de Ensino será abordado no próximo item.

#### 4.4.2 O Ensino como Sistema de Atividade

De acordo com a LDB (1996), o ensino superior tem por objetivo aperfeiçoar a formação do homem para a atividade cultural, capacitá-lo para o exercício de uma profissão e prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber. Na concepção de ensino de Saviani (2007), o saber deve ser construído coletivamente, por isso é imprescindível a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles docentes, discentes ou servidores.

A atividade de Ensino está inserida em um sistema que se constitui historicamente e está orientado ao atendimento das metas do Programa Reuni. Os elementos que constituem o Sistema de Atividade de Ensino na UFPR são apresentados na Figura 8 e os elementos do sistema de atividades, no Quadro 22.

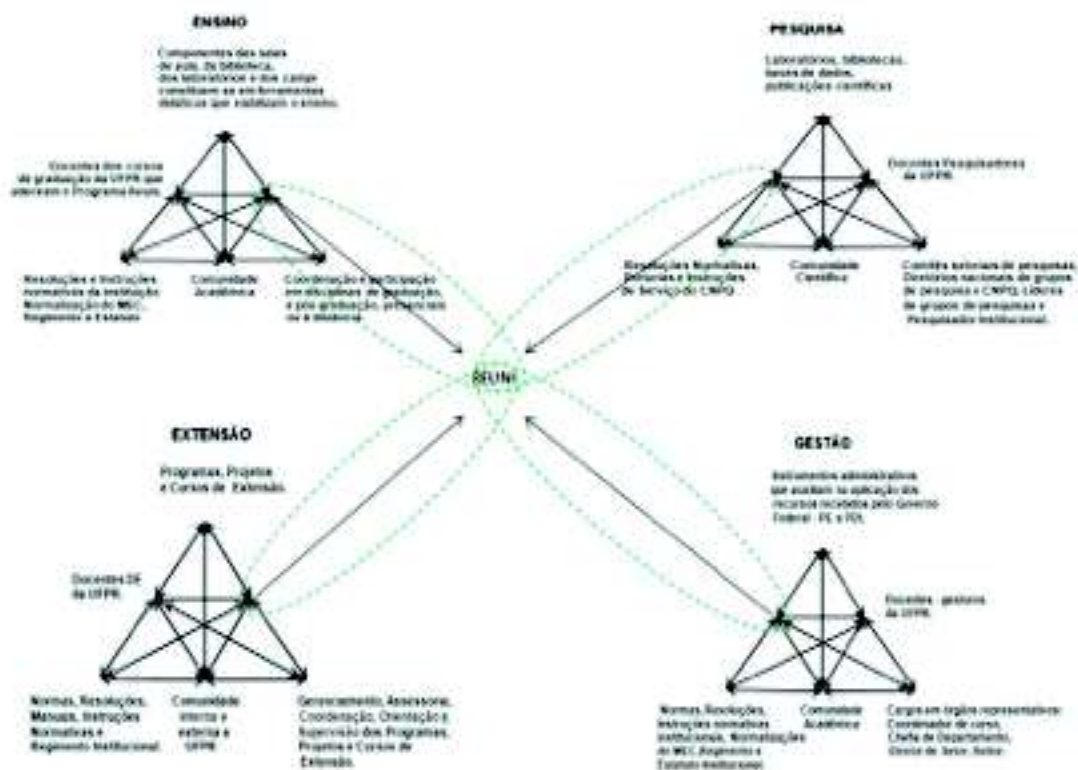


FIGURA 8: O SISTEMA DE ATIVIDADE DE ENSINO  
FONTE: A AUTORA.

QUADRO 22 - ELEMENTOS DO SISTEMA DE ATIVIDADE ENSINO

Sujeito	Docentes dos cursos de graduação da UFPR que aderiram ao Programa Reuni.
Objeto	Reuni
Ferramentas	Componentes das salas de aula, da biblioteca, dos laboratórios e dos <i>campi</i> constituem-se em ferramentas didáticas que viabilizam o ensino.
Divisão do trabalho	Coordenação e participação em disciplinas de graduação e pós-graduação, presenciais ou a distância,
Regras	Resoluções e Instruções normativas da instituição, Normatização do MEC, Regimento e Estatuto institucional
Comunidade	Governo Federal, Reitoria, Pró-Reitoria, Servidores, Docentes, Discentes, dos Cursos que aderiram ao Reuni na UFPR

FONTE: A AUTORA.

A atividade Ensino objetiva a transferência de conhecimento para a formação profissional e autonomia intelectual dos discentes, propiciada pelo currículo, pelas disciplinas, pelos conteúdos repassados em salas de aulas. Não são poucas as tarefas e expectativas sociais atribuídas ao ensino superior, que ocupa uma posição especial na produção e difusão da ciência, do conhecimento e da cultura de um país. Ela é coletiva e seu objeto histórica e culturalmente construído é a transferência de conhecimento para a formação profissional e autonomia intelectual dos discentes. Esta atividade é desenvolvida por ações intencionais de coordenação e participação de disciplinas de graduação e pós-graduação, tendo como meta a preparação do discente para o exercício de sua autonomia intelectual, emocional, cultural, política e profissional.

As ações desta atividade são desenvolvidas por meio de operações rotineiras como:

- Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do curso;
- Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, submetendo-os à aprovação da Coordenação do Curso;
- Participar das reuniões e trabalhos dos colegiados a que pertencer e de comissões para as quais for designado;
- Orientar, dirigir e ministrar o ensino de sua disciplina;
- Organizar e aplicar os instrumentos de avaliação e comunicar os resultados aos discentes;
- Entregar à secretaria, no prazo estipulado pela instituição, os resultados das avaliações realizadas; e
- Encaminhar sugestões para a elaboração da proposta pedagógica do curso presencial ou a distância.

Por meio da análise histórica do Sistema de Atividade Ensino, verificou-se que as mudanças no ensino superior brasileiro ocorreram por meio de um processo evolutivo um tanto instável, passando por períodos de crescimento e estagnação. As mudanças decorrentes do Reuni, na condição de programa de expansão das universidades, trouxeram implicações ao desenvolvimento do sistema de atividade ensino, exigindo um corpo docente cada vez mais qualificado e atualizado.

Para compor o corpo docente, o plano de contratação previsto pela UFPR deveria estar em consonância com a quantidade de ingressos, na proporção de 60%

docentes DE com doutorado e 40% docentes DE com mestrado, num total de 235 vagas. A relação do número de docentes e sua titulação podem ser analisadas no Quadro 23.

QUADRO 23 - DOCENTES X DIPLOMAÇÃO

DOCENTES EFETIVOS E SUBSTITUTOS							
DIPLOMAÇÃO		2007			2012		
		40H	20H	TOTAL	40H	20H	TOTAL
	GRADUAÇÃO	129	114	243	120	47	167
	ESPECIALIZAÇÃO	86	42	128	30	16	46
	MESTRADO	478	216	694	283	146	429
	DOCTORADO	830	98	928	1.513	154	1.667
	TOTAL	1.523	470	1.993	1.946	363	2.309

FONTE: RELATÓRIOS PROPLAN (2007-2012).

Em 2007, o quadro de docentes da UFPR estava constituído por 1.993 docentes: 1.523 desempenhavam suas atividades em 40h semanais e 470 em 20 horas semanais. Desse total, havia 31,38%, 40h, com mestrado, e 54,49%, 40h, com doutorado, percentuais não tão distantes dos propostos na adesão do Reuni.

Em 2012, último ano do programa, houve redução de 40,79% no número de docentes com mestrado 40h, passando de 478 para 283. Entretanto, o número de docentes com doutorado aumentou de 830 para 1.513, representando 83,49% de aumento. Esses percentuais nos permitem afirmar que, a título de diplomação dos docentes, houve uma superação na expectativa proposta, já que ao final do programa o percentual de docentes 40h com doutorado era de 77,74% e de docentes com mestrado 40h de 42,42%.

Mesmo com o aumento no número de docentes 40h, no período do Reuni, havia na instituição uma inquietação da categoria em relação ao desenvolvimento de suas atividades. Em 2011, como pauta da greve na UFPR, os docentes discutiram em seus departamentos a questão das distorções e a sobrecarga de trabalho, consideradas fundamentais. Para os docentes, a quantidade de horas, na época, dedicadas ao ensino, tais como preparação de aula, correção de provas e trabalhos, e em sala de aula, inviabilizavam as demais atividades essenciais ao trabalho

docente e à Universidade, como a pesquisa e a extensão, além de funções administrativas.

No ano seguinte à discussão e ao período de greve, o CEPE aprovou por unanimidade a alteração da Resolução 34/12, que tratava da carga horária docente em sala de aula na UFPR, ficando decidido que, para os docentes em regime de trabalho de 40 horas ou DE, o limite máximo passaria a ser de 12 horas em sala de aula e, para os docentes com regime de 20 horas, o limite passaria a ser de 10 horas (UFPR, 2012).

Ainda no que tange à melhoria das condições da atividade, a Portaria Interministerial nº 22, de 2007, do MEC, instituiu o banco de professor equivalente como um instrumento para a gestão administrativa de pessoal. Objetivava-se o alcance da autonomia das universidades para realização de concursos públicos ou seleções para suprir vagas de aposentadoria, exoneração ou falecimento, sem que houvesse mais a autorização do Governo Federal. O banco recebeu o nome de equivalente, pois quantificava o número de docentes de cada IFES por meio de um critério de equivalência, considerando como referência o professor adjunto, com regime de trabalho de 40 horas semanais.

Para a comunidade docente, representada pelo Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, o critério de equivalência era preocupante. Havia o receio de que ele levasse as universidades a preferir a contratação de três docentes 20h, ao invés de um docente com dedicação exclusiva (DE), já que, dessa forma, conseguiria maior carga horária para o ensino, enquanto o docente efetivo DE dividiria sua carga horária entre ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, as universidades poderiam preferir contratar professores substitutos em lugar de efetivos, pois estes se dedicariam exclusivamente ao ensino e não gerariam gastos futuros com aposentadoria e benefícios, que são direitos dos efetivos (ANDES, 2007)

A centralização das atividades dos professores equivalentes em salas de aula, desvinculados da pesquisa, extensão e das decisões administrativas da instituição, permitiu observar uma universidade dividida em dois grupos. Aqueles que desempenhavam suas atividades comprometidos com a instituição, pois sabiam que teriam um longo caminho profissional a percorrer e aqueles que estavam ali de

passagem, por um curto período de tempo, gerando um processo de renovação constante do cenário acadêmico, na proporção de novas contratações.

Observou-se nas entrevistas que o fato de nem todos os docentes atuarem na pesquisa, compartilhando o mesmo objeto, reflete em um conflito entre eles. Isso fica claro ao considerarmos, de um lado, o corpo docente constituído por professores efetivos, comprometidos com o desenvolvimento da pesquisa, e de outro, os professores substitutos, contratados para atuar exclusivamente no ensino da graduação, sem comprometimento com a pesquisa.

A observação acima está alinhada à fala dos docentes, que complementam colocando que a falta de compromisso com a instituição põe em xeque a qualidade do ensino, já que ela fica à mercê do desempenho desses professores, que estão temporariamente na instituição e, conseqüentemente, em sala de aula.

Na Universidade, o tão conhecido tripé ensino, pesquisa e extensão se articula , mas é a partir da pesquisa, quero dizer, só é possível aprender, só é possível ensinar, pesquisando; só se faz extensão, se o início de tudo estiver na pesquisa. Por isso que não há o envolvimento dos professores contratados temporariamente. Não tem como eles se envolverem com a pesquisa e a extensão (ENTREVISTADO 16).

(...) o que fica claro é que os docentes mais graduados priorizam a pós-graduação, deixando um pouco de lado o ensino na graduação. Os professores substitutos normalmente são colocados para assumir turmas nas sextas-feiras e nos finais de semana. Realmente não sei como fica a qualidade dessas turmas com professores que estão na universidade por um curto espaço de tempo, sem compromisso com a pesquisa (ENTREVISTADO 6).

(...) um dos medos do Reuni era de que o banco de professores equivalentes trouxesse prejuízos e sobrecarga de trabalho para os efetivos, que já eles orientavam, desenvolviam pesquisas, assumiam coordenações de projetos entre tantas outras coisas....Essas tarefas não são feitas por professores substitutos, que estão ali só de passagem. Como não prever assim uma precarização do trabalho dos docentes efetivos? Como não se preocupar com a qualidade do ensino? Com a qualidade do curso e conseqüentemente da formação desse aluno? (ENTREVISTADO 10).

As falas dos docentes representam uma inquietação com o banco de professores equivalentes e encontram respaldo na colocação de Bosi (2007), ao afirmar que o crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. E que estas possibilidades de contratação, apesar de precárias, são possíveis em decorrência de práticas

constituídas à margem da lei, que têm feito com que o número de docentes aumente sem a contrapartida do aumento na qualidade do ensino.

Outra preocupação identificada na adesão ao Reuni foi justamente a qualidade do ensino, que se desenvolve em conjunto com a atividade de pesquisa e extensão universitária. Por meio do ensino, o conhecimento é transmitido aos discentes, com a finalidade de formar pesquisadores e difusores do conhecimento. Por meio da pesquisa, formaliza-se a missão da universidade de aperfeiçoar os conhecimentos já existentes e gerar novos conhecimentos. E por meio da atividade de extensão, o conhecimento é difundido com a sociedade, com ações voltadas à prestação de serviços. A análise da Pesquisa, como sistema de atividade inter-relacionado com o Sistema de Atividade de Ensino e Extensão, será abordada no próximo item.

#### 4.4.3 A Pesquisa como Sistema de Atividade

As universidades brasileiras nasceram como meras instituições de ensino e somente em passado recente acolheram o ideal humboldtiano, que preconizava o primado da pesquisa e da produção do saber. A ideia da universidade como um lugar privilegiado de produção e conhecimento científico pode ser traduzida por este modelo embasado nos ideais de Von Humboldt e Johann Gottlieb Fichte, na primeira metade do século XIX. O acolhimento desse ideal possibilitou a implantação dos cursos de pós-graduação, com o objetivo de formar pesquisadores que investigassem cientificamente a realidade, criando novos conhecimentos em busca de novas descobertas em prol da sociedade e do consequente desenvolvimento local, regional e nacional (UFPR, 1998).

