

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EVANDICLEIA FERREIRA DE CARVALHO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMA (2010 - 2014) NO  
CONTEXTO DO REUNI**

São Luís

2016

**EVANDICLEIA FERREIRA DE CARVALHO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMA (2010 - 2014) NO  
CONTEXTO DO REUNI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – Ufma, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucinete Marques Lima

São Luís

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carvalho, Evandicleia Ferreira de.

A expansão da educação superior na Ufma 2010-2014  
no contexto do Reuni / Evandicleia Ferreira de  
Carvalho. -  
2016.

180 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,  
2016.

1. Democratização. 2. Educação Superior. 3.  
Expansão. 4. Políticas Educacionais. 5. Reuni. I.  
Lima, Lucinete Marques. II. Título.

**EVANDICLEIA FERREIRA DE CARVALHO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMA (2010 - 2014) NO  
CONTEXTO DO REUNI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – Ufma, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinete Marques Lima (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup>. Francisca das Chagas Silva Lima  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini  
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais – João e Eva - amor e doação constantes. Sobre as lições da vida, ensinaram com dedicação e sabedoria.

Às irmãs e irmãos pelo incentivo, afeto e companheirismo.

A Lyvia, João Vitor, Anthony e João Alexandre, cujos risos alegam tudo e todos.

## RESUMO

A presente pesquisa realizou-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – nível Mestrado, da Universidade Federal do Maranhão, vinculada à linha de pesquisa Estado e Gestão Educacional. Possui como objeto de análise: “A expansão da educação superior na Ufma (2010 - 2014) no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”, confrontando os sentidos de elitização, massificação e/ou democratização desse nível de ensino nos textos oficiais e na materialização dessa política num campus universitário. Investiga-se esse processo no contexto de reforma do Estado, globalização da economia e ascensão das políticas neoliberais. Para tanto, enfocam-se transformações nas políticas de educação superior na contemporaneidade, refletindo sobre diversificação de modalidades de cursos e flexibilização curricular numa relação com documentos de organismos internacionais e acordos internacionais que vem condicionando reformas educativas de países centrais e periféricos. Reflete-se sobre os sentidos de massificação e de democratização de políticas de expansão da educação superior adotadas pelo mundo. Focaliza-se iniciativas expansionistas criadas no Brasil, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e primeiro governo de Dilma Vana Rousseff (2011 - 2014), discutindo repercussões em relação à massificação e/ou democratização da educação superior. Identificam-se sentidos e contradições do Reuni, com base em concepções e diretrizes da base legal, bem como na apropriação deste Programa na Ufma. Por fim, analisa-se a materialização do Reuni no processo de interiorização nesta Universidade, traduzido no desenvolvimento de cursos, no acesso e na permanência estudantil no Campus Universitário de Pinheiro. Este texto se fundamenta na base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético e articula pesquisa bibliográfica (textos científicos sobre o tema), análise documental (leis, decretos, diretrizes do Reuni, planos, projetos e relatórios), questionários e entrevistas. Como referência utilizou-se diversos autores como Gentili (2009), Dias Sobrinho (2005; 2010), Ristoff (2008; 2014), Sguissardi (2009), Amaral (2011), Cunha (2003; 2007), Gomes (2008), Ferreira (2009; 2012), Lima, K. (2007; 2012), Lima, L. M. (2011) entre outros. As análises indicaram que a expansão da Ufma (2010 - 2014) reproduziu ambiguidades do processo global de reforma da educação superior e do texto normativo do Reuni, representando uma possibilidade restrita de ampliação das oportunidades de acesso de jovens originários da classe trabalhadora, com melhoria da infraestrutura, de recursos humanos e do ingresso de diferentes categoriais sociais nos cursos de licenciatura, mas com ocorrência de taxas expressivas de abandonos estudantis e baixo índice de conclusão dos cursos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Superior. Reuni. Expansão. Democratização.

## ABSTRACT

The present research was carried out in the scope of the Master Degree Program in Education at the Federal University of Maranhão (Ufma), linked to the State and Educational Management research line. It has as its object: "The expansion of higher education in Ufma (2010 - 2014) in the context of the Restructuring and Expansion Program for Federal Universities (Reuni)", confronting the meanings of elitism, massification and/or democratization in this level of education in official texts and the materialization of such policy on a university campus. This process is investigated in the context of the State reform, the globalization of the economy and the rise of neoliberal policies. In order to do so, it focuses on changes in the policies of higher education in the contemporary world, reflecting on the diversification of course modalities and curricular flexibility in a relationship with international organizations documents and agreements, which are conditioning educational reforms of central and peripheral countries. It reflects on the meanings of massification and democratization related to higher education expansion policies adopted by the world. It focuses on expansionist initiatives created in Brazil, during Fernando Henrique Cardoso's governments (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) and Dilma Vana Rousseff's first government (2011-2014). It discusses massification and/or democratization of higher education repercussions. It identifies the meanings and contradictions of Reuni, based on legal conceptions and guidelines, as well as on the appropriation of this Program at Ufma. Finally, we analyze the materialization of Reuni in the University's process of interiorization, translated into the development of courses, students' access and permanence at Ufma – Pinheiro Campus. This text is grounded on the theoretical-methodological basis of historical-dialectical materialism and articulates a bibliographic research (scientific texts on the subject), document analysis (laws, decrees, meeting guidelines, plans, projects and reports), questionnaires and interviews. As reference, several authors were used, such as Gentili (2009), Dias Sobrinho (2005; 2010), Ristoff (2008; 2014), Sguissardi (2009), Amaral (2011), Cunha (2003; Ferreira (2009, 2012), Lima, K. (2007; 2012), Lima, L. M. (2011) and others. The analysis indicated that the expansion of Ufma (2010 - 2014) reproduced ambiguities in the overall process of higher education reform and the normative text of Reuni, representing a restricted possibility of expanding the access of young people from the working class to entrance opportunities. It considers some improvement in infrastructure, human resources and the entrance of different social groups into undergraduate courses, but with the occurrence of expressive students' drop-out rates and low graduating rates.

Keywords: Educational Policies. Higher education. Reuni. Expansion. Democratization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Arquitetura acadêmica do sistema de educação superior europeu .....	30
Quadro 1	Atos normativos sobre educação superior no governo FHC (1995 - 2002).....	49
Gráfico 1	Expansão do setor federal de educação superior (2003 – 2010) .....	60
Quadro 2	Atos normativos sobre educação superior no governo Lula (2003 - 2010) .....	61
Quadro 3	Atos normativos da educação superior no governo Dilma (2011 - 2014) .....	72
Gráfico 2	Ingresso na educação superior via Enem – Ifes e total (2010 - 2013) .....	74
Figura 2	Arquitetura acadêmica da Universidade Nova.....	86
Quadro 4	Metas do Plano Reuni/ Ufma .....	100
Gráfico 3	Cor/ raça dos estudantes informantes das LI's do Campus de Pinheiro .....	126
Gráfico 4	Escolaridade da família dos estudantes informantes das LI's do Campus de Pinheiro .....	129
Gráfico 5	Atividade profissional desenvolvida pelos pais dos estudantes informantes das LI's do Campus Pinheiro.....	129
Gráfico 6	Renda familiar mensal dos estudantes informantes das LI's .....	130



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expansão de vagas e matrículas em educação superior por categoria administrativa (1995 - 2002) .....	48
Tabela 2	Expansão de vagas e matrículas em educação superior por organização acadêmica (1995 - 2002) .....	48
Tabela 3	Expansão das universidades federais (2003 – 2011): vagas, matrículas e pessoal .....	91
Tabela 4	Número de matrículas na Ufma por nível e ano (2008 - 2012).....	103
Tabela 5	Matrículas na graduação presencial e TSG da Ufma (2007 - 2012) .....	109
Tabela 6	Interiorização de cursos de graduação presenciais na Ufma (2010 - 2014).....	114
Tabela 7	Evolução de vagas em graduação presencial - Campus Pinheiro (2010 - 2014).....	115
Tabela 8	Evolução do número de servidores - Campus Pinheiro (2010 - 2014) .....	119
Tabela 9	Evolução do número de docentes por titulação - Campus Pinheiro (2010 – 2014).....	120
Tabela 10	Local de origem dos estudantes informantes das LI's do Campus de Pinheiro .....	124
Tabela 11	Estudantes por faixa etária e tempo de ingresso – LI's no Campus Pinheiro .....	125
Tabela 12	Origem acadêmica dos estudantes informantes das LI's – Campus Pinheiro .....	127
Tabela 13	Vagas (V) e ingressos (I) nos cursos de LI's do Campus Pinheiro por ano (2010 - 2014).....	132
Tabela 14	Ingressos nos cursos de LI's do Campus Pinheiro por modalidade (2010 - 2015).....	134
Tabela 15	Saídas não temporárias de estudantes das LI's - Campus Pinheiro (2010 - 2014).....	135
Tabela 16	Vagas, ingressos e graduados nas LI's – Campus Pinheiro (2010 - 2015) .....	136
Tabela 17	Bolsas de assistência estudantil - Campus Pinheiro (2010 – 2014).....	137

## LISTA DE SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Apruma	Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão
BCT	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
BI	Bacharelado Interdisciplinar
Bird	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Consun	Conselho Universitário
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
Consun	Conselho Superior
EaD	Educação a Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnicos-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
GED	Gratificação de Estímulo a Docência
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior.
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Licenciatura Interdisciplinar

MEC	Ministério da Educação
Mare	Ministério de Administração e Reforma do Estado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
Proen	Pró-reitoria de Ensino
Prouni	Programa Universidade para Todos
Pibid	Programa de Iniciação a Docência
Pibic	Programa de Iniciação Científica
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
Proaes	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
Proen	Pró-Reitoria de Ensino
Proext	Programa de Extensão Universitária
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TSG	Taxa de Sucesso da Graduação
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Ufma	Universidade Federal do Maranhão
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, meu alicerce, por se fazer presente em todos os momentos, dando amparo e esperança, fortalecendo-me para seguir em frente;

À família amada, (meus pais Eva e João; irmãs Vanda, Leude, Leia e Cleude; irmão João; cunhado Enildo; avó Lourdes; tia Graça, primo Regi), pelo incentivo, cuidado e amparo. Das formas mais singelas (e sinceras) demonstraram confiança e apoio;

À professora Dr<sup>a</sup>. Lucinete Marques Lima, pela generosidade com que me ajudou a enfrentar limitações teóricas e metodológicas, orientando e reorientando as etapas de construção deste trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufma), através de coordenadores, professores e demais servidores, pelas valiosas contribuições durante este processo formativo;

Aos professores e colegas do grupo de pesquisa “Estado e Política Educacional”, especialmente àqueles vinculados ao subgrupo “Política de Educação Superior” pela cooperação na investigação deste campo;

À Universidade Federal do Maranhão, por meio de servidores de diferentes setores, pela prestação das informações e dados que permitiram a concretização deste trabalho.

Ao Campus Universitário de Pinheiro/ Ufma, através da direção, servidores e estudantes, tanto pela colaboração durante os anos de desenvolvimento da pós-graduação, como por dividir suas experiências, no sentido de contribuir para a realização desta pesquisa;

Ao professor Rickley Leandro Marques, pela grande colaboração e compreensão nos anos de estudo e elaboração desta dissertação;

Aos professores Francisca Lima e Angelo Bianchini, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação;

Aos colegas da 15<sup>a</sup> turma do PPGE/Ufma, companheiros com quem compartilhei os desafios desta jornada, pela prazerosa companhia, que tornou este “fardo” mais leve;

A Admis Correa, noivo e amigo, que sempre valorizou e apoiou este momento de minha vida acadêmica;

Às colegas de trabalho Dinalva, Grasyelle, Fernanda e Patrícia (Campus Pinheiro) e Myreia, Aparecida e Isabela (Proen) que acompanharam de perto as angústias desta pesquisadora iniciante e foram solidárias em suas especificidades;

Aos demais amigos e familiares que colaboraram com este estudo. Agradeço imensamente cada palavra e/ou gesto de apoio.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Objeto, problemática e objetivos.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Metodologia e modo de exposição .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Reforma da educação superior na contemporaneidade.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Expansão global da educação superior.....</b>	<b>36</b>
<b>3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DE FHC A DILMA ROUSSEFF (1995 - 2014).....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Reforma e expansão da educação superior no governo FHC.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Políticas e ajustes lulistas: continuidades e rupturas.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 Expansão no governo Rouseff: qual direção? .....</b>	<b>70</b>
<b>4 REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA REUNI .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Reuni: reformas, contradições e resistências .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 Apropriação do Reuni na Ufma .....</b>	<b>92</b>
<b>5 INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA REUNI NO CAMPUS DE PINHEIRO/UFMA (2010 - 2014).....</b>	<b>111</b>
<b>5.1 Implantação e receptividade.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2 Perfil discente.....</b>	<b>123</b>
<b>5.3 Acesso e permanência estudantil.....</b>	<b>131</b>
<b>5.4 O Reuni os sentidos percebidos pela comunidade acadêmica .....</b>	<b>138</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>173</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Objeto, problemática, objetivos

Esta pesquisa investiga a expansão da educação superior na Universidade Federal do Maranhão, no nível de graduação, no período de 2010 a 2014, fase de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na intenção de perceber sentidos, contradições e repercussões desta política pública.

O Reuni trata-se de uma iniciativa estatal de financiamento das universidades federais com pretensões expansionistas e reformuladoras da arquitetura acadêmica de cursos e currículos que, apesar do discurso de democratização e valorização do setor público, tem recebido objeções de pesquisadores e parte da comunidade acadêmica devido aos aspectos contraditórios no arcabouço legal, bem como seus desdobramentos no crescimento de cursos e matrículas em Instituições Federais de Educação Superior (Ifes).

Essa política pública, em articulação com o processo global de expansão e redesenho da educação superior, sofreu influências de pressupostos teóricos e políticos emergentes a partir do final do século XX, no contexto de crise capitalista, que expressam, dentre outros aspectos, o reordenamento do papel do Estado-nação na salvaguarda de direitos sociais como educação. Também, condiciona-se por uma releitura da teoria do Capital Humano<sup>1</sup>, disseminada através de documentos de órgãos multinacionais orientadores das políticas públicas em países periféricos, que agregam à educação superior valor para o desenvolvimento econômico e social das nações, influenciando alterações em sistemas e instituições com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso a este nível de ensino.

O Reuni também se condiciona pelo movimento de reordenamento do Estado, iniciado no país ainda em meados da década de 90 do século XX, por meio da proposta do Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare) que, de certo modo, abalou o caráter público da educação superior, a autonomia e o papel social das instituições de ensino (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015; CHAUI, 2001). A partir deste período, sob a

---

<sup>1</sup>A ideia de capital humano foi formulada, na década de 1950, através de pesquisas do economista americano Theodore Shultz sobre as desigualdades de desenvolvimento econômico e social entre países ou indivíduos de uma mesma nação. Schultz relacionou a existência desse tipo de desigualdade à quantidade de investimento que cada grupo ou nação direcionava a educação escolar, treinamento e etc. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009).

influência de mudanças na concepção da ação estatal, da ascensão de novas agências reguladoras e dos pressupostos da proposta do Mare (flexibilidade, gerencialismo, eficiência, descentralização), a educação superior brasileira sofreu um processo de profunda reforma (LIMA, K., 2007; CHAUI, 2003). Neste movimento, as políticas locais apresentaram certa aproximação com tendências mais amplas de reconfiguração da educação superior, manifestando-se, entre outras formas, pela privatização do sistema de ensino, diversificação de instituições e alterações no financiamento da educação pública (LIMA, K., 2007; AMARAL, 2011).

De modo mais específico, o Reuni encontra-se ainda entre as medidas para a educação superior do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), cuja principal proposta de mudança em relação à gestão anterior centra-se no estabelecimento de um novo pacto entre capital e trabalho, de acordo com preceitos de um modelo alternativo de teoria social e política (a Terceira Via) que incorpora a ideia de modernização econômica, política e de bem-estar social como caminho para o alcance de justiça e equidade. Neste sentido, as reformas conciliam aspectos da agenda neoliberal e pressupostos socialistas, por meio de políticas de equidade social sem rompimento com a lógica do sistema vigente, numa tentativa de humanização do capitalismo, através da diminuição das desigualdades sociais (LIMA, K. 2007; DANTAS e SOUSA JÚNIOR, 2008). Assim, percebeu-se neste governo certa ampliação da participação do Estado no âmbito da oferta de educação superior, inclusive no setor público, mas sem descartar a centralidade no setor privado, mediante ações focalizadas em grupos sociais minoritários.

Deste modo, a constituição do Reuni foi permeada por um complexo de determinações, com manifestações nos desdobramentos da política pública no contexto institucional com a mediação da participação de sujeitos locais. No caso específico da Ufma, a adesão ao Reuni deu ênfase a ampliação de vagas em cursos existentes, como também a criação de novos cursos em campi universitários, inclusive com a criação de unidades acadêmicas.

A proposta inicial, aprovada pela Resolução nº 104/2007 (UFMA/ CONSUN, 2007) estimava a criação de 1.580 novas vagas em cursos de graduação nas diferentes modalidades de ensino; e no processo de interiorização, especificamente, o surgimento de um total de 480 vagas distribuídas por diferentes regiões do estado e priorizando a abertura de cursos que a instituição já desenvolvia na cidade de São Luís. O projeto também objetivava reduzir as taxas de evasão e elevar a taxa de conclusão de curso, com o reforço dos programas de assistência destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e

elevação do número de bolsas acadêmicas, entre outras estratégias (UFMA, 2007). Posteriormente, registrou-se a alteração de cursos do plano Reuni/ Ufma para um modelo de arquitetura curricular centralizado na flexibilidade e na criação de certificações intermediárias, tencionando mudanças nos itinerários formativos dos estudantes de licenciatura (UFMA/ CONSUN, 2010a; 2010b) à semelhança do movimento de reconfiguração da estrutura acadêmica que ocorria no âmbito dos bacharelados, encabeçado pela então reitoria da Universidade Federal da Bahia (Ufba).

Assim, o processo de reestruturação e expansão da Ufma tanto acenava para um crescimento das oportunidades de acesso ao conhecimento científico, por uma parcela da população residente do interior do estado do Maranhão, e valorização da formação docente, como se aproximava da concepção de Universidade Nova, que defendia uma proposta semelhante ao modelo europeu de organização acadêmica e nova arquitetura curricular, por meio de um currículo de graduação composto por um ciclo básico (de três anos) e outro específico (um ano).

Apesar das contradições, cabe ressaltar que o Reuni também abriu caminho para realização de expectativas de políticos, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil em geral: a interiorização de campi universitários. Essa ação estatal, posteriormente, foi articulada com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) – Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010b), com o objetivo de promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. Assim, também sugere certo avanço do tocante da democratização da educação superior.

No Brasil, historicamente, o acesso à educação superior, especialmente à universidade pública, esteve reservado à elite dominante. Muitas vezes, oportunizou-se um acesso restrito à classe trabalhadora, dentro de limitações regionais, econômicas ou relativas à formação básica que receberam, sem o devido amparo estatal como provedor de condições mínimas de qualidade educacional. Nos últimos anos, o fenômeno da expansão/ interiorização da educação superior, associado a outros dispositivos, promoveu o crescimento no número de vagas no setor público e, até certo ponto, tem respondido às expectativas por conhecimento científico e formação profissional de jovens pobres, residentes do interior do país, para quem a expansão, muitas vezes, representa a única oportunidade de obtenção do grau universitário.

Diante destas e outras questões, urge investigar a expansão da universidade pública brasileira no contexto de reforma do Estado, que tanto se delineia no contexto hegemônico das políticas neoliberais, como parece dar uma abertura a grupos e segmentos



sociais outrora destituídos do acesso à educação superior. Especificamente, com o expressivo crescimento quantitativo de instalações físicas, de cursos e de vagas na Ufma nos últimos anos, cabe analisar algumas questões relativas à implantação e desenvolvimento do Reuni, bem como o sentido dessa política de expansão da graduação no interior do estado do Maranhão: que sentidos, ambiguidades e contradições depreendem-se da expansão/interiorização da Ufma via Reuni (2010 - 2014) em relação à democratização da educação superior?

Partindo desta inquietação, é objetivo principal deste trabalho analisar o Reuni no contexto das reformas da educação superior das últimas décadas, confrontando os sentidos de democratização e/ou massificação desse nível de ensino nos textos oficiais e na materialização dessa política num campus universitário.

Essa intencionalidade traduz-se nos seguintes objetivos específicos:

- Mapear o processo de expansão de um campus da Ufma a partir do Reuni, focalizando a demanda por cursos, tipos e formatos de curso, as instâncias deliberativas, a infraestrutura criada e perfil discente;
- Relacionar o quantitativo de estudantes por período e forma de ingresso, situação de permanência e diplomação;
- Identificar formas de participação nas políticas de assistência estudantil da Ufma;
- Analisar a percepção de sujeitos da comunidade acadêmica do campus universitário local sobre os sentidos do processo de expansão dos cursos, identificando contradições, potencialidades, limites;
- Discutir desafios da comunidade acadêmica para o desenvolvimento dos cursos na expansão da Ufma.

Assim, investigou-se o processo de expansão dessa Universidade no contexto do Reuni e as repercussões no acesso e permanência estudantil em cursos de um campus universitário, considerando as relações com determinantes mais amplos, as contradições e movimentos de mudança como caminho para compreensão dos desdobramentos desta política pública. Partindo desta perspectiva, este trabalho desenvolveu-se a partir da seguinte hipótese: a expansão da educação superior decorrente do Reuni/ Ufma representou uma possibilidade (restrita) de crescimento das oportunidades de estudos de jovens originários da classe trabalhadora no interior do estado do Maranhão, expressando-se pela ampliação do acesso e permanência de uma população com características diferentes daquelas, historicamente, presente na universidade.

Atualmente, a Ufma possui nove campi universitários – Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís – distribuídos em diferentes regiões do estado do Maranhão. Por motivo da amplitude do espaço institucional e das limitações deste estudo, optou-se por realizar a análise em apenas um campus universitário (Pinheiro<sup>2</sup>). A seleção do campus se deu em função do exponencial crescimento adquirido nos últimos anos<sup>3</sup>, realidade que tem sido apontada como responsável pelo desenvolvimento de oportunidades de acesso à educação superior de estudantes da região.

O interesse pelo tema justifica-se pela experiência da autora com programas e políticas de assistência estudantil nesse campus da Ufma, permitindo-lhe elaborar problematizações acerca da questão do acesso e da permanência dos jovens no processo de expansão/ interiorização da educação superior via Reuni. Do mesmo modo, também se deve em função da interação com atores sociais que participaram/ participam da implementação da política de expansão, discutindo desdobramentos e desafios cotidianos no desenrolar desta política pública.

Acredita-se que este trabalho adquire relevância no campo da pesquisa científica ao contribuir para compreensão do processo de implementação desta política pública (Reuni) numa experiência institucional. Também se apresenta importante enquanto registro da memória da Ufma, na medida em que se utiliza de documentos e dados de expansão desta Universidade, buscando apreender movimentos e repercussões, os limites e possibilidades do processo de expansão da educação superior advindo do Reuni.

## **1.2 Metodologia e modo de exposição**

Esta pesquisa focaliza o desenvolvimento do Reuni como expressão programática da política de educação superior no Brasil, regulada por atos normativos e contratos de gestão,

---

<sup>2</sup> O Campus de Pinheiro foi criado pela Resolução nº 8/1981- CONSUN/Ufma na cidade de Pinheiro/ MA, na região da Baixada Ocidental Maranhense. A oferta do primeiro curso presencial de graduação ocorreu em 1991 com a implementação do curso de Licenciatura Plena em Letras, o único nessa modalidade até o processo de expansão via Reuni. Desde a adesão ao Reuni, esse Campus vem ofertando cursos com entradas regulares de estudantes (semestral ou anualmente de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso). Disponível em: <<http://www.campuspinheiro.ufma.br/institucional>>.

<sup>3</sup> Atualmente o Campus de Pinheiro dispõe de sete (07) cursos regulares de graduação, respectivamente: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Filosofia; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – Biologia; Educação Física; Enfermagem; Engenharia de Pesca; e Medicina.

e suas repercussões e contradições no acesso e permanência de estudantes em cursos de graduação no Campus de Pinheiro da Ufma, considerando também as mediações do movimento de apropriação institucional do Programa e as relações do contexto local, nacional e internacional. Portanto, o objeto de investigação refere-se a um movimento dinâmico e histórico em processo de objetivação nas práticas político-sociais, requerendo a sua análise uma abordagem histórico-dialética, que percebe as conexões da realidade, as contradições e as novas sínteses, orientando suas análises com base no princípio da totalidade. Assim, pretende-se objetivar um conhecimento sobre o plano Reuni/ Ufma por meio do estudo de particularidades apreendidas em cursos do Campus de Pinheiro, sem desconsiderar sua historicidade.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, totalidade é “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Não se trata, pois, da sobreposição de acontecimentos, fenômenos e circunstâncias, mas da compreensão das relações que se estabelecem entre os aspectos que determinam a realidade e os objetos que a integram (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, a compreensão da realidade se realiza por meio de “um conjunto de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade” (MASSON, 2007, p. 109). Esse percurso metodológico se faz partindo do real, do concreto, para, através da análise minuciosa, chegar aos conceitos e abstrações mais simples (KOSIK, 1976).

Nessa perspectiva, essa investigação se realizou por meio de análise documental, entrevistas e questionários, buscando encontrar nas partes a relação com o todo. O trabalho desenvolveu-se a partir das seguintes etapas complementares: análise histórica das políticas de expansão da educação superior no contexto da reforma do Estado brasileiro e relações com processos mais amplos de mudança, inserindo nesse movimento a criação do Reuni; e a segunda, a análise sobre a expansão da Ufma no período de 2010 a 2014, especificamente no Campus de Pinheiro, no contexto de implementação do Reuni, na intenção de apreender as repercussões para o acesso e permanência dos estudantes.

Na primeira etapa do trabalho, utilizaram-se fontes bibliográficas (artigos, livros e outras publicações) e documentais (leis, decretos, portarias e diretrizes sobre as políticas de expansão) com a finalidade de discutir o cenário de constituição do Reuni e os caracteres deste Programa. Como instrumento para compilar informações sobre o processo de reforma da universidade brasileira, contribuindo na análise do movimento de expansão da educação superior, elaborou-se um conjunto de quadros-síntese das políticas públicas com foco no

crescimento do sistema de ensino superior, formuladas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Lula da Silva (2003 - 2010) e primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 - 2014).

Como lembram Shiroma; Campos e Garcia (2005, p. 439), o trabalho com documentos normativos não constitui tarefa simples, visto que requer não apenas uma descrição das normas, mas compreensão dos sentidos destas medidas. Estes pesquisadores chamam atenção para o trabalho com textos oficiais como fonte de compreensão do conteúdo e dos discursos presentes nas políticas educacionais, considerando os sentidos ocultos nestes escritos. Nesse aspecto, o documento não pode ser entendido como “objeto final de explicação, mas como unidade de análise” que permita entender os significados de uma medida governamental. Enfim, não pode ser visto como “ponto de partida absoluto, mas sim, como objeto de interpenetração”. Assim, mais que uma simples descrição da legislação brasileira, buscou-se nesta fase entender os sentidos das medidas de expansão para a democratização da educação superior.

Na segunda etapa da pesquisa recorreu-se a documentos institucionais referentes ao processo de expansão no contexto do Reuni/ Ufma, além da base de dados local e instrumentos de coleta de dados para compreensão da realidade, a partir do corpo social. Utilizou-se como referência a proposta Reuni/ Ufma que registra o planejamento inicial da reestruturação e expansão desta Universidade, ata do Conselho Universitário, resoluções, projetos pedagógicos de cursos e documentos públicos disponibilizados pela instituição (relatórios de gestão), com o objetivo de compreender a apropriação e materialização desta política pública no contexto institucional, seus sentidos e desdobramentos. E quanto ao processo de expansão da Ufma (2010 - 2014) no campus selecionado, analisaram-se editais da Pró-Reitoria de Ensino, dados da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH/Ufma), do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa/Ufma) e coletados no Campus, sobre as formas de participação dos estudantes nas políticas de permanência.

Aliado a estas estratégias e fontes de pesquisa, foram realizadas entrevistas com sujeitos participantes do processo de expansão como mecanismo para aprofundar e complementar informações referentes à apropriação do Reuni nesta instituição, tentando identificar elementos explicativos deste movimento. Os sujeitos entrevistados foram selecionados tendo em vista envolver diversas categorias do corpo social participante do processo de expansão e as atividades desenvolvidas ao longo deste percurso. Sendo estes:

- a) Um membro da “Comissão Universitária para Construção da Proposta Reuni/ Ufma”, respectivamente, uma técnica vinculada à Pró-Reitoria de Ensino que

compôs a “Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico” dos cursos adotados na interiorização;

- b) O coordenador institucional do Reuni, responsável pelo acompanhamento da implantação do Programa na Ufma;
- c) Servidores do campus selecionado – quatro docentes e três técnicos-administrativos em educação.

Além disto, foram aplicados questionários socioeconômicos com três turmas do Campus (duas de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Filosofia e História; uma de Ciências Naturais – Biologia), selecionadas com intuito de identificar caracteres do perfil dos estudantes ingressantes no processo de expansão. A intenção inicial era incluir na amostra pelo menos 50% (cinquenta por cento) do quantitativo dos estudantes de três turmas dos cursos criados no processo de expansão Reuni/ Ufma (Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e em Ciências Naturais), abrangendo a fase de inicial da expansão (ingresso 2012) e realidade mais recente (ingresso 2014), no entanto na aplicação do instrumento ultrapassou-se esse limite, chegando a 57,3% dos estudantes com matrícula ativa no período de coleta de dados, nestas turmas selecionadas.

Com base nos dados quali-quantitativos, o trabalho organiza-se em cinco seções. A primeira apresenta o objeto de estudo, a problematização acerca da temática, os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada e o descritivo da organização do trabalho.

A segunda discute transformações ocorridas no campo da educação superior no contexto da reforma do Estado, demarcando as especificidades para o crescimento dos sistemas e oferta de ensino superior em diferentes regiões do globo, estabelecendo conexões com alterações no cenário brasileiro. Nessa seção discute-se sobre políticas de expansão elaboradas em diferentes regiões do mundo e significados de democratização/ massificação destas iniciativas.

A terceira seção trata sobre o movimento das políticas de expansão da educação superior no Brasil no contexto de reestruturação do capital e redefinição das funções do Estado, durante os governos de FHC (1995 - 2002), Lula da Silva (2003 - 2010) e primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 - 2014). Analisam-se os sentidos e contradições das políticas de expansão no país, identificando permanências e rupturas, bem como desdobramentos para o acesso e permanência estudantil.

Nessa seção utilizam-se as expressões “reforma” e “ajuste/ ajustamento”. A primeira em referência a um processo de mudanças no cenário brasileiro, consubstanciado nas medidas adotadas pelo então presidente FHC que promoveram alterações substantivas no

modus operandi das instituições de educação superior no país. A segunda, fazendo menção às iniciativas elaboradas pelos governos sucessores, indicando nos atos normativos uma tendência de adequação a novas realidades no cenário brasileiro, sem um rompimento com a lógica da reforma administrativa implementada no início dos anos 90 do século XX.

A quarta seção focaliza aspectos da base legal do Reuni (diretrizes, gestão e reformas) e o processo de implantação em nível nacional e na Ufma. Essa seção desdobra-se em duas partes complementares, sendo estas: 1) Reuni: reformas, contradições e resistências – discutindo caracteres gerais do programa e; 2) A apropriação do Reuni na Ufma – analisando o processo de adesão desta Universidade a esse programa, as metas do plano Reuni/ Ufma e os movimentos de mudança da proposta inicial.

Por sua vez, a quinta seção registra a análise de documentos, dados e informações coletadas no âmbito da Ufma e, mais especificamente, no campus local, pretendendo identificar repercussões da constituição da política pública para o acesso e permanência dos estudantes, bem como implicações para o processo de democratização da educação superior no estado do Maranhão.

Por fim, tem-se a conclusão que apresenta as análises finais sobre o processo de expansão da Ufma no contexto do Reuni. Percebe-se que esta política expansionista repercute em ampliação das oportunidades de acesso de jovens originários da classe trabalhadora, residentes no interior do estado do Maranhão, mas ainda se coloca como desafio para a gestão institucional e de cursos, dado o expressivo número de abandonos estudantis e baixo percentual de conclusão dos cursos.