Para o entendimento desse desenvolvimento, no estado do Paraná, e do processo de implantação da pesquisa na UFPR, assim como suas consequências sobre a comunidade, foi preciso uma interpretação histórica das mudanças políticas e institucionais. Essa interpretação se embasou em três momentos importantes para a pesquisa. O primeiro, quando a pesquisa servia de suporte para as cátedras; o segundo, quando pesquisa passou a ser vista de maneira diferenciada em relação à realidade política e econômica da sociedade paranaense; e a terceira, quando a pesquisa passou a ser a base para os cursos de pós-graduação (UFPR, 1998).

As instalações de ensino criadas desde o primeiro ano de funcionamento da

universidade tinham como objetivo a realização de aulas experimentais, em que os experimentos eram desenvolvidos por iniciativas pessoais dos docentes catedráticos, que ocupavam posição de professor, motivados pela curiosidade ou pelo desejo em solucionar problemas reais (UFPR, 1998).

Entre 1915 e 1916, como forma de apoio ao ensino prático, foi instalada a primeira biblioteca na instituição, formada por obras, tanto doadas quanto compradas, com títulos relacionados aos cursos de Engenharia e Medicina. Já em 1917, iniciava-se a primeira publicação destinada à divulgação científica de trabalhos do corpo docente existente, visando à experimentação e à investigação. Uma nova concepção da atividade da universidade passou a se configurar. A UFPR deixava de ser uma mera transmissora de conhecimento e passava a ser também uma protetora e incentivadora da ciência. Foi a partir de então que a universidade, com suas atividades de ensino e suas primeiras iniciativas nos campos da pesquisa, passou a ser importante para o progresso e enriquecimento do Estado, assim como para a formação de seus quadros políticos (UFPR, 1998, 2012).

O incentivo à pesquisa na UFPR entrou em processo de institucionalização ao longo dos anos 40, culminando com a aprovação dos Estatutos e do Regimento interno da instituição em 1946, delineando sua inserção na prática da pesquisa e no cotidiano universitário, com a criação de órgãos de caráter técnico, científico e cultural. A partir da década de 50, com a criação de uma política científica que estimulava as atividades de pesquisa e um sistema de pós-graduação, a UFPR passou a se preocupar com sua estrutura organizacional. Sistematizou o trabalho científico e tecnológico de seus cursos e tornou simultâneos os processos da educação superior e da ciência e tecnologia por meio da sua função social mais ativa. Procurava, assim, associar o ensino à pesquisa. Segundo o Estatuto, a instituição, além do desenvolvimento do ensino, deveria incentivar a pesquisa e a cultura científica, literária, filosófica e artística (UFPR, 1998).

Pouco antes da Reforma Universitária em 1968, haviam sido criadas duas importantes instituições federais de apoio à pesquisa e à pós-graduação: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E até nos dias de hoje a pesquisa científica nas universidades brasileiras é fomentada por diversos órgãos ligados ao Ministério da Ciência e Tecnologia e secretarias estaduais, que fornecem apoio



financeiro para pesquisadores, contribuindo para minorar as dificuldades das condições apresentadas pelas universidades.

Entre as fundações de Amparo à Pesquisa, estão o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que oferece bolsas aos pesquisadores e subsídio para publicações científicas, além do apoio à capacitação de pesquisadores por meio de intercâmbios científicos ou da promoção e atendimento a reuniões e congressos científicos; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, que trabalha para a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado no Brasil, além de ofertar também bolsas de estudo para realização destes cursos; e as Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs, que estão presentes em 21 das 27 unidades federativas e estão ligadas aos respectivos governos estaduais financiamento de projetos em todas as áreas do conhecimento. Há também a Fundação Araucária, a nível local, que busca o desenvolvimento social, econômico e ambiental do estado do Paraná, por meio de investimentos em ciência, tecnologia e inovação (CNPq, 2016)

Apesar da existência das Fundações de amparo à pesquisa, seu desenvolvimento apresenta um paradoxo curioso embasado no fato de que, mesmo nos países mais desenvolvidos, o número de pesquisadores de alto nível se concentra nas universidades, onde a pesquisa científica se instala e se desenvolve com maior intensidade, apesar da escassez de recursos. Se por um lado, ela é entendida como uma atividade prática orientada para a busca de resultados socialmente significativos, inseparável da tecnologia; por outro lado, ela é entendida como atividade cultural, que busca a geração de novos conhecimentos em todas as áreas, mais voltada para as universidades do que para as indústrias (JANKEVICIUS, 1995, p.1).

A Pesquisa, como atividade, busca o aperfeiçoamento dos conhecimentos já existentes e a geração de novos conhecimentos por meio de ações metódicas e sistemáticas, inclusive nos cursos de pós-graduação. A importância desta atividade é descrita nas seguintes palavras de Severino:

O professor precisa da prática da pesquisa pra ensinar; o aluno precisa dela para aprender de maneira eficaz; toda a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento. E a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 1996, p.63).

O Sistema de Atividade da Pesquisa foi identificado interagindo e se inter-relacionando com os Sistemas de Atividade de Ensino, Extensão e Gestão (Figura 9). Os elementos que constituem esse Sistema estão descritos no Quadro 24.

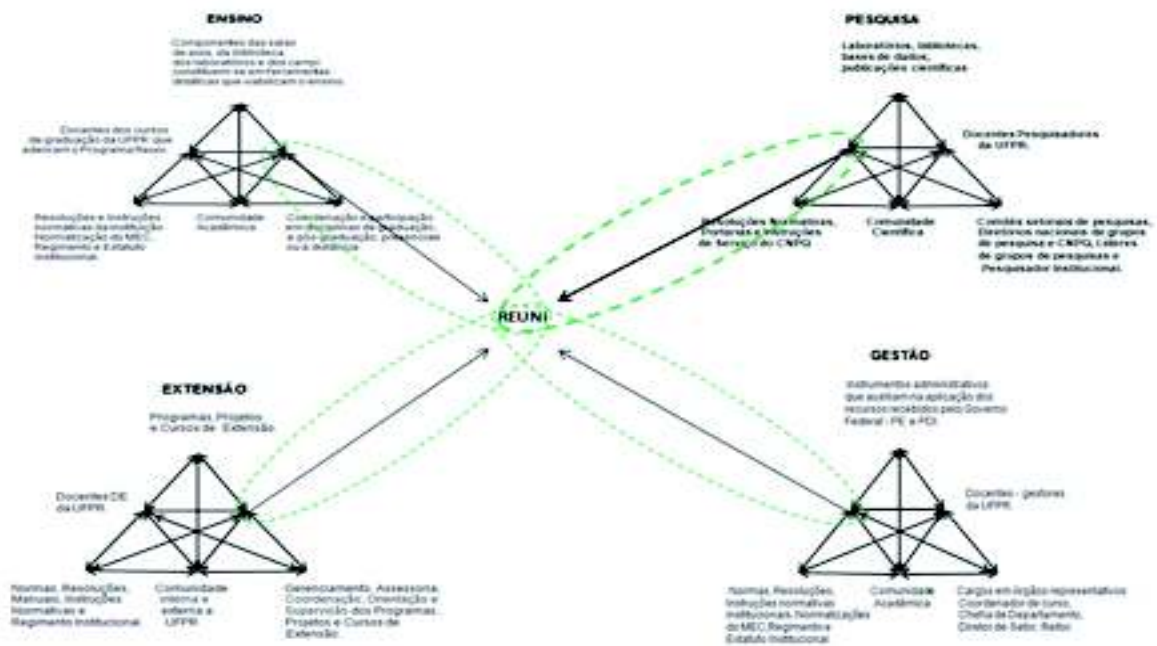


FIGURA 9: O SISTEMA DE ATIVIDADE DE PESQUISA  
 FONTE: A AUTORA.

QUADRO 24 - ELEMENTOS DO SISTEMA DE ATIVIDADE PESQUISA

Sujeito	Docentes Pesquisadores dos cursos que aderiram ao Reuni na UFRPR
Objeto	Reuni
Ferramentas	Laboratórios, bibliotecas, bases de dados, publicações científicas, congresso e eventos que abarcam a produção científica

Divisão do trabalho	Participação em Comitês Setoriais de Pesquisa, Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa do CNPq, Líderes de grupos de pesquisa, Pesquisador Institucional - responsável pelas informações inseridas anualmente no Censo da Educação Superior. Investigação científica ou tecnológica para produção de conhecimento. Publicação, revisão de artigos, editoração de revistas científicas, organização de congressos, administração de sociedades científicas, consultoria para agências de fomento, assessoria à imprensa, assessoria política dentro da área em que é especialista.
Regras	Resoluções Normativas do COPLAD - UFPR 68/1995, 09/2003, 36, 51,61,77/2004, 06,14//2006, 16/2008. Instruções 01 e 02/2004 da PROPLAN - UFPR Instruções 01 e 02/2007 da PRPPG - UFPR Portarias e Instruções de Serviço do CNPq CAPES
Comunidade	Reitoria, Pró-Reitoria, Servidores, Docentes, Discentes, dos Cursos que aderiram ao Reuni na UFPR

FONTE: A AUTORA.

Para o desenvolvimento da atividade Pesquisa, a UFPR conta com uma Coordenadoria de Pesquisa e Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, responsável pela relação externa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG com as Instituições de Fomento, principalmente o CNPq e a Fundação Araucária. A Coordenadoria gerencia programas de apoio ao desenvolvimento da pesquisa como:

- CT-INFRA, que foi criado para viabilizar a modernização e a ampliação da infraestrutura e dos serviços de apoio à pesquisa pela criação e reforma de laboratórios e compra de equipamentos, entre outras ações;
- Fundo de Desenvolvimento Acadêmico - FDA, que concede apoio financeiro aos Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão desenvolvidos na UFPR, coordenados por docentes ou técnicos administrativos, com vínculo permanente;

- Programa de apoio à elaboração de projetos e organização de eventos científicos que não envolve concessão de Recursos financeiros, mas que mantém uma rotina de busca de editais e oportunidades de financiamento, tanto junto às agências tradicionais de fomento como junto às instituições públicas e privadas com potencial para apoio à pesquisa;
- Programa de identificação de áreas estratégicas de pesquisa para o desenvolvimento científico e tecnológico da UFPR, que mantém um contato regular e direto com os Presidentes dos Comitês Setoriais de Pesquisa e prepara a UFPR para a elaboração de propostas multidisciplinares e intersetoriais, maximizando o potencial de seu Corpo de Pesquisadores; e
- Programa de apoio à divulgação dos resultados das atividades de pesquisa, que busca maior interação com a comunidade leiga, estimulando os pesquisadores a divulgar na mídia os resultados de sua pesquisa (UFPR, 2016).

Em complemento ao apoio das instituições de fomento, a produção da pesquisa requer um ambiente institucional propício, já que ele tem influência direta na qualidade de seus resultados. Laboratórios equipados e bibliotecas com acervos atualizados são ferramentas essenciais para os pesquisadores, sejam eles docentes ou discentes.

Para os discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o Reuni possibilitou um programa de bolsas de assistência ao ensino, focado no estreitamento das relações da pós-graduação com a graduação, em que o aluno da pós dedicava uma parcela de seu tempo para atuar em projetos de ensino na graduação. Essa bolsa tinha a duração de um ano e poderia ser renovada por mais um ano para os mestrandos e por mais três anos para os doutorandos.

Em 2007, a UFPR contava com 48 cursos de mestrado (acadêmico, profissionalizante e interinstitucional) e 30 cursos de doutorado. Sua proposta ao Reuni apresentava a criação de 14 novos cursos de mestrado e 11 novos cursos de doutorado no prazo de vigência do Programa.

Constatou-se que a meta proposta para os cursos de pós foi superada já no primeiro ano do programa, quando foram criados doze novos cursos; 8 de mestrado e 4 de doutorado. Ao final de 2012, haviam sido ofertados 20 novos cursos de mestrado, totalizando 68, e 13 novos cursos de doutorado, totalizando 43 cursos na instituição.

A regulamentação das bolsas para estes cursos passou a ocorrer após resolução 10/08 – CEPE, que constituiu um comitê gestor para coordenar, em conjunto com o Programa de Pós-Graduação dos cursos, a seleção dos candidatos às bolsas Reuni e assegurar o desenvolvimento das atividades exclusivamente nos cursos, departamentos e setores participantes do Reuni. Os beneficiários das bolsas, durante todo o período de recebimento, desenvolveriam atividades acadêmicas na graduação, colaborando com os docentes efetivos responsáveis pelas disciplinas. Em 2008, foram distribuídas 187 bolsas: 123 de mestrado e 64 de doutorado. Ao final do Programa, havia uma concessão de 702 bolsas de mestrado, 400 de doutorado, o que foi visto como um dos pontos positivos do programa em termos quantitativos. Ainda que inicialmente esse auxílio tenha sido exclusivo dos cursos que aderiram ao Reuni, no decorrer do programa, as bolsas passaram a ser distribuídas para todos os programas de pós-graduação da UFPR, sem distinção.

Os bolsistas Reuni, deveriam enquanto estavam recebendo a bolsa, ajudar a desenvolver as atividades acadêmicas na graduação, mas o que se via eram os bolsistas empenhados apenas na realização de seus cursos, com pouco empenho enquanto bolsistas (ENTREVISTADO 7).

As bolsas foram fundamentais para os programas de pós graduação na UFPR, mas não foram só os cursos que aderiram ao Reuni que receberam. Todo mundo se beneficiou de um programa que poucos aderiram (ENTREVISTADO 3)

Os bolsistas tinham que colaborar com os professores responsáveis pelas disciplinas, alguns deram certo, mas a grande maioria acabou recebendo a bolsa como se fosse apenas um auxílio para realização do seu curso, sem a contrapartida da integração com as atividades de graduação. Eles tinham que desenvolver atividades acadêmicas nos cursos que tinham aderido ao Reuni, e nesse ponto, nós falhamos (ENTREVISTADO 9).

Observou-se por meio das falas dos entrevistados representadas pelos entrevistados 3, 7 e 9 que a bolsa Reuni, apesar de vista como benéfica, não atingiu seu objetivo que era a articulação da pós-graduação com a graduação. Além disso, o fato da bolsa ter sido distribuída à todos os setores gerou certo desconforto haja

visto que cursos que não se comprometeram com o Reuni e sua meta, acabaram recebendo também a bolsa.

Diante da constatação do aumento no número de cursos pós-graduação na UFPR, assim como do benefício de bolsas, a aplicação dos conhecimentos produzidos nos remete a uma possibilidade de interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, por meio da extensão universitária, conforme abordado no próximo item.

#### 4.4.4 A Extensão como Sistema de Atividade

No contexto institucional universitário, as primeiras menções ao termo extensão aparecem por intermédio de estatutos, mostrando uma forte ligação com a ideia de relação com a sociedade. Sendo uma forma de interação, de troca de conhecimentos que existe entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, a Lei 4.024 de 1961 caracterizou a Extensão como mera modalidade de curso, ignorando suas finalidades. Mas, no ano de 1967, o Ato Institucional nº 2 criou e definiu um Departamento vinculado ao Ensino e à Pesquisa, em que a concepção de Extensão foi apresentada no Decreto de Lei nº 252, evidenciando seu caráter complementar com relação ao ensino e à pesquisa e atribuindo a esses últimos o sentido de utilidade social. O Decreto contribuiu para o desenvolvimento das ações de Extensão daquele período, que passou a contar com apoio financeiro do governo federal, desde que vinculados a seu Programa de Extensão Universitária (UFPR, 1998).

Com a reforma universitária de 68, a pesquisa foi incluída como objetivo do ensino superior para o desenvolvimento das ciências, letras e artes e para a formação de profissionais de nível universitário. A universidade assumiu a indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa, tratando a Extensão como a forma por meio da qual a universidade estende à comunidade sua atividade de ensino e o resultado de suas pesquisas (UFPR, 1998).

De acordo com a LDB de 1996, o ensino superior deve promover a extensão, aberta à participação da sociedade, em busca da difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. A Extensão deve estimular a produção do conhecimento

resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, com a participação efetiva da comunidade (NOGUEIRA, 2005)

Na UFPR, em 1997, o Conselho da Universidade aprovou alterações em seu Estatuto, estabelecendo um marco para a Extensão na instituição. O artigo 15 do Estatuto estabelecia que a Administração Superior da Universidade seria exercida pelos Conselhos de Planejamento e Administração - COPLAD, de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e Universitário – COUN, como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, e pela Reitoria, como órgão executivo central (UFPR, 1998).

A Extensão na UFPR passava a ter a mesma equivalência do Ensino e da Pesquisa na Administração Superior. Foi instituída a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC para atuar por meio da “proposição, desenvolvimento e integração de ações de extensão, cultura, políticas sociais e divulgação da produção intelectual e científica, articulando-se com o ensino e a pesquisa de forma inter e multidisciplinar” (UFPR, 2012, p.13). As ações da PROEC estabeleciam um diálogo com as diretrizes e metas da Política Nacional de Extensão Universitária - PNEU -2012, com o Plano Nacional de Cultura - PNC – 2010, o Plano Nacional de Educação - PNE-2014 e o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH3 – 2009/2010), além da Política Nacional das Artes, mantendo, em paralelo, um diálogo com programas e planos estaduais e municipais de educação, cultura e direitos humanos. Fazem parte desta Pró-Reitoria três coordenadorias: de Extensão, de Cultura e de Políticas Sociais. Além delas, outras duas unidades, a Editora da UFPR e o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (UFPR, 2016).

A orientação estabelecida pelo PROEC a respeito da Extensão na UFPR ocorre pelas normatizações do MEC, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEXT e dos Conselhos da Instituição - CEPE, COPLAD e COUN - com as atribuições de propor e assessorar a execução da política de Extensão da UFPR (UFPR, 2016).

O FORPROEX é composto pelos Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. O fórum é dirigido por uma Coordenação Nacional eleita anualmente, que assume o compromisso do desenvolvimento da Extensão por meio de um processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, e

viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade com os seguintes objetivos:

- Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras;
- Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando ao encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
- Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2007, p.1)

A atividade de Extensão na UFPR é desenvolvida pelas seguintes ações: Programas, Projetos ou Cursos, considerados como ferramentas de mediação entre os docentes e o Reuni. Considerou-se, como Programa de Extensão, o conjunto articulado de atividades que contemplam os princípios da Extensão com a participação de servidores - docentes e técnicos administrativos e discentes de diferentes formações e áreas de conhecimento, integradas ao Ensino e Pesquisa, com parcerias comprovadas com a comunidade. Para ser chamado de Programa, ele deve ter pelo menos dois Projetos de Extensão vinculados e articulados, contribuindo para o alcance de seu objetivo geral. Cada docente pode se vincular a no máximo três Programas ou Projetos de Extensão, conforme determina o § 2º do Art.7º da Res. 72/11, sendo responsabilidade dos departamentos autorizar a carga horária dos servidores de sua unidade (UFPR, 2012, 2016).

Como Projeto de Extensão, vinculado ou não a um Programa, ele foi compreendido como uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, artístico, científico ou tecnológico, que contempla cinco princípios – Impacto e Transformação, Interação Dialógica, Interdisciplinaridade, Indissociabilidade e Impacto na Formação de estudantes - visando a resultado de mútuo interesse, para a sociedade e para a comunidade acadêmica (UFPR, 2016)



Como Cursos de Extensão, foram entendidas as ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária previamente definida, que contemplam ao menos o princípio que “estabelece a repercussão da ação na comunidade, gerando “Impacto e Transformação”, ou que atendem ao princípio constitucional da “Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”.(UFPR, 2016, p. 3). Os cursos podem estar vinculados a um Programa ou Projeto de Extensão ou serem isolados e devem ter no mínimo 8 (oito) e no máximo 179 (cento e setenta e nove) horas de duração.

O conhecimento do desenvolvimento histórico da Extensão permitiu a visão desta atividade como relevante no desempenho e função da Universidade na sociedade, mostrando-se como um caminho para a realização de seu compromisso social.

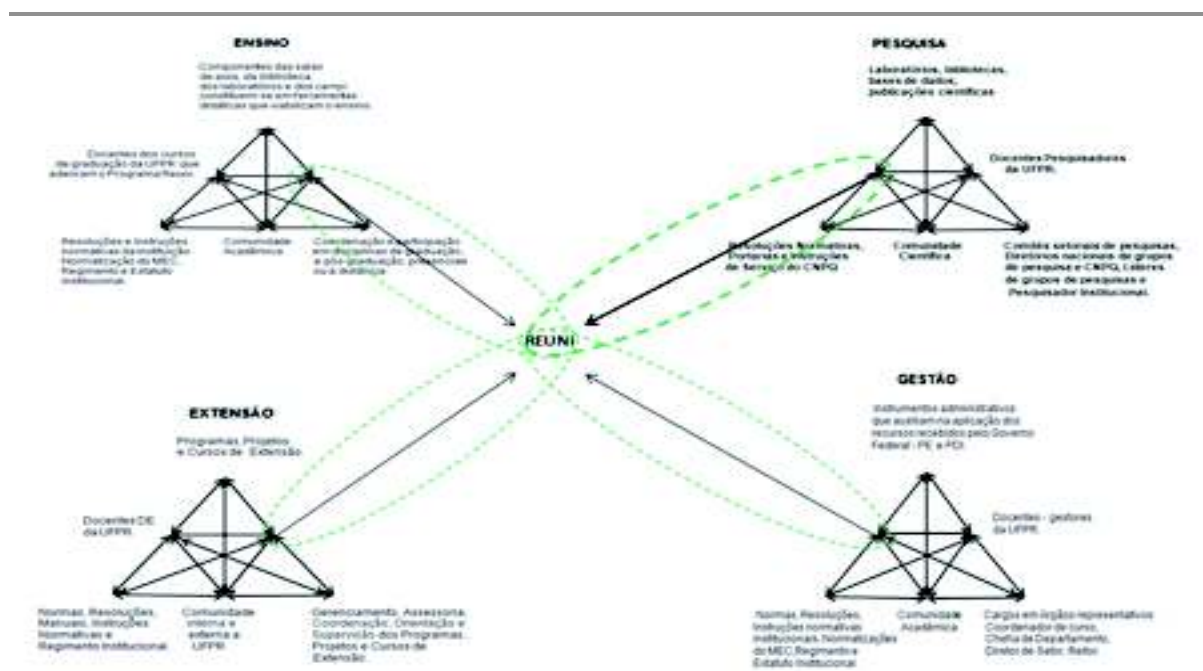


FIGURA 10: O SISTEMA DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO  
 FONTE: A AUTORA

O Sistema de Atividade Extensão foi observado por meio de sua interação com os Sistemas de Atividade de Ensino, de Pesquisa e de Gestão, compartilhando potencialmente o mesmo objeto - o Reuni. O desenho de sua inter-relação com esses sistemas e a definição dos elementos que o constituem estão dispostos na Figura 10 e os elementos do sistema de atividade, no Quadro 25.

QUADRO 25 - ELEMENTOS DO SISTEMA DE ATIVIDADE EXTENSÃO

Sujeito	São sujeitos deste sistema de atividade, os docentes com o regime de dedicação exclusiva dos cursos que constituem a unidade de análise.
Objeto	Reuni
Ferramentas	Programas, Projetos e Cursos de Extensão
Divisão do trabalho	Gerenciamento, Assessoria, Coordenação, Orientação e Supervisão dos Programas, Projetos e Cursos de Extensão. Além de estudo, elaboração de projetos concernentes à matéria científica, técnica e educacional, bem como a participação em quaisquer outras iniciativas do domínio científico, tecnológico, intelectual e artístico
Regras	<p>Normas, Resoluções, Manuais, Instruções Normativas e Regimento Institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrução Normativa nº 03 e 04/2011 – PROEC</li> <li>- Instrução Normativa nº 01/2012 - PROEC/PROPLAN</li> <li>- Instrução Normativa nº 02, 03, 04 e 05/2013 – PROEC</li> <li>- Manual de Elaboração de Programas de Extensão e Avaliação de Propostas</li> <li>- Resolução nº 25/11-CEPE - Alterada pela Resolução nº 37/15-CEPE)</li> <li>- Resolução nº 69 e 72/12-CEPE</li> <li>- Resolução nº 36/04-COUN</li> <li>- FORPROEX - Política Nacional de Extensão Universitária</li> <li>- Ficha de avaliação de Relatório e de avaliação de Proposta de Programa</li> </ul>
Comunidade	Governo Federal, Reitoria, Pró-Reitoria, Servidores, Docentes, Discentes, dos Cursos que aderiram ao Reuni na UFPR, Comunidade externa.

FONTE: A AUTORA.

A atividade de extensão busca a realização de um processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e a viabilização da relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.

Entre as ações desenvolvidas nesta atividade, estão:

- A integração do ensino e da pesquisa com demandas sociais, buscando comprometimento da comunidade universitária em todos os níveis;
- O estabelecimento de mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico ao saber dos demais segmentos da sociedade;
- A socialização do conhecimento acadêmico e a promoção da participação efetiva de setores da sociedade na vida da Universidade;
- O incentivo da prática acadêmica à contribuição para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais cidadãos;
- A participação crítica de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural; e
- A contribuição para o aperfeiçoamento, reformulação e implementação de concepções e práticas curriculares da UFPR, bem como para a sistematização do conhecimento produzido (UFPR, 2016).

O desenvolvimento da atividade da extensão na UFPR foi observado por meio da análise documental no período do Reuni (Quadro 26).

QUADRO 26 - EXTENSÃO NA UFPR EM NÚMEROS

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Programas	21	31	33	29	30	32
Projetos	113	145	131	152	177	185
Cursos	226	281	274	122	164	101

FONTE RELATÓRIO PROPLAN (2015).

Verificou-se que, em 2007, havia mais cursos de extensão do que a soma dos programas e projetos. Esses números se mantiveram assim até o ano de 2010, quando o número de projetos superou o número de cursos, continuando a superar

nos anos seguintes. Se por um lado, identificou-se aumento no número de Programas e Projetos de Extensão durante o Reuni, por outro, o número de cursos de extensão ao final do programa se reduziu para menos da metade da quantidade que era ofertada em 2007.

As atividades de extensão contribuem para a construção do conhecimento compartilhado e interdisciplinar. Por meio da extensão, há uma interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, articulando as atividades de ensino e pesquisa. Nodari (2009, p. 4) elencou algumas possibilidades para a articulação da extensão com o ensino.

1. Mudança no conceito de sala de aula - de espaço de produção teórico-abstrata, numa dimensão tradicional, para todo espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico social. 2. Considerar que professores e alunos são sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimentos, no confronto com a realidade. 3. Estimular a interdisciplinaridade; 4. Apoiar projetos inovadores que envolvam o ensino e a pesquisa e com atuação na comunidade; 5. Apoiar as iniciativas de socialização de experiências bem-sucedidas

Considerando que, por meio da atividade de extensão, a universidade coloca em prática sua função social, observou-se, conforme exposto nas falas abaixo, a falta do envolvimento dos docentes nas atividades extensionistas desenvolvidas na UFPR, salvo em alguns cursos tais como os da área da saúde, onde ocorre o atendimento aos pacientes em clínicas e hospitais da própria instituição, sob orientação dos docentes.

Obviamente que os professores que estão envolvidos com a graduação e com pós não conseguem desenvolver projetos de extensão, pelo menos a grande maioria. Os processos são muito burocráticos e morosos. Demandam um tempo que não temos disponível (ENTREVISTADO 1).