## **2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO**

Esta seção tem a finalidade de discutir as transformações ocorridas na educação superior no contexto do capitalismo atual e reforma do Estado, buscando identificar tendências do processo de reforma desencadeado em países centrais e periféricos, principalmente a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, e que vem provocando, entre outras consequências, a expansão do sistema de ensino para atendimento da demanda social.

Nessa reflexão parte-se de dois eixos. Primeiro, que os movimentos de redesenho da educação superior e da universidade constituem elementos de um processo global articulado com o atual estágio do capitalismo em que ciência e tecnologia tornam-se importantes forças produtivas para aquisição de vantagens no mercado. Não se trata, portanto, de um fato isolado, mas um fenômeno complexo que ocorre em nuances e intensidades diversas ao longo do globo, contrabalanceado por realidades e determinantes específicos que definem a profundidade com que vem a ser assimilado ou refutado (SCHUGURENSKY, 1999; SGUISSARDI, 2009; FERREIRA, 2009).

O segundo eixo, trata dos significados/sentidos atribuídos à educação superior a partir do modelo das reformas, considerando a paulatina perda de espaço do modelo clássico de universidade (ensino, pesquisa e extensão) e crescimento de instituições e cursos de natureza diversificada. Esta dinâmica é demarcada por contradições e ambiguidades, haja vista que subjazem diferentes perspectivas sobre a ideia de democratização do direito à educação.

### **2.1 Reforma da educação superior na contemporaneidade**

A atual configuração da educação superior está, em muitos aspectos, associada a mudanças ocorridas nas décadas finais do século XX, tendo como referência rearticulações do capitalismo que promoveram alterações nos Estados e políticas públicas em variadas partes do globo. Assim, a reforma deste nível de ensino é explicada tanto por avanços da ciência, como em função da adequação a novos imperativos do contexto sociopolítico e econômico, manifestando-se pelo ajustamento de sistemas de ensino às necessidades de acumulação do capital e controle de demandas sociais.

Em diversos estudos<sup>4</sup>, as recentes reformas da educação superior são relacionadas ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo que provocou a globalização da economia e o remodelamento do Estado-nação. De modo geral, estes estudos evidenciam que as transformações ocorridas em escala mundial nas décadas finais do século XX promoveram novas configurações de ordem política<sup>5</sup>, econômica e social que alavancaram o papel regulador de agências transnacionais, relativizando a soberania dos países e o modo de intervenção estatal no âmbito das políticas públicas. Também, que a intensificação destes processos conduziu governos de diferentes regiões do globo, a partir dos anos 1980 e 1990, a alterarem a organização dos Estados e políticas públicas, o que tem gerado mudanças substantivas no campo da educação superior.

Da conjuntura resultante deste movimento de transformações mundiais, dois aspectos podem ser apontados como determinantes para a nova configuração da educação superior: de um lado, conhecimento e ciência tornaram-se importantes forças produtivas e fatores de lucratividade (HARVEY, 2013), impulsionando o interesse dos diversos governos pela expansão de seus respectivos sistemas de ensino superior; de outro, o processo de reconfiguração dos papéis do Estado alterou o modo de intervenção estatal no âmbito social, particularmente nas políticas educacionais (SGUISSARDI, 2009; AFONSO, 2001).

Com relação ao enfoque dado ao conhecimento, Dourado, Oliveira e Catani (2008, p. 18) indicam que o saber científico se tornou “elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada”. Nesse sentido, a educação superior (universidade) passa a ser impelida a reestruturar-se em torno da produção de mão de obra qualificada, perdendo espaço enquanto lócus de produção de conhecimento amplo e universal para cumprir também a finalidade de “[...] formar profissionais e gerar tecnologias e inovação que sejam colocadas a serviço do capital produtivo” (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003, p. 19).

Quanto ao aparelho estatal, na interpretação de Valdemar Sguissardi (2009), crescem as medidas o conduzem a abandonar o papel de provedor de serviços sociais e atuar como controlador do reestabelecimento da hegemonia capitalista e da integração dos países

---

<sup>4</sup> Ver Sguissardi (2009); Ferreira (2009); Dourado, Oliveira e Catani (2003); Dias Sobrinho (2005).

<sup>5</sup> No campo político cumpre destacar a transição do Estado de Bem-Estar Social, alicerçado na participação estatal no âmbito da vida econômica e social, para o Estado neoliberal ocorrida com a crise enfrentada pelo capitalismo no final dos anos de 1970 (SGUISSARDI, 2009). A doutrina neoliberal se assenta em princípios do liberalismo clássico, mas revelando uma ênfase no direito privado (individual) e uma política minimalista de interferência do agente público na universalização de direitos sociais.



no mercado. Outra função desse agente no cenário capitalista de economia globalizada, apontada pelo autor, consiste na obtenção do equilíbrio orçamentário dos países. Isto se dá, entre outras maneiras, pelo controle dos recursos públicos, privatização de empresas estatais, aumento de juros e descentralização de responsabilidades para a esfera privada.

Portanto, o Estado torna-se “[...] agente subsidiário, cuja função principal é garantir um ambiente econômico e social adequado para a acumulação do capital” (SCHUGURENSKY, 1999, p. 122). Assim, o compromisso estatal com a garantia de direitos sociais é reconfigurado tomando por base regras similares às leis de livre mercado. Acrescente-se que, com a soberania relativizada, o Estado assume o perfil de um Estado-regulador de atividades desenvolvidas pelo mercado. Nessa perspectiva, as funções estatais deslocam-se para o controle de serviços, a verificação de eficiência e do alcance de resultados (AFONSO, 2001). No caso da política educacional, é hegemônico o argumento de que uma excessiva intervenção do Estado constitui obstáculo ao desenvolvimento econômico dos países, o que impulsiona a abertura ao mercado educacional e criação de leis para regulamentar a prestação de serviços educacionais (SGUISSARDI, 2009).

Neste contexto, organismos multilaterais de crédito (Banco Mundial - BM, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – Bird) e outras agências transnacionais atuam como mediadores entre a lógica eficientista e o desenvolvimento das políticas estatais. O discurso em defesa da inserção dos países no mercado econômico globalizado e o interesse de nações periféricas por financiamentos e empréstimos destes órgãos fortalece o processo de assimilação das teses e orientações de tais organismos no planejamento das políticas públicas (AFONSO, 2001; SGUISSARDI, 2009).

Nessa perspectiva, as medidas nacionais no campo da educação superior sofrem influência de agências transnacionais (BM, Bird, Unesco<sup>6</sup>, entre outras) e suas concepções sobre a natureza do trabalho universitário e políticas educativas. Estes organismos há muito tempo vêm apresentando diagnósticos e recomendações fundadas em estudos e “experiências” supostamente exitosas frente aos problemas da educação superior, condicionando o repasse de recursos financeiros ao alcance de metas e adequação das instituições a determinados modelos e perfis. Mais recentemente, cabe mencionar que a assinatura de acordos internacionais

---

<sup>6</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) vem influenciando o desenvolvimento das políticas em educação de diversos países através do apoio à organização de eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, nos anos 1990, e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior em 1998.

também vem exercendo forte influência sobre as medidas em educação superior em países centrais e periféricos.

Esses documentos e acordos têm influenciado a configuração das políticas de educação superior, particularmente, aquelas dirigidas à expansão dos sistemas de ensino e atendimento da demanda reprimida. O discurso pela expansão passa a compor a agenda destes organismos, dando ênfase às medidas em torno da inclusão de grupos minoritários, mas a existência de diferentes tipos de educação superior e as estratégias de expansão geram contradições com a ideia de democratização do direito a educação.

Com relação ao Banco Mundial, cabe mencionar inicialmente que, até os anos 60 do século passado, este organismo não demonstrava interesse pelo desenvolvimento de ações dirigidas à educação. Contudo, a partir da gestão de Woods e, principalmente de McNamara, na segunda metade dessa década, quando a questão da pobreza é elencada como uma das prioridades do Banco, este cenário começou a se alterar. Foi assim que, na década de 1990, com o avanço neoliberal, a ideologia do BM passou a pregar o controle do problema da pobreza e do desemprego estrutural, mediante investimento em educação elementar e profissional com reflexos nas diretrizes dirigidas à educação superior, numa direção de controle de gastos (LEHER, 1999).

A partir de então, percebe-se uma ênfase na concepção de educação como fator de inclusão social e no mercado de trabalho. Este ideal de educação, atrelado à ideia de crescimento econômico e controle de assimetrias sociais, encontra-se expresso no documento *“La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”*, publicado em 1994. Nesta publicação revela-se uma das principais concepções deste organismo sobre a educação superior: a de que este nível de ensino contribui para elevar a rentabilidade social, bem como para controlar as desigualdades sociais e a pobreza das nações, devendo ser reformulado para ampliar o acesso às camadas populares, especialmente em países em desenvolvimento. Afirma-se que, sem que isso ocorra, essas nações ficariam impossibilitadas de participar da dinâmica da economia globalizada fundada no controle e produção de conhecimento. Ademais, considerando os problemas financeiros enfrentados por estes países e que estariam implicando em dificuldades para suprir a demanda crescente por educação superior, o documento sugere mudanças quanto ao modelo tradicional de universidade que seria demasiadamente custoso, sobretudo, para nações periféricas (BANCO MUNDIAL, 1994).

O documento divide-se em seis capítulos: o primeiro enuncia a crise da educação superior e os contornos da proposta de reforma; do segundo ao quinto capítulo detalham-se as recomendações do Banco Mundial sobre as mudanças a serem adotadas pelos governos, a fim

de adequar seus sistemas à nova ordem mundial; e o último apresenta supostas contribuições e lições deste organismo multilateral para o desenvolvimento da educação superior.

De modo geral, a publicação aponta para quatro principais diretrizes/ orientações para as reformas da educação superior, tencionando aumentar a participação dos grupos menos favorecidos e adequar os sistemas de ensino mundiais para o atendimento de demandas no âmbito social e do trabalho, respectivamente: a) fomento de maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; b) incentivo à diversificação das fontes de financiamento de instituições públicas; c) redefinição da função do governo na educação superior; d) adoção de políticas destinadas a oferecer prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1994).

Para o Banco Mundial, o modelo tradicional de universidade (responsável pela promoção de ensino, pesquisa e extensão) é oneroso e inapropriado às nações em desenvolvimento. Neste sentido, recomenda-se a expansão de instituições não-universitárias (institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, os “*community colleges*”, programas de educação à distância, etc.) e do segmento privado para atendimento da demanda social e por serem mais pré-dispostos às necessidades de mudança do mercado.

Além disso, recomenda também maior diversificação das fontes de financiamento das universidades, por meio da captação de fundos privados para a educação superior pública pela participação dos estudantes nos gastos, contribuições financeiras de ex-alunos e prestação de serviços como pesquisas científicas encomendadas por indústrias ou realização de consultorias.

A terceira diretriz/ recomendação do documento trata da redefinição da função do governo no ensino superior, em que o Banco Mundial sugere a alteração da participação do Estado de agente responsável pelo controle direto das políticas de educação superior para um subsidiário com a finalidade de coordenar o ambiente de desenvolvimento das políticas, por meio de: estabelecimento de um marco coerente para as políticas; e incentivo aos mecanismos orientados para o mercado e autonomia para as instituições, de modo a estimular a diversificação das fontes de financiamento e uso eficaz dos recursos.

Por fim, esse órgão multilateral apresenta como diretriz para as reformas o enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade. Destaca-se neste item como objetivos prioritários da reforma: melhor qualidade da educação superior e da pesquisa científica; maior adaptação das instituições às demandas de mercado e do mundo do trabalho; e maior equidade por meio de políticas focalizadas no aumento da participação de grupos minoritários e acesso a educação básica de qualidade.

Para Barreto e Leher (2008), o documento apresenta três pressupostos que indicam a relação das proposições deste Banco com o ideário neoliberal: a ideia de que a educação superior para grupos desprivilegiados deveria ser substituída por modelos de baixo custo; todos os países (incluindo os periféricos) estariam aptos a competir no mercado internacional; e caso alguma nação permanecesse à margem desse processo, seria por culpa própria.

Em trabalho anterior, Leher (1999) destacava nas “Lições derivadas da experiência” a ênfase existente no estabelecimento de uma autonomia institucional nos moldes neoliberais, ou seja, uma centralidade na defesa de liberdade das instituições para arrecadação de recursos destinados à manutenção do trabalho universitário. O autor evidenciava que a ideia pregada pelo Banco Mundial divulgava a tese de que o financiamento público do ensino superior deveria ser contingenciado, mediante o argumento desse nível de ensino atender à parcela mais privilegiada da população, em contraposição ao ensino básico que atendia aos grupos minoritários. Pode-se acrescentar que essa ideia serviu como reforço às medidas de diferenciação institucional e de sistemas de ensino pelo mundo, visto que a ênfase dada pelo organismo era o crescimento da oferta de educação superior por meio de modelos alternativos, centrados mais no ensino e na certificação em larga escala.

Outra importante referência da visão do Banco Mundial sobre a educação superior encontra-se expressa no documento “*Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*” (2003). A publicação apresenta como principal característica a mudança da expressão educação superior por educação terciária, consolidando a concepção do Banco sobre um novo ideal de ensino superior abrangendo diversas espécies de instituições e cursos pós-secundários.

Nessa perspectiva, no documento, enfatiza-se que os programas de educação terciária se fundamentam com base nas seguintes metas: reduzir a pobreza pelo crescimento econômico e por meio de redistribuição e empoderamento. Nessa direção, os defensores da proposta argumentam em torno da influência da educação terciária sobre a produtividade dos países e a capacidade de competir no mercado econômico internacional pela capacitação de força de trabalho qualificada e adaptável, com geração de novos conhecimentos e adaptação do saber global ao uso local. Ademais, afirmam que o acesso à educação terciária disponibilizaria melhores oportunidades de emprego à população em geral, interferindo nos níveis de desigualdade social (BANCO MUNDIAL, 2003).

Desse modo, percebe-se que a mudança da compreensão sobre educação superior e sua relevância sustentava-se no argumento de que o mundo se encontrava na denominada

sociedade do conhecimento<sup>7</sup>, demandando adequação a uma nova agenda sobre o ensino superior. Entretanto, mais que uma simples questão léxica revela o foco das orientações deste organismo para a expansão deste nível de ensino via diversificação institucional, induzindo países em desenvolvimento a ampliar a cobertura de atendimento com financiamento restrito e a adotar uma variedade de itinerários formativos (LIMA, 2007).

Com base nas orientações do Banco Mundial para a educação superior, Sguissardi (2009) destaca a existência de três teses desse organismo multilateral que vem orientando a organização dos sistemas de ensino mundiais, quais sejam: o ensino superior seria antes um bem privado que público; o retorno individual e social dos investimentos em educação superior seria inferior que em outros níveis como educação básica; e a universidade tradicional (alicerçada no ensino, pesquisa e extensão) seria muito cara, especialmente para países pobres ou em desenvolvimento, diante dos problemas orçamentários enfrentados.

Considerando a dependência de financiamento internacional de muitas nações periféricas no contexto contemporâneo, a aceitação dos pressupostos do Banco Mundial pode ser apontada como um dos determinantes para o crescimento do processo de privatização e diferenciação da educação superior nesses países, desde os anos 1980 e 1990.

Outro organismo internacional que vem atuando como orientador das recentes políticas de educação superior é a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), por meio de apoio e organização de eventos internacionais com representantes de países para estabelecimento de ações sobre questões mundiais. Exemplo destes, foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em outubro de 1998, em Paris, que elaborou a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação (1998)* que enfoca a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento econômico e sociocultural e preparo dos jovens para as demandas sociais com os avanços científico-tecnológicos.

No documento, a educação superior é entendida como “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1998, p. 01). Nessa perspectiva, a

---

<sup>7</sup> O termo “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” foi criado a partir de transformações no Capital e na ciência no fim do século XX, com a ênfase no uso de tecnologias no processo de produção. De acordo com Chauí (2003, p. 08) “a assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural”.

educação superior incluiria, além da formação oferecida nos espaços universitários (ensino, pesquisa e extensão), todo estudo de caráter pós-secundário.

Destacando demandas impelidas à educação no século XXI, o documento apresenta um conjunto de missões e funções da educação superior. Entre estas missões, o documento destaca a necessidade de promoção de igualdade do acesso ao grau universitário. Sobre isso, essa declaração defende que a admissão a este nível de ensino deve basear-se no mérito, especificamente o mérito individual; que a igualdade de acesso dependeria da vinculação da educação superior com outros níveis de ensino (especialmente educação secundária); e que as políticas públicas deveriam facilitar o acesso de grupos minoritários (indígenas, portadores de deficiência, minorias culturais e linguísticas, entre outros) (UNESCO, 1998).

Ainda a respeito do acesso, a Declaração apresenta a diversificação dos modelos de educação superior e critérios de seleção como meio para ampliação da igualdade de oportunidades e resposta à tendência internacional de expansão dos sistemas de ensino (UNESCO, 1998). Assim como nos documentos elaborados pelo Banco Mundial, subjaz da Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998) o entendimento de que os países signatários deveriam estabelecer políticas de diferenciação e diversificação como estratégia para atendimento de grupos sociais em situação de desfavorecimento.

Outro elemento que tem sido apontado como importante regulador das políticas de educação superior em várias partes do globo é a *Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus*, assinada em 19 de junho de 1999, em Bolonha, Portugal, por representantes de vinte nove países da Europa<sup>8</sup>. Trata-se de um pacto voluntário cujo objetivo central era construir, até o ano de 2010, um “espaço europeu de educação superior”, atrativo a estudantes de nações europeias e outras regiões do globo.

A Declaração de Bolonha funcionava como estratégia para levar os sistemas europeus de educação superior a um novo patamar competitivo em âmbito internacional. O desenvolvimento do espaço europeu de educação superior passa a ser defendido como “chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e maior competitividade das instituições universitárias do continente frente a outros países (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

---

<sup>8</sup> São estes: Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido.

Nesse processo, alguns elementos reformistas foram apontados como mecanismos de promoção de maior atratividade das instituições europeias no mercado educacional internacional, entre estes, a criação de um sistema de créditos, mobilidade, homogeneidade curricular. Especificamente, os sistemas de ensino europeus deveriam alcançar os seguintes objetivos:

- Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma [...]
- Adopção de um *sistema baseado essencialmente em duas fases principais*, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. [...]
- *Criação de um sistema de créditos* [...] como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior [...]
- *Incentivo à mobilidade* por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:
  - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
  - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
  - Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de *desenvolver critérios e metodologias comparáveis*;
  - Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, grifos nossos).

Com a Declaração de Bolonha, alterou-se a estrutura de todo sistema de educação superior (Figura 1) que passou a ser dividido em três ciclos: o primeiro de aspecto generalista (área de ciências, artes, humanidades, etc.), duração de apenas três anos e não possuindo carácter de habilitação; o segundo constituído pela etapa de profissionalização em nível de graduação (em áreas como medicina e engenharias) e mestrados de dois a três anos; e o último ciclo composto por doutoramentos de três a quatro anos (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008).

As alterações na arquitetura acadêmica do sistema de ensino europeu têm influenciado inclusive o contorno de reformas educacionais em nações de outros continentes. Diversos países vêm incorporando aspectos da reforma de Bolonha com o objetivo de flexibilizar currículos, favorecer a mobilidade estudantil e a competitividade dos seus sistemas de educação superior. No Brasil, a criação do curso de Bacharelado Interdisciplinar (BI) por instituições estatais (Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Maranhão, entre outras) constitui um exemplo da influência deste modelo em terras *além mar*. A proposta dos BI's busca oferecer uma

formação generalista, propedêutica com certificação intermediária em áreas gerais do saber (artes, humanidades, ciência e tecnologia e saúde) – aspectos similares ao ciclo básico do sistema de ensino europeu<sup>9</sup>. Entretanto, um dos alvos de crítica deste modelo consiste, principalmente, no fato de tais cursos não possuírem propósito de profissionalização, o que impõe aos estudantes a necessidade de aprovação em processos internos de seleção para alcançarem uma habilitação profissional.

Figura 1 – Arquitetura acadêmica do sistema de educação superior europeu.



Fonte: Sousa Santos e Almeida Filho (2008).

Em comum, os organismos multilaterais orientadores dessas políticas (BM, Unesco, União Europeia) têm como pano de fundo uma releitura da teoria do Capital Humano. Estes organismos preconizam o conhecimento científico como base para assegurar a empregabilidade no mercado de trabalho e instrumento para ascensão social. Assim, disseminam a ideia da possibilidade de superar a exclusão social pelo simples acesso a graus elevados de escolaridade. Essas agências vinculam a concepção de educação à noção de desenvolvimento econômico, mediante uma perspectiva linear de análise da realidade, na qual não se consideram as relações de poder e as desigualdades que interferem no usufruto do direito a educação (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009).

Em outro polo, grupos minoritários, sindicatos, entidades e classes sociais continuam a luta por democratização do direito à educação superior, reivindicando a promoção de políticas públicas que ampliem os espaços de participação nesse nível de ensino e na sociedade.

<sup>9</sup> A estrutura dos BI's encontra-se descrita na publicação de Sousa Santos e Almeida Filho (2008), além das propostas de reestruturação acadêmica e curricular da Universidade Federal da Bahia (Ufba). Neste último caso, ver <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/WebHome>>.



Esses movimentos antagônicos geram contradições e ambiguidades que influenciam o contorno das políticas educativas de nações centrais e periféricas. Também, eles determinam a cultura interior das universidades através da reconfiguração de perfis, finalidades e práticas institucionais, indicando, portanto, que se trata de um processo complexo que ocorre, em maior ou menor grau, em escala mundial (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003; GOMES e OLIVEIRA, 2012; FERREIRA, 2009).

Focalizando algumas das transformações observadas na universidade na contemporaneidade, Dias Sobrinho (2005) explica que, nesse contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas, o ideário hegemônico passa a exigir da educação superior “um foco mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais”, pois para o pensamento vigente (neoliberal) deveria haver um alinhamento das instituições de ensino com as necessidades emergentes do setor produtivo. Esse autor percebe uma mudança na concepção de conhecimento a ser construído no espaço acadêmico, considerando o caráter imediatista e pragmático das demandas da sociedade, que conduzem as instituições a tomarem o mercado como referência em suas ações. Nessa perspectiva, “tem valor comercial e prestígio os conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, portadores de maior sentido de competitividade” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167-168), entendimento que passa a alimentar a crítica ao conhecimento científico, crítico e autônomo, visto como ineficiente e improdutivo diante do novo cenário de avanços tecnológicos e supervalorização da pesquisa aplicada.

No cenário de emergência deste conhecimento com um caráter mais prático e imediatista, as instituições universitárias vêm assumindo novos papéis, finalidades e objetivos, por meio de perfis mais pragmáticos e utilitários, voltados ao atendimento de demandas emergentes no contexto de reestruturação do capital. Esta afirmação ampara-se em Ferreira (2009) que, tendo como referência os modelos europeu e brasileiro de universidade, identifica que estas instituições:

[...] têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel na construção do conhecimento e da formação como bens públicos para adotar o mercado como referência de sua produção e de sua gestão. O discurso ideológico da *economia da sociedade do conhecimento* é colocado como única realidade possível no mundo globalizado e a universidade, por ser um *locus* importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá adaptar-se e *modernizar-se*, tendo em vista ajustar-se a essa nova lógica de desenvolvimento, possibilitando maior competitividade do país no mercado global (FERREIRA, 2009, p. 243, grifos do autor).

O discurso em torno da sociedade do conhecimento conclama para a urgência de adequação da universidade (especialmente pública) a determinados modelos e perfis institucionais, defendidos como mais condizentes às necessidades das instituições e dos sujeitos sociais (FERREIRA, 2009). Nesse contexto, muitas vezes, acusando de arcaico/obsoleto o modelo de universidade tradicional (ensino, pesquisa e extensão). Contudo, como indica Chauí (2003, p. 09), esse discurso “[...] longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário”. Para esta pesquisadora, na chamada sociedade do conhecimento, há tanto uma aproximação da universidade do setor produtivo, como o avanço de uma ideia de irrelevância do trabalho desenvolvido pelas instituições universitárias.

Sobre a natureza das mudanças impostas à educação superior na sociedade atual, Silva e Beraldo (2008, p. 315) indicam que a universidade se tornou “agente da produção tecnológica, da ciência aplicada, produzindo conhecimentos que se transformem em inovação, ou seja, fator de incremento ao mercado”. Entende-se que ela (a universidade) “é o espaço voltado por excelência, para o desenvolvimento de pesquisas e para a formação de profissionais criativos, dinâmicos, inovadores, competitivos, aptos para ingressar no mundo do trabalho [...]” (SILVA e BERALDO, 2008, p. 312). Assim, a educação superior vem centrando-se na formação de profissionais com preparo para apresentar respostas imediatas a problemas cotidianos, bem como em desenvolvimento de pesquisas com caráter mais pragmático e com foco na promoção de novos produtos que elevem a eficiência dos processos produtivos, tornando secundária a produção autônoma do saber científico, segundo o modelo clássico de universidade (SILVA e BERALDO, 2008).

Este caráter utilitarista e pragmático sugere uma aproximação entre as recentes reformas no âmbito da educação superior com um ideário eficientista e gerencial da produção do conhecimento. Nesse contexto, a universidade é pressionada a alterar em profundidade a natureza do trabalho que desenvolve, assumindo uma lógica similar às das empresas e do mercado (SGUISSARDI, 2009).

Segundo Chauí (2003), a universidade assume um caráter de organização social, passando a ser normatizada por princípios administrativos de gerencialismo, controle e eficiência, voltando-se para si mesma e abandonando o caráter de instituição social. Essa autora utiliza o conceito de Michel Freitag para defini-la como “universidade operacional”, ou seja, uma organização:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Para Chauí (2003), a universidade operacional teria como uma das principais características a perda da autonomia (heteronomia), considerando a influência de agentes externos nesse contexto de profundas mudanças no campo acadêmico. O enfraquecimento da autonomia da universidade seria observado, entre outras maneiras, pelo aumento das horas de aula, diminuição do tempo dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), ênfase na avaliação, entre outros fatores que comprometeriam a liberdade do trabalho científico. Nesse sentido, adquire centralidade a avaliação quantitativa, direcionada para controle da produtividade e acompanhamento da eficiência dos sistemas de ensino. Assim, a avaliação educacional assume a finalidade de acompanhar o processo de adequação das instituições educativas aos modelos e perfis apresentados como referência no cenário atual.

Outro aspecto observado no processo de reforma dos sistemas de ensino tem sido a diminuição e diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública. Em estudo de caso sobre as políticas de educação superior, desenvolvidas na América Latina no contexto de globalização da economia, Alcántara e Silva (2006) observam que em nações como Argentina, Chile, México e Brasil, desde os anos 1980, algumas das transformações mais evidentes nas reformas dos sistemas educacionais têm sido a redução do gasto público destinado à universidade e estabelecimento de uma relação entre financiamento e o alcance de metas. No Chile, país da América Latina em que as reformas de cunho neoliberal avançaram mais rapidamente, estes autores esclarecem que até a implantação da reforma de Augusto Pinochet, o Estado financiava praticamente os gastos de todas as universidades existentes. Desde então, o governo chileno reduziu drasticamente o financiamento das universidades.

Esses autores percebem também o crescimento da tendência de substituição do chamado “financiamento benevolente” por uma espécie de “financiamento condicional” com ênfase na prestação de contas dos serviços (“accountability”) e eficiência das instituições (ALCÁNTARA e SILVA, 2006). Pode-se dizer que, no Brasil, esta vinculação entre financiamento e alcance de metas passa a integrar as políticas públicas a partir das reformas de Fernando Henrique Cardoso, mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado que instituiu uma nova racionalidade na educação superior, influenciando inclusive políticas expansionistas posteriores, a exemplo do Plano de Reestruturação Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto nº 6.096/2007. No caso do Reuni, o recebimento de

recursos adicionais era sujeito à assinatura de um plano de reestruturação institucional elaborado pelas universidades federais brasileiras com base nos objetivos gerais deste Programa. Melhor dizendo, o recebimento de recursos destinados à reestruturação e expansão das universidades dependia da assinatura de um termo de pactuação de metas entre essas instituições e o governo.

Outro elemento no processo de reforma da educação superior, que interfere no financiamento da educação superior pública, é o incentivo ao crescimento da iniciativa privada e diversificação das instituições. Na América Latina, até os anos 1980, o sistema de ensino chileno era relativamente homogêneo, sendo composto apenas por universidades. A expansão da oferta ocorreu via diversificação, especialmente pela criação de instituições privadas (ALCÁNTARA e SILVA, 2006). No Brasil, por exemplo, é notório o processo de privatização e diversificação do sistema. No ano de 2010, o setor privado correspondia a 88,3% das instituições existentes, enquanto o público apenas 11,7%. Nesse país, o cenário de crescimento do segmento privado tem ocorrido, sobretudo, por meio de instituições de caráter não universitário (INEP, 2012). Ademais, a diversificação da educação superior se dá mediante a criação de novas modalidades de ensino e alterações nos perfis organizacionais e de cursos (ALCÁNTARA e SILVA, 2006). Entre as principais transformações nos sistemas de ensino latino-americanos, nos anos 1990, os autores destacam ainda:

[...] pressão exercida pelo Estado para que as universidades realizem processos de auto-avaliação, complementados com avaliações externas; aumento da participação privada nas universidades; crescente presença da racionalidade empresarial nas universidades; aumento na presença de valores e práticas de mercado; orientação da demanda; formulação de políticas de admissão mais restritivas; e sistemas integrados de instituições (ALCÁNTARA e SILVA, 2006, p. 25, tradução nossa).

A despeito das condições socioeconômicas e políticas distintas, observa-se certa semelhança nas transformações promovidas nos sistemas educacionais latino-americanos e de nações de capitalismo avançado. Com base em estudo realizado por um grupo de pesquisadores sobre as reformas em nações centrais e periféricas, Sguissardi (2009) observa que países como Estados Unidos, Canadá e Holanda têm adotado um conjunto de medidas destinadas a substituir ou partilhar o papel do Estado na garantia de educação pública, por meio da busca de fontes complementares junto ao setor privado. Este autor destaca como características das reformas da educação superior no capitalismo atual uma generalizada redução do financiamento público (apesar do aumento da demanda e pressão por qualidade) e um amplo processo de privatização, seja mediante abertura de espaço para crescimento do

mercado educacional, seja pela adoção de mecanismos de administração e gerenciamento nas universidades públicas.

Mais recentemente, outra tendência observada nas iniciativas governamentais elaboradas no campo da educação superior, em diversos países, é a internacionalização desse nível de ensino. Embora, até pouco tempo, esse fenômeno tenha sido mais visível em países centrais, é crescente em diversas nações o trânsito internacional de pesquisadores e estudantes por meio de programas de intercâmbio ou mobilidade acadêmica (FRANCO et al, 2010).

Paulatinamente, a internacionalização da educação superior torna-se mais complexa. Nos últimos anos, no cenário mundial, tem crescido também a exportação/importação de modelos curriculares, instituições e cursos entre países. A modalidade de educação à distância tem sido bastante utilizada na realização dessa tarefa. Também é frequente, em muitas nações, a instalação de polos de instituições de ensino superior cuja sede localiza-se em outro país (FRANCO et al, 2010).

De modo geral, o processo de internacionalização tem oportunizado maior mobilidade estudantil e contribuído para a troca de conhecimentos entre pesquisadores e estudantes originários de outros países. Entretanto, cabe ressaltar, também tem conduzido sistemas de ensino e instituições de educação superior à flexibilização e homogeneidade curricular, o que repercute em novos limites para a autonomia universitária.

Todo esse conjunto de transformações tem influenciado o desenvolvimento de políticas de expansão nos sistemas de educação superior ao longo do globo, como também impulsionado um processo de diversificação de tipos de instituições e cursos. Estudos indicam que a diversificação tem sido defendida como meio para ampliar as oportunidades de acesso à educação superior, atender às necessidades dos estudantes, favorecer o aumento da mobilidade social, permitir maior abertura para adaptação às necessidades do mercado, manter as universidades “de elite” em um sistema massificado, entre outros motivos (BARBALHO e CASTRO, 2012). Com tais argumentos, o desenvolvimento de políticas de diversificação dos sistemas tende a ser justificado por governos como um mecanismo para expansão da matrícula e inclusão de minorias sociais, haja vista que a criação de modelos alternativos de educação superior, em muitos casos, visa alcançar demandas reprimidas (camadas populares, etnias segregadas, etc.).

Entretanto, como sugere Schugurensky (1999), é imprescindível atentar para a indefinição do futuro desse processo, considerando que os efeitos dessa diversificação ainda não são visíveis. Isso porque, se por um lado, o crescimento de instituições não-universitárias

oferece mais opções de acesso, por outro, pode conduzir a uma estratificação maior do sistema ocultada pelo discurso de democratização e mérito.

Ressalte-se que a democratização da educação superior requer, além da ampliação do acesso ao sistema de ensino para a população historicamente destituída deste direito, a garantia de condições favoráveis para a permanência estudantil e a conclusão dos cursos. Esse sentido de democratização exige tanto maior participação estatal na promoção de políticas públicas de garantia de meios objetivos para dar continuidade aos estudos (assistência estudantil, infraestrutura adequada, recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento dos cursos, articulação com outros níveis de ensino, etc.) como o acesso a uma formação que ultrapasse tendências de mercado.

## **2.2 Expansão global da educação superior**

Constituindo-se importante elemento no recente processo de reforma da educação superior, a expansão do sistema de ensino ocorre de maneira acelerada e em nível global, sob a influência de pressupostos políticos e econômicos emergentes no contexto de transformações mundiais e pressão por atendimento de demandas sociais. Assim, a expansão delinea-se entre processos contraditórios de diversificação/ massificação e de lutas sociais por democratização desse direito educacional.

Segundo a Unesco (1999), a expansão quantitativa dos sistemas de ensino mundiais trata-se de uma das principais tendências na educação superior nas últimas décadas. Conforme dados do documento *Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior (1999)*, as matrículas em educação superior passaram de 13 milhões em 1960 para 28 milhões em 1970 e de 46 milhões em 1980 para 65 milhões em 1991. Em países em desenvolvimento, a Unesco revela que as matrículas alcançaram o quantitativo de 30 milhões de estudantes neste nível de ensino em 1991. Na região da América Latina e Caribe, houve crescimento de 02 milhões na década de 70 do século passado para 08 milhões de matrículas em 1991. As projeções da Unesco também mostram que os sistemas de ensino poderão registrar até 100 milhões de matrículas em 2025 em todo o mundo, sendo 54 milhões destas matrículas apenas em nações em desenvolvimento (UNESCO, 1999).

Essa tendência de crescimento quantitativo de matrículas é evidente, porém também é insuficiente para indicar os sentidos democráticos do processo de expansão da educação superior em diferentes partes do mundo. Isso porque, se por um lado, esse

crescimento representa um importante avanço para a promoção de oportunidades de acesso à educação superior, por outro, cabe considerar que a expansão do sistema de ensino superior ocorre de maneira desigual pelo mundo<sup>10</sup>. As disparidades existem não apenas pelo registro mais expressivo do número estudantes em regiões centralizadas, mas principalmente pelos contornos que as políticas de expansão vêm assumindo para o atendimento da demanda social reprimida por educação superior.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o avanço das matrículas neste nível de ensino acontece através do acelerado crescimento do número de “*community colleges*” (CCs), as faculdades de curta duração. O crescimento quantitativo destas instituições ocorreu no início do século XX, quando o estado da Califórnia adotou uma política de ampliação de seu sistema de ensino superior que, posteriormente, veio a tornar-se referência para medidas governamentais de outros estados americanos (MORAES, 2015).

Um trabalho de Moraes (2015) sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas educacionais, particularmente as políticas de expansionistas para educação superior em três países de capitalismo avançado (Alemanha, França e EUA), evidencia o contraditório processo de expansão do acesso à educação superior no centro do capitalismo contemporâneo. Segundo o estudo, com o modelo de expansão baseado nos “*colleges*”, o estado da Califórnia ampliou significativamente o acesso à educação superior em seu território, chegando a cobrir, aproximadamente, 33% da população na faixa de 18 a 29 anos, índice que superou inclusive a média nacional americana que é de 25%. Entretanto, embora grande parte deste atendimento ocorra por meio do sistema público, esse autor indica que na maioria dos casos isso acontece através de instituições de caráter não universitário.

Com base no modelo californiano, Moraes (2015) indica que o sistema de ensino americano se organiza por meio de três andares de uma pirâmide. Na base encontram-se as instituições responsáveis pela formação das massas (os “*community colleges*”, oferecendo cursos curtos de dois a três anos de duração; e instituições privadas de ensino padronizado e baixa qualidade). No nível intermediário, o autor indica que se encontram os “*colleges*” privados com cursos de quatro anos e formação mais geral, os “*colleges*” e universidades estaduais, algumas com programas de pós-graduação. E, no cume da pirâmide, encontram-se cerca de 300 universidades de pesquisa de doutorado para parcela bem menor de estudantes.

---

<sup>10</sup> De acordo com os dados da Unesco, a proporção de estudantes por número de habitantes tem sido mais expressiva em países centrais. Na África Sub-Saariana, no ano de 1991 essa proporção era de 100 estudantes de educação superior por 100.000 habitantes. Enquanto isso, na América do Norte, esse contingente registrava aproximadamente 5.000 estudantes por 100.000 habitantes (UNESCO, 1999).

Com relação às funções da formação oferecida na base da pirâmide, Moraes (2015) expressa que:

A rede de CC's (mais de mil, só no setor público) tem revelado grande capacidade de capacitar uma série de profissionais “médios” ou da base do ensino superior – policiais, bombeiros, paramédicos, enfermeiros etc. Quase a metade dos graduandos norte-americanos estudam em CC's – com forte presença das chamadas minorias étnicas e população de renda mais baixa. Atualmente, começar a graduação em CCs (mais baratos) e depois transferir-se para uma escola mais ambiciosa (uma universidade estadual, p. ex.) tem sido uma estratégia das classes médias para diminuir o custo da educação superior [...] (MORAES, 2015, p. 213).

Segundo Moraes (2015), a expansão da educação superior nos EUA, mediante a generalização do modelo californiano, vem contribuindo para uma expansão deste nível de ensino com estratificação social. Nesse entender, o crescimento do número de “*community colleges*” representaria uma nova face do processo de exclusão das camadas populares à educação superior nos EUA, visto que esta formação mais aligeirada tem sido direcionada justamente aos jovens da classe trabalhadora, para quem o acesso às grandes universidades americanas permanece distante, na maioria das vezes.

Outra região em que o processo de expansão da educação superior vem assumindo contornos ambíguos é a Europa. No continente europeu, segundo Hortale e Mora (2004), o crescimento do número de matrículas da educação superior adquiriu mais nitidez recentemente com a assinatura da Declaração Conjunta dos Ministros de Educação Europeus ou Declaração de Bolonha (1999). Nessa fase<sup>11</sup>, conforme indicam os autores, a universidade europeia estaria sofrendo alterações na direção da expansão da oferta, com perda do caráter de sistema de elite e por direcionar objetivos e ações às demandas da sociedade globalizada e sociedade do conhecimento. Essa análise sustenta-se no pensamento de Martin Trow que percebe uma transição no sistema de educação superior que vai da elitização para a massificação e, posteriormente, a universalização<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Hortale e Mora (2004) explicam que a universidade europeia passou por três grandes fases: a Universidade Antiga (da Idade Média até o fim do séc. XVIII); a Universidade Moderna (sec. XIX a sec. XX) e a Universidade Universal (decorrente do processo de Bolonha). A primeira caracterizava-se pelo financiamento desvinculado da autoridade estatal, reduzido tamanho e administração autônoma. Na fase moderna as instituições passam a ser mantidas pelo Estado, surgindo dois modelos: o *humboldtiano*, com foco no desenvolvimento da pesquisa e respeito à liberdade acadêmica, e o *napoleônico* voltado para a formação de funcionários públicos e promoção de desenvolvimento econômico. A terceira e atual fase decorre de Bolonha onde a universidade europeia estaria crescendo na direção de massificar a educação superior.

<sup>12</sup> A ideia de evolução dos sistemas de educação superior de Trow, como se verá mais à frente, orienta-se especialmente pela expansão quantitativa de matrículas, dando menos enfoque ao tipo de formação e outras



Estes pesquisadores apontam como algumas das principais características dos sistemas de educação superior da Europa até a assinatura do acordo: maioria das instituições públicas era mantida pelo Estado; os docentes eram servidores públicos; prevalecia o modelo de universidade alemão (de pesquisa) e o napoleônico; a autonomia era assegurada legalmente; havia baixa participação de financiamento externo; as instituições eram administradas por professores, administrativos e estudantes; e os processos formativos eram relativamente longos. Estes aspectos eram vistos como negativos porque impediam maior integração da universidade com setores produtivos, crescimento do financiamento de natureza privada, os cursos possuíam ciclos longos, altas taxas de evasão, dificuldade de mobilidade estudantil e pouca atratividade para as demandas em voga (HORTALE e MORA, 2004).

Similar ao caso dos EUA, na Europa o crescimento do sistema de ensino superior privilegiou a expansão de cursos de menor duração com o objetivo de promover uma formação de caráter pós-secundário em menor tempo. De modo geral, o perfil dos cursos adotados nesse continente na atual fase de expansão vem sendo defendido pelo caráter generalista utilizado com o argumento de que favoreceria a adaptabilidade do egresso no mercado competitivo, uma redução das taxas de evasão e a possibilidade de inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Também se observa no modelo de Bolonha, o objetivo de “[...] equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 21). Neste caso, argumenta-se sobre o favorecimento da mobilidade estudantil e compartilhamento de conhecimentos entre sistemas de ensino de diferentes nações.

Contudo, cabe lembrar que os caracteres do sistema de ensino europeu também têm sido criticados devido às repercussões na natureza da formação e desafios enfrentados pelos estudantes, entre outros aspectos. Em estudo sobre o processo de Bolonha, enquanto política educacional supranacional, que se utiliza de um enfoque na garantia de qualidade dos padrões adotados, os autores Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam, entre outros elementos, as dificuldades vivenciadas pelos universitários no tempo atual da universidade europeia. Esses autores destacam as denúncias apresentadas num relatório intitulado “*Bologna*

*with Student Eyes*”<sup>13</sup> elaborado pela “European Students’ Union” sobre alguns dos problemas decorrentes da tentativa de homogeneização dos sistemas de ensino europeus, no qual se critica:

[...] as derivas economicistas e as lógicas do *marketing* à escala global na promoção comercial da educação superior, a qual parece surgir como muito atrativa mas, especialmente, para apenas uma pequena parte dos estudantes de países terceiros com capacidade para pagar os seus estudos na Europa (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 14, grifos do autor).

Como indicam esses autores, os estudantes denunciam a permanência de problemas relacionados ao financiamento da mobilidade acadêmica, participação nas avaliações institucionais e, em alguns países, dificuldades de acesso ao segundo e terceiro ciclos (mestrado e doutorado) em razão das altas taxas cobradas (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

Tais críticas põem em relevo algumas contradições das políticas de expansão elaboradas no contexto de restrição da responsabilidade do Estado com as políticas sociais: a ênfase na flexibilidade de currículos, diversificação de cursos e diminuição do período formativo; o enfoque na competitividade; a adoção acrítica de modelos curriculares internacionais; o estabelecimento de formações intermediárias; a desprofissionalização dos cursos de educação superior; a centralidade no acesso com baixo investimento em políticas de permanência, entre outros aspectos que interferem na universalização do direito à educação.

Cabe lembrar que, em ambos os casos (EUA e Europa), as medidas adotadas têm servido como referência para nações periféricas como países latino-americanos que, de modo geral, vêm desenvolvendo políticas com o objetivo de expandir seus sistemas de educação superior sob a influência dos processos globais e de modelos de países centrais.

No Brasil, o processo de expansão da educação superior vem apresentando aspectos que se aproximam de elementos do modelo de expansão destes países. O Projeto Universidade Nova, que influenciou a tramitação do projeto de reforma da educação superior durante o governo Lula da Silva, defendia uma combinação dos dois modelos: “nem Harvard, nem Bolonha” (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008). De fato, a Universidade Nova apresentava como proposta para renovação da arquitetura do sistema de ensino brasileiro um misto das principais características dos modelos americano e europeu, entre as quais cumpre destacar: ênfase na elevação dos índices de matrícula, menor tempo formativo,

---

<sup>13</sup> Bolonha com o olhar do estudante (tradução nossa).

certificações intermediárias e capacitação do perfil profissional demandado pelo mercado (de formação generalista e mais adaptável ao mundo do trabalho).

De modo geral, a expansão do sistema de ensino pode ser apontada como um dos grandes traços da educação superior brasileira, nas últimas décadas. Ainda nos anos 90 do século XX, as iniciativas governamentais assimilaram a diversificação institucional, promoveram alterações nos processos seletivos para ingresso, impuseram restrição de financiamento para as instituições federais de ensino superior e alteraram a legislação de modo a favorecer o crescimento do segmento privatista (CUNHA, 2003; DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Mais recentemente, o governo brasileiro passou a subsidiar, por meio de isenção fiscal, programas de bolsas estudantis, dirigidas às instituições particulares, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), bem como a reformulação e ampliação do sistema de crédito estudantil. Direcionando-se à educação superior pública, criou políticas de interiorização e expansão das Ifes, um sistema de seleção unificado para ingresso, políticas compensatórias e iniciativas voltadas à permanência estudantil.

Entre os resultados dessa política de expansão no Brasil, no período de 2003 a 2010, houve crescimento de 31% do número de universidades federais e de 85% do número de campus/ unidades do setor público, elevando o quantitativo de municípios atendidos por universidades federais na margem de 102% (BRASIL/MEC, 2012b). Também se percebe crescimento do número de ingressos de segmentos marginalizados e historicamente preteridos pelo sistema de ensino (oriundos do ensino público, pobres, negros, indígenas, etc.) por meio de ações afirmativas.

Contudo, em muitos casos, a interiorização da rede federal de ensino (universidades e institutos de formação tecnológica) vem enfrentando dificuldades para desenvolvimento de cursos e manutenção de campi. Entre esses desafios, cumpre destacar a precariedade de políticas de permanência (restaurantes, moradias universitárias, auxílios estudantis, bolsas acadêmicas, etc.), infraestrutura inadequada, a fragilidade da formação básica de muitos estudantes ingressantes, a dificuldade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, etc.

Sobre as políticas expansionistas, criadas no Brasil, nos últimos governos, Mancebo, Vale e Martins (2015) falam de um duplo processo de privatização. Acentuam, de um lado, o crescimento desmedido do mercado educacional e, de outro, a privatização da rede pública federal, impulsionada a lançar-se na captação de recursos financeiros. Sobre a política

de expansão pela via do Reuni, a hipótese das autoras é que esteja ocorrendo uma intensificação do trabalho do professor, considerando a insuficiência de vagas docentes para atendimento do quantitativo de novos alunos. Outra presunção dessas autoras é que essa expansão esteja promovendo um aligeiramento da formação acadêmica pela ênfase na flexibilização de currículos e uso de educação à distância.

Em análise sobre a expansão da educação superior, após dez anos da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), Dilvo Ristoff (2008) realizou interessante reflexão sobre a relação entre o campus universitário e realidade social brasileira. Esse autor identificou a baixa participação de estudantes advindos de famílias pobres (renda mensal de até três salários mínimos) em cursos de graduação mais tradicionais como Medicina (8,8%) e Odontologia (10,5%). Outro interessante dado referia-se à disparidade da proporção de estudantes originários de escolas públicas em instituições de ensino superior (43%) em relação à taxa indicada na matrícula do ensino médio público (87%). Desproporcionalidade similar foi identificada quanto ao número de brancos em cursos da saúde em comparação com a representação desta cor/raça na população do país. Enquanto, naquele período, os brancos equivaliam a 52% da sociedade brasileira, nos cursos da área da saúde o número de brancos correspondia, aproximadamente, a 77% do total de estudantes.

E, apesar de, em estudo recente (RISTOFF, 2014), esse autor perceber alterações no contexto da educação superior com ampliação da participação de jovens oriundos de camadas sociais menos privilegiadas, também evidencia que o sistema de ensino superior preserva ainda distorções em relação à participação de diferentes categorias sociais.

Considerando os dados e análises sobre a expansão mundial da educação superior, pode-se dizer que, se por um lado, o crescimento quantitativo das matrículas representa um importante avanço na luta pela universalização do direito à educação, por outro, as políticas de expansão adotadas em muitos países seguem a tendência de crescimento do número de instituições de natureza diferenciada para atendimento de segmentos reprimidos e produzir a massificação do sistema de ensino superior.

O conceito de massificação vem sendo discutido e investigado em diferentes perspectivas. Em um enfoque que considera especialmente o fator numérico, Gomes e Moraes (2012, p. 174) amparam-se em Trow para explicar que um sistema de massa “[...] é definido por atender entre 16% a 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite, quando passa a admitir mais de 30% das matrículas do grupo etário relevante”.

Para Martin Trow, no movimento histórico, os sistemas de ensino costumam seguir três fases evolutivas: o sistema de elite, o sistema de massa e o sistema de acesso universal. O primeiro seria o que atende até 15% do grupo etário preferencial, sendo o acesso relacionado com a origem social e a expansão organizada de modo a não interferir na tradição acadêmica; e o último (universal) caracterizado por um volume de matrículas superior a 50% dos jovens de 18 a 24 anos, tornando-se o acesso uma forma de justiça social e conquista de igualdade para determinados grupos.

Segundo essa perspectiva de análise, o volume de matrículas é o principal determinante na transição de uma fase evolutiva do sistema de ensino para outra, articulando-se outros elementos como a origem social (GOMES e MORAES, 2012). No caso da mudança para um sistema de massa, dizem os pesquisadores:

Mesmo mantendo-se uma perspectiva meritocrática, as formas de acesso e seleção ao sistema de massa se processam pela incorporação de critérios políticos, isto é, exames de ingresso e critérios estabelecidos por políticas compensatórias, as quais visam garantir igualdade de oportunidades, claro, dentro dos limites da democracia liberal. O ingresso de um contingente maior de estudantes fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção, em face da superação da concepção de educação superior como privilégio (de classe), que cede lugar à ancoragem social da educação como direito. Ampliado e diversificado, o sistema de massa tende a ser transformado em sua estrutura de ensino, na ampliação numérica da relação professor/estudante e na estrutura burocrático-administrativa de suas IES (GOMES e MORAES, 2012, p. 175).

Nesse entendimento, a promoção de um sistema de massa não se confundiria com a privatização ou perda de qualidade da educação superior, mesmo podendo envolver tais processos. Com base nesta análise, Gomes e Moraes (2012) entendem que, no Brasil, a transição do sistema de elite para um sistema de massa vem sendo marcada pelo crescimento do setor privado, mas a criação de políticas voltadas ao setor federal (como o Reuni) teria importante impacto no crescimento de vagas no espaço público.

Em uma perspectiva de análise diferente, diversos outros estudos (GENTILI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010; MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015) relacionam o processo de massificação à elevação substantiva de números de matrículas sem a respectiva garantia de qualidade e manutenção de índices de permanência e conclusão de cursos. Pode-se dizer que, neste outro enfoque, a falta de políticas de permanência, o tipo de formação oferecida, a evasão estudantil e outros determinantes constituem fatores relevantes para pensar o conceito de massificação.

Desse modo, entende-se que algumas das recentes políticas de expansão, mesmo positivas quanto à ampliação das oportunidades de acesso da população à educação superior, elas apresentam limites por não garantirem o completo usufruto do direito à educação. Este estudo ampara-se nesse pressuposto, entendendo que a elitização ou massificação da educação superior pode ocorrer quando expressivas taxas de ingresso de cursos não se convertem em condições para a permanência e conclusão dos estudos, também sem garantia de qualidade, por meio de oportunidades estratificadas, ou ainda, por modelos curriculares nos quais a educação da classe trabalhadora é preterida em relação à educação de grupos dominantes.

Nessa perspectiva, um conceito que precisa ser delimitado de maneira clara é o de democratização, visto que se entende que a simples expansão do acesso ao sistema de educação superior apresenta-se insuficiente para promover a universalização do direito à educação e garantir possibilidades de contenção da exclusão educacional.

Na visão de Gentili (2009), a exclusão no campo educacional constitui uma relação social e um processo historicamente construído; não um simples estado ou situação vivida em uma determinada estrutura institucional ou da sociedade. Para esse autor, a negação do direito à educação não ocorre somente pelo não ingresso do indivíduo em instituições de ensino, mas também pela promoção de um acesso restrito que limita o efetivo usufruto de uma educação de qualidade. De modo mais claro, pode-se dizer que:

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. [...] quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (GENTILI, 2009, p. 1062).

Nesse sentido, a inclusão é “[...] um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. Portanto, a ampliação do acesso a determinado direito, bem como avanços nas lutas contra segregação representam importantes conquistas populares, mas não indicam necessariamente o fim dos processos de exclusão (GENTILI, 2009, p. 1062).

Com base nos sistemas educacionais latino-americanos, Gentili (2009) identifica três dinâmicas que interferem na universalização do direito à educação e provocam uma expansão “condicionada” dos sistemas educacionais: a relação entre pobreza e desigualdade; a diferenciação e segmentação dos sistemas de ensino; e os sentidos que o direito a educação assume face à cultura prevalente de desvalorização da educação para as massas. Mais

especificamente, o autor entende que os processos de universalização se tornam desiguais diante de altos níveis de miséria, fome e condições degradantes de vida e saúde da população. Também, quando a expansão se dá em face de sistemas mais segmentados, complexos e diferenciados nos quais a educação das minorias não obtém o mesmo tratamento da educação da elite. E, ainda, quando são determinados pela compreensão da educação como fator de produção.

Na concepção defendida por Dias Sobrinho (2010), a democratização da educação superior supera a ampliação de oportunidades de acesso, necessitando de medidas mais amplas e profundas nas estruturas institucionais e sociais. Pressupõe a concepção de educação enquanto bem público, direito social e responsabilidade do Estado. Portanto, afasta-se do ideário de educação como bem privado e educação-mercadoria e do atendimento de interesses mercantis, em que o acesso a esse direito é assegurado somente àqueles que possuem recursos para prover seus custos. Essa ideia de democratização também supõe o entendimento de educação como sistema articulado que se faz por um processo contínuo e nas diferentes etapas de escolarização. Assim,

[...] além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de "democratização". Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da "democratização" da educação superior [...] (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226, grifos do autor).

Nesse sentido, a exclusão educacional é um fenômeno complexo que abarca problemas diversos inter-relacionados com fatores de exclusão social. Ela se produz por meio do analfabetismo, evasão, repetência, carências econômicas e culturais, falta de vagas, condições precárias e baixas perspectivas no mundo do trabalho. Também é responsável pela auto-exclusão que é a naturalização das assimetrias sociais e educacionais, por meio da internalização de que o acesso restrito a determinados cursos e instituições é perfeitamente justificável (DIAS SOBRINHO, 2010). No caso da educação superior, infere-se que a exclusão educacional pode se dar por uma expansão desacompanhada de condições para a permanência dos estudantes e conclusão dos estudos. Melhor dizendo, pode ocorrer mediante a insuficiência de programas de assistência estudantil; pela carência de aprofundamento nas questões acadêmicas; por necessidade de uma educação básica de qualidade que o sistema de

ensino nem sempre oferece; pela expansão de uma formação aligeirada e de qualidade comprometida, entre outras maneiras.

Para Dias Sobrinho (2010), o desenvolvimento de políticas de ampliação do acesso à educação é benéfico, mas de força limitada, pois não rompe com a estrutura desigual da sociedade e do interior das instituições universitárias. Em suma, segundo este autor, a democratização da educação superior requer entre outros fatores: melhorias em todo o sistema educativo; ampliação da participação do Estado nas questões educacionais; maiores e melhores oportunidades de acesso e permanência aos estudantes; elevação da qualidade da formação de professores e da infraestrutura do sistema educativo; além de transformações estruturais na sociedade.

No entanto, se por um lado, a democratização do direito à educação é um processo complexo que requer transformações profundas, sendo o desenvolvimento de medidas focais insuficiente para pensar a universalização desse direito, por outro, as políticas de expansão de vagas representam importantes avanços no âmbito das lutas sociais. Isto porque, no contexto das atuais reformas da educação superior, mesmo em face de determinantes mais amplos, não se eliminam as possibilidades de construção do saber autônomo e crítico no campo acadêmico, sugerindo a abertura de espaços (embora restritos) de participação de segmentos sociais historicamente destituídos deste direito.

Apesar das muitas limitações, as políticas de expansão criam oportunidades de estudos a jovens originários da classe trabalhadora em situação de desfavorecimento, como sugere Dias Sobrinho (2010, p. 1238), ao pontuar que “[...] muito positivo é o fato de que elas contribuem para uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais”.

Contudo, cabe lembrar que tem sido recorrente nas recentes reformas implantadas nos países capitalistas, sob a mediação das transformações no mundo da economia e do trabalho, uma tendência de tratamento da educação como insumo ao desenvolvimento individual, por meio de mecanismos de ampliação das matrículas que nem sempre garantem a permanência e conclusão dos cursos, mas antes taxas expressivas de ingresso (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009). Essa tendência se faz notar, sobretudo, em medidas de nações periféricas como o Brasil, cujo interesse por participação na dinâmica do mercado internacional alimenta a subordinação das reformas educacionais às influências externas.



### **3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DE FHC A DILMA ROUSSEFF (1995 - 2014)**

Esta seção tem a finalidade de discutir o movimento das políticas de expansão da educação superior durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 - 2014), no contexto de reestruturação do capital e redefinição das funções do Estado. A intenção é cumprir três tarefas consideradas fundamentais para apreensão do objeto de estudo deste trabalho: a) analisar o movimento do processo de reforma e expansão da educação superior das últimas décadas e suas possibilidades de contribuir para a democratização desse nível de ensino no país; b) identificar permanências e rupturas das políticas de expansão adotadas por cada governo e; c) identificar desdobramentos das medidas para o acesso, permanência e diplomação dos estudantes.

Parte-se da premissa de que as políticas públicas elaboradas nas últimas décadas foram influenciadas por transformações nos âmbitos social, econômico e político, ocorridas mundialmente, desde meados da década de 70 do século XX, notadamente o movimento de redefinição do papel do Estado frente à garantia de direitos sociais (AFONSO, 2001; HARVEY, 2013). Também que tais mudanças vêm afetando a constituição de iniciativas em educação, de modo particular, aquelas direcionadas ao campo da educação superior e às universidades públicas, traduzindo-se em alterações normativas e no cotidiano das instituições. Entende-se que a educação superior seja arena de lutas de classes, no sentido de garantir a manutenção de determinadas vantagens e privilégios ou de inclusão social.

#### **3.1 Reforma e expansão da educação superior no governo FHC**

A partir dos anos 1990, com alterações no papel regulatório do Estado brasileiro, registra-se uma fase de reestruturação das políticas de educação superior, mediante um processo de reforma e expansão do sistema em sintonia com processos globais. Nesse contexto, as políticas de expansão seguiram uma tendência de restrição orçamentária do setor público, privatização e diversificação institucional no atendimento da demanda por acesso.

Nos anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, registrou-se um processo expressivo de expansão. Em termos globais, houve elevação dos índices de matrícula (97,7%), ingresso (136%) e vagas oferecidas (191%) ao longo dos oito anos de

governo (INEP, 2005). Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam alguns contornos desse fenômeno, conforme as Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Expansão de vagas e matrículas em educação superior por categoria administrativa (1995 - 2002).

Ano	Vagas			Matrículas		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1995	178.145	432.210	610.355	700.540	1.059.163	1.759.703
2002	295.354	1.477.733	1.773.087	1.051.655	2.428.258	3.479.913

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2005).

Analisando os dados do Inep, nota-se um crescente processo de privatização do sistema de educação superior. Em 2002, as vagas em cursos de graduação apresentaram números expressivos no segmento privado, registrando o equivalente a 83,3% do total. Também as matrículas presenciais totalizavam 3.479.913, sendo 69,7% destas registradas em instituições nessa categoria administrativa. Em todo o período (1995 - 2002), os números de matrículas no segmento privado registraram expansão aproximada de 129% e as vagas oferecidas em processos seletivos, exponencial crescimento de 242%.

Tabela 2 - Expansão de vagas e matrículas em educação superior por organização acadêmica (1995 - 2002).

Ano	Vagas			Matrículas		
	Universidades	Não universitárias	Total	Universidades	Não universitárias	Total
1995	357.133	253.222	610.355	1.127.932	631.771	1.759.703
2002	851.764	921.323	1.773.087	2.150.659	1.329.254	3.479.913

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2005).

Quanto à organização acadêmica, segundo dados do Inep, no ano de 2002, as universidades somavam o quantitativo de 162 de um total de 1.637 instituições existentes no país. Ou seja, predominava o modelo de faculdades, escolas, institutos e centros de ensino superior (90,1%) no cenário nacional (INEP, 2005). Nesse contexto, houve a expansão expressiva de vagas e matrículas em instituições de caráter não universitário.

Nesse período (1995/2002), as vagas oferecidas em processos seletivos de instituições não universitárias, registraram o total de 921.323, crescimento próximo de 264% em relação a 1995. Mesmo considerando a maioria de estudantes matriculados em universidades, ao fim do período em análise, percebe-se também um crescimento exponencial

das matrículas em instituições de caráter não universitário entre os anos de 1995 e 2002, na ordem de 110%.

Confrontando os dados das duas tabelas, depreende-se que a expansão da educação superior no Brasil, entre 1995 e 2002, foi mais expressiva em instituições de caráter não universitário e através do setor privado. Essa expansão tornou-se mais acentuada, a partir dos anos de 1997, quando entrou em vigor um conjunto de atos regulatórios da educação superior voltado à expansão do sistema de ensino. O Quadro 1 apresenta os principais enfoques desses instrumentos normativos.

Quadro 1 – Atos normativos sobre educação superior no governo FHC (1995 - 2002).

Dispositivo legal	Enfoque
Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.	Alterou a Lei nº 4.024/61, estabelecendo a extinção do Conselho Federal de Educação e outras providências. Redefiniu a função do Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe papel de consultor do MEC. Flexibilizou o processo de criação e autorização de cursos de educação superior.
Lei nº 9.288, de 01 de julho de 1996.	Alterou dispositivos da Lei nº 8.436/92 sobre o Programa de Crédito Educativo. Elevou o valor do financiamento para o percentual de 50 a 100% do valor da mensalidade/semestre a estudantes de graduação de instituições privadas por meio da Caixa Econômica Federal; incluiu entre os recursos do programa 30% da receita de concursos e prognósticos da CEF e os prêmios não retirados; concedeu o período de um ano de carência para pagamento a partir do fim/ interrupção do curso, dentre outras questões.
Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.	Definiu procedimentos para avaliação da educação superior no país, entre estes: indicadores de desempenho global; desempenho das instituições (ensino, pesquisa e extensão); do ensino de graduação e programas de pós-graduação strictu sensu. Na prática, centrou atenção nos instrumentos de verificação do desempenho acadêmico por meio do Exame Nacional de Cursos e nas condições de oferta dos cursos.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrangendo princípios e fins da educação, papel do Estado na garantia do direito a educação, níveis e modalidades de ensino e fontes de financiamento. No campo da educação superior determinou: possibilidade de existência de instituições públicas e privadas; diversidade de cursos (sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão); características e atribuições das universidades.
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 e Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.	Regulamentaram o Sistema Federal de Ensino, estabelecendo no que diz respeito à organização acadêmica composição diferenciada. Em linhas gerais, ofereceram a base para a expansão de instituições centradas no desenvolvimento de atividades de ensino, haja vista que o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão era atribuição exclusiva das universidades.
Decreto nº 2.494, de fevereiro de 1998.	Regulamentou o artigo 80 da LDB nº 9.394/96 sobre a educação a distância, assegurando regime especial e flexibilidade e definindo: a oferta de cursos em EaD em instituições públicas e privadas credenciadas com esta finalidade; oferta de educação superior na modalidade EaD, conforme critérios de credenciamento e avaliação específicos; autorização de transferência de estudantes de cursos regulares para cursos em EaD; validade e equivalência de certificados obtidos em instituições credenciadas; avaliação presencial para fins de diplomação, entre outras questões.
Lei nº 9.678, de 03 de	Instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no magistério superior e deu

julho de 1998.	outras providências. Estabeleceu relação entre avaliação de desempenho e repasse de recursos financeiros pelo estabelecimento de uma política de bonificação de docentes ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estabeleceu limites individual e institucional de pontos para a concessão das gratificações. E definiu a existência de comissão ligada ao MEC com responsabilidade de estabelecer critérios de pontuação.
Medida Provisória nº 1.827, de 24 de junho de 1999.	Instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) de natureza contábil para concessão de financiamento estudantil de cursos avaliados positivamente pelo MEC.
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001.	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentando como características: cristalização dos recursos destinados à educação (5% do PIB); descentralização de responsabilidades da União aos demais entes federados; ênfase no papel da União na avaliação e controle do sistema de ensino. Em educação superior apresentou entre as metas: atendimento de 30% da faixa de 18 a 24 anos; criação de sistema de educação à distância; incentivo à diversificação do sistema (atenção às IES não universitárias) e de oferta de ensino superior (cursos noturnos, sequenciais, modulares, etc.); criação de políticas compensatórias, entre outras.
Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001.	Dispôs sobre organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e deu outras providências. Ofereceu maior flexibilização para o setor privado, inclusive quanto à fiscalização de contas pelo poder público. Manteve a tendência de diversificação institucional estabelecida por regulamentações anteriores. Ao caracterizar as universidades não deixou evidente o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Autorizou os centros universitários a criarem cursos, exceto quando fora de sua sede.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos: BRASIL (1995; 1996a; 1996b; 1996c; 1997a; 1997b; 1998a; 1998b; 1999; 2001a; 2001b).