A gente percebe que quanto mais qualificado o docente, mais ele vai se afastando do ensino na graduação e também da extensão. Ele passa a se dedicar mais ao trabalho na pós-graduação e na pesquisa. (ENTREVISTADO 5).

O que se espera do ensino e da pesquisa desenvolvidos na universidade é que possam ser úteis em ações desenvolvidas com a comunidade. Isso é possível através de projetos de extensão, desde que implantados com o apoio da universidade. Veja, por exemplo, o caso das clínicas da odonto que atendem a toda a comunidade, veja o Hospital do Trabalhador, o Hospital de Clínicas (ENTREVISTADO 4).

Apesar das colocações acima, a análise documental revelou que a UFPR desenvolve as seguintes ações por meio da prestação de serviços à comunidade externa:

- Serviços Escola CPA – Centro de Psicologia Aplicada, do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, que procura aliar a necessidade dos pacientes com a necessidade de formação dos estagiários, servindo de local de treinamento, de aperfeiçoamento e de pesquisa para professores e alunos de graduação e pós-graduação. Os atendimentos são feitos por alunos de Psicologia, supervisionados pelos professores responsáveis pelas disciplinas do estágio profissionalizante e projetos de extensão, e por psicólogos vinculados à pós-graduação;
- Programa Ciência Vai à Escola, que é direcionado a professores e alunos dos ensinos fundamental e médio de estabelecimentos de ensino das redes pública e particular de Curitiba, região metropolitana e litoral do Paraná. O programa busca a aplicação prático-teórica da Metodologia Científica, interferindo no ensino da Ciência como um todo e das Ciências Naturais em particular. Busca oferecer meios e instrumentos para a modificação do processo ensino-aprendizagem. É um programa desenvolvido pelo Setor de Ciências Biológicas;
- Física: Brincando e Aprendendo, o programa objetiva fazer demonstrações de fenômenos físicos para os alunos de Física e de Ciências das escolas públicas da região de Curitiba. Ao mesmo tempo proporcionar aos alunos de graduação em Licenciatura em Física uma oportunidade adicional de formação didático-pedagógica no ensino de Física, através de práticas demonstrativas;
- Núcleo de Comunicação e Educação Popular, foi criado como projeto de extensão em fevereiro de 2003, por iniciativa dos alunos de Comunicação Social, que buscavam maior inserção do comunicador social nos movimentos sociais e populares. Tem três linhas de atuação: a de educação para os meios, conduzida em escolas públicas de ensino médio e fundamental; a de assessoria para elaboração de programas ou produtos e a pesquisa e incentivo à

discussão interna (para estudantes do curso) e externa (para a comunidade) do papel e do sentido social dos meios de comunicação na atualidade e sua relação com o exercício da cidadania;

- Núcleo de Prática Jurídica, que tem como missão garantir direitos humanos aos cidadãos, prestando serviços de assessoria jurídica nas áreas Cível, Penal, Trabalhista e Previdenciária com atuação, durante o ano letivo; e
- Serviço de Triagem do Curso de Odontologia da UFPR, que oferece vagas para atendimento odontológico em diversas especialidades e é um Centro de Referência em Odontologia para o Sistema Único de Saúde de Curitiba e Área Metropolitana (UFPR, 2016).

O desenvolvimento desses serviços para a comunidade exige não somente comprometimento dos docentes que atuam na extensão, mas também daqueles que atuam como gestores da instituição. A compreensão da relevância da atividade gestão será mais bem compreendida no próximo item.

#### 4.4.5 Sistema de Atividade - Gestão

A gestão tem como objetivo a promoção das funções básicas da universidade, delineando a política universitária no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O papel de gestor universitário requer conhecimentos amplos sobre legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino superior, política educacional além de noções administrativas.

A gestão acadêmica na educação superior está alicerçada nos Estatutos, Regimentos, objetivos e metas da instituição, além dos valores e crenças de seus gestores. A administração e a coordenação das atividades universitárias ocorrem nos níveis da Administração Superior e da Administração Setorial. A Administração Superior é exercida pelos Conselhos de Planejamento e Administração - COPLAD, de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e Universitário – COUN, que são considerados órgãos normativos, deliberativos e consultivos, onde os docentes ocupam, no mínimo, setenta por cento das vagas, e pela Reitoria como órgão executivo central (UFPR, 2016).

Foram considerados sujeitos do Sistema de Atividade Gestão, os docentes ocupantes dos cargos de administrativos na UFPR por meio de mandatos que acumulam suas atividades docentes rotineiras com as da gestão acadêmica.

Os gestores analisados neste estudo desempenham suas atividades como Reitor, Diretor de Setor, Chefe de Departamento e Coordenador de Curso.

Quanto às habilidades necessárias para atuação nesses cargos, identificou-se que, para ocupar o cargo de Reitor, o docente precisa ter uma compreensão das políticas públicas que direcionam legalmente a educação superior, representando a Universidade tanto em juízo quanto fora dele. No desempenho de sua função, tem o Reitor poder de convocar e presidir o Conselho Universitário, o de Planejamento e Administração e o de Ensino, Pesquisa e Extensão, sempre com direito a voto. Ele exerce também o poder de vigilância sobre todos os órgãos, atos e serviços da Universidade, submetendo-os à apreciação dos órgãos superiores quando for o caso (UFPR, 2016).

A UFPR mantém sua configuração organizacional baseada em Setores e Departamentos. Ao todo são 14 setores, que têm a função de executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa das áreas de conhecimento. Os diretores de setor e seus vices são docentes nomeados pelo Reitor, escolhidos entre os indicados pelo conselho setorial em listas tríplices, compostas com os três primeiros nomes mais votados. Para participar do processo de eleição, o docente deve ter o cargo nos dois níveis mais elevados da carreira ou ter o título de doutor. Exercem um mandato de quatro anos, podendo ser reeleitos. Eles representam o setor no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo assento no conselho setorial com direito a voto. São atribuições dos diretores:

- Praticar os atos necessários à administração da área setorial de sua jurisdição;
- Aplicar as verbas próprias destinadas ao funcionamento das atividades setoriais;
- Fiscalizar os serviços da unidade;
- Dar cumprimento às determinações do conselho setorial;
- Convocar e presidir as reuniões do conselho setorial, com direito a voto e ao voto de qualidade;
- Ordenar as despesas da unidade;

- Organizar a proposta orçamentária da unidade, levando em conta os planos organizados pelos departamentos; e
- Apresentar, no final de cada exercício administrativo, relatório e prestação de contas da gestão (UFPR, 2016).

Já os departamentos são subunidades da estrutura universitária para efeito de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Compreendem as disciplinas afins e reúnem seus respectivos docentes com o objetivo comum do ensino e da pesquisa. Os Chefes de Departamentos e seus suplentes devem ser ocupantes de cargos da carreira de magistério em exercício, eleitos, em eleições diretas e secretas, por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos por um período de dois anos, podendo ser reconduzidos uma vez. São atribuições dos chefes de departamento:

- Elaborar normas de trabalho, distribuindo entre seus membros os encargos de ensino, pesquisa e extensão;
- Elaborar proposta orçamentária;
- Elaborar os planos de ensino, atendidas as diretrizes fixadas pelos colegiados de curso, e propor a inclusão, modificação ou exclusão de disciplinas;
- Elaborar lista de nomes para comissões julgadoras de concurso, apreciar os respectivos pareceres e propor admissão de professores;
- Aprovar os programas das disciplinas e designar professores;
- Promover o desenvolvimento da pesquisa e sua articulação com o ensino;
- Propor a admissão, relotação ou afastamento dos professores e demais servidores, bem como o regime de trabalho a ser observado;
- Eleger representantes nos colegiados de curso e na câmara do departamento;
- Cumprir as determinações dos órgãos da administração e cooperar com os serviços de ensino e pesquisa;
- Aprovar a escala anual de férias de docentes e servidores;
- Instituir programação supletiva para recuperação de alunos, bem como tratamento excepcional nos casos previstos em lei;
- Instaurar procedimento e propor aplicação de pena disciplinar;



- Fiscalizar a execução dos programas e a realização dos trabalhos escolares, incluídos os estágios, promovendo a recuperação de créditos, quando necessário;
- Decidir pedido de revisão de prova, na forma do regimento setorial; e
- Exercer outras atribuições previstas em lei, regulamento ou regimento (UFPR, 2016).
- 

A Figura 11 apresenta o sistema de atividade de gestão.

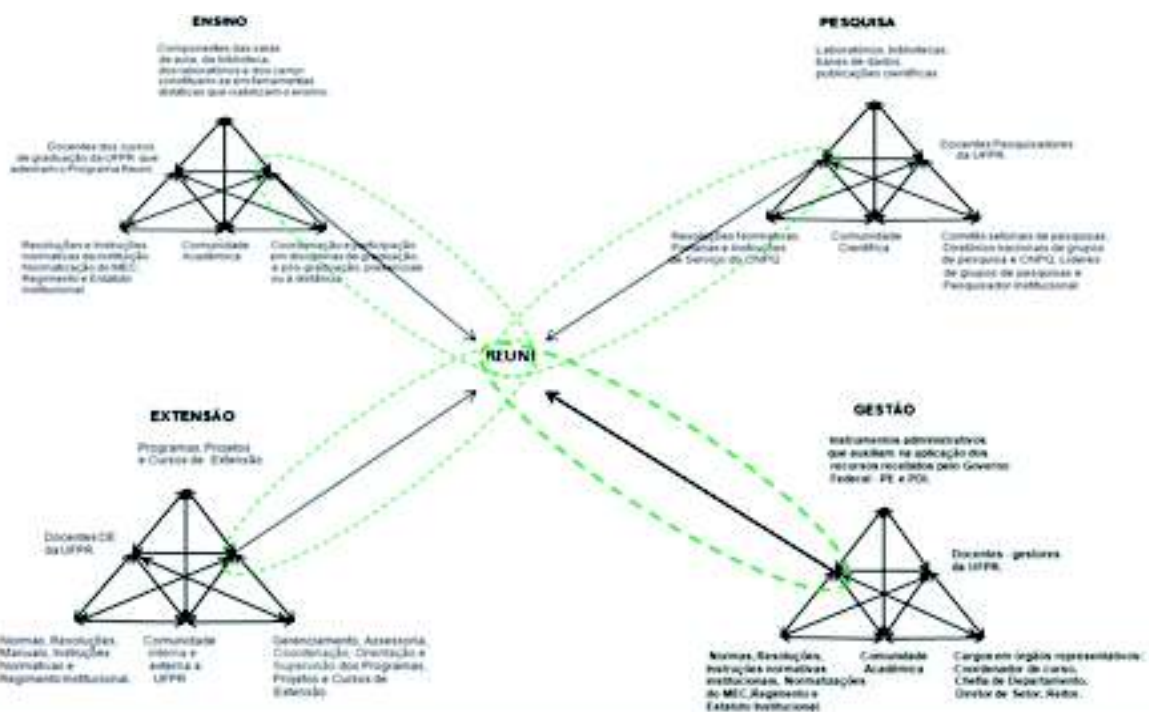


FIGURA 11: SISTEMA DE ATIVIDADE GESTÃO  
 FONTE: A AUTORA

Os Coordenadores de Cursos cuidam da gestão acadêmica do curso, incentivando e favorecendo a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado dos discentes. Eles devem ministrar aulas no curso que administram, desenvolvendo as duas funções simultaneamente. Para compreensão do Sistema de Atividade Gestão, Quadro 27, é apresentada sua inter-relação com os demais Sistemas.

QUADRO 27 - ELEMENTOS DO SISTEMA DE ATIVIDADE GESTÃO

Sujeito	Docentes que atuam na função de gestores nos cursos que aderiram ao Reuni
Objeto	Reuni
Ferramentas	Instrumentos administrativos que auxiliam na aplicação dos recursos institucionais recebidos pelo Governo federal e /ou captados em projetos destinados ao funcionamento das atividades setoriais, levando em conta os planos organizados pelos departamentos e coordenações. Planejamento Estratégico PE e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI
Divisão do trabalho	Cargos em órgãos representativos da universidade (câmaras, conselhos, congregações), Coordenador de curso, Chefia de Departamento, Diretor de Setor, Reitor
Regras	Normas, Resoluções 08/97, 36,37/04, 04,17/0712/95, 31/14, 03/08, 20/07, 04, 05, 09,11/09-COUN, Instruções Normativas Institucionais, Normatizações do MEC, Regimento COUN, CEE, COPLAD e Estatuto Institucional.
Comunidade	Reitoria, Pró-Reitoria, Servidores, Docentes, Discentes, dos Cursos que aderiram ao Reuni na UFPR

FONTE: A AUTORA.

A atividade de gestão busca a administração integrada e estratégica de recursos humanos e físicos institucionais por meio de ações que implementam políticas públicas e promovem a gestão de pessoas. Na realização desta atividade, observou-se, na fala dos entrevistados que ocupavam cargo de gestores à época do Reuni, que a maior dificuldade enfrentada por eles foi trabalhar com prazos curtos para realização de obras na instituição que tinham que iniciar e finalizar dentro do período do programa - 5 anos. Como instituição pública, em que o processo licitatório é indispensável, o tempo para planejamento e execução das obras se mostrou bastante apertado.

A ampliação e a readequação da infraestrutura física da universidades, um dos objetivos do Reuni, foram percebidas como preocupantes e negativas pelos entrevistados, que revelaram que a UFPR virou um canteiro de obras que tinha prazos curtos para finalização.

Nosso orçamento estava condicionado ao cumprimento das verbas e as coisas não funcionam em sincronia na UFPR. O Centro Politécnico e o Jardim Botânico viraram canteiros de obras, construindo RUs, novos prédios, salas de aula, tudo ao mesmo tempo...e nosso medo de não finalizar todas as obras iniciadas tinha fundamento. Veja o exemplo do campus Rebouças, que foi a maior obra do Reuni, que era para estar pronto em 2013 e até hoje não foi entregue (ENTREVISTADO 3)

(...) o tempo foi curto para discussão, planejamento e execução das obras. Pense que estávamos discutindo em reuniões plenárias, de setor, a construção de um prédio novo, com salas de aula, laboratórios, equipamentos, tudo novo que deveria ser adquirido por pregão. Faltou tempo para discutirmos melhor (ENTREVISTADO 8)

Tudo o que adquirimos em uma instituição pública é via licitação. E é um processo burocrático, lento. Apesar de na época a universidade ter virado um canteiro de obras, o que se percebe hoje é que temos obras inacabadas, esqueletos de prédios (ENTREVISTADO 12)

Apesar da preocupação relatada pelos docentes acima, verificou-se que as obras que foram finalizadas dentro do prazo estabelecido pelo programa, foram vistas como benéficas para toda comunidade acadêmica. O novo prédio de um dos cursos do *campus* Botânico, por exemplo, refletiu-se em benefícios não somente para o curso que aderiu, mas também para outros cursos do mesmo setor, que compartilham salas de aulas e laboratórios.

Ainda no que se refere às obras, foram observadas, mais uma vez, opiniões contrárias entre os docentes gestores e os não gestores, conforme descrito nas falas abaixo:

Decidimos tudo em reuniões. O curso foi construído coletivamente. Todos tiveram oportunidade de opinar. Até a organização dos andares do novo prédio foi decidida coletivamente. Tínhamos que correr contra o tempo, mas no final tudo deu certo e hoje o nosso prédio, ainda que apresente alguns problemas estruturais, é um dos mais modernos da UFPR, principalmente no que se refere à acessibilidade (ENTREVISTADO 17).

Aqueles que achavam que o Programa era coisa da nossa gestão, hoje lamentam não terem entrado no programa. Estão com salas de aula sucateadas e laboratórios defasados (ENTREVISTADO 19)

Essa contradição identificada na fala dos sujeitos entrevistados permitiu confirmar que o envolvimento dos docentes que efetivamente participaram do processo de discussão determinou seu posicionamento ao Reuni.

A seguir será apresentada uma análise do Reuni como objeto compartilhado pelos Sistemas de Atividade de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e de Gestão na UFPR.

#### 4.5 O REUNI COMO OBJETO COMPARTILHADO

Um sistema de atividades é marcado pela multiplicidade de vozes, em que diferentes atores expressam, por meio de suas crenças, ideias, valores e os motivos que os guiam para a realização das atividades. As atividades orientadas a um objeto são o núcleo da TA.

A TA nos permite refletir sobre as múltiplas vozes que configuram um sistema de atividade, favorecendo a explicação do movimento de mudança e do surgimento de contradições, advindas da interação entre os Sistemas.

O Reuni, como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, foi identificado como objeto potencialmente compartilhado pelos Sistemas de Atividade de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e de Gestão na UFPR. Instituído via decreto, o Programa foi alvo de muitas críticas, observadas pela multivocalidade presente nos Sistemas.

Na UFPR, ainda que a adesão ao Programa não tenha sido discutida com toda a comunidade acadêmica, conforme observado nas entrevistas, o envolvimento dos docentes presentes nas plenárias departamentais foi imprescindível para a adesão ao Programa. Foi por meio das reuniões departamentais que os docentes conheceram a proposta apresentada pelo coordenador do curso e pela chefia do departamento. As discussões ocorreram de forma isolada em setores e departamentos ao longo de um ano e submetidas à aprovação em reunião setorial, para que, em seguida, fossem enviadas à Reitoria. Não ocorreram reuniões entre os setores, muito menos reuniões com a participação da comunidade acadêmica.

No que se refere à adesão, foram observados, pelas entrevistas, receio e insegurança dos docentes em não atingir as metas estipuladas pelo Governo Federal. O prazo de 5 anos determinado pelo programa foi um dos aspectos mais citados em relação às dificuldades para atendimento das metas, conforme pode ser observado a seguir.

Não houve um debate prévio com a comunidade universitária e muito menos com a sociedade. Ou a universidade aderiria e se virava para dar conta de atingir as metas estipuladas no prazo de 5 anos, ou ficava sem receber recursos durante esse mesmo período (ENTREVISTADO 5).

O que nos preocupava eram os mecanismos de implantação do Reuni, sempre atrelados ao batimento de metas e associados a prazos apertados (ENTREVISTADO 1).

O Reuni foi muito polêmico antes da implantação. As opiniões tanto dos docentes quanto de toda a comunidade acadêmica ficaram divididas porque de um lado alguns acreditavam que seria um programa inovador e que traria benefícios pra universidade, por outro, alguns acreditavam que o programa era apenas um modo de o governo controlar os recursos financeiros das instituições. E claro que assim poderiam vincular o atendimento dos recursos financeiros com a realização do que havia sido proposto, digo, o batimento de qualquer meta que quisesse estabelecer. E tudo isso sem se preocupar com as especificidades de cada universidade. Porque, veja, cada uma tem seu perfil, suas dificuldades e limitações em áreas distintas. É complicado padronizar metas iguais para todos dentro de um mesmo período de tempo para atingi-las (ENTREVISTADO 9).

As colocações acima não são unanimidade entre os sujeitos. Foram verificadas opiniões contrárias, enfatizando uma participação ampla e aberta. Estas divergências nos revelam uma multiplicidade de vozes, que florescem sob as condições da diversidade. Os diversos pontos de vista dos docentes tornam a atividade uma fonte de negociação e revelam tensões acumuladas historicamente em relação à participação efetiva dos docentes nas mudanças institucionais. Conforme observado a seguir:

O Reuni na UFPR teve um processo amplo e participativo na sua elaboração. A comissão do Reuni contou com representantes de todos os setores de ensino, mais representantes de técnicos e estudantes. As pró-reitorias também foram convidadas a participar, e a coordenação geral ficou a cargo do Pró-Reitor da PROPLAN. A discussão, elaboração do projeto e sua aprovação no conselho superior levaram em torno de um ano. Aderiram aqueles que acreditavam que o Programa traria benefícios para o curso. Nós acreditamos e entramos e sinceramente não posso afirmar que o Programa tenha sido ruim para a universidade (ENTREVISTADO 17).

Tenho colegas do nosso departamento que comentam que o curso se arrependeu em não ter aderido ao Reuni, isso porque eles achavam que o programa era meramente político. Na verdade, o que ocorreu é que os cursos contrários à Reitoria na época não quiseram participar do Programa (ENTREVISTADO 19).

Todos deveriam ter se envolvido na discussão do Reuni, mas a gente sabe que muitos não participam das reuniões onde se discutem projetos e políticas institucionais. Veja por exemplo durante a discussão do Planejamento Estratégico e do PDI. Poucos participam. E os que não participam, mesmo de reuniões em que deveriam obrigatoriamente participar, não sofrem nenhum tipo de advertência, nem falta, porque a falta

fica na teoria, na prática, um colega não dá falta ao outro (ENTREVISTADO 13).

Complementarmente, observou-se que os docentes que se posicionaram contrários ao Programa antes de sua efetiva adesão não ocupavam cargos administrativos. Já os docentes gestores que participaram ativamente do processo de adesão por meio de discussão em reuniões plenárias, de colegiados e setoriais se posicionaram favoráveis ao Programa. Esta colocação corrobora o exposto anteriormente em relação ao envolvimento e participação efetiva dos sujeitos nas discussões institucionais. Diante do exposto, faz-se essencial ressaltar a multivocalidade do Sistema de Atividade da Prática Docente (FIGURA 12), principalmente em relação ao lugar que o sujeito ocupa em termos de função e poder e o quanto isso gera tensões.

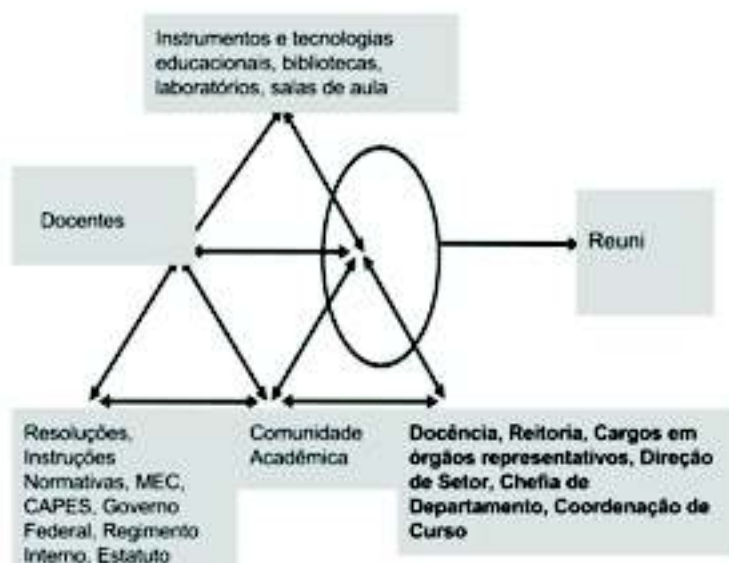


FIGURA 12: ELEMENTO DIVISÃO DO TRABALHO  
FONTE: ADAPTADO DE ENGSTRÖM (1987)

Após o processo de discussão em relação à adesão analisado acima e para atender a ampliação da oferta de educação superior pública, com o aumento de vagas de ingressantes, especialmente no período noturno, a UFPR definiu as seguintes estratégias:

- otimização dos recursos estruturais disponíveis e dos recursos a serem obtidos com o programa;
- atendimento da demanda por formação em áreas não atendidas; e
- atendimento da demanda em cursos existentes por vagas noturnas, contemplando a inserção social de estudantes que necessitam trabalhar para o sustento próprio (UFPR, 2008).

Os indicadores para análise do alcance das estratégias acima embasaram-se no percentual de vagas de ingresso noturnos em relação às vagas totais e no percentual de vagas de ingresso do ano corrente em relação ao ano anterior

Com o intuito de facilitar a análise, construiu-se, por meio da produção de dados baseada nos relatórios de atividades formalizados pela PROPLAN, no período anterior e durante a implementação do Reuni, a quantidade de cursos ofertados no período diurno e noturno, o número total de alunos matriculados e de alunos concluintes (Quadro 28).

QUADRO 28 - CURSOS DE GRADUAÇÃO

Cursos e Alunos em Curitiba	2007			2012		
	Cursos	Alunos Matriculados	Alunos Concluintes	Cursos	Alunos Matriculados	Alunos Concluintes
Graduação Presencial Diurno	54	15.963	2.392	62 (14,8%)	15.016 (-5,93%)	1.940 (-18,9%)
Graduação Presencial Noturno	19	5.104	788	30 (66,66%)	7.024 (27,33)	597 (-24,23%)
Total	73	21.067	3.180	92 (26%)	22.040 (4,62%)	2.537 (-20,22)

FONTE: RELATÓRIOS PROPLAN (2007-2012).

Quando da elaboração da proposta para adesão ao Reuni em 2007, a UFPR ofertava um total de 73 cursos de graduação: 54 no período diurno e 19 no período noturno. Ao final do Programa, a instituição passou a ofertar um total de 92 cursos, representando um aumento de 26% no número de cursos. Deste total, 62 cursos eram diurnos, representando um aumento de 14,8% neste período, e 30 cursos

eram noturnos, representando um aumento de 66,66%. Observou-se que apesar do aumento no número de cursos nos dois períodos, houve uma redução de 5,93% no número de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial diurno, o que pode estar justificado no aumento de 66,66% no número de alunos matriculados no período noturno.

No que tange à ampliação das vagas no período noturno, meta para a qual a atividade é direcionada, observa-se que esse objeto é histórico e não específico em função do Reuni. As políticas públicas existentes de acesso ao ensino superior desde o final dos anos de 1990 no Brasil se revelaram por meio de ações do Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), implementado em 2005; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), com o foco na população de baixa renda; e o ProUni, por meio da oferta de bolsas de estudo, criando condições de acesso ao ensino superior privado para estudantes oriundos, em sua maioria, das camadas populares. A Figura 13 elenca as metas alcançadas pelo Reuni.

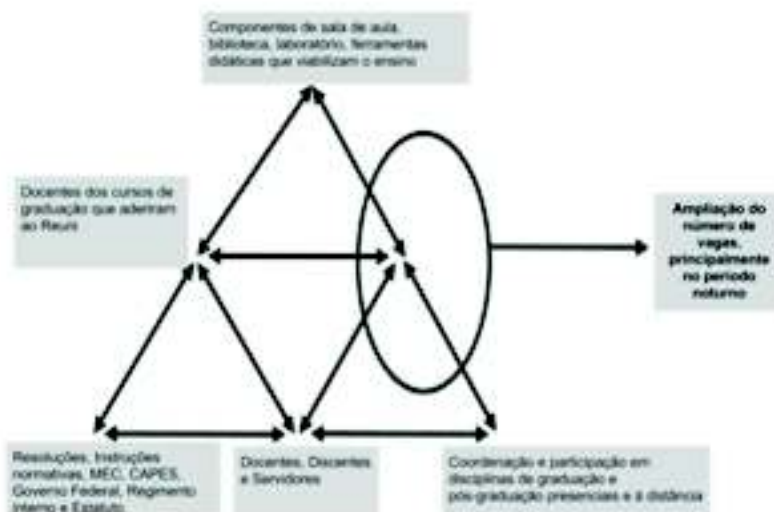


FIGURA 13: META ALCANÇADA  
FONTE: ADAPTADO DE ENGESTRÖM (1987).

Sendo assim, pode-se afirmar que o objetivo do Reuni foi alcançado parcialmente, atingindo uma das metas que era a ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação presencial, principalmente no período noturno. O aumento no



número de cursos no período noturno está em consonância com a proposta do Reuni na ampliação da oferta de cursos noturnos em busca de um melhor aproveitamento da infraestrutura ociosa das IFES.

Os docentes entrevistados perceberam este aumento como um aspecto positivo, mas que seu resultado não foi especificamente em decorrência do Reuni, mas de uma demanda antiga da sociedade pela ampliação das vagas nas IFES.

Apesar da ampliação ter sido vista como um aspecto positivo, observou-se, na fala dos entrevistados, uma preocupação com metas meramente quantitativas que poderiam interferir na qualidade do ensino, conforme descrito nas falas abaixo.