Ao analisar essas normas (Quadro 1), identifica-se a priorização de medidas para o crescimento do mercado educacional, redefinição do modelo universitário e controle de investimentos estatais em educação pública como meio para promover a expansão de matrículas. Muitas das leis, decretos e demais atos regulatórios evidenciaram abertura de espaço para expansão do setor privatista de modo articulado com os processos de diversificação e avaliação institucional, revelando a centralidade dada ao segmento privado no atendimento da demanda por educação superior, por meio da flexibilização de requisitos para abertura de cursos, ênfase na avaliação do sistema e adoção de modelos de instituições não universitárias. E no campo público, materializou-se uma lógica restritiva e maçante que conduziu as instituições a um processo de privatização interna.

A criação dessas políticas públicas esteve articulada com pressupostos da reforma da administração pública, instituída pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare), através da criação do Plano Diretor das Reformas do Estado – PDRE, em 1995. Por meio do PDRE e sob a influência de órgãos vinculados ao capital (BM, FMI e Bird), o governo priorizou uma política de austeridade e ajuste fiscal, a abertura ao mercado internacional, a estabilidade econômica, além do controle de gastos e privatização de serviços

públicos. Com esta intencionalidade, a reforma administrativa deu ênfase ao redesenho do modelo de administração pública e a própria concepção de intervenção estatal no campo das políticas públicas (BRASIL/MARE, 1995).

A administração gerencial apresentou-se como ideal de modernização, fundamentada no princípio de descentralização, flexibilidade e eficiência, imprimindo alterações na carreira e estabilidade dos servidores, na estrutura do aparelho do Estado, na organização e gestão das instituições, com propósito geral de aumentar a capacidade de governança e reduzir a intervenção em questões sociais, especialmente por parte da União (BRASIL/ MARE, 1995).

Caracterizando-se pela descentralização de atribuições, delegação de responsabilidades e controle da eficiência dos serviços, a administração pública gerencial traduzia-se pela substituição do modelo de Estado provedor pelo perfil de um ente regulador de serviços e bens produzidos pelo mercado e setores descentralizados. O Estado assume a função de coordenador da política pública e da oferta de serviços, em detrimento da provisão de direitos sociais. Nessa perspectiva, o contrato de gestão é o instrumento que regula a parceria entre Estado e órgãos descentralizados, no sentido de controlar a eficiência na oferta de serviços como condição de financiamento (BRESSER PEREIRA, 2001).

Na reforma administrativa de FHC, esse papel restritivo da ação estatal revelou-se pela transferência de educação superior e pesquisa científica para um setor não-exclusivo<sup>14</sup>, utilizando-se do argumento de inviabilidade do fundo público para manter essas atividades e recomendando a captação de fontes de financiamento alternativas por parte das instituições. A consolidação deste ideário viria com a conversão das universidades em organizações sociais<sup>15</sup> e a subordinação do repasse de investimentos públicos ao alcance de metas em uma estreita relação entre custo e eficiência (BRASIL/ MARE, 1995).

Nesta perspectiva, a lógica regulatória da elaboração das políticas públicas fundou-se na concepção de educação como serviço, cuja responsabilidade governamental

---

<sup>14</sup> De acordo com o PDRE, no setor não-exclusivo, o Estado atuaria com organizações não-estatais e privadas para prover o funcionamento das instituições. As universidades, assim como, centros de pesquisa e museus estariam abertos para a comercialização de serviços, não dependendo diretamente de financiamento público para sua manutenção. Além deste setor, definia-se como pertencentes ao aparelho estatal: núcleo estratégico (responsável pela definição de leis e políticas públicas); atividades exclusivas (incumbido de atividades relativas à regulamentação, fiscalização e fomento); e a produção de bens e serviços para o mercado - área de atuação das empresas (BRASIL/ MARE, 1995).

<sup>15</sup> As universidades se tornariam entidades de caráter não estatal que dependiam da assinatura contratos de gestão com o Executivo para participação do orçamento público. A contento de setores diretamente atrelados ao mercado, essas instituições obedeceriam ao princípio de eficiência (BRASIL/ MARE, 1995).

seria fiscalizar e regular a oferta. Depreende-se desta lógica, o entendimento de que os cidadãos brasileiros seriam seus usuários ou clientes com liberdade de escolha dos produtos disponíveis no mercado.

Como destacado na primeira seção deste trabalho, esta tendência reformista do Estado e da educação superior foi observada em vários países do globo, em graus e níveis diferentes, a partir dos anos 70 do século XX. No caso específico do Brasil, a reforma da educação superior se deu por meio de um conjunto de iniciativas que sucederam a divulgação da proposta do Mare, no governo FHC. As políticas dirigidas a esse nível de ensino apresentaram ênfase na avaliação classificatória, na precarização do trabalho docente, na competitividade institucional, no crescimento do segmento privado e na restrição de recursos das instituições públicas (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Estas medidas promoveram, paulatinamente, uma reconfiguração da ideia de público e do modelo de universidade tradicional, relativizaram a autonomia das instituições de educação superior e introduziram pressupostos gerenciais na gestão das universidades (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003). Ademais, pode-se acrescentar que incidiram na valorização de pesquisas com caráter mais utilitário, no produtivismo científico, na defesa da privatização interna das universidades federais e competitividade entre os atores sociais.

No tocante da expansão, Gomes (2008) indica que a reforma de FHC apresentou uma política imperativa e penosa às universidades, caracterizada por um modelo institucional de cortes intencionais de recursos públicos e pressão por uma expansão do número de matrículas, por meio de um processo que primou pela privatização da educação superior. Pode-se acrescentar que influenciou a constituição de um modelo de ensino superior caracterizado pela flexibilidade, uso de fontes diversas de financiamento e aberto à mercadorização do conhecimento, defendido como mais adequado ao momento mundial e da sociedade brasileira.

No polo de oposição a essa política reformista, entidades e movimentos sociais, como o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a União Nacional de Estudantes (UNE), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra) e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), posicionavam-se em defesa da democratização da educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Contudo, a influência de interesses privatistas, a própria força ideológica do discurso de modernização, liberdade e eficiência utilizado na sustentação de preceitos reformistas, assim como, a

desarticulação dos movimentos sindicais foram fatores que contribuíram para que a proposta fosse implementada em grande medida.

No âmbito das universidades federais, a política de FHC apresentou severo contingenciamento de recursos que, além de impedir medidas expansionistas consistentes, comprometeram a manutenção e desenvolvimento de atividades das universidades federais. Um estudo, desenvolvido por Amaral (2011), evidencia a problemática da restrição orçamentária a que foram submetidas as Ifes durante este período, quando houve forte restrição orçamentária destas instituições. Reduziu-se o repasse de valores vinculados à parcela do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação de 0,49% no ano de 1995 para 0,35% ao fim de 2002. Além disto, em valores corrigidos pelo Índice Geral de Preços da Fundação Getúlio Vargas (IGP-FGV), os recursos para a efetiva manutenção das instituições foram diminuídos em torno de 62%, entre os anos de 1994 a 2002, o que explica a corrida das universidades federais pela venda de serviços como forma de captar recursos para realização de pesquisas e outras atividades.

O relativo crescimento de vagas nas universidades federais veio com a criação da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior – GED (Lei nº 9.678/98) que, utilizando o discurso de valorização profissional, incidiu em elevação dos índices de matrículas, a partir da intensificação do trabalho docente. Isto porque, com os concursos públicos suspensos diante da política de ajuste fiscal, o governo buscou expandir as vagas em universidades federais pelo aproveitamento da força de trabalho existente, mais especificamente, mediante a ampliação do tempo em sala de aula dos professores (AMARAL, 2011).

Esta tendência de contenção de recursos estatais para o crescimento da oferta de educação superior pública foi percebida também no Plano Nacional de Educação - PNE nº 10.172/01. O PNE estabeleceu como uma das principais metas de expansão a garantia de oferta da educação superior a 30% da população de 18 a 24 anos, sem prever a elevação de recursos, nem estratégias claras de como alcançar este índice (BRASIL, 2001a), meta esta que se relaciona àquela especificação do conceito de massificação por Trow (apud GOMES e MORAES, 2012), citado anteriormente na seção 2. A versão do PNE 2001-2011, aprovada pela Câmara até previa itens que implicavam aumento de investimentos do Estado com

educação superior e a possibilidade de ampliação de vagas pela via pública, entretanto esses itens receberam veto da presidência da república, não compondo o texto final do PNE<sup>16</sup>.

Como já expresse neste texto, uma das principais características da política de expansão implementada no governo FHC evidencia-se como a privatização do sistema de ensino, visto que as instituições particulares, confessionais e filantrópicas se tornaram aproximadamente 88% das IES existentes no país, no ano de 2002 (INEP, 2005). Um dos mecanismos para incentivar o crescimento do setor privatista foi o estabelecimento de alterações na base legal de modo a favorecer a criação de cursos e instituições nessa esfera administrativa.

Nesse movimento, a Lei nº 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) incidiu em mudanças nos critérios de credenciamento e autorização de cursos que favoreceram o crescimento de vagas em instituições privatistas (CORBUCCI, 2004). Ao contrário do que previa a legislação anterior sobre o Conselho Federal de Educação (CFE), o novo órgão não possuía competência para decidir autonomamente sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, cabendo à Câmara de Educação Superior deliberar sobre autorização, credenciamento e credenciamento com base nos relatórios de avaliação, emitidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995). Assim, o MEC centralizou tarefas até então delegadas ao CFE, assumindo papel na elaboração e avaliação da política nacional de educação e, conseqüentemente, maior controle do processo de expansão. O CNE, por sua vez, tornou-se um órgão de caráter consultivo perdendo espaço em matéria deliberativa para o executivo.

No entender de Cunha (2003, p. 48), a alteração repercutiu na limitação da autonomia do Conselho, levando em conta que essas funções ficaram dependentes de medidas do MEC. Ademais, diz em estudo, a escolha dos conselheiros, que a princípio parecia indicar uma distribuição mais equitativa entre membros representantes de interesses do ensino público, acabou apresentando muita semelhança com o privatismo observado no extinto CFE. Nas palavras deste pesquisador, a Câmara de Educação Superior tornou-se “[...] arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado”. Neste sentido, Corbucci (2004, p. 682) reitera a direção privatista, por considerar que o principal objetivo da

---

<sup>16</sup> Entre as metas e estratégias do PNE nº 10.172/01 que implicavam em maior participação do Estado com a garantia de educação pública e que receberam o veto da presidência da república, destaca-se: a elevação do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do país destinado à educação (7%); a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior com maioria de recursos provenientes da União; a elevação do financiamento destinado à pesquisa científica e tecnológica. Sobre isso ver: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2001/Mv0009-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm)>.



medida normativa tenha sido justamente “[...] expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, conseqüentemente, dos gastos da União”.

No âmbito da política expansionista também houve preferência pelo padrão de diferenciação institucional em oposição ao modelo de universidade, pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda prevalente no campo público. A LDB nº 9.394/96, um dos marcos regulatórios da educação superior, delegou a instrumentos complementares a deliberação sobre tipos institucionais e outras questões, deixando aberto espaço para a criação de medidas favoráveis à diversificação de cursos e instituições (CUNHA, 2003).

Nesse movimento, os Decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e nº 3.860/01 promoveram alterações responsáveis pelo redesenho da arquitetura do sistema de educação superior e uma dicotomia entre tipos e funções das instituições no contexto de expansão, ao classificar as instituições em: universidades, centros universitários, institutos, faculdades integradas, faculdades (BRASIL, 1997a; 1997b; 2001b). As universidades, responsáveis pelo desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, permaneceram com quantitativo praticamente inalterado durante os mandatos de FHC na presidência. As faculdades, centradas no desenvolvimento de atividades de ensino, cresceram desordenadamente (INEP, 2005). Os centros universitários receberam relativa liberdade para criação, organização e extinção de cursos e programas ou, como sugere Cunha (2003), um status próximo ao de universidade no que diz respeito à autonomia de gestão de cursos dentro de sua sede. Esses últimos cresceram, especialmente, no seguimento privatista que muito bem utilizou da flexibilidade de modelos institucionais para incremento de vagas e matrículas<sup>17</sup>.

De modo geral, essa diferenciação alterou em profundidade a composição do sistema de ensino superior e abalou a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base para a formação acadêmica, uma vez que somente às universidades aplicava-se este princípio constitucional. Esses instrumentos normativos também aprofundaram o processo de privatização, pois muitas destas instituições não-universitárias foram criadas no setor privado.

Arelado a esta problemática, outro ponto a ser destacado diz respeito à associação entre expansão e avaliação. No período, criou-se uma série de atos normativos no sentido de promover a avaliação de cursos e instituições que aqueceram o mercado educacional (LIMA,

---

<sup>17</sup> De acordo com os dados do Inep (2005), de um total de 77 centros universitários existentes no Brasil, no ano de 2002, apenas três integravam-se ao setor público. Ou seja, naquele ano, 96,1% dos centros universitários existentes no país encontravam-se no segmento privatista.

L. M., 2011). Com a perspectiva de controlar a qualidade do ensino superior, o Decreto nº 2.026/96 primou pelo estabelecimento de procedimentos centrados na avaliação classificatória, conforme resultados das avaliações individuais dos estudantes, dando ênfase à competitividade entre as instituições, especialmente as privadas (CORBUCCI, 2004). Centralizou-se o processo avaliativo dos cursos de graduação do país no Exame Nacional de Cursos (ENC) e na avaliação das condições de oferta medidas que, de acordo com Lima, K. (2011), apresentaram caráter técnico-burocrático e pouca interferência em termos qualitativos para cursos e instituições, servindo efetivamente para o acompanhamento da expansão do sistema e seu financiamento. Como indica esta autora:

[...] essa base normativa estimulou a expansão do ensino superior por meio do setor privado e da diversificação institucional (universidades especializadas, centros universitários, institutos de educação e outros) e de cursos superiores (tecnológicos, sequenciais, formação geral, à distância e outros). Essa expansão foi facilitada pela ruptura com o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, pela flexibilização de exigências para as instituições privadas e pela centralização do poder deliberativo em órgãos executivos ou operativos (LIMA, K., 2011, p. 132).

No que tange à análise da política educacional adotada por FHC, é prevalente a constatação dos desdobramentos para expansão do sistema via privatização e diversificação de instituições e cursos, com centralidade dos procedimentos avaliativos e contingenciamento de recursos destinados à esfera pública. Do mesmo modo, é quase consensual a percepção do rompimento com o ideário de educação superior existente no país até então e o início de um processo de reforma no campo acadêmico à baila de interesses mercantis.

Chauí (2001) destaca que, a partir da reforma administrativa da década de 90 do século passado, a universidade brasileira assumiu feições mais operacionais, pragmáticas e utilitárias, desviando-se do perfil tradicionalmente constituído de instituição social para lançar-se “na fragmentação competitiva” do mercado educacional. A pesquisadora critica a tendência de subordinação das instituições a interesses imediatos capitalistas e a substituição da autonomia pela heteronomia, ou seja, a utilização do trabalho universitário para o atendimento de demandas do capital, o que atenta contra a essência de seu papel social.

Para essa autora, a reforma de FHC evidencia a lógica de primazia do privado sobre o público, ampliando os espaços deste primeiro segmento “[...] não só onde era previsível – nas atividades ligadas a produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUÍ, 2001, p. 177). Como pano de fundo destaca o discurso ideológico de afastamento do Estado (e maior participação da

iniciativa privada) nas questões econômicas e sociais como solução dos problemas enfrentados pelo país.

Sobre a reformulação da educação superior brasileira a partir de 1990, Lima, K. (2007) analisa o estabelecimento de uma nova lógica de cunho neoliberal em que a educação superior torna-se alvo de exploração capitalista. Essa autora acentua duas estratégias que considera centrais na política de expansão construída durante o governo de FHC: diversificação de instituições e cursos e diversificação de fontes de financiamento. Para ela, há aproximações entre a reforma educacional do ministro Paulo Renato Souza com as políticas de organismos internacionais, mediante a lógica de educação superior como um setor público não-estatal. Essa autora entende que, orientado pelo processo de reestruturação capitalista, o país atravessou um processo profundo de mudanças no setor acadêmico, durante o governo FHC. De modo específico:

[...] o Brasil vivenciou mais uma face da ‘anti-reforma’ universitária, ou da reforma universitária consentida pelo capital. Somado ao crescente empresariamento da educação superior, esse governo ampliou a privatização interna das universidades públicas brasileiras, ambos sob a aparência de democratização do acesso a educação (LIMA, K., 2007, p. 152, grifos da autora).

Para Cunha (2003), a política de educação superior de FHC apresentou “normatização fragmentária” decorrente de lacunas na LDB nº 9.394/96 e que implicaram na criação de atos normativos complementares em conformidade com interesses governistas e de órgãos representativos do capital internacional. Entre essas medidas, o pesquisador identifica a criação de novas formas de acesso ao ensino superior, com destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) cuja pretensão era consolidar-se como porta de acesso ao ensino superior; alterações no processo de consulta sobre escolha dos reitores das universidades federais com centralidade do poder nos níveis mais elevados da carreira docente; criação do CNE como órgão subordinado ao MEC; estabelecimento de novos procedimentos de avaliação com ênfase em instrumentos classificatórios; construção do arcabouço de sustentação da diversificação do sistema, com ênfase em instituições não universitárias; expressivo crescimento do seguimento privatista e contenção de recursos direcionados ao setor público.

O autor identifica na proposta desse governo a concepção de educação atrelada à noção de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico e enfoca o papel central atribuído à universidade no documento. Destaca que, no campo prático, as Ifes atravessaram período de crise com controle de recursos, mediante a redução salarial e a não-reposição de

quadros profissionais o que comprometeu severamente o desenvolvimento de atividades. Comparando as políticas para os setores público e privado, Cunha (2003) identifica a complementaridade e convergência das medidas criadas por FHC nos diferentes seguimentos e que sugerem o interesse por privatização das Ifes e enfraquecimento da universidade.

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC (CUNHA, 2003, p. 58).

Com base nas análises, pode-se inferir que a política de expansão de FHC primou pela expansão da educação superior via redução de investimentos da União que culminou na redefinição de modelos e perfis das instituições, crescimento e fortalecimento deliberado do setor privatista, assim como a privatização interna e sucateamento das Ifes.

Em que se pesem os sentidos e desdobramentos para a democratização da educação superior, as medidas elaboradas apresentaram elementos de massificação, tomando como referência a perspectiva de análise de Gentili (2009) e Dias Sobrinho (2010). Priorizou-se o desenvolvimento de políticas de diferenciação e privatização para atendimento da demanda social reprimida do país. Essas iniciativas de ampliação do acesso dirigiram-se justamente às classes subalternas que buscavam na formação superior um meio de inserção no mercado de trabalho e instrumento de inclusão social. Nesse cenário, a educação superior reservada às minorias não recebeu o mesmo tratamento da educação das classes dominantes, tanto pela diferença na natureza da formação oferecida (muitas vezes centrada apenas no ensino), como pela restrição da ação estatal na garantia de educação superior pública e gratuita a todos.

Além disso, como indica Ristoff (2008), em análise sobre os desafios da educação superior no pós-LDB (1998/2004), que esse nível de ensino manteve o caráter excludente, marcado pelo difícil acesso da classe trabalhadora, elitismo de carreiras, centralidade no vestibular e segregação de grupos e camadas minoritárias da sociedade. Sobre a expansão nesse período, esse autor compara o campus universitário brasileiro a um espelho distorcido que não simplesmente refletia o cenário de desigualdades do país, mas acentuava as disparidades sociais existentes na sociedade.

Portanto, fica constatado na gestão de FHC o foco no crescimento dos índices de acesso (pela via privada) sem a respectiva atenção às iniciativas dirigidas ao setor público e à

permanência estudantil. Grosso modo, pode-se dizer, que todo este cenário contribuiu para o apoio social à candidatura e propostas apresentadas por aquele que sucederia a FHC na presidência da república, Luís Inácio Lula da Silva.

### **3.2 Políticas e ajustes lulistas: continuidades e rupturas**

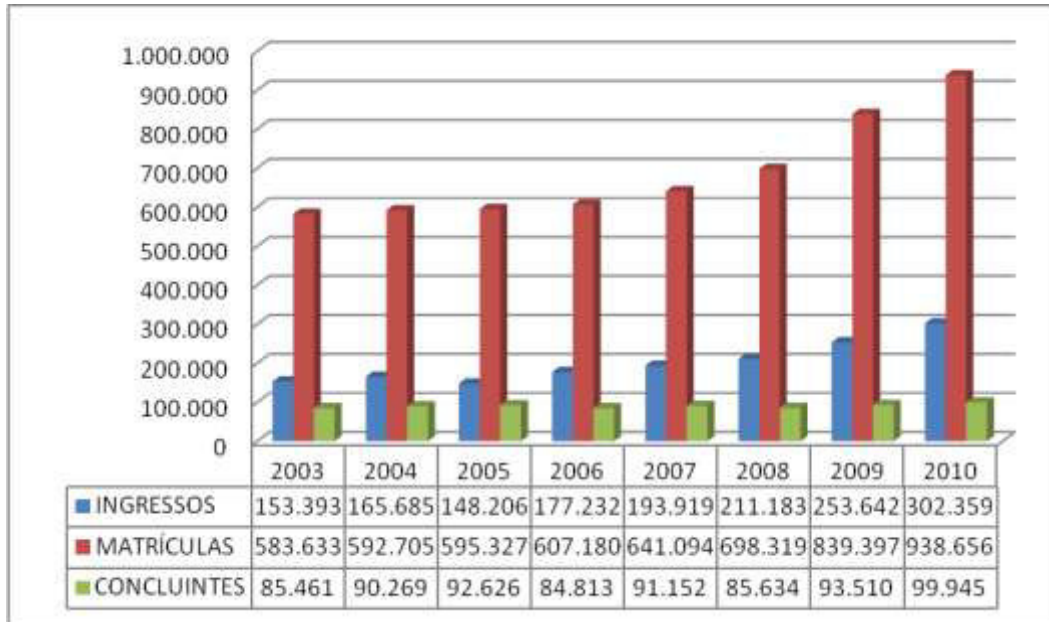
No processo de expansão da educação superior engendrado no Brasil a partir dos anos 1990, o período de governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) registra outra fase de desenvolvimento das políticas públicas locais, mediante continuidades e rupturas de tendências do período predecessor. Nesse contexto, a expansão alcançou o campo público e privado, ampliação do acesso a minorias sociais, modelos alternativos de cursos e iniciativas de permanência estudantil, mas apresentando contradições e ambiguidades.

Em 2010, existia no Brasil o total de 1.859 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 278 dessas instituições distribuídas pelas três instâncias do setor público (federal, estadual e municipal). Naquele ano, as instituições públicas apresentaram crescimento de 13% em relação ao ano de 2009 e evolução de 34% em relação ao início do governo Lula. Essa tendência de crescimento foi notada inclusive no sistema federal de ensino (INEP, 2012).

Percebe-se, com base no Gráfico 1, relativo crescimento do ingresso nas Ifes, a partir do ano de 2006, quando entram em vigor iniciativas dirigidas à expansão desse segmento como Programa Expandir. Posteriormente, essa expansão torna-se mais evidente, registrando elevação de 43% da quantidade ingressos entre 2008 e 2010. Nesse último período, a elevação dos números no setor federal pode ser associada à implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, mas, também, às reformulações dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os dados também conduzem à hipótese de que esteja ocorrendo uma retenção estudantil no setor público federal, quando se toma por base o tempo máximo de integralização de muitos cursos de graduação do país (dez semestres letivos ou cinco anos). Analisando a quantidade de ingressos no ano de 2005 e os concluintes no ano de 2010, nota-se um déficit de 48.261 estudantes, número que corresponde a 32,5% do total de ingressantes em 2005.

Gráfico 1 – Expansão do setor federal de educação superior (2003 - 2010).



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2012).

Durante o governo de Lula da Silva, mesmo com a expansão do sistema federal, os números do setor privatista permaneceram superiores aos da esfera pública. A escassez de políticas direcionadas à expansão das universidades públicas na gestão FHC contribuiu para que, em 2002, a esfera privada registrasse mais de 2,4 milhões matrículas (INEP, 2005) com resquícios no período de 2003 a 2010, tanto que nesse último ano registrava-se o quantitativo de 4,7 milhões de matrículas no setor privado, enquanto o setor público pouco mais de 1,6 milhões. Ressalte-se que a taxa de crescimento no setor privatista apresentou certo desaceleramento nos anos iniciais do governo Lula. Entre 2003 e 2004, o número de ingressos registrou elevação de 4%, índice inferior ao observado entre 2002 e 2003 (12%), assim como entre 2001 e 2002 (39%), últimos anos do governo antecessor (INEP, 2012). Na gestão de Lula, o acesso à educação superior por parte de minorias sociais ocorreu em grande medida através do segmento privatista pela criação de sistemas de bolsas de estudos e elevação do quantitativo de cursos e matrículas em educação à distância.

Esse crescimento foi impulsionado, especialmente, pela implementação de medidas normativas regulatórias e de expansão que utilizavam o discurso de justiça social para justificar as estratégias de criação e crescimento das instituições federais, a oferta na modalidade EaD e a instituição de programas de parceria entre o público e privado. O Quadro 2 sintetiza os principais atos legais elaborados por esse governo para regulamentar e expandir o sistema de ensino superior.

Quadro 2 – Atos normativos sobre educação superior no governo Lula (2003 - 2010).

Dispositivo legal	Enfoque
Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004.	Dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, definindo atuação em todos os níveis e modalidades, com prioridade para a área tecnológica. Conferiu autonomia aos Cefet para criação de cursos, ampliação e remanejamento de vagas em educação superior na área tecnológica dentro de sua sede.
Decreto nº 5225, de 01 de outubro de 2004.	Alterou o Decreto nº 3.860/01 que dispunha sobre a organização do ensino superior e avaliação dos cursos e instituições. Incluiu o Cefet entre os tipos de IES do Sistema de Federal de Ensino. Alterou a nomenclatura dos Centros de Educação Tecnológica privados para faculdades de tecnologia, etc.
Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.	Instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%) para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais de instituições privadas, atendidos entre outros critérios: não possuir diploma de ensino superior; ter cursado todo ensino médio em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ser estudante portador de alguma deficiência; com renda familiar mensal per capita inferior a um salário mínimo e meio; ou professor da rede pública de ensino para os cursos destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Regulamentou o art. 80 da LDB nº 9.394/ 1996 acerca da educação à distância estabelecendo: possibilidade de oferta de cursos em EaD em diferentes níveis e modalidades, abrangendo cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e sequenciais; estabeleceu obrigatoriedade de realização de exames presenciais para fins de promoção e diplomação de estudantes, dentre outras prerrogativas.
Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.	Criou o Sistema Universidade Aberta (UAB) com a finalidade de atuar na expansão e interiorização de cursos de educação superior por meio de convênios com IES públicas. Estabeleceu como objetivos da UAB: a oferta de cursos de licenciatura, formação inicial e continuada de professores do ensino básico; disponibilização de cursos para dirigentes e outros servidores de escolas públicas de educação básica; ampliação do acesso à educação superior; criação de um sistema nacional de educação superior à distância, entre outros.
Programa Expandir, instituído no ano de 2005 pelo MEC.	Objetivava expandir a oferta educação superior nas Ifes por meio da criação e interiorização de campi universitários, mediante o estabelecimento de convênios com universidades federais.
Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.	Apresentou diretrizes para redefinição do modelo das instituições federais de educação profissional para Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Ifet) pela agregação voluntária de Cefet, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e Escolas vinculadas a universidades. Definiu os Ifet como instituições com competência para atuação na educação básica, profissional e superior com caráter pluricurricular e multicampi, concedendo-lhes autonomia para criação e extinção de cursos nos diferentes níveis e modalidades de sua atuação, respeitados limites de territorialidade.
Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.	Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com a meta de elevar a taxa de conclusão dos cursos (para 90%) e a relação professor/ aluno (1:18). Definiu diretrizes para a reestruturação e expansão das universidades federais (diminuição da

	evasão e vagas ociosas; elevação das vagas de ingresso; mobilidade acadêmica; atualização e da estrutura e diversificação da modalidade de cursos; assistência estudantil; articulação entre níveis de ensino – educação básica, graduação e pós-graduação).
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2007.	Criou o Programa Nacional de Assistência (Pnaes) com a finalidade de ampliar condições para a permanência de estudantes das Ifes. Estabeleceu objetivos, áreas de atuação da assistência, requisitos gerais para concessão de auxílio estudantil e fontes de financiamento. Atendendo com prioridade, oriundos do ensino público ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio por pessoa.
Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.	Instituiu o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação de instituições públicas do país, utilizando como base as notas obtidas no Enem. Definiu procedimentos e critérios para participação das IES, exigindo destas o fim da cobrança de taxas relativas à seleção e garantia de acesso gratuito a internet aos candidatos durante fase de inscrição, dentre outras medidas. Facultou às instituições o estabelecimento de bonificação como estratégia de política afirmativa. Definiu as etapas para seleção dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos: BRASIL (2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2006; 2007a; 2007b; 2007c); BRASIL/MEC (2005; 2010).

Esses instrumentos normativos registram uma nova fase do movimento de adequação da universidade brasileira a modelos e tendências globais de expansão da educação superior e de respostas às demandas sociais, pois mesmo contemplando iniciativas de ampliação de vagas no segmento público notam-se elementos de continuidade do processo de redefinição do padrão de universidade, do currículo e de gestão, iniciado com a proposta do Mare, sob a influência de órgãos internacionais (Quadro 2). Não obstante, também revelam a continuidade do movimento privatista para ampliação de vagas em educação superior e alcance da meta do PNE 2001/2011 de garantir que 30% da população entre 18 e 24 anos estivesse frequentando a educação superior até o fim da década, inclusive com a parceria do poder público, mediante o sistema de bolsas, a exemplo do Prouni.

Essas ambiguidades devem-se em grande medida ao caráter misto de intervenção estatal assumido por esse governo que conciliava elementos da agenda de órgãos vinculados ao capital e interesses sociais, sem uma ruptura profunda com o modelo de seu antecessor. Como indicam Silva Júnior e Sguissardi (2005, p. 09), o compromisso político assumido era da “[...] continuidade dos mesmos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação ao capital financeiro internacional”, posto que, desde o período de campanha, inexistiram propostas em torno de um rompimento mais radical com orientações de organismos internacionais.

Uma das principais diferenças do governo Lula em relação à gestão anterior foi a proposta de estabelecer um novo pacto social com a abertura de diálogo com forças sociais



diversas sobre o desenvolvimento de políticas públicas (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2009). Com esse perfil, houve nos anos iniciais do governo uma proximidade entre Estado e sociedade civil com o objetivo de discutir o planejamento e execução de ações referentes às políticas educacionais. Nesse movimento, o debate em torno do ajustamento<sup>18</sup> e expansão da educação superior esteve recorrente na pauta de eventos organizados pelo MEC e outros órgãos com o objetivo de redefinir o modelo de educação superior, segundo demandas da sociedade do conhecimento.

Um desses encontros foi o seminário “Universidade: porque e como reformar?”, promovido em agosto de 2003, pelo MEC, com apoio da Unesco e Comissões de Educação do Senado e da Câmara. Nesse evento, apresentaram-se as primeiras diretrizes para os ajustes da estrutura da educação superior e expansão do sistema de ensino no período. Em relação ao evento, Lima, K. (2007) destaca algumas estratégias para ampliação do acesso apontadas pelo MEC, através do então ministro da educação Cristovam Buarque como: expansão da educação à distância para atendimento dos segmentos sociais reprimidos e formação docente; ênfase no resultado nas disciplinas de português e matemática nos processos seletivos de acesso ao ensino superior; e criação de um sistema de cotas, entre outras medidas. Quanto aos contornos da revisão pretendida para a universidade, a autora enfatiza o interesse por promover maior flexibilização no currículo dos cursos; diminuição do período formativo; estabelecimento de prazo de validade para os diplomas; criação de uma rede de instituições para intercâmbio de projetos e homogeneização de modelos; reestruturação da arquitetura das instituições; e uso de tecnologias da informação, entre outros.