Nós sabemos que existe uma demanda pelo aumento no número de vagas, mas sabemos também que é preciso aumentar o número de docentes, melhorar a infraestrutura da própria universidade. Nossos laboratórios de informática são, na maioria das vezes compartilhados, por vários cursos, limitando o uso em determinadas disciplinas por falta de horários, sem falar das péssimas condições das salas de aulas, com problemas básicos de iluminação e mobiliário (ENTREVISTADO 6).

O que ficou claro é que o programa nem de longe resolveu todos os problemas das universidades públicas. Ele era um decreto presidencial, não de um projeto de lei, entende? E te digo mais, o Governo condicionou a adesão das universidades ao programa ao provimento de verbas. Isso fere o princípio de autonomia das instituições. Se o Ministério da Educação é o mantenedor das universidades públicas federais, cabe a ele destinar os recursos para que as instituições ofereçam ensino de qualidade, independentemente de participação ou não em determinado programa (ENTREVISTADO 12).

O programa foi implementado numa época de crise, em que tínhamos déficit em tudo na universidade. Faltavam laboratórios e equipamentos, a biblioteca não tinha sequer a bibliografia básica dos cursos. E de uma hora pra outra, a universidade se transformou num canteiro de obras (ENTREVISTADO 1).

A proposta de ampliação do número de vagas pela UFPR baseou-se no atendimento à meta global do Reuni, que estava estabelecida pela taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presencial e pela relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

O objetivo da elevação da taxa de conclusão média era o de administrar eficientemente as vagas ociosas nas universidades pela flexibilização curricular e viabilização da mobilidade estudantil entre os cursos e instituições diferentes, com aproveitamento dos créditos cursados. Essa taxa revela um indicador calculado

anualmente pela razão entre diplomados e ingressos em determinado período, considerando as vagas de ingressos aquelas oferecidas nos processos seletivos.

A taxa de conclusão de cursos da UFPR foi calculada pela Pró-Reitoria de Graduação com os dados do registro acadêmico e da unidade de registro de diplomas e a relação aluno professor com base nos dados do registro acadêmico (número de alunos) e registro de docentes da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFPR e do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - SIAPE.

O Quadro 29 revela as metas estabelecidas na proposta de adesão da UFPR ao Reuni e as metas efetivamente alcançadas ao final do período de 05 anos.

QUADRO 29 - METAS REUNI X METAS ALCANÇADAS

Número de Cursos	Metas Reuni		2007	2008	2009	2010	2011	2012
		Total	64	66	80	84	86	86 (25,58%)
	Noturno	17	18	29	31	32	32 (46,87%)	
	M e t a s Alcançadas	Total	72	77	101	104	112	113 (36,28%)
		Noturno	18	21	42	42	45	44 (144%)
A l u n o s Diplomados	Metas Reuni	Total	2.974	3.077	3.260	3.355	3.806	4.160 (39,87%)
		Noturno	629	682	743	787	1.078	1.334 (112%)
	M e t a s Alcançadas	Total	3.180	3.018	3.082	3.084	2.583	2.827 (-35,28%)
		Noturno	788	670	640	585	474	597 (24,23%)

FONTE: RELATÓRIOS PROPLAN 2007-2012

Conforme o Quadro 29, com relação ao número de cursos ofertados, observou-se, pelos relatórios da Pró Reitoria de Planejamento da UFPR - PROPLAN, que havia metas estabelecidas provavelmente na proposta de desenvolvimento institucional, já para o ano de 2007, antes mesmo da implantação do Reuni. Apontava-se um total de 64 cursos, sendo que 17 destinados para o

horário noturno e a meta atingida foi a ampliação de 72 cursos, entre os quais 17 para o noturno.

Para o ano de 2008, as metas do Reuni previam um aumento em relação ao ano anterior de 2 cursos para o total de cursos e de 1 curso para o noturno. Já o ano de 2009 tinha como meta a oferta de 80 cursos no total, sendo 29 no período noturno. Os valores alcançados neste período representaram um aumento real de 24 cursos. Percentualmente, o aumento previsto era de 36.25% e o alcançado foi de 41.58%.

Para o ano de 2010 e 2011, houve novamente superação da meta alcançada em relação à expectativa. No ano de 2012, as expectativas se mantiveram estáveis, tanto para o total de cursos, quanto para o número de cursos noturnos, e as metas alcançadas representaram um aumento de apenas 1 curso no total, com redução de um curso no período noturno.

Apesar da superação da meta, pode-se inferir que a ampliação do número de vagas nos cursos não implicou aumento de oportunidades, já que poucos cursos abriram vagas e criaram turmas noturnas. Os dados coletados revelam a existência de 72 cursos no ano de 2007, sendo que apenas 26 deles aderiram ao Reuni, representando apenas 36,11% dos cursos ofertados pela UFPR.

Observa-se aqui que a ampliação de vagas x oportunidades x baixa aderência dos cursos pode estar associada ao compartilhamento de atividades por meio da prática docente, em que receios e temores para com as políticas públicas podem ser discutidos, criando um clima de tensão na instituição frente às mudanças propostas pelo Governo Federal.

No que tange à outra meta estabelecida pelo Reuni, a relação de alunos de Graduação Presencial por professor - RAP, cabe esclarecer que ela é calculada com base na matrícula projetada, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades. A medida do corpo docente utilizada no cálculo da RAP baseia-se no número de docentes com equivalência ao regime de dedicação exclusiva, tomando como referência o banco de professores equivalentes.

Docentes DE = Total de Professores Equivalentes

1,55

O banco de professor-equivalente é constituído pela soma dos Professores do Magistério Superior e dos Professores Titulares-Livres do Magistério Superior de que trata a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, efetivos, substitutos e visitantes, expressa na unidade professor-equivalente, observados os seguintes parâmetros:

I - a referência para cada professor-equivalente é o Professor do Magistério Superior, Classe A, com denominação Adjunto, nível 1, com regime de trabalho de quarenta horas semanais e titulação equivalente a doutor, que corresponde ao fator um inteiro;

II - os Professores Titulares-Livres do Magistério Superior serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelos fatores a seguir, de acordo com o regime de trabalho:

a) regime de trabalho de dedicação exclusiva, em três inteiros e quarenta centésimos;

b) regime de trabalho de quarenta horas semanais, em um inteiro e cinquenta centésimos; e

c) regime de trabalho de vinte horas semanais, em noventa e dois centésimos;

III - os Professores do Magistério Superior efetivos em regime de dedicação exclusiva serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator um inteiro e setenta e oito centésimos;

IV - os Professores do Magistério Superior efetivos em regime de vinte horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator cinquenta e nove centésimos;

V - os Professores do Magistério Superior substitutos em regime de quarenta horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores substitutos pelo fator um inteiro;

VI - Professores do Magistério Superior substitutos em regime de vinte horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores substitutos pelo fator cinquenta e nove centésimos; e

VII - os Professores do Magistério Superior visitantes nacionais e estrangeiros serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator um inteiro e setenta e oito centésimos (BRASIL, 2011, p.4).

No ano de envio de sua proposta ao Reuni, a UFPR desenvolvia suas atividades por meio da relação de 10,57 alunos por professor, enquanto a média nacional era de 14,34. O objetivo do Programa era uma relação de 18:1.

O desenvolvimento desta meta pode ser observado no Quadro 30.

QUADRO 30 - META RAP

Relação Aluno-Professor	Metas Reuni	2007	2008	2009	2010	2011	2012
		14,34	14,24	15,46	15,98	17,04	18,00
	Metas Alcançadas	10,57	10,38	10,12	9,33	11,19	11,34 (0,77%)

FONTE: RELATÓRIOS PROPLAN (2007-2012)

Observou-se que o desenvolvimento da RAP ocorreu de maneira instável, com um decréscimo nos dois primeiros anos do Programa, chegando a uma relação de 9,33 pra um em 2010, relação inferior à apresentada no início do Reuni.

Somente em 2011 houve efetivo aumento desta relação, saltando de 9,33 para 11,19, o maior aumento durante todo o período. Ao final do ano de 2012 e do Programa Reuni, a RAP da UFPR ficou em 11,34 docentes por aluno, representando um aumento de apenas 0,77% em relação à RAP inicial.

O resultado acima encontra suporte nas colocações de Tonegutti e Martinez (2007), que enfatizam ser essa meta completamente deslocada da realidade educacional brasileira, assim como também da grande maioria dos países desenvolvidos. Somente o Japão tem índice nesse patamar, mas num contexto educacional e socioeconômico completamente diverso do nosso. Assim, os autores registram que

(...) segundo a nota de rodapé nº 1 no Documento de Diretrizes do REUNI, a relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais. O artigo 57 da LDB dispõe que “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”, e o decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que regulamenta vários pontos da LDB, dispõe no parágrafo único do artigo 69 que o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (TONEGUTTI, MARTINEZ, 2009, p.8).

De acordo com o exposto, a meta foi construída de forma arbitrária, ferindo a autonomia universitária, que é assegurada pela própria LDB no tocante à competência para dispor dos currículos e programas dos seus cursos bem como das vagas, que devem ser fixadas de acordo com a capacidade que a instituição tem em atender à sociedade.

Tonegutti e Martinez (2009) colocam que a Lei não aborda e nem deveria abordar a razão de estudantes por professor e muito menos sobre o número de estudantes em sala de aula, estando suas colocações em consonância com as opiniões dos entrevistados abaixo:

Quanto à RAP, o ideal teria sido que cada disciplina dos cursos tivesse a sua. Digo isso porque temos que considerar as especificidades e as demandas de cada disciplina. É complicado determinar esta relação sem conhecimento prévio da situação do curso (ENTREVISTADO 14).

A RAP é exclusivamente numérica. ela não leva em consideração as atividades desenvolvidas pelos docentes. Do que adianta uma RAP de 18:1

se o suporte para a realização do ensino e da pesquisa na instituição não teve um aumento proporcional? (ENTREVISTADO 1).

Observou-se ainda que a RAP representou uma meta incômoda para o desenvolvimento da prática docente, já que o número elevado de alunos em sala de aula é um fator que afeta esta prática. É possível que por esta razão a meta não tenha sido alcançada, por estar associada a uma possibilidade de precarização da prática docente.

Quando o quociente aluno/professor é calculado, busca-se identificar principalmente a relação quantitativa da prática de ensino. No entanto, sabe-se que, em maior ou menor grau, o docente pode estar também envolvido em pesquisa, administração e outras formas de extensão que não são os cursos de graduação presencial. O aumento no número de discente sem considerar a amplitude das atividades dos docentes é outro fator que afeta sua prática. Entende-se que a relação ideal seria aquela que tivesse a informação do número de horas do professor dedicadas ao ensino.

Importante destacar que o maior capital da universidade está justamente na sua principal mão de obra, o docente. É nele que estão depositados os bens que a instituição oferece à comunidade, na forma de conhecimento e valores. Se a prática dele se precariza, precariza toda a tríade, todo o sistema universitário, pois ele está lá como central em todos os sistemas de atividade.

Ressalta-se assim a importância da participação de toda a comunidade antes da imposição de metas quantitativas descoladas da prática social, já que são os componentes desta comunidade os que conhecem melhor a realidade social na qual estão inseridos. Na UFPR, a adesão ao Reuni ocorreu no Conselho Universitário, em reunião fechada, com a participação de 46 dos 51 conselheiros titulares que votaram contra a realização de um plebiscito sobre viabilidade da adesão ao Reuni na instituição.

Um fato que chamou a atenção foi a adesão de todas as universidades ao Programa, o que pode estar associado ao receio das instituições em não aderirem e iniciarem o ano de 2008 com recursos comprometidos ou sem recursos financeiros. Isso porque o recebimento de 20% a mais de seus recursos de custeio era destinado exclusivamente às universidades que aderissem ao Programa e atendessem sua meta global.

Observa-se aqui que a relação entre o recebimento de recursos financeiros e a adesão ao Reuni se estabeleceu como uma regra, percebida como preocupante pelos sujeitos. A preocupação embasava-se no questionamento se esse seria um recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes. De todo modo, o que assustava, de acordo com Léda e Macebo (2009), é que o repasse de recursos estaria vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluiria, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, entre outros mecanismos que levassem à expansão do sistema de educação superior.

No que tange às metas estabelecidas pelo Reuni, observou-se que, apesar de o Programa colocar que não preconizava um modelo único a ser implementado nas instituições, ele já trazia em seu escopo como queria que a expansão e reestruturação das universidades fossem feitas, contrariando o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Complementarmente, a imposição de um modelo único apesar de parecer uma decisão imposta, *top-down*, ela na verdade foi uma *down-top* já que as universidades tinham autonomia para aderir ou não ao Programa.

Ainda assim, apesar de todas as instituições federais terem aderido ao Programa, a aprovação das propostas de cada universidade pelos seus conselhos não percorreu um caminho fácil. O debate em torno do surgiu principalmente pelo imediatismo com que teria de ser implantado e também pela forma como se deu essa implantação. Os representantes sindicais dos docentes e os discentes ressaltaram que a comunidade acadêmica não teve tempo de amadurecer a ideia do programa, bem como analisar e debater seus efeitos sobre o ensino superior.

Alvo de protestos, temia-se pelo sucateamento das instituições e pela perda de qualidade dos cursos e da produção científica. As metas estabelecidas pelo Governo eram vistas como incompatíveis com padrões de qualidade de ensino aceitáveis em instituições de ensino superior. Temia-se também pela precarização do trabalho docente pela sobrecarga de trabalho e ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino. A proposta estava fundamentada na expansão do ensino de graduação e constituía uma das expressões da precarização e da

intensificação do trabalho docente; da certificação em larga escala e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com implicações na perda de credibilidade e de legitimidade das universidades federais (LIMA, 2010, LÉDA, MANCEBO, 2009).

Lopes (2011, p.7) complementarmente coloca que o Programa foi “uma ameaça à qualidade do ensino superior público, na medida em que visava a uma expansão com investimento mitigado, causando, entre outros problemas, a precarização do trabalho docente nas IFES”.

Diante do exposto, conclui-se que a prática docente envolvida nas relações de ensino, pesquisa, extensão e gestão revela as mudanças pelas quais as instituições de ensino superior passam em decorrência de políticas e reformas educacionais. Revela também como o resultado pode ser diferente em cada instituição para as mesmas políticas e reformas devido à historicidade de cada uma, à multiplicidade de vozes existentes e às múltiplas mediações entre os Sistemas que a compõem.

Conclui-se também que a Universidade não é uma mera reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas resultado do próprio processo histórico que incorpora valores, normas e procedimentos socialmente constituídos. Desta forma, a universidade define sua própria forma de ser e de se organizar, elaborando regimentos, estatutos e normas que são utilizadas coletivamente e que servem de referencial para análise do que lhe é proposto. Essa cultura construída historicamente na universidade é que orienta e embasa suas decisões e as adesões ou não a políticas governamentais, como o Reuni.

Complementarmente, coloca-se que a precarização vem se revelando historicamente por meio de ações realizadas pelo Governo como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, o Decreto Lei nº 53 de 1966, a Reforma Universitária em 1968, a Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996 - Lei 9.394/96, o Plano Nacional de Educação no ano de 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Reuni, ambos em 2007.

Defende-se portanto aqui a tese de que a precarização da prática docente não foi decorrente especificamente do Programa Reuni, mas das políticas e reformas educacionais ocorridas ao longo do tempo, além das pressões do sistema



de métricas associadas às mudanças no mundo das atividades vivenciadas pelos docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se nesta tese analisar como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, na condição de atividade situada na Universidade Federal do Paraná- UFPR, após a implementação do Programa Reuni. A prática docente, como Sistema de Atividade, não foi vista isoladamente, foi identificada interagindo com os Sistemas de Atividade que a permeiam e que se inter-relacionam, sejam eles, Sistema de Atividade de Ensino, Sistema de Atividade da Pesquisa, Sistema de Atividade da Extensão e Sistema de Atividade da Gestão, todos inseridos em uma realidade social situada, constituídos historicamente em função do objeto da prática. Desta forma, o objetivo proposto foi alcançado sendo o Programa Reuni identificado como objeto potencialmente compartilhado pelos referidos Sistemas e pelo engajamento mútuo dos docentes nas atividades impulsionadas por um motivo comum, as metas do Programa.

Como objeto potencialmente compartilhado O Reuni propunha a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação dos alunos de graduação em cursos presenciais por professor de 18 para 1, ao final de cinco anos a contar do início de cada plano das Universidades Federais.

Historicamente, por meio do Sistema de Atividade da prática docente, observou-se que a construção do objeto da prática foi fruto da adesão das universidades ao Programa Reuni. E gerou ações e uso de ferramentas mediadoras, tais como Leis, Decretos e Políticas Públicas, que foram criados para o processo de expansão das universidades federais, implicando em mudanças no ensino superior. Essas ferramentas foram vistas como um meio de acúmulo e transmissão de conhecimento em contínuo processo de desenvolvimento. Complementarmente, foram percebidas moldando as atividades, orientando comportamentos, restringindo e direcionando os sujeitos e a comunidade, direcionando comportamentos.

As mudanças no ensino superior advindas da implantação do Reuni, ocorreram sob questionamentos e inquietações de toda a comunidade acadêmica. Isso porque a discussão que antecedeu a adesão não foi feita de maneira ampla, nem com a participação da comunidade universitária, muito menos da sociedade, que ansiavam por este momento. Foi uma discussão isolada dos cursos/

departamentos/setores da instituição, o que gerou certo desconforto entre os sujeitos. Esse fato revelou tensões, contradições dentro do sistema de atividade da prática docente tendo em vista que nem todos os sujeitos envolvidos na mesma atividade compartilhavam do mesmo objeto, gerando conflitos.

Essas contradições foram identificadas como relacionadas ao desconhecimento das metas e diretrizes do Programa Reuni por alguns docentes, principalmente aqueles que faziam parte dos cursos que não aderiram ao Programa. Isto porque, conforme percebido em suas falas, se o curso não aderiu, não haveria por que razão se preocupar em atingir suas metas, conseqüentemente não haveria razão para o comprometimento desses sujeitos, ainda que inseridos na mesma organização. Percebe-se que esta visão observada pela fala dos sujeitos é equivocada, pois o envolvimento de toda a comunidade acadêmica se revelou fundamental, assim como o conhecimento das metas do Programa, ainda que o curso não tivesse aderido. Os reflexos da implementação do Reuni revelaram-se para toda a comunidade acadêmica, inclusive para os cursos que não aderiram ao programa.

Considerou-se portanto as contradições como tensões estruturais acumuladas historicamente e inseridas nas atividades, gerando conflitos e provocando questionamentos de práticas pelos sujeitos, conforme colocado por Engeström e Sannino (2011). As tensões decorrentes do processo de adesão e implementação do Programa foram vistas como geradoras de mudanças dentro do Sistema de Atividade da Prática docente. Fruto de contradições internas do próprio Sistema de Atividade e de contradições ocorridas entre os diferentes Sistemas que compõem e interagem com a prática docente. As ações orientadas ao objeto foram caracterizadas por ambiguidade e interpretações contraditórias dos sujeitos envolvidos. A multivocalidade dos sujeitos desse Sistema foi observada principalmente em função dos cargos em que ocupavam à época, ou seja, estavam relacionadas principalmente em relação à divisão do trabalho. Os gestores eram os que detinham um conhecimento mais amplo das metas e diretrizes do Programa dentro da comunidade.

As contradições identificadas nas falas dos sujeitos entrevistados permitiu confirmar que o envolvimento dos docentes que efetivamente participaram do processo de discussão por meio de reuniões plenárias determinou o posicionamento

do docente ao Reuni. Contradições entre os departamentos que aderiram e os que não aderiram ao Programa também foram identificadas..

Ao longo do processo, observou-se que contingências precisaram ser resolvidas, o que pode ter se refletido no fato de a UFPR não ter tido êxito no atendimento a todas as metas do Reuni. A tríade Ensino, Pesquisa e Extensão não foi contemplada igualmente durante a implementação do Reuni, ferindo o princípio da indissociabilidade, conforme a Constituição Federal de 1988. A RAP proposta pelo Governo era de 18 alunos para cada professor, entretanto, ao final do Programa, a UFPR não conseguiu atingir ao proposto, apresentando uma RAP de 11,34:1. As metas atingidas foram o aumento no número de ingressos, principalmente no horário noturno, com redução das taxas de evasão, por meio de ações como o PROVAR para a ocupação de vagas ociosas.

Tendo como referência o levantamento histórico e a produção de dados empíricos, defende-se a tese de que o Reuni não foi o responsável pela precarização da prática docente. Ela é histórica e decorrente de políticas públicas que não contemplam um processo de discussão com a comunidade envolvida e que buscam a democratização do acesso, sem investir, de fato, em infraestrutura, formação e valorização dos docentes.

Além disso, tal afirmação se embasou nos relatos dos sujeitos entrevistados, sendo possível estabelecer que um dos pontos negativos do Programa foi justamente o fato de o Governo Federal propor a expansão de vagas, desconsiderando os déficits anteriormente acumulados, as perdas históricas da categoria, os cortes nos orçamentos de custeio e pessoal. O Reuni ficou limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo garantia da continuidade do Programa nos anos seguintes.

O uso da TA como lente teórica desse estudo permitiu a compreensão da universidade como uma instituição composta por um leque de atividades coletivas orientadas a objetos, sendo essas atividades fundamentalmente multivocais. Isso porque nenhum sujeito compartilha exatamente a mesma visão, a mesma perspectiva, as mesmas crenças ou os mesmos interesses dos demais. Essa diversidade foi observada tanto dentro dos setores, quanto dos departamentos e cursos. A TA viabilizou a análise da forma como foram gestadas as dimensões interacionais, mediacionais e contraditórias da prática docente, em um nível mais

amplo do que as práticas individuais dos docentes, discentes e servidores. Isso porque abordou essas práticas em sua natureza coletiva, considerando as ferramentas empregadas, as comunidades nas quais os sujeitos estavam inseridos, além das regras que mediavam a relação dos sujeitos com a comunidade e a divisão do trabalho, que por sua vez mediava a relação entre a comunidade e o objeto da atividade.

A orientação para o objeto e a mediação por ferramentas foram princípios importantes para a escolha da TA como referencial teórico deste estudo e na análise da interação dos sujeitos com a realidade. A proposta de expansão do ensino superior trouxe uma ressignificação da prática docente que se revelou em constante mudança. E, justamente esse processo contínuo de mudança e desenvolvimento revelou o surgimento de contradições, fontes de inovação desta prática.

Concluiu-se assim que as condições de trabalho dos docentes no ensino superior foram também determinadas por um contexto histórico-social atrelado a metas quantitativas, associadas à progressão da carreira, remuneração salarial e aumento da produção científica, ainda que o critério da produtividade tenha sido historicamente combatido pelo movimento docente, que percebeu uma intensificação de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, vinculadas à cobrança por produtividade, em que os órgãos de fomento e de avaliação de pesquisa, tais como CAPES e CNPq, passaram a supervalorizar a produção científica em detrimento das demais atividades desenvolvidas pelos docentes. O Currículo da Plataforma Lattes, por exemplo, reforça o caráter produtivista da atividade docente, nele os registros das atividades desenvolvidas exigem uma produção e atualização constante em busca da garantia de uma boa pontuação. Ou seja, é preciso publicar para pontuar.

E para ser produtivo, não basta apenas publicar, é preciso otimizar o tempo de trabalho, ampliar as atividades desenvolvidas, adaptar-se às novas tecnologias, e isto pode implicar uma sobrecarga de trabalho do docente, já que muitas dessas atividades são realizadas fora de sala de aula, muitas vezes ultrapassando a carga horária dos docentes.

O Reuni, com sua lógica de contrato embasada em resultados e metas, foi visto pelos docentes como uma possibilidade de comprometimento da autonomia universitária e da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, que

devem ter igual importância no processo formativo. O objetivo meramente de aumento do número de alunos nas universidades federais, sem se preocupar com a qualidade do ensino, traz reflexos negativos para as IES. Por esta razão, pode-se inferir que o programa não resolveu a complexidade dos problemas da educação superior brasileira, muito menos da UFPR.

No que tange à realização de pesquisas futuras, o Reuni, como programa para expansão das universidades federais, permite um leque de opções com diferentes dimensões para realização de estudos, entre eles a avaliação dos cursos criados, a análise da reestruturação acadêmico-curricular, a efetividade dos projetos de mobilidade intra e interinstitucional, assim como os efeitos da renovação pedagógica na instituição, que não foram objetivos desta tese.

Complementarmente, sugere-se a realização de estudos em outras universidades federais brasileiras abarcando a TA como lente teórica e o Reuni como objeto de análise para que seja possível o estabelecimento de parâmetros comparativos, possibilitando analisar as ações decorrentes do Reuni não só nos docentes, mas com outros sujeitos, tais como discentes e servidores técnico-administrativos. Por fim, sugere-se em prol da universidade que as políticas voltadas ao ensino superior sejam discutidas, avaliadas e implementadas com a participação de toda a comunidade acadêmica e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AARTS, B.; BAUER, M.W. A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39-63.

ABREU, D. G.; MOURA, M. O. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores, como objeto de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, 2014.

ANDES/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior -2007. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a educação superior. **Caderno ANDES**, n. 25. Brasília: ANDES-SN, 2007.

APUFPR-SSind. **Caderno de avaliação das lutas dos docentes da UFPR**. 2014 Disponível em:< <http://apufpr.org.br/publicacoes/>. Acesso em 02 nov. 2016

BASTOS, A. V. B.. O Ofício Acadêmico: Singular ou Plural? Réplica a: FREITAS, M.E. A Carne e os Ossos do Ofício Acadêmico. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 43, 2007.

BAUER, M. W. et al. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-36.

BISPO, M. de S. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n.1, p.13-33, 2013.

BLACKLER, F. Cultural-historical activity theory and organization studies. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BODKER, S. Activity theory as a challenge to system design. In: NISSEN, H.E. et al. **Information system research: Contemporary approaches and emergent traditions**. Amsterdam, Elsevier, 1991.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. Rev. **SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, jun. 2005. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2016.

BORGES, M.C. Projetos de expansão das universidades públicas federais do triângulo mineiro e a formação inicial de professores. **Debates Educ.** 2011; 3(6): 1-18.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 101, 2007.

BRASIL/MEC/SESu/ABRUEM/ANDIFES. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=152757>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011 que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 05 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, pesquisa e dados, 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4028:sp-1940385189>> Acesso em: 20 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 julho 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008**. Relatório de Primeiro Ano. Disponível em/ [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 julho 2015.

BRASIL. MEC/MPOG. Portaria Interministerial nº 22, de 30 abril de 2007. **Constitui, em cada Universidade Federal, como instrumento de Gestão Administrativa de Pessoal, um banco de professores-equivalente**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.



BRITO, J. A. et al. Modelagem da atividade docente com uso de recursos tecnológicos à luz da Teoria da Atividade. CISTI – Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de informação. **Proceedings**, v.2, p.221-225, 2014.

BULGACOV, Y. L. M. et al. Contribuições da teoria da atividade para o estudo das organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014, p. 648-662. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512014000300007&lng](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000300007&lng)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. Science education and the cultural-historical activity theory: contributions to the reflection on tensions in educational practice. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 211-230, Apr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160113>. Acesso em: 03 mai. 2016.

CAPES. **Classificação da Produção Intelectual Ministério da Educação**, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em 05 mar. 2016.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores [Factors associated with burnout's syndrome: An epidemiological study of teachers]. **Cad Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CASSANDRE, M. P.; PEREIRA-QUEROL, M. A. O Percurso dos princípios teórico-metodológicos Vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. Farol - **Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 454-509, jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/2533>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

CHIA, R.; RASCHE, A. Epistemological alternatives for researching strategy as practice: building and dwelling worldviews. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. (eds.). **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010, p. 34-46.