Outro espaço de debate que teve influência sobre as políticas de educação superior desse governo foi o ciclo de encontros em torno do projeto Universidade Nova, encabeçado pelo reitor da Universidade Federal da Bahia (Ufba), professor Naomar de Almeida Filho. A concepção de Universidade Nova sustenta-se na crítica à estrutura acadêmica do sistema de educação superior do país e à organização curricular dos cursos de graduação existentes, apontadas como responsáveis pelas altas taxas de abandono e outros problemas. Segundo os precursores da proposta, a solução viria pelo rompimento com a estrutura vigente do sistema de ensino e a conversão a uma arquitetura mais flexível e condizente ao novo tempo atravessado pela sociedade e instituições universitárias. Em suma, o objetivo seria “[...] dotar

---

<sup>18</sup> Utiliza-se o termo ajuste/ajustamento por considerar-se que as medidas do governo Lula, mesmo na fase de planejamento, aproximaram-se mais de objetivos de contenção de problemas identificados no âmbito social que mesmo da promoção de alterações profundas do modelo de educação superior implementado pelo Mare na gestão anterior.

a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo” (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.200).

Sob as influências dos debates e diretrizes desenvolvidos nesses encontros, foram elaboradas iniciativas dirigidas à educação superior no governo Lula. De modo geral, essas políticas responderam a interesses de sujeitos individuais, instituições, setores de governo e entidades participantes, assim como foram influenciadas por determinantes mais amplos de regulação da educação superior e da economia.

Também foi determinante o relatório de um Grupo de Trabalho Interministerial<sup>19</sup>, formado em 2003, com o objetivo de identificar problemas do setor federal de educação superior e elaborar diretrizes para a reforma das universidades (BRASIL, 2003a). No documento *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira* (2003), registrou-se o cenário de crise da educação superior que estaria afetando instituições públicas e privadas e recomendava-se, em caráter contínuo: o desenvolvimento de reforma sistêmica da educação superior, contando com elevação de recursos para universidades públicas por meio da assinatura de contratos de gestão com o executivo; e ênfase na EaD para elevação do percentual de vagas em educação superior pública (BRASIL, 2003b).

Entretanto, como indica Gomes (2008), a dita reforma universitária proposta pelo governo de Lula da Silva não se deu por meio de uma lei específica, mas por um conjunto de iniciativas constituídas em paralelo que, de modo geral, expressam a posição sobre os ajustes considerados necessários à educação superior.

No conjunto dessas medidas destacou-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), que funcionou como importante alternativa para o empresariado educacional, diante do desaceleramento da expansão desse setor nos anos iniciais do governo Lula. Esse Programa foi proposto como contrapartida das instituições privadas sem finalidade lucrativa para terem direito a isenção fiscal, mas teve nos desdobramentos da tramitação do Projeto de Lei o benefício estendido às instituições particulares e diminuiu-se a proporção da compensação (CUNHA, 2007). Ademais, em relação ao PL, a Medida Provisória nº 213/2004 apresentou-se mais flexível na questão do acompanhamento da qualidade dos cursos a

---

<sup>19</sup> O Grupo de Trabalho Interministerial era formado por membros de diferentes setores do governo – Ministério da Educação; Ministério do Planejamento; Ministério da Fazenda; Ministério de Ciência e Tecnologia; Casa Civil; Secretaria - Geral da Presidência da República e deveria apresentar relatório de análise da educação superior, assim como criar um plano de reestruturação das Ifes.

benefício das instituições privatistas. Isto porque, em caso de reprovação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), apenas o curso seria punido com descredenciamento do Prouni e não a IES, como se previa inicialmente<sup>20</sup> (CATANI e GILIOLI, 2005).

Gomes (2008, p. 31) identifica que o crescimento da matrícula do setor privado “pós-Prouni” vem sendo levemente superior que a taxa registrada no período que o precedeu. Em 2005, ano da implementação, a taxa de crescimento do setor privado foi da ordem de 8,4%, enquanto nos dois anos anteriores registrou média de 7,9%. Além disto, o índice de matrículas via Prouni correspondeu a 40,7% do total de registros naquele ano. Estes índices expressam o certo grau de representatividade desse programa para o crescimento do segmento, pois “[...] sem essas matrículas providas pelo Prouni, o crescimento teria sido de 5,1%, índice abaixo da média anual do período pré-Prouni”.

O Prouni foi apresentado como política de caráter democratizante por ampliar o acesso à educação superior a estudantes originários da classe trabalhadora, por meio da oferta de bolsas parciais e integrais em instituições de natureza privada. Dados do MEC revelam que apenas no ano de 2014, o Prouni ofereceu um total de 306.726 bolsas a estudantes de baixa renda, boa parte destas integrais (66,9%)<sup>21</sup>. Esse elemento considerado isoladamente sugere a diminuição do processo de exclusão educacional, especificamente, na educação superior. No entanto, cabe sublinhar que a ideia de inclusão adotada pelo Prouni, ocorre nos limites do sistema econômico vigente, visto que não caminha para alterações na estrutura da sociedade e universalização do direito à educação, mas antes é um acesso limitado ao sistema de ensino por jovens oriundos de segmentos desfavorecidos.

Além da representatividade para a expansão privada, as políticas lulistas de expansão também se voltaram para o segmento público. Nesse setor, adquiriu notoriedade a modalidade EaD, ações direcionadas ao crescimento de vagas na área científico-tecnológica,

---

<sup>20</sup> Ainda sobre o acompanhamento da qualidade dos cursos vinculados ao Prouni, Catani e Gilioli (2005) acentuam que a mudança do texto da Medida Provisória nº 213/2004 foi favorável às instituições privadas quanto à elevação para três (e não duas como no PL) do número de avaliações negativas no Sinaes com implicações no desvinculamento do curso do Prouni. Os autores destacam entre as entidades à frente das tentativas de emendas no processo de tramitação do Projeto de Lei do Prouni: a Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp).

<sup>21</sup> Dados disponíveis na página do Prouni: < <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>.

reestruturação e expansão das universidades federais, especialmente por meio de cursos noturnos, flexibilização curricular na graduação e interiorização de campi universitários.

Nesse aspecto, o Sistema Universidade Aberta - UAB (Decreto Presidencial nº 5.800/06) contribuiu para o crescimento da taxa de matrículas nessa categoria administrativa por meio da modalidade EaD. A UAB foi apresentada “com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (art.1º), focalizando-se na oferta de licenciaturas e em cursos de formação de professores em serviço com participação das universidades federais. Essa expansão é percebida nos índices de crescimento dessa modalidade de curso. Se até o fim do governo FHC os números de matrícula em EaD sequer apareciam nos dados do Inep, em 2010, o país já registrava o total de 930.179 matrículas nessa modalidade, distribuídas entre cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, correspondendo a 14,6% do total<sup>22</sup> (INEP, 2012).

No âmbito da educação tecnológica, as políticas promoveram alterações no modelo e áreas de atuação de importantes centros de formação profissional do país. Em 2004, através do Decreto nº 5.244, ampliou-se a autonomia dos Cefet, autorizando a criação de cursos na área tecnológica e científica no interior de sua sede (BRASIL, 2004a). Posteriormente, em 2007, outro Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu diretrizes para alteração do modelo destas instituições para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), conferindo-lhe mais abrangência quanto aos níveis de atuação (BRASIL, 2007a). Ainda, a Lei nº 11.892/08 instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criando trinta e oito institutos federais por todo país, a partir agregação de Cefet, Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades, Escolas Federais Agrotécnicas e outras instituições estatais de educação profissional existentes com objetivos de ampliação de oportunidades de acesso. Também, esta Lei imprimiu alterações na área de atuação dos institutos de educação profissional, haja vista que, contrariando os perfis das instituições que lhes deram origem, os Ifet passaram a oferecer, além de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino, também cursos de graduação em áreas pedagógicas e pós-graduação para formação de especialistas em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

Quanto às universidades federais, os atos normativos centraram atenção na criação e interiorização de campi, reestruturação de cursos e currículos, condicionando o repasse de

---

<sup>22</sup> Cabe sublinhar que essa expansão da modalidade EaD foi mais acentuada no setor privatista, tanto que, em 2010, o equivalente a 80,5% das matrículas nesta modalidade eram registradas em instituições privadas (INEP, 2012).

financiamento à assinatura de termos de pactuação de metas à semelhança dos contratos de gestão apresentados pelo Mare em 1995. Essas medidas promoveram alterações nos índices e na distribuição das universidades, mas também incidiram nos perfis institucionais e dos cursos.

Nesse movimento, com a criação do Programa Expandir da Secretaria de Educação Superior (Sesu), o Ministério da Educação (gestão de Fernando Haddad) destinou recursos à criação de novos campi universitários, especialmente em municípios do interior do país, inicialmente sem muitas interferências quanto à gestão das universidades (BRASIL/MEC, 2005). De modo distinto, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (Decreto nº 6.096/07) que tinha por objetivo ampliar as condições de acesso e permanência nas universidades federais, no nível de graduação, subordinava o financiamento para a expansão das Ifes ao cumprimento de metas definidas na base normativa e nas diretrizes do documento base do Programa, por meio de planos institucionais de reestruturação e expansão (BRASIL, 2007b), aspecto que na análise de Lima, K., (2012) vem incidindo numa lógica gerencialista de gestão das universidades federais e repercutindo negativamente na autonomia das instituições.

Em todo caso, a relevância desses programas (Expandir que, posteriormente, integrou-se ao Reuni) foi evidente no marco legal de expansão da educação superior ofertada pelas universidades federais e construído no governo Lula. Em decorrência deles foram criadas 14 (quatorze) universidades federais e 125 (cento e vinte e cinco) novos campi, distribuídos pelo país entre os anos de 2005 a 2010 (BRASIL/MEC, 2012b). Contudo, cabe lembrar que grande parte destas instituições surgiu do desmembramento de campi localizados no interior e assumindo modelos curriculares aproximados da proposta da Universidade Nova. É emblemático o caso da Universidade Federal do ABC, localizada no interior do estado de São Paulo, que construiu seu projeto pedagógico e estatuto com base nessas orientações e na Declaração de Bolonha, distanciando-se, portanto, do modelo de universidade brasileira<sup>23</sup>.

Nessa fase, ocorreu também o desenvolvimento de políticas focalizando a permanência dos estudantes e melhoria da qualidade da formação acadêmica (Plano Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes, Programa de Bolsa de Iniciação a Docência - Pibid, Programa de Educação Tutorial - PET, Programa de Extensão Universitária – Proext), o que representou um avanço em relação à gestão anterior. Esse governo implementou medidas

---

<sup>23</sup> Sobre a arquitetura acadêmica e curricular da Universidade Federal do ABC ver: <[http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=3](http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=3)>.

focalizadas em segmentos mais vulneráveis no intento de subsidiar despesas escolares de estudantes originários de grupos minoritários e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, cabe destacar a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) - Decreto nº 7.234/2010, cujo texto normativo apresenta como objetivo:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010b, art. 2º).

A construção do Pnaes se sustentou a partir do cenário de expansão do acesso e identificação do surgimento de um novo perfil de estudante universitário, cujas características socioeconômicas e culturais teriam se diversificado, diferindo-se daquelas que tradicionalmente estiveram presentes na universidade brasileira. O Decreto nº 7.234/10 sublinha a liberdade das Ifes para definição dos critérios e procedimentos de seleção de estudantes a participarem do Pnaes, mas define como perfil prioritário os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010b). Ressalte-se sobre isso, o caráter focalizado assumido pelo Pnaes e o excedente de estudantes pertencentes à classe trabalhadora que, mesmo necessitando de auxílio do Estado para permanência na universidade, foge dos parâmetros de vulnerabilidade apresentados pelo governo através desse Programa.

No que concerne à análise sobre as políticas para a educação superior no governo Lula e as repercussões no âmbito da expansão e democratização do sistema repousam diversas análises. Para Dantas e Sousa Júnior (2009), a política de governo de Lula da Silva não chegou a assimilar em profundidade o projeto desenvolvido por FHC, situando-a entre um paradigma regulatório híbrido mais aproximado da Terceira Via. Neste ponto, os pesquisadores destacam a aliança estabelecida entre iniciativas protecionistas em diferentes setores (assistência social, educação, agricultura familiar e etc.) e controle econômico, ressaltando o caráter “ambivalente” das medidas adotadas por esse Presidente. No campo da educação superior enfocam a avaliação e a expansão como eixos centrais da gestão de Lula, destacando a criação do Sinaes e do GTI como medidas que marcaram esse processo.

Ferreira e Oliveira (2012) analisam as políticas lulistas destacando concepções e contradições dos projetos e programas adotados ao longo dos oito anos de governo. Os

autores destacam como principais medidas criadas no período de Lula à frente da presidência: o Decreto nº 5.205/04 que regulou a introdução de fundações privadas no interior das instituições públicas; o Decreto nº 5.225/04 que tratava sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior; a Lei nº 11.079/04 conhecida como lei da parceria público-privada que permite o governo a destinar recursos públicos a parcerias com entidades privadas; a Lei nº 10.861/04 que instituiu o Sinaes; a Lei nº 10.973/04 ou Lei de Inovação Tecnológica que permite a presença de empresas no interior das universidades públicas, além de uso de espaços privados por pesquisadores de instituições públicas numa perspectiva de aproximação entre conhecimento científico e o mercado; a Lei nº 11.096/05 que criou o Prouni; o Decreto nº 5.622/05 que regulamentou a educação à distância; o Decreto nº 5.773/06 conhecido como decreto-ponte que articula avaliação e regulação da educação superior; o Decreto nº 6.096/07 que criou o Reuni; o projeto de reforma universitária nº 7.200/06 que foi secundarizado pelo governo na normatização da educação superior e; a Lei nº 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Conforme Ferreira e Oliveira (2012), o processo de redesenho da educação superior, nos anos de Lula da Silva na presidência, particularmente da universidade pública, foi marcado pelo embate de projetos educativos antagônicos, refletindo distintas concepções sobre papéis, finalidades e importância das instituições de educação superior e que se fizeram presentes no processo de constituição das políticas direcionadas a este campo.

Comparando as medidas criadas por Lula da Silva com os delineamentos da política do governo FHC, esses autores apontam como elementos de continuidade o incentivo à diversificação de instituições e fontes de financiamento, o gerencialismo, a centralidade na avaliação e em diferentes itinerários formativos. E de ruptura, destacam a ênfase em mobilidade, equivalência, títulos, sistemas de créditos, educação à distância, políticas de inclusão e assistência, entre outros aspectos.

Portanto, as políticas lulistas de expansão seguiram um movimento entre manutenção e rompimento com medidas elaboradas pelo governo que o antecedeu. Este processo de avanços e recuos teve prosseguimento nos anos seguintes por meio da política educacional desenvolvida por sua sucessora, Dilma Vana Rousseff.

### **3.3 Expansão no governo Rousseff: qual direção?**

A partir de 2011, com a posse de Dilma Vana Rousseff, executam-se alterações na base normativa da educação superior brasileira no sentido de sustentar o processo de expansão em curso no país. As políticas estatais favoreceram a ampliação do acesso de segmentos minoritários, a mobilidade estudantil e a privatização no atendimento da demanda social, em uma perspectiva de continuidade.

No primeiro governo de Rousseff (2011 - 2014), as políticas educacionais mantiveram padrões e medidas adotadas em anos anteriores, especialmente em níveis mais elevados de ensino. Projetos antagônicos direcionavam a reconfiguração da universidade e crescimento do sistema de ensino superior. Assim, sustentou-se um modelo de educação superior orientado pela lógica da empregabilidade como instrumento de inserção social da população pobre, contudo, com algumas diretrizes específicas, alinhadas ao processo de mundialização do capital, à valorização da ciência no sistema produtivo e aos movimentos internacionais de padronização das instituições universitárias (FERREIRA, 2012).

O programa de governo de Rousseff acentuava o interesse por seguir a direção dos ajustes engendrados desde 2003, quando da eleição de Lula da Silva. Entre as políticas públicas consideradas exitosas neste campo, destacava o Prouni como via de acesso de estudantes de classes minoritárias e mecanismo para combate da exclusão social. Na mesma direção, apresentava a interiorização de campi universitários como meio de enfrentamento das desigualdades sociais e promoção de desenvolvimento econômico e regional (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

Além disto, esse programa de governo registrava a intenção de “transformar o Brasil em potência científica e tecnológica”, expandindo o registro de patentes e o financiamento de pesquisas com foco mais utilitário, por meio da ampliação do número de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para cursos de Engenharia. Nessa direção, o documento dava destaque a estudos nas áreas nuclear, espacial, robótica, biotecnologia, combustíveis, entre outras diretamente relacionadas ao crescimento econômico (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

Em síntese, a proposta de governo de Rousseff acentuava mudanças ocorridas em anos precedentes no campo das políticas públicas (incluindo educacionais) e o interesse pela manutenção de medidas direcionadas à educação superior, criadas com o objetivo de oferecer



condições para empregabilidade e fator de inclusão social. Também indicava o objetivo de fortalecer a pesquisa, especificamente nas áreas científica e tecnológica, atribuindo centralidade à ciência para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, expunha a pretensão de dar sequência ao projeto social adotado por seu antecessor, que apresentou a tentativa de conjugar interesses de diferentes classes, setores e órgãos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

A análise da base normativa do período do governo de Rousseff evidencia a opção pela continuidade de programas do governo anterior que deram ênfases ao crescimento de matrículas (setores público e privado) e ampliação do acesso a minorias sociais. Indica, portanto, uma fase de consolidação de diretrizes da reforma em curso no país com alteração de modelos institucionais e expansão do sistema de ensino, conforme expresso no Quadro 3.

Muitos dos atos normativos (Quadro 3) mantiveram-se alinhados às propostas de adequação da educação superior brasileira a modelos internacionais e centralidade do setor privado para atendimento das demandas por expansão. Percebe-se na política de Rousseff uma tendência por adoção de medidas focalizadas em grupos minoritários, muito aproximada de contornos observados anos antes, inclusive pela expansão de programas e projetos criados por seu antecessor. Além disto, nota-se uma valorização mais acentuada da internacionalização da educação superior e pesquisa científica como meio para o crescimento econômico.

No setor privado, as políticas de expansão de Rousseff mantiveram tendências de expansão adotadas pelo governo antecessor, destacando-se entre estas o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Observa-se nesse governo um crescimento do orçamento destinado a esse programa e elevação do número de contratos do Fies. Com base em dados da Lei Orçamentária Anual, Queiroz (2015) observa a elevação dos recursos públicos destinados ao Fies, durante o primeiro governo de Rousseff. Segundo essa autora, no ano de 2013, em que a LOA previa um gasto aproximado de R\$ 1,6 bilhão de reais com o crédito estudantil, o governo destinou total de R\$ 5,5 bilhões de reais ao Fies. Essa autora também enfoca que mesmo com a criação do Prouni e o estabelecimento de nota mínima para liberação do crédito estudantil, o crescimento do número de contratos pelo Fies tem sido significativo, revelando a importância que esse programa vem recebendo dos governos brasileiros.

No âmbito público, o governo Rousseff manteve o foco em políticas direcionadas à ampliação do acesso e permanência de grupos sociais minoritários, historicamente excluídos do direito à educação. Entre estas políticas, cabe sublinhar a criação da Lei nº 12.711, de 29

de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012a).

Quadro 3 – Atos normativos da educação superior no governo Dilma (2011 - 2014).

Dispositivo legal	Enfoque
Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.	Criou o Programa Ciência sem Fronteiras com o objetivo principal promover a capacitação de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições internacionais e receber pesquisadores estrangeiros no país por meio da concessão de bolsas de intercâmbio. Definiu as modalidades de bolsas para instituições estrangeiras (graduação-sanduíche, educação profissional e tecnológica, doutorado-sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado) e bolsas no País (pesquisadores visitantes; jovens talentos).
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.	Dispôs sobre as cotas no ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino médio. Definiu que no mínimo 50% das vagas existentes nos processos seletivos das universidades federais passassem a ser preenchidas por estudantes que tivessem cursado todo ensino médio em escolas públicas, sendo metade deste índice preenchido por famílias com renda de até 1 salário mínimo e meio. Também definiu o preenchimento destas vagas entre estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas.
Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.	Dispôs sobre alterações nas regras de financiamento do Fies: elevou de 06 (seis) para 18 (dezoito) meses o período de carência para início da fase de amortização; aumentou o prazo de amortização da dívida de 02 (dois) para 03 (três) vezes o período financiado acrescido de 12 (doze) meses.
Portaria Normativa nº 14, de 28 de junho de 2012.	Alterou o percentual do valor do financiamento do Fies, conforme a renda mensal familiar do estudante, entre outros aspectos.
Portaria Normativa nº 15, de 22 de julho de 2013.	Instituiu a Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Ifes com o objetivo de criar novos cursos de medicina e ampliar o número de vagas em cursos existentes. Definiu que o atendimento ao Sistema Único de Saúde deveria compor os projetos pedagógicos dos novos cursos de medicina.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprovou o Plano Nacional de Educação (2014/2024) apresentando elevação do financiamento em educação para 10% do Produto Interno Bruto do país, até o fim da vigência; centralidade na democratização de diferentes modalidades e níveis de ensino, entre estes a educação superior. Neste campo apresenta como principais metas: elevação da taxa bruta de matrícula (para 50%) e da taxa líquida (para 33%) da população de 18 a 24 anos; ampliação da proporção de mestres (75%) e doutores (35%) de professores em exercício no país; expansão de matrículas na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos: BRASIL (2011; 2012a; 2012b; 2014); BRASIL/MEC (2012a; 2013).

Estabelecendo a reserva mínima de 50% das vagas dessas instituições federais a estudantes oriundos do ensino médio público, com atenção para as famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, a política de cotas representa um esforço de reparo diante da histórica dívida social do país com a classe trabalhadora, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas de universalização do direito à educação superior (BRASIL,

2012a). Quando criada a lei de cotas, muitas universidades já desenvolviam políticas com caráter similar (pontuação extra, vagas reservadas, etc.), contudo, com essa medida vem ampliando-se a participação das minorias sociais nas universidades federais<sup>24</sup>.

É oportuno destacar que a Lei nº 12.711/12 representa uma iniciativa muito positiva quanto à elevação das oportunidades de acesso à educação superior de grupos marginalizados, embora não elimine a exclusão educacional. O relativo êxito de políticas públicas de caráter compensatório como essa, cujo objetivo vem a ser minimizar disparidades educacionais existentes, requer o estabelecimento de melhorias profundas em todo o sistema educacional, exigindo, portanto, a articulação dos níveis de ensino e investimentos em infraestrutura, políticas de permanência, formação de professores, etc. Portanto, requer maior participação do Estado na garantia do direito à educação.

Ainda, no que diz respeito ao acesso à educação superior, o governo Rousseff deu continuidade ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como sistema de gerenciamento e seleção de candidatos a vagas em instituições públicas de educação superior. Por meio do Sisu, é possível pleitear uma vaga em mais de um curso de graduação no território nacional, utilizando a avaliação no Enem e diferentes modalidades de concorrência (ampla concorrência, que tenham cursado o ensino médio em escola pública, renda familiar igual ou superior a um salário mínimo e meio, entre outras). Nesse movimento, o Enem vem adquirindo ainda mais centralidade como porta de acesso à educação superior.

Por meio do Gráfico 2, percebe-se, nos últimos anos, um crescimento no número de ingressos em educação superior através do Enem. No final do governo Lula, quando foi criado o Sisu, esse quantitativo já era bastante expressivo, apresentando crescimento acentuado nos dois primeiros anos do governo Rousseff. Durante o período de 2010 a 2013, em todo o sistema de ensino superior, os ingressos em cursos de educação superior via Enem apresentaram crescimento aproximado de 69%, registrando o total de 414.062 ingressos através desse exame. No âmbito federal, especificamente, esse índice chegou a 89%, sugerindo a ênfase dada ao Sisu nos processos seletivos de ingresso nas universidades federais.

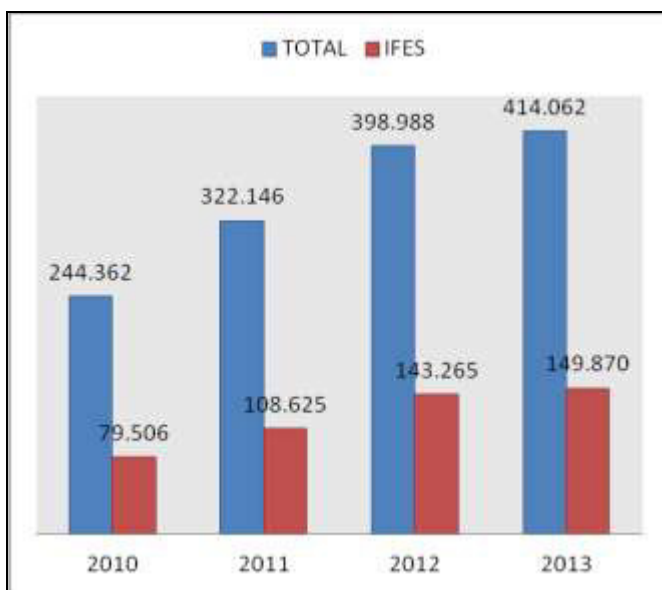
O Sisu eleva as chances de ingresso dos candidatos, mas também a concorrência em cada processo seletivo. Outra questão interessante é o excedente de vagas ociosas que muitas instituições enfrentaram/ enfrentam, diante das desistências após ingresso num curso

---

<sup>24</sup> Um estudo de Ristoff (2014) aponta um crescimento do ingresso de minorias sociais no sistema de educação superior brasileiro, diante da criação das recentes políticas expansionistas e de cotas, inclusive com alteração do perfil discente no espaço universitário.

numa primeira chamada do Sisu para optar por outro numa segunda ou terceira chamada, bem como, da possibilidade de mobilidade entre cursos e de participação em exames seguintes. Uma hipótese sobre esse fenômeno, é que muitos estudantes têm optado por ingressar em cursos menos concorridos ou que não são de sua preferência com base na sua pontuação, como uma ponte até àqueles mais desejados, de maior valorização social ou rentabilidade econômica, produzindo em muitas Ifes um cenário de desligamentos, evasão estudantil e desperdício de recursos públicos.

Gráfico 2- Ingresso na educação superior via Enem – Ifes e total (2010 - 2013).



Fonte:Elaboração da autora com base em dados do Inep (2015).

Outra forma pela qual o governo Dilma implementou a política de ampliação do acesso em instituições públicas foi pela adequação de cursos e instituições de ensino a modelos internacionais. Em análise sobre esse período, Ferreira (2012) indica que, no segmento público, esse governo deu continuidade ao processo de expansão das universidades por meio de um novo ciclo no crescimento das Ifes que primou pela homogeneidade e adequação a perfis internacionais, alterando fins, concepções e modelos dessas instituições. De acordo com a citada autora, isso ocorreu, entre outras formas, pela “[...] formatação de câmpus temáticos e multicâmpus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades” (FERREIRA, 2012, p. 466).

É oportuno lembrar que durante o governo anterior foram criadas instituições com perfis mais alinhados a modelos internacionais como o caso da Universidade do ABC,

anteriormente citada, com projeto pedagógico fundamentado na proposta de Bolonha; também a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (Unilab), vislumbrando a integração entre o Brasil e outras nações pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos; e a Universidade Federal de da Integração Latino-Americana (Unila) com foco na interdisciplinaridade e no multiculturalismo (FRANCO et al, 2010). No governo Rousseff essa tendência de expansão aliada ao redesenho da universidade adquire continuidade, assumindo alguns contornos mais específicos.

Ferreira (2012) destaca a criação de consórcios entre universidades federais com o intuito de favorecer parcerias, captação de recursos, atendimento de demandas locais e desenvolvimento regional, dando ênfase a um Plano de Desenvolvimento Institucional do Consórcio das Universidades Federais do Sul-Sudeste de Minas Gerais (2011/2015). Sobre esses consórcios em torno de cooperação financeira e de pesquisa, pode-se dizer que vêm incidindo em novos elementos de diferenciação institucional no âmbito da universidade pública, especialmente as novas instituições fruto do recente processo de expansão. Esses novos balizamentos conectam-se a movimentos mais amplos de expansão e reconfiguração da educação superior os quais, embora não tenham sido claramente percebidos na gestão anterior, compõem modelos institucionais defendidos por organismos orientadores das políticas públicas com propósito de padronizar o ensino superior em nações periféricas, especialmente no atendimento da classe trabalhadora<sup>25</sup>.

Na direção de mundialização de padrões institucionais e do conhecimento científico, também foi criado o Programa Ciência sem Fronteiras – CsF (Decreto nº 7.642/11), com a coordenação da Capes e do CNPq. O CsF foi uma das principais medidas do governo Rousseff com foco no fortalecimento da ciência, tecnologia, inovação e competitividade a serviço do crescimento econômico do país. Lançado com o objetivo prover a capacitação de estudantes brasileiros em universidades, institutos e centros de pesquisa de outros países e trazer para o Brasil pesquisadores estrangeiros de áreas consideradas prioritárias ao desenvolvimento<sup>26</sup> (BRASIL, 2011), o CsF vem promovendo maior mobilidade estudantil nos

---

<sup>25</sup> Na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1999), a Unesco já defendia a criação de redes de universidades e parcerias entre instituições, inclusive por meio do intercâmbio internacional de estudantes, objetivando favorecer o desenvolvimento econômico dos países, sobretudo subdesenvolvidos.

<sup>26</sup> São áreas priorizadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras: as engenharias, ciências exatas, ciências biomédicas e da saúde, energias renováveis, tecnologia aeroespacial, computação, produção agrícola, biotecnologia, nanotecnologia, e outros campos tecnológicos.

cursos na área tecnológica e oportunidades para aprofundamento de estudos no âmbito da graduação, entre outras repercussões. Os resultados desse trânsito podem ser difíceis de prever, mas já evidenciam uma fase diferente de expansão da educação superior brasileira a serviço do crescimento econômico.

Essa continuidade do redesenho do setor público e incentivo ao crescimento privado recebeu reforço em alguns itens do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (Lei nº 13.005/14). O PNE prevê como uma de suas principais metas a elevação da taxa de matrícula da população entre 18 e 24 anos, especialmente no segmento público, que deverá ser responsável por, pelo menos, 40% das novas matrículas. Nessa direção, o documento dá ênfase, entre outras questões a: expansão e interiorização da Rede Federal de Formação Profissional e Tecnológica; ampliação da educação à distância por meio da UAB; elevação da taxa de conclusão de cursos de graduação (90%); ampliação de políticas com foco na permanência estudantil; expansão de programas de mobilidade acadêmica, bolsas do Prouni e contratos do Fies; aproveitamento de créditos curriculares na carga horária de cursos; ocupação de vagas ociosas; ampliação do atendimento de populações do campo, indígena e quilombola (BRASIL, 2014). Mais uma vez, percebe-se certa tendência à massificação do ensino, conforme definida por Trow (apud GOMES e MORAES, 2012).

Nesse sentido, o PNE busca consolidar a tendência de expansão via programas de bolsas e financiamento de cursos (Prouni e Fies) em instituições privadas, direcionando-os aos estudantes oriundos de grupos sociais desfavorecidos. Desse modo, tanto responde aos interesses das classes marginalizadas por maiores espaços e oportunidades educacionais, como contribui para o crescimento do mercado educacional com incentivo e aporte de recursos públicos. Em sintonia com isso, propõe o avanço na oferta destes benefícios em cursos privados de educação à distância, o que pode elevar o número de matrículas e promover o alcance da meta de expansão mais rapidamente.

No âmbito público, à semelhança de propostas anteriores como o Reuni e a interiorização dos institutos federais, o PNE prevê foco na expansão da rede pública pela otimização da estrutura física e dos recursos humanos das universidades; ampliação da taxa de conclusão e de oferta de cursos noturnos com incentivo ao aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas; ampliação da taxa de matrícula através de educação profissional tecnológica e de ensino a distância, etc. (BRASIL, 2014). Mediante análise do documento, o Andes-SN (2012, p.155) destaca o caráter central que o PNE atribui ao Reuni, transformado em “política de Estado”, ao transpor muitos dos objetivos e metas desse programa ao sistema educacional como um todo. Para esse sindicato, a adoção de metas do Reuni no PNE estaria a

serviço de uma expansão do setor público “[...] comprometida com uma lógica de rebaixamento da qualidade do ensino e benefício às instituições privadas”.