CNPq. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2010/09/>. Acesso em : 13 nov.2016.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Ten good reasons for assuming a 'practice lens' in organization studies. In: 3rd **OLKC Conference**. 2008 p. 1-37.

CRADLE. **Center for Research on Activity, Development and Learning**. Disponível em: <http://www.helsinki.fi/cradle/>. Acesso em: 10 mar. 2016

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007, p. 191-205. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>.

CUNHA, L.A. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DANIELS, H. V. **Vygotski e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vygotski e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2008.

DENZIN, Norman K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. Transaction publishers, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

**Dicionário Etimológico**: Etimologia e origem das palavras. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>>. Acesso em 15.jan.2016

EDMUNDS, H. **The focus group research handbook**. Illinois: NTC, 1999.

ELKJÆR, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAUJO, L (coords.). **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100-118.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 3, 2011, p. 368-387.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit, 1987.

\_\_\_\_\_. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN; LAVE (Eds.). **Understanding practice: Perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.64-103.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela Teoria da Atividade. Cap. 4. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. São Paulo: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. **Journal of Education and Work**, 14(1), 2001, p.133-156.

\_\_\_\_\_. Activity theory as a framework for the study of organizational transformations. **Knowing in practice**, February, 2001, University of Trento, Italy, 2001.

FLICK U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Extensão Universitária: organização e sistematização. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

**FÓRUM DE MOBILIZAÇÃO DE COMBATE AO REUNI**. Disponível em <http://acertodecontas.blog.br/atualidades/o-que-o-reuni/>. Acesso em 03 dez 2015.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 64-89.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. **Management Learning**. v.40 n.2, 2009, p. 129-144.

GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study**. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GLAESER, B.G.; STRAUSS, A. L. The discovery of Grounded Theory: Strategy for qualitative research. New York: Aldine, 1999.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 89-107.

GOLSORKHI, D. et al. (Eds.). **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GONÇALVES, A.; CORREIA, A.; FERNANDES, J. Elicitação de requisitos não funcionais em serviços: abordagem segundo a Teoria da Atividade. CISTI – Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de informação. **Proceedings**, v. 1, 2015, p.816-822.

HARDY, C. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro, EdUERJ. 1997.

JANKEVICIUS, J. V. A pesquisa científica e as funções da Universidade. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v.16, n. 2, p. 328-330, jun.1995.

Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/viewFile/7056/6254>>. Acesso em: 30 nov.2016

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: Heteronomia, Precarização da Universidade e do Trabalho Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, jan./abr. 2009, p. 49-64.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J. R. (org). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

LEMES, N. C. S.; CEDRO, W. L. Professores de matemática em atividade de ensino de álgebra: apropriações da teoria histórico-cultural. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n.2, 133, 2015.

LEMO, M.; PEREIRA-QUEROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. de. **A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 17, n. 46, Sept. 2013, p. 715-727.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Activity, consciousness, personality**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**, Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 41-61.

LIMA, K. Trabalho docente e formação profissional nas universidades federais. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís: UFMA, n. esp., 2010, p. 313-321.

LIMA, K. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 16, n. 2, 2013, p. 258-267.

LODDI, L.; MARTINS, R. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. **Revista Digital do LAV**, v. 3, n. 3, 2010, p. 87-108.

LOPES, M.C.R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 1. sem. 2006, p. 35-48.

LOPES, C. M. L. O Reuni e a intensificação do trabalho do docente. **V Jornada internacional de políticas públicas**. São Luis, 2011.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 23, v.2, 2010, p. 73-91.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, maio/ago. 2007, p. 103-123.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, 2007, p. 74-80.

MARTINS, O. B.; ALVINO M. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. v.7 f. 13, 2012, p. 8-28.

MARTINS, R., LODDI, L. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. **Revista Digital do LAV** [en linea] 2009. Disponível em:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=337027035009>> . Acesso em: 17 ja.2016.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

NICOLINI, D. **Practice theory, work, and organization: an introduction**. Oxford University Press, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

NODARI, E.S. Os meios da Universidade em projetos com financiamento externo: um olhar da Extensão. Brasília, 2009. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/>. Acesso em 02 dez 2016

OLIVEIRA MELO, P. C.; FERREIRA, V. G. G.. A Lousa Digital no ensino de Matemática: análise das interações docentes. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 02, 2014, p. 109.

ORLIKOWSKI, W. J. Practice in research: A phenomenon, perspective and philosophy. In: GORSORKHI et al. **Strategy as Praticce**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p.23-33.

PAULA, H. F.; MOREIRA, A. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. **Educação em revista**, v. 30, n. 1, 2014, p. 17-36.

PEREIRA-QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gest. Prod**, São Carlos, v. 21, n. 2, June 2014, p. 405-416, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

PERNA, P.O. A precarização do trabalho docente em universidades públicas brasileiras. **Cogitare**. vol 16, f.4, out/dez 2011, p.605-607.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 24, n. 2, Aug. 2012, pp. 283-292 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 jan. 2016.

POSTILL, J. Introduction: Theorising media and practice. In: BRÄUCHLER, B.; POSTILL, J. (Eds). **Theorising Media and Practice**. Oxford and New York: Berghahn, 2010.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, 2002, p.243-263.

RUSSELL, D. Looking beyond the interface: Activity theory and distributed learning. In: LEA, M.; NICOLI, K. (Eds.). **Distributed learning: social and cultural approaches to practice**. London: Routledge/Falmer, 2001, p. 64-82.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-15.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. **Returning to Practice Anew: A Life-World Perspective**. Organization Studies, 30, n.12, 2009, pp. 1349-1368.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poesis pedagógica**, v. 8, n. 2, 2011, pp. 4-17.

SCHATZKI, T. R. A primer on practices. In: HIGGS, J.; BARNETT, R.; BILLET, S. ;HUTCHINGS, M.; TREDE, F. (Eds.). **Practice-based education**. Rotterdam/ Boston / Taipei: SensePublishers, 2012, pp. 13-26.

SEVERINO, António Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n. 34, p. 60-68, 1996.

SILVA, A.O. Somos todos delinquentes acadêmicos? **Revista Espaço Acadêmico**, n.88 set.2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/088/88ozai.htm>. Acesso em 20 out.2016

SILVA, S. P.; QUIMELLI, G. A. S. A extensão universitária como espaço de formação profissional do assistente social e a efetivação dos princípios do projeto ético-político. **Emancipação**, v. 6, n. 1, 2009.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SHIROMA, E.O. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M.. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Disponível em: [www.apufpr.org.br/artigo/2007](http://www.apufpr.org.br/artigo/2007). Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Comissão Universidade XXI. Universidade XXI: Fundamentos para uma nova política de ensino superior**. Curitiba: UFPR, 2003.

\_\_\_\_\_. **Rumos à pesquisa: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR**. Curitiba: UFPR, 1998.

\_\_\_\_\_. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba: UFPR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aperfeiçoamento docente: a experiência da UFPR**. Curitiba: UFPR, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa Reuni UFPR**. Disponível em: [http://www.ufpr.br/reuniufprold/REUNI\\_Projeto.pdf](http://www.ufpr.br/reuniufprold/REUNI_Projeto.pdf). Acesso em 07 set. 2016

\_\_\_\_\_. **Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: [www.ufpr.br](http://www.ufpr.br). Acesso em: 20 mar. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Disponível em: [www2.fe.usp.br](http://www2.fe.usp.br) Acesso em: 17 de mar. 2016.

VAHL, T.R. Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras. In: VAHL, T.R. **Temas de administração universitária**. Florianópolis: UFSC, 1991, Pp.111-134.

VIRKKUNEN, J. et al. O Laboratório de Mudança como ferramenta para transformação colaborativa de atividades de trabalho: uma entrevista com Jaakko Virkkunen. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 336-344, mar. 2014. ISSN 1984-0470. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/84871>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ZANELLA, D. A. V.; CARNEIRO, M. A. L. Produção de significados na atividade de formação do PBID/UNISO de Língua Inglesa. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 56-78, 2015.

ZANELATO, E. et al. Teoria da atividade: algumas aproximações para compreender o reflexo consciente dos professores de Rondônia acerca da necessidade de formação. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.**/Universidade Federal do Piauí, v. 2, n. 1, 2014.



## APÊNDICE 1 - MODELOS DE AGENDAMENTO

ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO		
AGENDA		
Curso:		
Coordenador ( ) Docente ( )		
Telefone:		
Email:		
Agendamento	Data	
	Horário	
	Local	





**APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES**  
**Programa de Mestrado e Doutorado em Administração – PMDA – UP**



Curitiba, 16 de maio de 2016

**A (AO)**

**Coordenador (a) do Curso \_\_\_\_\_**

**Universidade Federal do Paraná**

**De**

**Profa. Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgavov**

**Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (PMDA/UP)**

**Ref. Apresentação do Projeto: Análise da prática docente em uma organização pública de ensino superior após a implementação do Programa Reuni: uma análise da sua gestão por meio da Teoria da Atividade**

**Este projeto faz parte da elaboração de uma Tese de Doutorado, vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo. Tem por objetivo analisar as mudanças ocorridas na prática docente na UFPR, após a implementação do Programa Reuni.**

**Solicitamos sua autorização para realização de entrevistas em profundidade com os docentes deste curso, que estavam na ativa durante a implementação do referido Programa, Enfatizamos que se trata de pesquisa acadêmica e que todos os dados serão utilizados exclusivamente para esse fim, podendo o docente não ser identificado, caso assim seja de sua preferência.**

**Antecipadamente, agradecemos sua gentileza,**

**Professora Dra. Yára Lucia Mazziotti Bulgacov**

**Professora do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Positivo  
Tel (41) 3317-3275**

**Sheila Cristina da Silva Góes Barreto  
Doutoranda do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Positivo  
Tel (41) 9977-9545**

## **APÊNDICE 4 - TCLE**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Título:**

**Análise da prática docente em uma organização pública de ensino superior após a implementação do Programa Reuni: uma análise da sua gestão por meio da Teoria da Atividade.**

#### **OBJETIVO DO ESTUDO:**

**O objetivo deste projeto é analisar as mudanças ocorridas na prática docente na UFPR após a implementação do Programa Reuni.**

#### **VOLUNTARIEDADE NA PARTICIPAÇÃO:**

**Asseguro que a escolha por parte do entrevistado em participar ou não desta pesquisa não terá nenhuma implicação negativa.**

#### **PROCEDIMENTO DO ESTUDO:**

**Se você decidir integrar este estudo, participará de uma entrevista em uma entrevista individual e/ou em grupo, que durará aproximadamente uma hora.**

#### **GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:**

Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para produção de dados. As fitas serão ouvidas e transcritas por mim para fins de análise dos dados.

**CONFIDENCIALIDADE:**

Seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum documento desenvolvido. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa em que você seja identificado.

**DÚVIDAS:** Esta pesquisa tem vínculo com o Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo, sendo a doutoranda Sheila Cristina da Silva Góes Barreto, a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Yára Lucia Mazziotti Bulgacov. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha por meio dos telefones (41) 3317-3275 (41) 9977-9545 ou email [sheilacsqbarreto@gmail.com](mailto:sheilacsqbarreto@gmail.com) [ybulgcov@gmail.com](mailto:ybulgcov@gmail.com)

Você terá uma via deste consentimento para guardar com você.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

Assinatura (Pesquisador) \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 5 - MODELO DO TÓPICO GUIA

### TÓPICO GUIA

#### INFORMAÇÕES BÁSICAS

**Código do Entrevistado:**

**Nome do Entrevistado:**

**Cargo do Entrevistado:**

**Data e Local da Entrevista:**

#### INTRODUÇÃO À ENTREVISTA

**Abertura:** conversa informal com o entrevistado para que ambos se sintam mais confortáveis para iniciar a conversa.

**Agradecimento:** agradecer o entrevistado pela participação e pela gentileza de reservar um tempo para a realização da entrevista.

**Apresentação do Pesquisador e da Pesquisa:** fazer uma breve apresentação sobre si e apresentar um *overview* da pesquisa, salientando o raciocínio que levou ao estudo da organização em questão e o objetivo da pesquisa.

**Condução da Entrevista:** esclarecer como a entrevista será conduzida e quais assuntos ou temáticas serão abordados na entrevista.

**Confidencialidade dos Dados:** assegurar que as informações da entrevista têm propósito exclusivamente acadêmico e que, se for de preferência, o curso, a coordenação e o setor não serão identificados.

**Gravação da Entrevista:** pedir permissão para a gravação da entrevista (colocar o gravador à vista) e lembrar o entrevistado que pode solicitar que o gravador seja desligado a qualquer momento, caso não se sinta confortável.



## **TÓPICO GUIA**

- **Avaliação do processo de discussão para adesão ao Reuni (Reuniões departamentais, setoriais, grupos de discussão, de trabalho?)**
- **Divisão do trabalho entre os sujeitos na adesão**
- **Divisão do trabalho entre os sujeitos durante a implementação do Programa**
- **Avaliação do processo de adesão**
- **Avaliação do processo de implementação**
- **Conhecimento das metas e diretrizes do Reuni propostas pelo governo x desenvolvidas pelo curso/instituição**
- **Alcance das Metas do Programa**
- **Prática docente antes do Reuni**
- **Prática docente após o Reuni (Análise comparativa)**
- **Atividades e Ações realizadas. Buscar detalhamento**
- **Mudanças significativas ocorridas após adesão da UFPR ao Reuni**
- **Avaliação do REUNI como proposta de democratização do acesso ao Ensino Superior**
- **A tríade Ensino, Pesquisa e Extensão**
- **O Ensino e o Reuni na UFPR**
- **A Pesquisa e o Reuni na UFPR**
- **A Extensão e o Reuni na UFPR**

## **FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

**Agradecimento:** agradecer novamente o entrevistado pela participação e pelo tempo disponibilizado para a entrevista e reafirmar a confidencialidade dos dados.