Na visão de Ferreira (2012), o governo Rousseff manteve muitos elementos do projeto de educação superior do seu antecessor. Como em Lula, a política de expansão seguiu o caminho da interiorização de campi universitários públicos, a ênfase na alteração de papéis e finalidades das universidades, sustentando-se na ideia de equidade atrelada ao desenvolvimento. Entretanto, a autora acentua que mesmo primando pela continuidade do processo de expansão das Ifes, esse governo vinha apresentando algumas especificidades como parâmetros a serem incorporados pelas universidades, especificamente:

[...] inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/ prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012, p. 468).

De modo geral, os atos normativos sobre educação superior do governo Rousseff, elaborados sobre determinações de transformações do sistema econômico vigente e da realidade nacional, refletem contradições no cenário educacional brasileiro: as relações de subordinação a modelos e padrões internacionais impostos, confrontando-se com a luta da classe trabalhadora quanto ao acesso a níveis mais elevados de ensino. Nesta direção, à semelhança do governo do seu antecessor, deu continuidade às políticas de expansão da educação superior, estimulando ações de reestruturação interna das instituições públicas por meio dos currículos flexíveis e do Programa Ciência sem Fronteiras, dando bastante ênfase à mobilidade estudantil.

Considerando esse panorama de continuidade das políticas de expansão nas últimas décadas, um estudo realizado por várias pesquisadoras<sup>27</sup> (FRANCO et al, 2010) analisa os delineamentos da recente expansão da educação superior brasileira, a partir da arquitetura acadêmica surgida após a criação da LDB nº 9.394/96. Nesse contexto, essas autoras indicam que a recente expansão pode ter análise por meio de marcos normativos<sup>28</sup> e determinantes globais que alteram os sistemas de ensino superior mundiais. As autoras põem em relevo dois importantes movimentos expansionistas no país: um com base em processos

<sup>27</sup> Franco; Moroni; Olivien; Pereira de Deus e Ribeiro (2010).

<sup>28</sup> Franco (et al, 2010) destacam como marcos normativos da educação brasileira: a LDB nº 9394/96, o PNE 2001/2011, a Lei dos Sinaes, o Prouni, o Reuni, a internacionalização, a política de ações afirmativas, entre outros atos legais.

de “inclusão social” pela via pública e privada; e o outro, pela “inclusão internacional”, considerando as determinantes do processo de globalização (FRANCO et al, 2010).

Segundo essas pesquisadoras, desde a LDB nº 9.394/96 e o seu desdobramento nas políticas educacionais no Brasil, a arquitetura da educação superior tem sofrido profundas alterações. Com a expansão, estes processos se acentuam e põem em evidência o movimento de reforma do campo universitário que vinha sendo construído, desde a metade da década de 90 do século anterior, com base no modelo de organização social pautado em princípios de eficiência, gerencialismo, flexibilidade curricular e diversificação das fontes de recursos (FRANCO et al, 2010).

No âmbito do espaço público, essas autoras ainda destacam o Reuni como proposta governamental instituída com o intuito de renovar o modelo brasileiro de universidade, tornando-o mais compatível com o dinamismo do mercado e interesses da sociedade. Ressaltam que, no processo de implantação do Reuni, o crescimento de vagas e cursos recebeu maior centralidade em relação à reestruturação acadêmica. Também, evidenciam que as alterações na arquitetura universitária, através do Reuni, privilegiaram a reestruturação curricular em detrimento de alterações mais profundas na organização acadêmica, prevalecendo a tendência da expansão pela via da universidade de ensino (FRANCO et al, 2010).

Como ressaltado anteriormente, o Reuni recebeu aval para continuidade no governo de Rousseff, por meio do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). Desde a constituição do texto normativo, o Reuni apresenta contradições, ambiguidades e tensões. Considerando o fim do período previsto para implementação (cinco anos) e a adoção de metas desse programa no PNE (2014 - 2024), tem sido recorrente o desenvolvimento de análises sobre as repercussões do Reuni no contexto das universidades federais. É com o intuito de compreender aspectos dessa iniciativa estatal que se desenvolve essa pesquisa, discutindo os sentidos de democratização e/ou massificação da educação superior nos textos oficiais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e na materialização dessa política pública, discussão que norteará a continuidade deste trabalho.



## **4 REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA REUNI**

Esta seção discute o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), enquanto política de reforma da educação superior pública, elaborada no contexto de redesenho das funções do Estado e da universidade, visando analisar sentidos e contradições deste programa para a democratização deste direito educacional.

Inicialmente, com base em documentos normativos (BRASIL, 2007b; BRASIL/MEC, 2007b) e estudos bibliográficos, aborda-se o processo de criação do Reuni, as concepções e diretrizes, bem como as adesões e resistências da comunidade acadêmica.

Na sequência, registra-se o processo de apropriação do Reuni na Universidade Federal do Maranhão, focalizando o texto do Plano Reuni/Ufma, as manifestações de aceitabilidade e resistências, bem como as repercussões no contexto institucional para a gestão universitária, a estrutura acadêmico-curricular e a democratização desse direito educacional.

Na análise do contexto de implantação, percebe-se que o Reuni representa uma das formas de objetivação das políticas públicas, elaboradas no contexto de reestruturação do aparelho do Estado brasileiro como resposta às demandas socioeconômicas por formação e mais acesso à educação superior. Esse Programa relaciona-se contraditoriamente com os debates sobre a democratização da educação superior como direito humano e, ao mesmo tempo, com a defesa de seu ajustamento aos interesses do mercado de trabalho do modo de produção capitalista, com os fundamentos do neoliberalismo e da teoria do Capital Humano renovada. Portanto, pode representar oportunidades para as camadas sociais reprimidas de acesso à educação superior, mas, também, pode se colocar a serviço do mercado capitalista com a oferta diferenciada nas modalidades e qualidade.

### **4.1 Reuni: reformas, contradições e resistências**

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, durante o governo Lula da Silva (BRASIL, 2007b). Ele representa uma das principais políticas públicas direcionadas à expansão das universidades federais, aprovadas no contexto da reforma do Estado brasileiro em resposta a demandas por formação profissional e maior

acesso à educação superior (LIMA, K., 2012; AMARAL, 2011). A formulação desta política foi precedida por manifestações de entidades e sujeitos sociais, provocando adesões ou resistências à proposta governamental. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) foi a principal entidade que dialogou e negociou com o MEC, aderindo à proposta governamental na perspectiva de recuperar os investimentos em educação superior pública. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e outras entidades apresentaram resistências por entender que afetava a autonomia universitária e levaria a uma expansão sem qualidade com precarização do trabalho docente.

A adesão da Andifes foi facilitada por um movimento precedente. No ano de 2003, essa entidade apresentou em reunião entre reitores e o então Presidente da República, uma carta-proposta para expansão e modernização do sistema federal. A *Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior (2003)* da Andifes apresentava um conjunto de metas diretamente relacionadas à ampliação do acesso a educação superior pública, entre as quais cumpre destacar:

- [...] duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000);
- [...] duplicar o número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* (essa ação deve levar em consideração a diminuição das desigualdades regionais, as vocações institucionais e o trabalho em rede);
- [...] ocupar 100% das vagas oferecidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
- [...] ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
- [...] formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;
- [...] buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das nossas ações, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais. (ANDIFES, 2003, p. 211).

A Andifes (2003) requeria mais investimentos em educação superior pública, reconhecendo dificuldades enfrentadas pelas universidades federais em razão de políticas de austeridade e pressões sociais. Também, solicitava melhorias nas condições de trabalho e funcionamento das Ifes por meio da recomposição do quadro docente e técnico-administrativo, elevação de recursos financeiros e implementação de uma proposta de autonomia universitária, entre outras formas.

Outra interessante manifestação nos anos precedentes e que influenciou o Reuni veio dos interlocutores da Universidade Nova que, por meio de eventos articulados com o MEC, defendiam uma nova arquitetura acadêmico-curricular, sob a justificativa de superar

problemas do sistema de educação superior brasileiro como a “incompatibilidade com modelos de arquitetura vigentes”, “dissonância com a conjuntura contemporânea”, “precocidade da escolha profissional” (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008).

Eles argumentavam que as altas taxas de abandono e baixo índice de conclusão nos cursos de graduação relacionavam-se à organização curricular e acadêmica das instituições, que não estariam atendendo aos interesses sociais e do mundo do trabalho por formação profissional com capacidade de ajustamento às demandas contemporâneas. Desse modo, defendiam a adoção de uma nova estrutura de curso de graduação - mais flexível, com menor duração e sem habilitação profissional, mas com terminalidade e certificação – compatível com as demandas do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008), ou seja, de um trabalhador polivalente, com competências genéricas e adaptáveis às necessidades produtivas. Essas ideias foram incluídas no formato do Reuni.

O processo de implantação do Reuni ocorreu com oposição e resistência do segmento docente e discente com a mediação de suas entidades representativas, que argumentavam ser o Programa contraditório com o princípio legal da autonomia universitária e não favorecer o processo de democratização dos direitos educacionais. Em diversas instituições, estudantes bloquearam passagens e/ou impediram a realização de reuniões dos conselhos superiores destinadas a formalizar a adesão das universidades a esse Programa.

Na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), especificamente, as reações contrárias ao Reuni ocorreram por parte da Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão - Apruma (entidade docente vinculada ao Andes-SN) e Diretório Central dos Estudantes (DCE), com manifestações no debate anterior sobre o Programa, com fins informativo e de busca de consenso sobre a necessidade de adesão e, posteriormente, nas reuniões do Conselho Universitário com fins de aprovar a adesão. Essas entidades não participaram do processo de elaboração do Plano de Reestruturação e Expansão da Ufma (Reuni/Ufma). Nessa reunião, professores, técnico-administrativos e estudantes universitários vinculados às entidades anteriormente citadas (Apruma e DCE) confrontaram-se com componentes do Conselho Universitário (Consun/Ufma) e com estudantes secundaristas, mobilizados para legitimar o projeto da administração da Ufma (depoimento de participantes do movimento docente). Mas, na versão oficial da instituição, os estudantes interromperam a reunião extraordinária do Conselho Universitário (Consun/Ufma), realizada dia 30 de novembro de 2007, com o objetivo de analisar o Plano Reuni/Ufma, tomando o plenário,

provocando atrasos e transferência do local de reunião<sup>29</sup>. Nessa Universidade, o processo de adesão contou assim com oposição organizada de entidades de categorias profissionais e estudantil, que articuladas nacionalmente exerceram pressão sobre a administração superior para não aderir ao Programa e ao processo de reforma institucional.

No entanto, cabe registrar que o Andes-SN manifestou oposição à proposta do Reuni, apesar de defender o desenvolvimento de políticas de expansão das universidades federais, mas por entender que se constituía numa medida da reforma universitária iniciada nos anos 1990, tendo por objetivo ampliar o acesso à educação superior sem manutenção da responsabilidade do financiamento público por parte do Estado (ANDES-SN, 2007).

Segundo o Andes-SN (2007), o Reuni se insere no contexto da reforma do Estado e da educação superior brasileira, sustentando-se sobre a concepção de educação como insumo e na ideia de universidade enquanto prestadora de serviço. Para essa entidade, os objetivos traçados pelo governo federal no Programa não eram compatíveis com a qualidade da educação superior, porque as condições estruturais das universidades não permitiam ampliação do acesso estudantil com permanência. Essa entidade chamava atenção para as aproximações entre proposições do Reuni e diretrizes de organismos internacionais, especialmente quanto à formação em larga escala, com tendência de aprovação automática dos estudantes e aligeiramento do processo formativo estudantil, sem a elevação considerável do financiamento das universidades federais.

Em contrário, posicionava-se a Andifes diante do baixo investimento em educação superior pública durante o governo FHC, percebiam o Reuni como um programa extremamente positivo por sua ênfase na recuperação da infraestrutura física e de pessoal das IES, apesar das contradições do texto normativo e do processo de implantação desta política.

O Reuni consiste uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – plano executivo “oficializado como política educacional geral de governo” (FRANCO et al., 2010, p. 122), tendo sido apresentado à sociedade como possibilidade negociada de recuperar financiamento das universidades federais e “[...] melhorar os indicadores das Ifes, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação presencial (BRASIL/MEC, 2007a, p. 27). Nessa perspectiva, segundo o Ministério da Educação, o Reuni permitiria uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, com aumento do

---

<sup>29</sup> Versão retirada da ata da 85ª reunião extraordinária do Conselho Universitário que aprovou a adesão da Ufma ao Reuni, a qual a ata se encontra entre os anexos do documento Reuni/Ufma, sem a assinatura dos conselheiros.

contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública (BRASIL/MEC, 2007a).

Nessa perspectiva, por meio do Reuni - Decreto nº 6096/07 (BRASIL, 2007b), o governo “oferecia” às universidades recursos adicionais para desenvolvimento de ações de recuperação da infraestrutura física e de pessoal, desde que “optassem” pela participação no Programa, mediante a elaboração de planos de reestruturação e expansão institucionais (contrato de gestão) em conformidade com metas descritas. Nesse sentido, pode-se dizer que o Reuni fortalece o processo de reforma das universidades federais, na medida em que a elevação de financiamento para as Ifes dependia da ampliação do acesso, com aproveitamento dos recursos disponíveis e assimilação de pressupostos apresentados pelo governo.

No texto oficial, o Reuni tinha por objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, art. 1º). Com essa pretensão, possuía como metas principais:

[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007b, art. 1º, § 1º, grifo nosso).

Os documentos orientadores deste Programa (BRASIL, 2007b, BRASIL/MEC, 2007b) sugerem o estabelecimento de uma política de expansão da educação superior pública com o sentido de democratização, ao defenderem uma visão de expansão com ampliação de oportunidades de acesso, permanência e qualidade educacional por meio de vagas em IES de responsabilidade do Estado. No entanto, o Reuni assimilava a concepção de qualidade como reforma institucional para atendimento de demandas na acumulação flexível e por formação mais rápida e adaptável ao mercado. Também, apresentava elevadas metas de expansão da capacidade das Ifes para cumprimento da macrometa do PNE (Lei nº 10.172/ 2001) de atender pelo menos 30% da população na faixa de 18 a 24 anos, até o final do decênio.

Para compreender a relação do Reuni com o reordenamento da educação superior, é importante recorrer ao documento das “Diretrizes Gerais” (BRASIL/MEC, 2007b). Esse documento sugere que problemas como taxas de evasão, abandono e retenção estudantil nas universidades federais teriam relação com a estrutura acadêmica e perfil dos cursos de graduação existentes no país. Também, que o enfrentamento destas questões perpassava por uma reforma de caráter curricular, com ênfase na flexibilidade. Sobre a concepção de qualidade, esse documento registra:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL/MEC, 2007b, p. 05).

Portanto, essa concepção projetava-se pela adesão das universidades ao Programa e aceitação de suas proposições, o que implicava elaborar planos de reestruturação, prezando pelo atendimento das diretrizes estabelecidas nos documentos normativos e que eram respectivamente:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007b, art. 2).

Assim, de um lado, o Reuni parecia congrega pretensões expansionistas com atenção à permanência estudantil. Por outro, a concepção de qualidade educacional era indutora de uma reforma institucional e de cursos, pautada na adequação das Ifes às demandas do capitalismo contemporâneo, incluindo formação superior requerida pelo mercado. Desse modo, o Reuni assumia um discurso contraditório ao pregar a democratização do acesso, impondo às universidades alterações na arquitetura acadêmica e dos cursos existentes, o que poderia conduzir a estratificação de cursos e profissionais.

As diretrizes do Reuni eram estruturadas em seis dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Essas dimensões deveriam compor os planos institucionais por meio de ações projetadas pelas IES, visando o alcance da macrometas do programa e o estabelecimento de uma concepção mais flexível de formação acadêmica (BRASIL/MEC, 2007b, p. 11-12).

Essas diretrizes, de acordo com Ferreira (2012), apontam para uma vinculação com políticas implantadas no país por governos anteriores. As proposições de redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e a reestruturação acadêmica, que passam pela lógica da racionalização e otimização dos recursos, já haviam sido preconizadas na gestão FHC e recomendadas pelo Banco Mundial anos antes da criação deste Programa. Discutindo os fundamentos desta política e apontando consequências para o trabalho docente, Lima, K. (2012) ressalta que a proposta de aumento do número de alunos por sala e do índice de relação entre o número de alunos por professor relaciona-se com a ideia de educação terciária, disseminada pelo BM, e que vem provocando um aumento da diversificação institucional e de cursos.

Através deste importante deslocamento da concepção de educação superior para a educação terciária o BM reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições e dos cursos. Este deslocamento evidencia que a diversificação, eixo norteador das políticas do Banco ao longo da década de 1990, ganha nova racionalidade, na medida em que qualquer curso pós-médio (público e/ou privado), de curta ou longa duração, e considerado nível 'terciário', seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento (LIMA, K., 2012, p. 445).

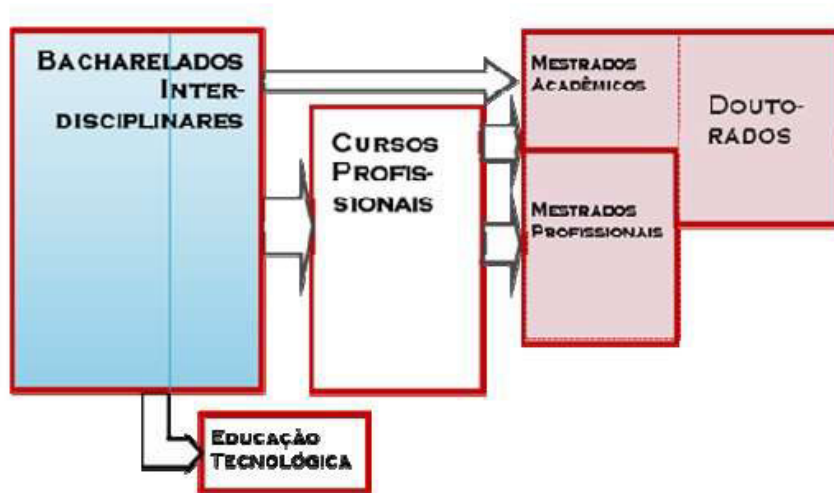
Desse modo, o Reuni induzia as universidades ao redesenho institucional com adequação a objetivos externos e alinhados às diretrizes da reforma da educação superior proposta por organismos internacionais. Entre as diretrizes, a principal ênfase era atribuída ao redesenho curricular dos cursos, bem como a criação de propostas de flexibilização e diversificação das modalidades de graduação. Sobre isso, este programa dava atenção à diferenciação dos padrões formativos como mecanismo para elevação de vagas em educação superior. A justificativa utilizada era a existência de uma crise nas universidades federais em razão do padrão de formação adotado, que estaria em desacordo com as demandas socioeconômicas e do mundo do trabalho (BRASIL/MEC, 2007b). Esse argumento reflete alguns preceitos da reforma universitária em curso no contexto de reestruturação do capitalismo, os quais disseminam a necessidade de promover maior flexibilidade dos sistemas de ensino com o objetivo de ampliar o acesso e garantir uma formação mais adaptável às demandas produtivas.

No Brasil, especificamente a partir do governo FHC, “[...] a diversificação e a diferenciação do sistema de educação superior foi adotada como política visando a expansão da educação superior em função da demanda crescente de vagas, por meio de mecanismos que objetivam a massificação desse nível de ensino” (DOURADO, 2003, p. 22). No caso do Reuni, Gomes (2008) registra que esse enfoque em diversificação se aproximou do discurso

dos interlocutores da Universidade Nova ao induzir as IES à diversificação das modalidades da graduação e à oferta de cursos de curta duração com possibilidade de certificação intermediária.

Como se nota pela Figura 2, na base da estrutura organizacional da Universidade Nova encontravam-se os BI's com duração de dois a três anos, de caráter generalista e que seria a via de acesso à profissionalização e a níveis mais elevados como mestrados acadêmicos, profissionais e doutorados, mediante aprovação em processos seletivos específicos (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008). Desse modo, a Universidade Nova disseminava a possibilidade de ampliar o acesso à educação superior da população brasileira pela diminuição do período formativo estudantil, o que poderia produzir elevação da taxa de matrícula e aparência de diminuição da evasão.

Figura 2 – Arquitetura acadêmica da Universidade Nova.



Fonte: SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO (2008).

Todavia, as estratégias de expansão adotadas pelos defensores desta proposta são discutíveis. Analisando a estrutura acadêmica da Universidade Nova, Leher (2011) pontua que há no modelo um fundamento de diferenciação que pode estratificar os egressos, pressupondo níveis de competências distintas para o mercado. Relacionando esse modelo à universidade de Bolonha, esse pesquisador indica que:

Espera-se aqui uma instituição de ensino superior capaz de servir a demandas de mercado, operando a hierarquia baseada em supostas competências gerais e específicas, lastreando conhecimentos subjetivos que vão separar “os mais talentosos” que terão uma formação mais sólida, da maioria que terá apenas uma formação panorâmica de uma grande área (LEHER, 2011, p. 09).



Discutindo a relação entre o Reuni e Universidade Nova, Gomes (2008) ressalta que o programa do MEC não determinou a criação dos BI's e do sistema de ciclos, mas tentou criar uma nova estrutura acadêmica e curricular para o sistema de ensino superior brasileiro. Esse autor indica que a culminância dessa tentativa ocorreu anos antes da criação deste Programa por meio do projeto de reforma da educação superior (PL nº 7.200/2006). Esse PL apresentou uma nova redação para importantes artigos da LDB 9.394/96, no que diz respeito à estrutura de cursos e do sistema de ensino. Entre outras alterações, este PL tentou modificar o artigo nº 44 da LDB, generalizando o tempo mínimo de duração dos cursos de graduação para três anos, com exceção dos cursos tecnológicos e dos profissionalizantes com duração de quatro anos (formação geral + profissional). Também, propôs a alteração do artigo nº 48 da LDB vigente prevendo certificação ou atestado com validade nacional para estudantes que concluíssem a primeira etapa/ciclo de formação geral dos cursos de graduação. Desse modo, esse autor conclui que a grande meta do governo foi prover a máxima expansão quantitativa da educação superior:

A questão central que o Reuni procura resolver, através da reestruturação acadêmico-curricular, é a 'reorganização dos cursos de graduação' e a 'diversificação das modalidades de graduação', as quais, na forma como são apresentadas no Reuni e no Projeto Universidade Nova, implicariam, por um lado, a expansão acelerada e significativa do acesso e, por outro, a superação da 'profissionalização precoce e especializada'. Do ponto de vista da reorganização dos cursos de graduação objetiva-se a implementação de novas modalidades de graduação, sendo dominante o Bacharelado Interdisciplinar, embora o Decreto nº 6096/2007, nem o documento das Diretrizes Gerais usem explicitamente essa denominação (GOMES, 2008, p. 38).

Todavia, se por um lado, as mudanças curriculares projetadas no Reuni e na Universidade Nova podem promover um aumento do número de graduados em menor tempo, elas não apresentam elementos de enfrentamento da evasão e retenção estudantil (GOMES, 2008). Ademais, cabe mencionar que essa opção contraditória de redução das taxas de terminalidade sugere prejuízos ao processo de formação estudantil, seja pelas baixas perspectivas profissionais provocadas pelo generalismo curricular, seja pelo risco de tornar o sistema de ensino superior brasileiro ainda mais excludente, com o estabelecimento de processos seletivos intermediários para acesso à etapa equivalente à profissionalização.

Também, fica claro pelos documentos normativos do Reuni, o entendimento de que a reforma da educação superior ocorreria através de alterações na concepção de gestão e autonomia universitária. Para participarem, as universidades deveriam apresentar ao MEC em tempo determinado, planos de reestruturação e expansão para os cinco anos de vigência do

Programa. Somente assim receberiam um acréscimo no orçamento destinado à execução das estratégias e alcance das metas previamente estabelecidas (BRASIL/MEC, 2007). Ou seja, o governo fomentava a concessão de recursos adicionais para recuperação e expansão das universidades federais brasileiras, mas condicionando o repasse à participação das instituições à assinatura de um termo de metas, não projetadas pelas IES.

Essa subordinação do repasse de recursos ao alcance de metas remonta aos contratos de gestão da reforma administrativa encabeçada pelo Mare, no início dos anos 1990, e que redefinia o modelo de financiamento das instituições públicas numa perspectiva recurso condicionado (LIMA, 2012; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). Na proposta de Bresser Pereira, o estabelecimento de contratos de gestão regulava o financiamento das agências e organizações sociais (a exemplo das universidades), definindo “[...] quantitativa e qualitativamente — as metas e respectivos indicadores de desempenho: os resultados a serem alcançados, acordados pelas partes (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 17)”. Com esse caráter imperativo, o contrato de gestão funcionava como instrumento para controlar a eficiência na oferta de serviços educacionais e regulamentar o financiamento das universidades públicas quanto à parceria entre Estado e órgãos descentralizados (BRASIL/MARE, 1995).

Assim, pode-se inferir que o Reuni também se sustentava sobre uma lógica de racionalidade financeira, ao determinar que o processo de expansão ocorresse com aproveitamento da capacidade das universidades, que se encontravam extremamente afetadas pela política de austeridade dos anos 1990. Ademais, há nos documentos normativos deste Programa a orientação de uma concepção gerencial de administração da universidade pública, ao cobrar o atendimento de metas de eficácia e eficiência por parte das IES através dos contratos de gestão.

O Reuni tem recebido incisivas críticas de pesquisadores, apesar do discurso do governo federal em torno da valorização do setor federal, da reestruturação institucional e democratização da universidade. De acordo com Lima, K. (2012), esse Programa se insere no quadro político de reformulação da educação superior brasileira em tempos de neoliberalismo, promovendo alterações na carreira dos profissionais, na forma de financiamento e gestão das universidades federais. Essa autora indica que, apesar do argumento de liberdade de decisão das universidades quanto à participação e criação de estratégias da expansão, o Reuni feriu a autonomia das universidades de diferentes maneiras. Entre estas formas, ela acentua: a criação por meio de decreto; a operacionalização através de contratos de gestão; a determinação de diretrizes de criação dos projetos de expansão e a forma acelerada como foi aprovado pelas universidades.

Com base em dados do primeiro ano de expansão das universidades federais, essa autora chama atenção para a centralidade desta política pública na expansão do ensino de graduação, o que, segundo ela, “[...] constitui uma das faces da intensificação do trabalho docente na atualidade, da certificação em larga escala e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LIMA, K., 2012, p. 444).

Medeiros (2012) avalia o Reuni como:

[...] uma nova regulação da política de expansão da educação superior brasileira, que vem contribuindo, no interior das universidades federais para a consolidação de uma lógica empresarial como o caminho mais adequado a ser trilhado no desenvolvimento de suas funções acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se num instrumento que induz a educação superior à uma visão mercantil mais acentuada conformando-se a um padrão ideológico característico das orientações neoliberais (MEDEIROS, 2012, p. 03).

Para essa pesquisadora, o Reuni está inserido em um contexto de privatização da educação superior pública, articulando-se com transformações mundiais e, especificamente na América Latina, desde os anos 1980. Esse contexto contribuiu no Brasil para o afastamento do Estado na garantia de educação pública, levando as universidades federais a uma profunda crise financeira, deixando-as em condições precárias para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também, induziu à captação de fontes de recursos adicionais e adoção do modelo de administração gerencial (MEDEIROS, 2012).

Referindo-se à indução à competitividade das universidades federais, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 23) afirmam que:

[...] O Reuni é um programa de reforma das Ifes acoplado a um plus de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais. Talvez mais correto seria dizer que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC.

Esses autores ressaltam que, apesar das intenções positivas e de não fazer menção direta aos BI's, o Reuni busca estimular as universidades à adoção de um modelo diferenciado de universidade, compatível com o processo mundial de redesenho da educação superior (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

Sobre essa tendência de reforma da universidade pública “pós-Reuni”, Gomes (2008) chama atenção para a divisão estabelecida entre os BI's e os cursos com caráter profissionalizante, revelando proximidades com a diferenciação já estabelecida nos cursos de educação superior da União Europeia. Para esse pesquisador, não seria possível afirmar que a

criação dos BI's impediria uma escolha precoce das carreiras profissionais, tendo em vista que essa decisão nem sempre ocorre em função do ingresso na educação superior. Também, esse autor ressalta a possibilidade de, no futuro, haver transferência para a etapa da formação profissional de problemas atualmente enfrentados nos cursos de educação superior como a fragilidade da formação.

Passados os cinco anos de vigência do Reuni, muitas mudanças foram feitas no interior das universidades federais, quer seja no sentido quantitativo, quer nos contornos desta expansão. Uma referência importante sobre a implantação do Reuni no interior das universidades brasileiras pode ser encontrada no documento "Análise sobre a expansão das Universidades Federais", relatório publicado pelo MEC em 2012, apresentando um diagnóstico do processo de expansão da educação superior no sistema federal. O documento organiza-se a partir de elementos pontuados na proposta do Reuni (vagas, contratações, assistência estudantil, etc.) e os reflexos da criação de novas universidades federais. Traz como referência de dados o período que se estende de 2003 a 2012, que contempla a fase de implantação dos programas Expandir (em 2005) e Reuni, a partir de 2007 (BRASIL/MEC, 2012b).

Os dados apresentados no documento revelam expressiva expansão quantitativa nas universidades federais durante o período de 2003 a 2011, especialmente na fase de implantação do Reuni (Tabela 3). No que diz respeito ao aumento de vagas na graduação presencial, no período de 2007 a 2011, a expansão foi equivalente a 66%. Em 2007, esse número era de 139.875, chegando a 231.530 novas vagas em universidades federais, o que indica um incremento de mais de 90 mil vagas nestas IES. Em relação às matrículas, também nota-se uma expansão acentuada. Na graduação presencial, em 2007, quando o Reuni foi criado, o número de matrículas era de 578.536, passando a registrar mais de 800 mil matrículas no ano de 2011. Na pós-graduação, de 68.000 matrículas em 2007, antes do Reuni, chegou-se a 99.294 no penúltimo ano de implantação deste Programa.

Todavia, os dados demonstram que a evolução de matrículas em cursos de educação a distância foi muito superior às de cursos presenciais. Enquanto no referido período (2007/2011), os cursos de graduação presenciais expandiram o equivalente a 46%, os cursos na modalidade EaD cresceram o correspondente a 241%. Essa expansão da modalidade EaD é justificada no documento pelo fomento do sistema UAB, como tentativa do governo de alcançar a meta do PNE de atender 30% da população estudantil de 18 a 24 anos, com participação do setor público (BRASIL/MEC, 2012b). Por outro lado, cabe enfatizar que essa ênfase na EaD também tem relação com a perspectiva de racionalização de recursos que a

política educacional brasileira vem adotando, desde os anos 1990, e através da qual as medidas de expansão têm sido determinadas pela via da diversificação de cursos e instituições.

Tabela 3 – Expansão das universidades federais (2003 – 2011): vagas, matrículas e pessoal.

Ano	Vagas grad. presencial	Matr. Ead	Matr. graduação presencial	Matr. pós-graduação	Qtd. Docentes	Qtd. Técnicos
2003	109.184	16.500	527.719	52.000	49.851	85.343
2004	109.802	18.100	533.892	54.500	50.853	89.718
2005	116.348	15.700	549.171	58.300	51.165	89.095
2006	132.203	17.400	556.231	63.200	55.489	89.845
2007	139.875	25.600	578.536	68.000	56.440	88.801
2008	150.869	52.100	600.772	73.500	58.732	90.413
2009	186.984	73.200	696.693	80.900	63.972	90.975
2010	218.152	85.800	763.891	89.900	68.335	94.143
2011	231.530	87.241	842.606	99.294	70.710	96.208

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do BRASIL/ MEC (2012b).

Outro aspecto avaliado no documento e que requer atenção é acerca do incremento em recuperação de recursos humanos. Sobre a evolução de vagas docentes, cabe registrar que tem havido uma diminuição do número de professores substitutos a partir de 2010, com crescimento do número de contratações de docentes efetivos. Todavia, a elevação do número geral de docentes não seguiu a mesma proporção observada quanto ao número de discentes, o que sugere que esse processo de expansão ocorreu com restrições quanto à recomposição em pessoal. Entre os anos de 2007 a 2011, fase de criação/implantação do Reuni, o número de vagas discentes cresceu o equivalente a 66%. Enquanto isso, o crescimento do número de docentes e de técnico-administrativos evoluiu o correspondente a apenas 25% e 8%, respectivamente.

Com base nestes dados e em consulta aos dirigentes das universidades federais, este relatório registra que o Reuni possibilitou expressiva expansão do acesso à educação superior com elevação de matrículas, criação de universidades e campi universitários, dando atenção à interiorização. Também, que proporcionou a recuperação do quantitativo de pessoal e da estrutura física das universidades federais. A este respeito o documento destaca a importância da articulação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no que diz respeito à ampliação de restaurantes universitários, bolsas estudantis, serviços de apoio ao

estudante, etc. Todavia, cabe destacar que, quanto à dimensão pedagógica, o documento do MEC indica que:

[...] o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os Bacharelados Interdisciplinares, implantados em 15 universidades. Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do Reuni e também a preocupação de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes, que o Reuni impulsionou a revisão da estrutura acadêmica e a criação de programas focalizados no sucesso dos estudantes (BRASIL/ MEC, 2012b, p. 27).

Quanto a isso, pondera-se que a diversificação como eixo norteador da política de expansão pode acentuar as hierarquias sociais, uma vez que os cursos e instituições de maior prestígio (ensino e pesquisa, duração plena) são mais acessíveis a segmentos populacionais de maior poder econômico e capital cultural familiar, enquanto os de menor prestígio e valorização econômica (curta duração ou só ensino) registram maior presença das camadas populares que buscam na formação superior a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e de inclusão social.

Cabe ressaltar que o documento do MEC não traz elementos sobre problemas vivenciados pelas universidades quanto à insuficiência de recursos e os desafios da implantação da política de apoio ao estudante, aspectos que têm sido bastante questionados por sindicatos, professores e estudantes, no contexto da expansão via Reuni. Também, cumpre lembrar que a democratização do direito à educação requer ações diferenciadas por parte do Estado, ultrapassando a simples ampliação das oportunidades de acesso e avançando no estabelecimento de condições para a permanência sustentável nos cursos, sem desconsiderar a necessária valorização do profissional em formação na sociedade. Todavia, por vezes estes aspectos são secundarizados no contexto das políticas neoliberais, repercutindo em ambiguidades no cenário das instituições de ensino.

#### **4.2 Apropriação do Reuni na Ufma**

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), a adesão ao Reuni efetivou-se pela aprovação de um Plano de Reestruturação e Expansão (Resolução nº 104/2007 – Consun/Ufma), elaborado por profissionais desta Universidade, definindo o acordo de metas estabelecido entre esta instituição e o governo federal, assim como estratégias de reformulação e expansão (UFMA, 2007). Esse processo foi responsável pela

elevação de índices quantitativos, criação de cursos e interiorização de campi universitários, alterando diferentes aspectos da estrutura física, organizacional e pedagógica da instituição.

A adesão da Ufma ao Reuni ocorreu em 30 de novembro de 2007, na segunda fase de apresentação das propostas ao MEC, sob a influência das determinantes da política nacional e realidade local. No âmbito nacional, havia o debate em torno de uma reforma da educação superior, predominando o discurso pela diversificação acadêmico-curricular e alterações na forma de financiamento das universidades. De um lado, a política nacional sustentava o enfoque da flexibilidade, especialmente a oferta de educação superior diferenciada para expansão quantitativa das taxas de ingresso. Por outro lado, a política do MEC também apresentava indícios de retomada de investimentos no campo público e foco na interiorização (Programa Expandir), com ampliação do acesso a camadas sociais reprimidas e vislumbrando o desenvolvimento regional.

Outra determinante em âmbito nacional é que havia poucas expectativas de recuperação da infraestrutura física das instituições para além do que propunha o governo através do Reuni. Desse modo, as instituições que não aderissem “voluntariamente” não receberiam o recurso adicional apresentado pelo MEC, permanecendo sem quaisquer perspectivas de recuperação da infraestrutura, afetada pela política financeira de FHC.

No cenário local, no campus-sede (São Luís), a Ufma encontrava-se com instalações físicas deterioradas, o que repercutia negativamente no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, também atravessava um momento de notoriedade das ações de interiorização. Em 2006, essa Universidade havia criado vagas em cursos regulares de graduação em dois campi localizados no interior do estado, revitalizando instalações físicas nestes municípios e possibilitando certa descentralização do trabalho universitário<sup>30</sup>. Também, foram criadas unidades acadêmicas nestas localidades, conferindo maior autonomia pedagógica para desenvolvimento de cursos e projetos.

Historicamente, a Ufma teve dificuldades de inserção no interior do estado do Maranhão, construindo uma trajetória marcada pela concentração de atividades na capital, São Luís/MA, e episódios pontuais de ações de expansão/interiorização<sup>31</sup>. Essa instituição foi

---

<sup>30</sup> Em 2006, com a participação no Programa Expandir da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), a Ufma criou cursos em dois campi localizados no interior do estado: Enfermagem, Engenharia de Alimentos e Comunicação Social em Imperatriz; e os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e Zootecnia, em Chapadinha.

<sup>31</sup> Esse breve percurso histórico é realizado com base em análises de Lima, L. M. (2011), documentos institucionais (UFMA, 2007) e informações prestadas por membros da comunidade universitária.

criada em 1966, por meio da Lei nº 5.152/1966, a partir da incorporação das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia (unidades federais de ensino existentes na época) e unidades da extinta Universidade Católica do Maranhão, tendo expandido sua área de atuação a outras regiões maranhenses apenas nos anos 1970, com a criação de dois cursos de graduação em um município. Até então, nos municípios localizados fora da ilha de São Luís, registrava-se apenas o desenvolvimento de ações e projetos com caráter de extensão universitária por estudantes de cursos da Capital. Todavia, conforme indica Lima, L. M. (2011, p. 179), esse processo inicial de descentralização de atividades da Ufma, apresentou fragilidades, tanto que ocorreu “[...] sem que as condições objetivas de ensino, pesquisa e extensão estivessem asseguradas”.

Posteriormente, por meio da Resolução nº 08/1981 do Conselho Universitário, essa Universidade criou cinco campi universitários em diferentes regiões do estado (Balsas, Chapadinha, Codó, Imperatriz e Pinheiro), ampliando os espaços de atuação, apesar do primeiro não chegar a ser implementado. Destes campi, entre o ato de criação e 2006, apenas desenvolveu-se nos anos seguintes o de Imperatriz com três cursos regulares de graduação (Pedagogia, Direito e Ciências Contábeis), havendo registro de cursos dessa natureza como extensão da sede em Codó (Pedagogia), em Pinheiro (Letras) e em Chapadinha (Estudos Sociais), contudo, tratando-se de uma oferta especial para atendimento da população residente nestas regiões. Com exceção de Imperatriz, esses campi tornaram-se mais polos de extensão universitária e de prestação de serviços.

Essas iniciativas favoreceram as oportunidades de acesso à educação superior da população residente no interior, mas foram comprometidas na continuidade e qualidade pela ausência de condições objetivas (estruturas físicas, quadros de pessoal técnico e docente, laboratórios e bibliotecas, sustentabilidade financeira, etc). Esse tímido processo de expansão foi afetado pela política de austeridade fiscal e escassez de recursos para manutenção e crescimento das universidades públicas adotadas pelo governo FHC, representada pelo PDRE e lacunas da LDB nº 9.394/96. Nesse cenário nacional dos anos 90 do século passado, com baixo investimento em educação superior pública, não se registrou projeto mais amplo de consolidação dos campi desta Universidade no interior, até a participação no programa Expandir, durante o governo Lula da Silva (2003 - 2010), mais tarde integrado ao Reuni. Nesse sentido, o Reuni também representou, nesta Universidade, uma possibilidade de dar continuidade às ações de interiorização, mas subordinada às diretrizes da reforma universitária em curso.



Além dos fatos mencionados, o processo de adesão ao Reuni na Ufma se deu num contexto de mudança de reitorado. Assim, foi afetado pelo movimento de rearticulações internas da administração superior, bem como pela pressão externa por cumprimento do prazo determinado para apresentação do plano de reestruturação institucional. Inicialmente, quando foi lançado o Decreto de criação do Reuni, a então reitoria, por meio da Pro-Reitoria de Ensino (Proen), realizou discussões setoriais, palestras e reuniões que se estenderam até o início do segundo semestre de 2007, com o objetivo de debater aspectos do Programa e estimular a participação da comunidade acadêmica no processo de adesão ao Reuni. Com a mudança na administração superior, foi criada uma “Comissão de Elaboração da Proposta”, optando-se por dar sequência ao processo de adesão com cumprimento do prazo estabelecido pelo MEC, o que restringiu as discussões ao trabalho de sistematização e comprometeu o estabelecimento do debate democrático com participação direta da comunidade universitária.

Essa Comissão, criada pela Portaria GR Nº 204 – MR, era formada por um total de vinte e três (23) sujeitos representantes de pró-reitorias, unidades acadêmicas, prefeitura de campus e assessorias vinculadas à reitoria dessa universidade, sob a coordenação do Pró-Reitor de Ensino. De um lado, buscava criar um plano que permitisse recuperar o quadro docente e técnico administrativo da Ufma e elevar o número de vagas discentes, rompendo um processo de construção desta universidade predominantemente na Capital do estado do Maranhão. Todavia, por outro, esse trabalho era realizado mediante a adesão a um programa com caráter gerencial e reformista, segundo diretrizes externas, com foco no aproveitamento da estrutura institucional existente e na diversificação curricular como mecanismo para ampliação da oferta, atingindo por suas proposições uma população ainda mais carente da presença do Estado na garantia de educação pública e de qualidade. Sobre esse processo inicial de discussão do Reuni na Ufma, assim registrou uma servidora vinculada à Proen que participou da Comissão de Elaboração:

[...] logo que saiu o Decreto do Reuni em abril nós começamos a fazer essa discussão porque as universidades tinham que aderir até o final do ano, até 30 de novembro de 2007, era a adesão das instituições ou não. O Reuni, a própria Lei do Reuni dizia que não era obrigado, mas só que as universidades que não aderissem elas iam ficar fora do Programa, elas não iam receber o recurso [...]. Em maio, abril, junho, julho, agosto nós fizemos reuniões, mas com muito conflito. Muito conflito mesmo. [...] Como foi então que nós chegamos ao final? Quando mudou de reitor, em 2007 mesmo, até agosto a Universidade fazia várias reuniões, mas com muita dificuldade e com muito atrito. Quando o reitor assumiu em outubro, que nós tínhamos que aderir até 30 de novembro, o reitor acho que na transição passaram pra ele toda essa programação do Reuni que era a ‘tábua de salvação das universidades’, com todos os prós e os contras, as universidades liam e viam que só tinha isso pra elas saírem. Ou ela ficava fora, ou ela ficava dentro do programa [...] (TAE – Campus São Luís).

Por sua vez, o Coordenador Institucional do Reuni registrou:

[...] a universidade precisou se apressar para poder aderir ao Reuni. Então, não havia naquele momento muito tempo pra você fazer uma discussão muito maior na academia para poder aderir, porque ele [o reitor] assumiu ali por volta de novembro, quase todas as universidades já haviam aderido, grande parte delas já haviam aderido. E a universidade [Ufma], que tinha acabado de assumir uma gestão, ou ela aderiria, que a adesão era até dezembro, ou não aderiria. Então, eu acho que o tempo pra discussão foi pouco, mas houve sim uma discussão na universidade (Coordenador Institucional do Reuni/ Ufma).

A entrevista com os membros da “Comissão de Elaboração da Proposta” ratifica o caráter imperativo que o Reuni acabou apresentando naquele momento para as universidades, diante das poucas perspectivas apresentadas às Ifes que optassem por não aderir ao Programa. Essa característica materializou-se, em muitos casos, pelo pouco debate estabelecido com a comunidade universitária e a tensa aprovação do plano institucional nos conselhos superiores. Sobre essa questão, Lima, K. (2012) chama atenção, para a forma acelerada como o Reuni foi aprovado em algumas universidades, ferindo a autonomia destas instituições. No caso da Ufma, a representante da Proen/Ufma mencionou a tentativa de estabelecer um debate com a comunidade acadêmica nos meses iniciais do lançamento do Reuni, mas reconheceu que o tempo foi comprometido pelos prazos para firmar a pactuação, restringindo-se ao trabalho da Comissão. Todavia, essa tentativa de mobilização tem sido refutada por entidades e segmentos da comunidade acadêmica, acusada de ser restrita e de buscar apenas legitimar decisões do governo e da administração superior.

Essa posição de centralidade na “Comissão de Elaboração”, aliada a visão política de entidades e sujeitos sociais, provocou resistências de segmentos da comunidade universitária, apesar da participação de representações das unidades acadêmicas na Comissão. A ata da reunião extraordinária do Consun/Ufma<sup>32</sup>, convocada com o objetivo de discutir e votar a proposta, indica a ocorrência de embates, conflitos e oposições durante a mencionada sessão. Na ocasião, um professor propôs a suspensão da reunião, registrando que a convocação não respeitou o prazo de 72 horas previsto no regimento geral da Universidade. Também, estudantes vinculados a entidades representativas confrontaram-se com componentes do Consun/ Ufma, em manifestação contra adesão ao Programa, havendo transferência do local de realização da reunião para outro setor da Ufma. Ainda na ocasião, uma conselheira fez leitura de uma nota de esclarecimento de integrantes do Colégio

---

<sup>32</sup> Como antes mencionado, a referida ata encontra-se disponível entre os anexos do Plano Reuni/ Ufma (UFMA, 2007).

Universitário (Colun) em que constava unanimidade na posição contrária à adesão desta Universidade ao Reuni, haja vista não contemplar o colégio de aplicação da Ufma na estrutura projetada pela Proposta.

Outras manifestações de resistência ocorreram por parte das entidades profissionais organizadas, notadamente a Apruma/Ufma, que em consonância com orientações do Andes-SN, analisava o Reuni como elemento do processo de reordenamento da universidade pública e um risco para a perda da qualidade da educação superior pública. No que se refere a estas resistências, assim informou o Coordenador Institucional deste Programa:

Nós tivemos uma oposição muito ferrenha, especialmente da Associação de Professores e de alguns outros segmentos da universidade. De certa forma a universidade, é da natureza dela, ela é muito ortodoxa e ela não é muito afeita a mudanças. A mudança é algo que nós vemos com certa dificuldade, você sair de sua área de conforto. E na universidade isso parece que é mais acentuado [...]. Então nós tivemos sim algumas oposições, mas foram pequenas, tanto é que a aprovação do Reuni foi com a ampla maioria dos conselheiros (Coordenador institucional do Reuni/Ufma).

Questionado sobre a interferência dos movimentos oposicionistas no processo de elaboração do Plano Reuni/Ufma, este professor afirmou que as manifestações não interferiram na composição do texto final, por não terem apresentado uma proposta alternativa para a reestruturação e expansão desta Universidade. No entanto, uma servidora do corpo técnico-administrativo que compôs a “Comissão Elaboração” registrou que parte das manifestações de resistência teve muita valia no sentido de ter alertado a administração superior para observância de algumas críticas levantadas. Contudo, essa profissional reconheceu a existência de contradições na condução do processo de expansão da Ufma via Reuni como a criação de cursos, sem uma análise sistematizada de demandas locais e seleção de campi a partir de interesses políticos. Essa servidora também registrou que havia o reconhecimento de aspectos contraditórios presentes nos documentos norteadores do Reuni, mas que também existia por parte da Comissão a expectativa de que o aporte de recursos disponibilizado com a adesão poderia fomentar a recuperação e ampliação da estrutura física da Ufma, que se encontrava deteriorada. A respeito das manifestações de resistências, assim informou a servidora:

[...] teve muita resistência nessa Universidade, porque as entidades, os próprios departamentos, as instituições (Apruma, os DCE's) achavam que era uma privatização. Era criar cursos sem ter condições, era aumentar espaço sem ter condições e eles queriam qualidade, eles sempre pregavam qualidade [...]. (TAE – Campus São Luís).

E continua:

Então essa resistência veio dos três segmentos, a administração superior sempre aceitou, ouvia, porque nós lemos o documento e entendemos, mas a universidade estava parada há mais de 40 anos. Nós criávamos um curso, porque todo curso que a gente criasse tinha que ter orçamento, como o orçamento da Universidade já estava limitado só pra aqueles cursos, então não tinha mais. Então, foi uma forma que o Ministério [da Educação] teve de dizer: ‘Olha, quem quiser está aqui o Programa’. O que é a maior resistência do Programa? Porque que esses segmentos tinham resistência? Porque ele trazia metas, ele trazia acompanhamento. Quando falava, por exemplo, 18 alunos por professor, então eles diziam que as salas iam ficar muito cheias. [...] O Reuni veio, mas veio com metas [...]. Então, quando eles viram essa parte, eles pensavam: ‘vão querer nos acompanhar, que a gente dê aula pra muito aluno, vão fazer escolão’ [...] (TAE – Campus São Luís).

Essa citação confirma que a adesão do Reuni na Ufma foi fortalecida por impactos da política financeira restritiva adotada anos antes, especialmente durante o governo FHC, que implicou no sucateamento da infraestrutura física da instituição. Cabe lembrar que a política educacional adotada por este presidente provocou, além da diminuição dos recursos, uma forte vinculação entre a ideia de financiamento e avaliação institucional. Todavia, esse último enfoque também estava presente em proposições do Reuni que foi apresentado como possibilidade negociada de financiamento, mas cobrando metas de eficácia e eficiência por meio dos contratos de gestão. Nesse sentido, com indica Amaral (2011):

A imposição de contratos de gestão se constitui em uma forte ingerência do governo nas universidades, quando elas são obrigadas a atingirem metas que não foram por elas estabelecidas; não há a garantia de que o cumprimento dessas metas, discutidas e estabelecidas pelos governantes, significará o melhor caminho a ser seguido pelas universidades (AMARAL, 2011, p. 107).

Portanto, o Reuni acenava para a possibilidade de ampliação dos recursos destinados às universidades, desde que estas instituições aderissem ao modelo de expansão projetado, induzindo a adequação ao modelo de gestão e universidade introduzido no país ainda nos anos 1990, no governo FHC.

Na Ufma, sobre estas determinantes, o Reuni foi formalizado prevendo um adicional de recursos no montante de 115,2 milhões de reais, sendo R\$ 70,5 milhões de reais destinados a despesas de custeio (contratação e nomeação de servidores, assistência estudantil, bolsas de mestrado e doutorado, etc.) e de R\$ 44,7 milhões de reais para investimento em infraestrutura (edificações e equipamentos). Contemplando as seis dimensões do Programa, o Plano Reuni/Ufma divide-se em oito seções, além de anexos. De início, esse documento expõe características da Ufma e a importância desta Universidade para o desenvolvimento social, econômico e cultural no estado do Maranhão. Também, registra

expectativas institucionais diante da participação no Programa, vislumbrando ocupar “[...] novos espaços estratégicos em âmbito regional, há muito tempo reclamados sem que a Ufma pudesse atendê-los competentemente” (UFMA, 2007, p. 03). Na sequência, a proposta apresenta um conjunto de metas relacionadas às referidas dimensões (Quadro 4), além dos planos de implementação, avaliação e acompanhamento de indicadores de qualidade.

Entre as metas do Reuni/Ufma destaca-se a criação de 1.580 novas vagas em cursos de graduação nas diferentes modalidades de ensino, sendo 1.100 em cursos novos (920 no turno noturno e 180 no diurno) e 480 em cursos existentes (130 no noturno e 350 no diurno). Na distribuição das vagas em cursos novos, o total de 420 destinava-se a campi localizados no interior do estado do Maranhão. Desse modo, a Ufma projetou uma expansão de 78% da matrícula na graduação presencial até o fim da vigência do Programa, com a atenção ao turno noturno e incentivo à interiorização. A elevação de vagas nesse turno era apontada como possibilidade de combate às taxas de retenção estudantil, devido à possibilidade de conciliação com o trabalho (UFMA, 2007).

Aliado ao crescimento de vagas discentes, o documento previa a elevação progressiva do número de docentes da instituição, mas com elevação da relação do número de aluno por professor na graduação presencial, até o limite de 18 por 1, como prescrito nos documentos normativos do Programa. Também, o Reuni/ Ufma projetava a elevação progressiva, até o final do programa, da taxa de conclusão de cursos para 90% com diminuição do período formativo estudantil; e o preenchimento de 90% das vagas disponíveis, com atenção à adoção de processo seletivo para preenchimento de vagas ociosas e estabelecimento de sistemas de acreditação (UFMA, 2007).

Convém observar que o enfoque no combate à evasão também se projetava pela ampliação das políticas de assistência ao estudante. O Reuni/ Ufma destinava um montante de R\$ 8,4 milhões de reais para bolsas de assistência estudantil a serem aplicados progressivamente, durante os cinco anos de vigência do Programa. No diagnóstico situacional, esse documento indicava a necessidade de ampliar as medidas de assistência estudantil, que naquele tempo encontrava-se em desenvolvimento por um núcleo ligado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex/ Ufma), considerando a adoção de políticas de ações afirmativas naquele ano e a criação de novos cursos no interior maranhense, onde a realidade socioeconômica era ainda mais desfavorável. Todavia, o documento limitava estas medidas ao Campus de São Luís e a dois outros campi, onde já se ofereciam cursos regulares de graduação, não contemplando estudantes ingressantes nos demais municípios que receberam cursos da Ufma (UFMA, 2007).

Quadro 4- Metas do Plano Reuni/Ufma.

Dimensão	Metas estabelecidas
Ampliação da oferta de educação superior pública	<p>*Oferecer, até o final do Programa, 1.580 novas vagas, nas diversas modalidades, sendo:</p> <p>a) 920 vagas em novos cursos noturnos de graduação;</p> <p>b) 180 vagas em novos cursos diurnos de graduação;</p> <p>c) 130 novas vagas em cursos existentes noturnos de graduação;</p> <p>d) 350 novas vagas em cursos existentes diurnos de graduação.</p> <p>*Elevar até o final do Programa, a relação professor/aluno até 1:18;</p> <p>*Elevar progressivamente, até o final do Programa, a taxa de conclusão de curso (TCG) para 90%.</p> <p>*Preenchimento de, pelo menos, 90% das vagas efetivamente disponíveis.</p>
Reestruturação Acadêmico-Curricular	<p>*Elaborar o projeto pedagógico institucional para nortear a graduação, pós-graduação e as inter-relações com extensão;</p> <p>*Elaborar uma nova base normativa do ensino de graduação (princípios da flexibilidade, da racionalidade e da indissociabilidade);</p> <p>*Reestruturar as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão;</p> <p>*Atualizar e adequar os PPC dos cursos de graduação, ( princípios da flexibilidade, autonomia e articulação dos campos dos saberes);</p> <p>*Reestruturar os PPP da graduação existentes, adequando-os a proposta;</p> <p>*Elaborar PPP para novos cursos de graduação, em conformidade com a concepção de formação proposta;</p> <p>*Certificar níveis intermediários de formação;</p> <p>*Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos para construção de itinerários formativos</p> <p>*Atualizar os PPP, com atenção à revisão curricular (certificações intermediárias).</p>
Renovação Pedagógica da Educação Superior	<p>*Ampliar as modalidades de articulação da Ufma com as escolas públicas e privadas de educação básica, profissional e tecnológica nos municípios-sede e do entorno dos campi;</p> <p>*Promover programas de formação continuada (docentes e técnicos-administrativos) para utilização de práticas pedagógicas modernas e uso de tecnologias de apoio à aprendizagem;</p> <p>*Implementar programas de inclusão digital (docentes, técnico-administrativos e discentes);</p> <p>- Formar, no mínimo, 80% dos professores em novas metodologias de ensino e tecnologias.</p>
Mobilidade Intra e Inter-Institucional	<p>* Ampliar a participação estudantil em programas de mobilidade intra e inter-institucional e aproveitamento de créditos.</p>
Compromisso Social da Instituição	<p>* Fortalecer as políticas de ações afirmativas e de inclusão social nos processos seletivos para ingresso;</p> <p>*Fortalecer a ampliação dos programas de assistência estudantil, na proporção do aumento das matrículas;</p> <p>*Ampliar o atendimento do Programa de Assistência Estudantil em São Luís, visando atender a, no mínimo, 10% do corpo discente.</p> <p>*Implantar novas ações de ampliação do acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;</p> <p>*Implantar Programas de Assistência Estudantil nos campi de Imperatriz e Chapadinha, voltados ao atendimento de, no mínimo, 10% de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica;</p> <p>*Implantar o Programa (permanente) de Atenção à Saúde Física e Mental da Comunidade Universitária, de modo a ampliar os atendimentos do Serviço Médico da Unidade do Hospital Universitário localizada no campus de São Luís (Huzinho) para, no mínimo, 10% dos</p>

	discentes.
Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Aumento de 80% de alunos de iniciação científica e aproveitamento do tempo de iniciação científica como créditos para os cursos de graduação;</li> <li>*Fortalecimento e consolidação dos programas de Mestrado existentes, ao longo dos cinco anos do Programa;</li> <li>*Criação de cinco novos programas de pós-graduação de mestrado e dois de doutorado;</li> <li>*Expansão do número de programas de pós-graduação <i>lato sensu</i>, sendo 60% em relação à oferta presencial atual e incentivo ao lançamento de 7 (sete) novos programas na modalidade a distância;</li> <li>*Criação do Departamento de projetos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em UFMA (2007).

Cabe destacar também entre as estratégias adotadas para elevação das taxas de terminalidade na graduação presencial, a “adoção de modelos de formação acadêmica caracterizados pela amplitude e integração dos campos do saber e pela flexibilidade dos percursos, tais como os de educação superior tecnológica e os bacharelados interdisciplinares” (UFMA, 2007, p. 15). Assim, contraditoriamente, além do desenvolvimento de políticas de permanência, projetava-se com o Reuni a diminuição do período formativo estudantil como mecanismo para amenizar índices de evasão e retenção nesta Universidade.

No que diz respeito à qualidade educacional, havia ênfase na reestruturação acadêmico-curricular institucional com revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação, diversificação das modalidades de graduação e implantação de regimes curriculares e de títulos. A estrutura acadêmica seria revista pela elaboração do projeto pedagógico institucional e de uma base normativa para o ensino de graduação, assim como reestruturação das principais pró-reitorias desta Universidade (ensino, pesquisa e extensão). A revisão dos cursos de graduação ocorreria pela atualização e adequação curricular de acordo com princípios estabelecidos pelo Reuni. Registrava-se também a pretensão de diversificar as modalidades dos cursos de graduação com reestruturação/ elaboração de projetos pedagógicos e certificações intermediárias. E ainda a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos, focalizando a revisão curricular dos cursos de graduação (UFMA, 2007).

Outra meta qualitativa era ampliar a participação estudantil em programas de mobilidade intra e interinstitucional. Sobre isso, o Reuni/ Ufma previa a introdução gradual de um sistema de acreditação para aproveitamento de créditos e validação de estudos realizados em espaços pertencentes a uma rede de parcerias. Esse movimento seria fomentado pela reestruturação curricular dos cursos existentes e criação de cursos a partir desta dimensão. Também, previa-se o estabelecimento de certificações intermediárias nos cursos de graduação e o desenvolvimento de diferentes percursos formativos (UFMA, 2007).

Por outro lado, havia também a pretensão de promover uma articulação entre diferentes níveis de ensino como mecanismos de melhorar a qualidade da educação superior. Essa articulação seria fomentada nos municípios do entorno dos campi (capital e interior) através do desenvolvimento de estágios, apoio a ações desenvolvidas pelas escolas de educação básica, desenvolvimento de cursos pré-vestibulares, atualização pedagógica de professores da rede, entre outras formas. Também, ocorreria entre graduação e pós-graduação com elevação de estudantes de iniciação científica vinculados a projetos de pesquisa da pós-graduação, aproveitamento de créditos adquiridos em atividades de pesquisa, bem como pelo fortalecimento e expansão da pós-graduação (*stricto e lato sensu*) (UFMA, 2007). Dada à realidade educacional do estado do Maranhão, esta articulação poderia fomentar avanços nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela instituição, como também experiências exitosas nas escolas de educação básica.

Dessa forma, o Reuni/ Ufma respondia às diretrizes dos documentos normativos nacionais que previam um redesenho do modelo de universidade pública, mas também projetava medidas com o objetivo de promover uma expansão que alcançasse, de maneira regionalizada, a população estudantil maranhense, possibilitando a abertura de espaços de participação para parcelas sociais historicamente destituídas deste direito.

Sobre as metas de expansão adotadas pela Ufma cabe realizar algumas considerações. Utiliza-se o argumento de que a reestruturação acadêmico-curricular poderia fomentar a diminuição das taxas de evasão e retenção, possibilitando elevação dos índices de conclusão dos cursos e, assim, a democratização do ensino. No entanto, há um enfoque em diversificação das modalidades de graduação, com tendência à generalização curricular que poderia ter repercussões na qualidade educacional e valorização do profissional em formação.

Quanto à elevação do número de alunos por professor, essa opção poderia implicar em problemas para o trabalho docente, até mesmo pelas metas de expansão da pós-graduação. Desse modo, a expansão de vagas sem o devido acompanhamento de recomposição de pessoal, poderia trazer prejuízos ao próprio desenvolvimento dos cursos.

Sobre a baixa articulação das estratégias de expansão com uma política de assistência no interior do estado do Maranhão, onde a realidade socioeconômica da população é marcada pela pouca participação do Estado como ente provedor, poderia induzir estudantes ao ingresso precoce no mercado de trabalho com o objetivo de subsidiar despesas com os cursos e, assim, repercutir em dificuldades para permanência na universidade e participação em atividades de pesquisa e extensão.



A expansão da Ufma no contexto do Reuni pode ser analisada por meio de dados dos Relatórios de Gestão, referentes aos anos de 2008 e 2012, expressos na Tabela 4. Observa-se que houve uma expressiva expansão quantitativa no período de implantação do Reuni nesta Universidade. Na pós-graduação *strictu sensu*, registrou-se um crescimento de 102% de matrículas na fase de implantação do Reuni. O número de estudantes de mestrado cresceu o equivalente a 83%, passando de 408 para 748, entre 2008 e 2012. No doutorado, essa Universidade apresentou crescimento de 393% dos estudantes, saindo do número de 27 para 133 estudantes no final deste período. Na especialização *lato sensu*, a expansão foi equivalente a 41%.

Tabela 4 – Número matrículas na Ufma por nível e ano (2008 - 2012).

Alunos matriculados	2008	2009	2010	2011	2012
Graduação presencial	13.925	13.146	14.141	17.267	19.997
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2.428	1.844	4.205	5.013	3.423
Mestrado	408	447	524	661	748
Doutorado	27	44	58	100	133

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ufma (2012; 2013).

Quando o Reuni começou a ser implantado na Ufma, no ano de 2008, o número de estudantes na graduação presencial era de 13.925, elevando-se em mais de seis mil matrículas no decurso da implantação deste programa. Observa-se que esse crescimento tornou-se mais acentuado, a partir do ano de 2010, quando houve um incremento aproximado de mil matrículas nesta Universidade em relação ao ano de 2009. Esse período coincide com a abertura de cursos presenciais em campi localizados no interior estado do Maranhão.

A interiorização da educação superior pode ser apontada como uma das principais estratégias adotadas por esta Universidade para alcançar as metas de ampliação de vagas em graduação firmadas no Plano Reuni/ Ufma. No ano de 2010, quando a Ufma iniciou a fase de interiorização via Reuni, além de cursos ofertados em São Luís e mais dois campi, essa Universidade expandiu-se para outros cinco municípios maranhenses – Bacabal, Codó, Pinheiro, Grajaú, São Bernardo, ampliando as oportunidades de acesso à educação superior à população estudantil do interior maranhense, mas seguindo diretrizes apontadas pelo MEC sobre os contornos da política de expansão.

Um fator que merece destaque neste processo é a tipologia dos cursos interiorizados seguia modelos curriculares bastante diferentes daqueles que esta Universidade desenvolvia até então. A este respeito, cabe ressaltar que a primeira versão do plano de

reestruturação (UFMA, 2007) previa a abertura de cursos em diferentes modalidades de ensino, com prevalência de áreas que essa universidade desenvolvia no campus da Capital. Posteriormente, depois de articulações nacionais da comissão de elaboração, os modelos curriculares previstos foram substituídos por cursos presenciais com perfil flexível, oferta de certificações intermediárias e organização curricular diferente dos demais cursos oferecidos por essa universidade - as Licenciaturas Interdisciplinares (LI's), aprofundando o ideal de flexibilização curricular sob o argumento de que:

[...] a Universidade deveria aproveitar o compromisso assumido com as metas qualitativas do Reuni para avançar firmemente no sentido de uma ruptura com modelos pedagógicos e de formação que não atendem mais às necessidades educacionais de nosso tempo (UFMA, 2010, p. 07).

Se de um lado, essa opção da Ufma poderia representar uma valorização da área de licenciatura pela atenção à realidade da educação básica do estado do Maranhão, por outro, também sugeria contradições para a democratização do direito educacional em regiões do interior, considerando o baixo suporte financeiro e infraestrutural comumente concedido para o desenvolvimento de cursos desta natureza.

Na intenção de compreender as opções adotadas por esta Universidade no contexto de expansão via Reuni, foi questionado aos sujeitos participantes da elaboração da proposta Reuni/ Ufma sobre as áreas e dimensões privilegiadas por esta Ifes durante este processo. A esse respeito, o Coordenador Institucional do programa registrou:

Foi a formação de professores no continente, porque nós temos e isso é sabido por todos, o Maranhão tem um dos piores índices de analfabetismo do país e nós sabíamos que ao ir pro continente nós teríamos dificuldade até de incluir os alunos na universidade, porque os alunos não tinham uma formação, então nós precisamos trabalhar nesses campi, formando professores e esses professores vão atuar e cada vez esses alunos virão melhores para universidade. E aí em São Luis nós optamos - até porque a universidade, pra você ter ideia, apesar de ela ter 50 anos agora, mas nós só tínhamos um curso de engenharia à época que é o curso de Engenharia Elétrica, que é um curso muito antigo na universidade, nós não tínhamos outro curso de engenharia. Logo depois foi lançado o curso de Engenharia Química. E aí nós optamos por oferecer o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia que teria mais quatro cursos de engenharia (Coordenador Institucional do Reuni/Ufma).

Sobre a citação, cabe registrar que os indicadores sociais do estado do Maranhão revelam graves problemas sociais, incluindo no setor educacional. Neste contexto desfavorável, apesar de não romper com a estrutura social verticalizada, as políticas de expansão, mediante a difusão do conhecimento científico, formação profissional e articulação com outros níveis de ensino representam uma possibilidade de abertura de espaços de

participação para jovens tradicionalmente marginalizados e de ampliação de direitos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Contudo, neste depoimento torna-se equivocada a informação que sugere uma fragilidade institucional no âmbito das engenharias, apresentada como justificativa para criação dos BI's, visto que antes do Reuni, além dos dois cursos do Campus São Luís, (Engenharia Elétrica – criado em 1975; e Engenharia Química – no ano de 2006), no Campus de Chapadinha, região leste do estado do Maranhão, também havia sido criado, no ano de 2006, com a participação desta Universidade no programa Expandir, um curso presencial voltado à formação de engenheiros agrônomos.

Em relação à expansão unicamente de licenciaturas no interior maranhense, vale ressaltar que, muitas vezes, estes cursos têm sido utilizados pelos governos para fomentar a elevação de índices quantitativos em educação superior sem as devidas condições físicas e estruturais para funcionamento. Assim, se por um lado, essa opção pode ser entendida como uma política de valorização da formação docente e atenção a demandas do estado do Maranhão, por outro, também indica certa vinculação com uma política de restrição de recursos destinados à educação pública. Nesse sentido, é pertinente a crítica da TAE do Campus São Luís, participante da “Comissão de Elaboração” do Reuni/ Ufma quando diz que “[...] o Reuni não obedeceu essas áreas prioritárias, foi a área de interesse. Tem curso do Reuni que ainda hoje a gente diz: ‘vamos criar esse curso’, porque alguém queria o curso, mas não teve aquele estudo se lá havia interesse ou não” [...] (TAE – Campus São Luís).

Neste posicionamento, há o reconhecimento de contradições no processo de seleção dos cursos, especialmente quanto a interesses regionais, nem sempre considerados. No caso específico da criação das LI's, estes cursos foram implantados em todos os cinco campi revitalizados no ano de 2010, com proposta e caracteres idênticos, sugerindo contradições no levantamento de demandas regionais. Ademais, dadas as características dos cursos na proposta inicial de expansão – generalistas, diferenciados e sem habilitação específica – estas contradições tornam-se ainda mais acentuadas, dada a realidade desfavorável da educação básica do interior do estado do Maranhão.

Desse modo, o processo de expansão da Ufma primou pela diversificação de modalidades de cursos de graduação como mecanismo para atendimento da demanda social reprimida por educação superior. Cabe ressaltar que, desde os anos 1990, a universidade brasileira vem sendo influenciada por organismos internacionais e reformas de países centrais, promovendo mudanças nos modelos e perfis, bem como nas funções institucionais. (FERREIRA, 2012). Nessa perspectiva, há uma exigência pela adequação da universidade a

determinados modelos tidos como ideais, inovadores e resolutivos de problemas da educação superior.

No que se refere à seleção dos campi, segundo as entrevistas com os membros da “Comissão de Elaboração da Proposta”, inicialmente o processo de escolha contemplou os campi existentes, mas desativados, numa perspectiva de aproveitamento da infraestrutura física existente na instituição. No entanto, com a influência de articulações do MEC, somada a interesses particulares e/ou políticos houve a inclusão de municípios não previstos na proposta inicial de expansão. Especificamente, a respeito dos fatores que influenciaram a inclusão de campi não previstos na proposta inicial do Reuni/Ufma, os entrevistados indicaram:

Inicialmente foi a viabilidade política, porque pra você inserir um campus, você precisa de um terreno grande. Então à época, mesmo que o reitor possa ter tentado outros contatos, mas se você observar a nossa posição dos municípios no mapa, a gente mais ou menos conseguiu incluir a universidade de forma bem regionalizada. Assim, colocamos praticamente em todo o estado, de Balsas até São Luís (Coordenador Institucional do Reuni/Ufma).

[...] Dos novos campi, São Bernardo e Grajaú, foi uma questão política mesmo. O parlamentar dizia ‘eu tenho uma emenda, liberar tantos milhões, mas tem que ser no município que eu indicar, porque lá que é que eu tenho voto, lá que eu preciso, lá é meu reduto’. Bom, eles talvez não usassem essas palavras, mas a gente sabe que foi mais ou menos assim (TAE – Campus São Luís).

Conforme os sujeitos entrevistados, a seleção dos campi foi influenciada por fatores políticos. No entanto, os sujeitos apresentaram diferentes olhares sobre essa influência. Enquanto o Coordenador Institucional do Reuni destacou as articulações da administração superior com atores sociais e políticos, no sentido de prover condições favoráveis para instalação e desenvolvimento dos cursos, a servidora da categoria técnico-administrativa enfatizou também a existência de interesses político-partidários nesse processo de definição dos campi da Ufma no interior do estado, em alguns casos. Sobre isso, convém mencionar que na Proposta aprovada pelo Consun e encaminhada ao MEC, previa-se a criação de cursos nos campi de Bacabal, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz e Pinheiro (UFMA, 2007), tendo sido, posteriormente, retirado Chapadinha e criado um campus na cidade de São Bernardo, região leste do estado do Maranhão, com oferta das LI’s, assim como nos demais. No ano de 2013, foi criado também o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT) na cidade de Balsas.

A respeito da alteração dos cursos previstos inicialmente no documento Reuni/Ufma, o Coordenador Institucional expôs:

[...] nós precisávamos apresentar a Proposta e o que era importante naquele momento era apresentarmos os números - quantidade de alunos, quantidade de professores - que era pra poder ter o recurso e com relação aos cursos nós poderíamos pensar depois [...]. Então, depois sentamos novamente, discutimos e verificamos que nós ganharíamos muito mais, o estado [Maranhão] ganharia muito mais se nós mudássemos aqueles cursos e fizéssemos uma proposta de formação de ciência e tecnologia e formação de professores, que seria a melhor proposta, então nós mudamos. A mudança se deu por isso, pela necessidade do Estado, de formação de profissionais nessas duas áreas – ciência e tecnologia e formação de professores (Coordenador institucional do Reuni/Ufma).

Apesar de este depoimento relacionar a alteração dos cursos do plano Reuni/Ufma pelas LI's e pelo BI a uma demanda regional por formação docente e de engenheiros, alerta-se para a influência de tendências nacionais e internacionais nos contornos destas propostas. Sobre a proposta inicial das LI's, previa duração mínima de três (03) anos com perspectivas de certificação intermediária para atuação nas últimas séries do ensino fundamental e possível continuidade de estudos para obtenção de uma habilitação específica, constituindo-se no ciclo inicial de segundas licenciaturas (UFMA, 2010a).

Pode-se afirmar que o formato orientava-se por uma lógica de diminuição do período formativo como mecanismo de prover elevação dos índices de matrícula e da taxa de conclusão dos cursos de graduação. Desse modo, os referidos cursos encaixavam-se nas diretrizes da reforma da educação superior brasileira adotada a partir dos anos 1990, assemelhando-se ao modelo do BI, proposto pelos interlocutores da Universidade Nova, no contexto de adequação da universidade às exigências do capitalismo contemporâneo, período marcado pela expansão de instituições focalizadas em atividades de ensino e/ou cursos de menor valorização social para atendimento da demanda reprimida e qualificação do trabalhador. Questionado sobre a semelhança entre as duas propostas, assim indica o Coordenador Institucional:

Quando o MEC convocou o projeto do Reuni, [...] esperava-se que desse projeto surgissem diversos projetos de cursos inovadores, baseado muito disso no processo de Bolonha, no processo de Universidade Nova. Infelizmente, poucas universidades apresentaram projetos inovadores. A Universidade Federal do ABC que foi uma universidade que foi criada ali um pouco antes, o Reuni é de 2007, a universidade é de 2006, ela já foi criada nesse formato da Universidade Nova com BI's. Então, a Ufma, talvez, foi uma das poucas universidades que tentou apresentar, que apresentou, na verdade, uma inovação que foram as LI's, especialmente a LI em Linguagens e Códigos que é a única do país [...]. Então a universidade apresentou cursos inovadores, o BCT também é um curso inovador e foram sim baseados nessa ideia da Universidade Nova (Coordenador institucional do Reuni/Ufma).

Também, a servidora que foi membro da Comissão de Elaboração registrou:

[...] antes do Reuni já tinha até implantação dessas licenciaturas [interdisciplinares], já tinha discussão em cima dessa Universidade Nova. Só que mudou muito do que era essa Universidade Nova, os princípios, a filosofia dessa Universidade Nova. Foi pensado as LI's nesse sentido, mas, logo na criação dessa Licenciatura foi desvirtuado. Não era uma licenciatura interdisciplinar. [...] Ela foi criada, foi pensada, mas não foi nem implementada, porque logo ela se desvirtuou, passou a ser um curso regular. Aí você pode perguntar porque. Acho que falta de preparação, falta de conhecimento da instituição, dos técnicos que estavam envolvidos [...]. Nós tínhamos só o conhecimento talvez empírico dessa Universidade Nova. A Universidade talvez não tinha essa fundamentação e nós criamos, mas a Universidade não conseguiu nem implementar com os princípios da Universidade Nova, mas tinha relação sim quando foi pensada (TAE – Campus São Luís).

Esses posicionamentos revelam que as LI's foram criadas enquanto resposta da Ufma às orientações do MEC sobre a renovação da estrutura curricular e acadêmica. No entanto, sobre as proposições de diversificação de cursos do Reuni adotadas por esta Universidade cabe fazer algumas considerações. Primeiramente, que a diminuição do período formativo estudantil não representa o efetivo combate das taxas de evasão e retenção, mas antes retira o foco do desenvolvimento de políticas de permanência, podendo inclusive representar prejuízos ao desenvolvimento do profissional em formação, o que contraria as lutas sociais por democratização do direito educacional. Ademais, a adoção de modelos demasiado diferentes dos demais cursos adotados no país poderia repercutir em restrições na participação do estudante enquanto egresso no mercado de trabalho, o que sugere fragilidades no discurso de inovação adotado pelo governo e assimilado por esta instituição.

Essas contradições ensejaram a insatisfação dos profissionais e estudantes na implantação da proposta. Nesse sentido, entre os anos de 2010 a 2013, houve resistências e críticas de profissionais que culminaram na reformulação dos projetos pedagógicos. Sob a pressão dos profissionais dos campi, a Proen realizou um conjunto de seminários, entre os meses de março a outubro de 2012, visando debater a proposta e rever aspectos ambíguos com participação da comunidade universitária (docentes, técnicos, estudantes). Algumas das inovações propostas, como o caráter generalista, implicaram em baixas perspectivas de inserção no mercado de trabalho para o estudante egresso. Também, a organização acadêmico-curricular exigia o estabelecimento de um sistema próprio para registro de frequências, notas e temas abordados em cada ciclo, o que implicou em um cenário de incertezas nos anos iniciais da expansão.

No que se refere ao processo de acompanhamento das metas do Reuni/Ufma, segundo as entrevistas, o governo realizava o monitoramento da expansão quantitativa da instituição, por meio de relatórios bimestrais encaminhados pela Comissão. Por sua vez, o recebimento dos relatórios constituía requisito para liberação dos recursos. Nesse processo,

houve problemas no recebimento do aporte financeiro pactuado, que eram restritos à capacidade orçamentária do MEC, bem como no acompanhamento das taxas de evasão e retenção, por parte da instituição. Diante disto, mesmo havendo dificuldade em realizar uma análise mais detalhada da evolução dos indicadores avaliativos do Reuni nesta Universidade, é possível notar contradições deste processo de expansão para a ampliação de acesso ao direito educacional.

No âmbito da graduação presencial, de acordo com a Tabela 5, a Ufma registrou crescimento de 79% nos cinco anos de implantação do Reuni, passando de 11.189 estudantes no ano de 2007 para 19.997 em 2012, o que constitui um avanço para ampliação das oportunidades de acesso a educação superior no estado do Maranhão. Todavia, quando se analisa a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG), indicador que calcula ponderadamente a relação percentual entre o número de diplomados e ingressantes em um dado ciclo formativo, nota-se que não houve melhoria desse índice<sup>33</sup>. Ao contrário, em alguns anos de implantação deste Programa, os índices de TSG pós-Reuni foram inferiores às taxas anteriores à adesão a este Programa. Sobre esse aspecto cabem algumas considerações.

Tabela 5 – Matrículas na graduação presencial e TSG da Ufma (2007 - 2012).

Ano	Matrícula graduação presencial		TSG
	Meta Reuni/ Ufma	Números registrados	
2007	-	11.189,5	54,92%
2008	15.863	13.925	62,06%
2009	18.571	13.146	60,65%
2010	21.842	14.141	51,07%
2011	22.652	17.267	50,39%
2012	22.652	19.997	52,95%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Ufma (2007; 2013).

Na Ufma, a gradativa diminuição da TSG foi mais evidente a partir do ano de 2010, tanto que a TSG registrou brusca diminuição de 60,65% para 51,07%. Sobre este aspecto, no Relatório de Gestão 2010 (UFMA, 2011), registra-se que o fluxo estudantil nesta Universidade foi afetado pelo aumento de vagas e ingressantes, bem como pela mobilidade estudantil decorrente dos processos seletivos de ingresso decorrente da adesão desta

<sup>33</sup>Cabe ressaltar que a TSG difere-se da Taxa de conclusão de cursos (TCC) adotada pelo governo como indicador avaliativo do Reuni e que, por sua vez, calcula diretamente a relação entre diplomados e ingressantes, avaliando a eficiência das universidades em preencher vagas ociosas, decorrentes do abandono estudantil (BRASIL/ MEC, 2007b).

Universidade ao Sisu. Registra-se também no ano de 2010, a implantação dos cursos interdisciplinares de formação docente (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos), projetados segundo as diretrizes do Reuni e executados nos Campi de Pinheiro, São Bernardo, Codó, Bacabal, Imperatriz e Grajaú. Também, foram criados nesta Universidade os cursos de Administração em São Luís, Ciências Biológicas em Chapadinha e Jornalismo em Imperatriz.

Cabe mencionar que as ações de assistência estudantil na Ufma receberam maior atenção somente a partir do ano 2014, com a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) - Resolução nº 193, de 13 de fevereiro de 2014, após manifestações de estudantes da Capital em razão da negativa da administração superior de dar sequência ao projeto de construção de uma residência estudantil no campus-sede. Ressalta-se sobre isso que o Plano Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes (Decreto nº 7.234/2010), mencionado no PDE como elemento de consolidação do Reuni e do estabelecimento de políticas de ações afirmativas nas universidades federais, também tem criação tardia em relação ao programa de expansão. Pode-se dizer que veio tarde o desenvolvimento de uma política institucional voltada ao combate à evasão, repercutindo negativamente no processo de expansão desta Universidade, especialmente no interior do estado do Maranhão, onde as condições objetivas para desenvolvimento dos cursos, bem como a realidade socioeconômica e trajetória educacional dos estudantes é ainda mais desfavorável.



## **5 INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA REUNI NO CAMPUS DE PINHEIRO/UFMA (2010 - 2014)**

Esta seção analisa a materialização do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no processo de expansão da educação superior na Ufma, traduzido no desenvolvimento dos cursos, no acesso e permanência estudantil em um campus universitário. Para tanto, selecionou-se o Campus Universitário de Pinheiro, um dos que mais se expandiu no contexto de assimilação das reformas do Reuni nesta Universidade, discutindo repercussões deste processo para a democratização da educação superior no estado do Maranhão.

A expansão do Campus de Pinheiro/Ufma, no contexto do Reuni (2010 - 2014), foi analisada à luz da reconfiguração das universidades no contexto de reforma do Estado, com valorização da ampliação de matrículas e as taxas de conclusão, por trazer vantagens competitivas no movimento global do Capital. Nesta perspectiva, se por um lado, o Reuni pode representar oportunidades para as camadas sociais reprimidas de acesso à educação superior e inclusão social, também pode se colocar a serviço do mercado capitalista com a oferta de educação diferenciada, favorecendo a inclusão social de poucos.

Assim, a priori, analisa-se a expansão da educação superior no Campus Pinheiro/Ufma, destacando-se a fase referente à implantação do Reuni e as medidas adotadas para cumprimento das metas pactuadas pela Universidade com MEC, expressas especialmente no tipo e formatos dos cursos adotados e na infraestrutura criada para funcionamento. Para isto, realizou-se um levantamento dos documentos normalizadores dos cursos de graduação da Ufma/ Campus Pinheiro, identificando ainda instâncias deliberativas do processo de expansão.

Na sequência, problematiza-se a expansão e as repercussões no processo de democratização da educação superior no estado do Maranhão, através do perfil dos estudantes que ingressaram nos cursos interiorizados por meio do Reuni. Para isto, vale destacar, foi aplicado um questionário socioeconômico e cultural junto aos discentes do campus local, confrontando-se os resultados com pesquisas sobre a diversificação do perfil discente em tempos de expansão do acesso.

Outro aspecto destacado no estudo se refere à permanência estudantil, considerando-se a infraestrutura criada e a política de combate à evasão adotada nos anos iniciais de implantação dos cursos. Vale ressaltar que as informações e dados utilizados nesta

pesquisa sobre o fluxo estudantil no Campus Pinheiro/Ufma, nos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, foram coletados junto à Proen/ Ufma através dos relatórios institucionais do Sistema de Gestão e Atividades Acadêmicas (Sigaa/Ufma) sobre ingressos, cancelamentos e número de concluintes referentes aos anos de 2010 a 2014.

Esta seção foi elaborada ainda tendo por base as entrevistas realizadas com técnicos-administrativos em educação e docentes do campus local, identificados ao longo do texto como: TAE 1; TAE 2; TAE 3 e Docente 1; Docente 2; Docente 3; Docente 4. Observou-se no contato com os atores, pelas entrevistas e questionários, uma percepção positiva sobre a expansão/interiorização via Reuni neste Campus, quanto às repercussões na descentralização da universidade e acesso de grupos socioeconômicos desfavorecidos. Por outro lado, as análises também indicam a existência de ambiguidades no modo como se desdobrou esse processo, sobretudo nas condições de oferta dos cursos, permanência estudantil e taxa de conclusão.

## **5.1 Implantação e receptividade**

A implantação do Reuni no Campus da Ufma em Pinheiro fomentou mudanças na infraestrutura institucional e oferta de vagas em graduação presencial, com assimilação de um processo de diversificação que já vinha sendo introduzido na universidade brasileira, sob a influência de tendências internacionais e nacionais, instituindo modelos diferenciados de educação superior na expansão do ensino público.

A Ufma deu início às atividades do Reuni nos campi do interior no ano de 2010 e redefiniu os cursos de graduação previamente selecionados no plano encaminhado ao MEC<sup>34</sup>, dando maior atenção a diretrizes do Decreto nº 6.096/2007 e ao alcance das metas estabelecidas no plano institucional de expansão. O atendimento das diretrizes do Reuni, bem como o alcance das metas pactuadas com o governo eram requisitos para o recebimento do aporte extra de recursos. Deste modo, o fomento da expansão/interiorização era influenciado pela reforma institucional.

De acordo com documentos institucionais (UFMA/ CAMPUS PINHEIRO, 2010), esta Universidade já havia iniciado um processo de expansão do ensino de graduação antes da

---

<sup>34</sup> O Plano Reuni/Ufma aprovado em 2007 previa para Pinheiro a oferta inicial de 80 (oitenta) vagas em graduação presencial, distribuídas igualmente em cursos no turno noturno, nas áreas de licenciatura em História e Geografia (UFMA, 2007).

adesão ao Reuni, especificamente no Campus de Pinheiro, ofertou uma turma de graduação presencial de Licenciatura em Letras nos anos 1990, mas o fez de forma pontual e com precariedade da infraestrutura, sob a influência da política de financiamento do governo FHC, o que limitou sua atuação na localidade, que acabou concentrando-se no desenvolvimento de atividades de extensão.

Neste sentido, o Reuni acenou para a possibilidade de retomada da interiorização de cursos presenciais no âmbito local e reestruturação da infraestrutura institucional, subordinando a expansão/ interiorização à assimilação do processo reforma da educação superior e indicando, quanto à expansão, continuidades com a política delineada no país a partir dos anos 1990, apesar da ênfase dada à valorização da universidade pública.

Em maio de 2010, o Reuni foi implantado no Campus Pinheiro e outros cinco campi da Ufma, mediante a criação das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's) como opções de curso presencial de graduação para atendimento da demanda por educação superior do interior, entre outras, com a justificativa de que “[...] os recursos da Universidade são limitados para ofertar licenciaturas específicas presenciais de todas as áreas de conhecimento em todos os novos campi” (UFMA/ PROEN, 2010a, p. 09). As Resoluções nº 129/2010 e 137/2010 (UFMA/ CONSUN, 2010a; 2010b) aprovaram a criação dos cursos de LI em Ciências Humanas e LI em Ciências Naturais como modalidade presencial no Campus Pinheiro, com propostas pedagógicas idênticas em sua constituição.

O projeto inicial destes cursos aproxima-se da ideia de flexibilização curricular da Universidade Nova (ALMEIDA FILHO e SOUSA SANTOS, 2008). Conforme este documento, cada curso teria oferta anual de 60 vagas, no turno noturno, constituindo-se numa proposta interdisciplinar presencial de formação de docentes para as séries finais do ensino fundamental, estruturada como ciclo de “*formação plena e independente*” com duração mínima de 03 anos. Este modelo também poderia ser adotado como “*primeiro ciclo de segundas licenciaturas*” com o objetivo de habilitar o estudante para atuação no ensino médio em áreas de profissionalização (UFMA/ PROEN, 2010a, p. 07).

Essa opção institucional ajustava ainda mais a proposta de reestruturação e expansão da Ufma às diretrizes do Reuni, valorizando a racionalização de recursos e a diversificação das modalidades de graduação, visto que no período de três anos o estudante estaria habilitado ao exercício da docência no ensino fundamental em todas as disciplinas da área correlacionada ao curso realizado (por exemplo, no curso de Ciências Humanas estaria habilitado para o ensino de História, Geografia, Filosofia e no Curso de Ciências Naturais ensinaria Matemática, Biologia, Química, Física, etc.), sendo essa formação condição para dar

prosseguimento aos estudos e só então vir a obter uma habilitação para atuação no ensino médio.

Outra intenção não explícita era a elevação das taxas de conclusão de cursos, uma das macrometas do Reuni, considerando-se que os novos cursos possuíam formato mais condensado que cursos de licenciatura plena tradicionais, o que poderia fomentar uma diminuição das taxas de terminalidade do ensino de graduação nesta Universidade, pela redução do tempo formativo estudantil em todos os novos cursos abertos no interior do estado do Maranhão.

O processo de expansão do ensino de graduação no Campus Pinheiro (2010 - 2014) pode ser mais bem analisado com base nas Tabelas 6 e 7:

Tabela 6 – Interiorização de cursos de graduação presenciais na Ufma (2010 - 2014).

Campus	2010	2011	2012	2013	2014
Bacabal	2	2	2	2	2
Balsas	-	-	-	2	2
Chapadinha	3	3	3	3	4
Codó	2	2	2	2	2
Grajaú	2	2	2	2	2
Imperatriz	8	8	8	9	9
Pinheiro	2	2	2	3	5
São Bernardo	3	3	3	4	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais de regulamentação do ingresso nos cursos de graduação da Ufma (2010 – 2014).

Em relação à expansão no interior do estado do Maranhão nos anos iniciais de funcionamento dos campi, o crescimento no número de cursos de graduação foi mais evidente no Campus Universitário de Pinheiro. Enquanto na maioria dos outros campi esse número não sofreu alteração<sup>35</sup>, ocorreu em Pinheiro um crescimento de 150% do quantitativo de cursos presenciais de graduação, passando de dois para cinco cursos entre os anos de 2010 a 2014. Apesar de esta expansão significar uma ampliação do acesso à educação superior na região em que se localiza este Campus, cabe realizar algumas observações sobre esse processo.

<sup>35</sup> No Campus de Imperatriz, que possui o maior número de cursos presenciais no interior do estado do Maranhão, além das LI's em 2010, neste período foi criado um curso de Medicina, no ano de 2013. Cabe registrar também a abertura do curso de BI em Ciência e Tecnologia em Balsas no ano de 2013. Em São Bernardo, o crescimento registrado no ano de 2013 relaciona-se com a reformulação curricular dos cursos interdisciplinares que conferiu uma divisão das 60 vagas nos cursos de Linguagens e Códigos em duas habilitações – Língua Portuguesa (40 vagas) e Música (20 vagas).

O aumento de cursos, no ano de 2013, não teve relação direta com a oferta de outros cursos de graduação, mas deve-se à reformulação curricular das LI's que conferiu habilitações específicas aos cursos interdisciplinares (criou-se assim, as habilitações em História e Filosofia em Ciências Humanas; e Biologia em Ciências Naturais). Apenas no ano de 2014, com o fomento do Programa de Expansão das Escolas Médicas, outros dois cursos foram abertos na localidade (Medicina e Enfermagem), ampliando as opções de graduação presencial neste Campus. Ou seja, tal panorama de expressiva expansão nesta localidade se deu, sobretudo, pela oferta das LI's, tanto que as vagas nestes cursos correspondem a 83% do total aberto no Campus Pinheiro até o ano de 2014. Cabe ressaltar que até o ano de 2013, quando teve fim a vigência do Reuni, a LI constituía-se como única opção de graduação presencial no campus local, evidenciando-se a ênfase na expansão destes cursos no interior do estado do Maranhão.

Tabela 7 – Evolução de vagas em graduação presencial - Campus Pinheiro (2010 - 2014).

Curso	2010.2	2011.2	2012.2	2013.2	2014.1	2014.2
LI's em Ciências Humanas	60	120	180	240	-	300
LI's em Ciências Naturais	60	120	180	240	-	300
Enfermagem	-	-	-	-	-	40
Medicina	-	-	-	-	40	80
Total LI's						600
Total geral						720

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais de regulamentação do ingresso nos cursos de graduação da Ufma (2009 – 2014).

Os princípios orientadores das LI's aproximam-se de modelos de diversificação de cursos de graduação no contexto de reforma da educação superior, que enfatizam a flexibilidade curricular, o conhecimento prático sobre o teórico e o estabelecimento de percursos formativos diferenciados como mecanismos para diminuir o período formativo dos estudantes. Assim, apresentam-se no texto oficial da Ufma: a) a flexibilidade curricular; b) a competência como concepção central do curso; c) a relação entre a formação oferecida e a prática esperada; d) os conteúdos como instrumentos para desenvolver competências; d) a avaliação como parte do processo formativo; e) a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem; f) a formação de docentes pesquisadores/reflexivos; g) a articulação teoria e prática por meio de projetos de pesquisa e trabalho; h) percursos diferenciados de aprendizagens; i) a utilização das tecnologias (UFMA/ CONSUN, 2010, art. 6º).

O currículo organiza-se segundo uma matriz por *competências*<sup>36</sup>, de acordo com eixos de capacidades gerais e específicas. A partir desta concepção “[...] o foco é, claramente, o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Ou seja, o professor não deve se preocupar prioritariamente com os conteúdos que deve ministrar, mas em proporcionar ‘condições de aprendizagem’ satisfatórias” (UFMA/ PROEN, 2010a, p. 22). Deste modo, os conteúdos das LI’s sintetizavam-se numa lista de temas básicos e complementares, incluindo nos conteúdos básicos, entre outros: “o que precisará ser ensinado nos anos finais do ensino fundamental” e “parte dos conteúdos preparatórios para o Ensino Médio”, no sentido de prover uma formação mínima para a docência. E nos conteúdos complementares previa a possibilidade de aproveitamento de atividades de aperfeiçoamento e formação continuada, o que sugeria maior flexibilidade ao processo de formação do estudante (UFMA/ PROEN, 2010a, p. 52).

O formato das LI’s tencionava ainda a promoção de mobilidade estudantil, sistemas de acreditação e aproveitamento de estudos extracurriculares. Cabe ressaltar a ênfase dada à renovação curricular dos cursos, em função de demandas emergentes na sociedade contemporânea e do mundo do trabalho (flexibilidade, capacidade de adaptação, conhecimento geral, etc.) e o entendimento de que tais características favoreceriam a permanência dos estudantes com diminuição do tempo de conclusão dos cursos (UFMA/ PROEN, 2010a). Entretanto, a análise das entrevistas com os sujeitos do Campus de Pinheiro sugere que esse entendimento não se confirma, visto que se observam implicações desse modelo na evasão e prolongamento do período formativo nesses projetos interiorizados.

Segundo esses entrevistados do Campus local (TAE 2; Docente 4), o perfil curricular das LI’s mostrou-se pouco condizente com a ideia de ampla formação que era preconizada no projeto inicial dos cursos e que habilitava o egresso para atuação em diversas disciplinas correlacionadas à área do curso. Este aspecto, segundo o Docente 4, deixava o egresso das LI’s em condição desfavorável em relação a graduados de cursos de licenciaturas com perfis convencionais, que garantem uma habilitação específica. Também, segundo o

---

<sup>36</sup> O conceito de competência é explicitado por Perrenoud como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, habilidades, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e resolver problemas” (apud Ufma/ Proen, 2010a, p. 22). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), esta pedagogia, surgida no ambiente empresarial, é incorporada na educação como concepção e prática educativa para produzir uma força de trabalho adaptada às demandas dos processos de desenvolvimento, que preparam o trabalhador para a empregabilidade, adotando um discurso em torno da promessa de mobilidade social. Mas que, longe do discurso adotado, não ajudam a compreender as desigualdades sociais e o papel da educação enquanto prática mediadora das relações sociais, econômicas e culturais.

TAE 2, estas contradições provocaram “descrença por parte dos alunos. Houve um número significativo de evasões”.

Pelas falas das entrevistas no Campus Pinheiro e documentos normativos da expansão da Ufma no contexto do Reuni (2010 - 2014), que se centrou no ensino da graduação nos campi revitalizados/criados no interior, observou-se que a Proen atuou com protagonismo na assimilação das reformas do Reuni nesta Universidade durante a expansão/interiorização, uma vez que liderou o processo de seleção dos cursos e elaboração das propostas pedagógicas dos cursos. Todavia, posteriormente, com registro de insatisfações da comunidade universitária houve intensa participação de docentes e técnicos em alterações curriculares dos projetos interiorizados, o que demonstra que apesar dos determinantes do governo federal, a política pública é afetada pela ação dos sujeitos.

Em relação à escolha dos cursos, a Proen já havia realizado seminários para discutir a construção de “licenciaturas inovadoras” com a participação de professores do campus-sede da Ufma, o que resultou na criação de comissões para elaboração das propostas pedagógicas dos cursos interiorizados. Também, este órgão executivo enviou representantes aos municípios-sede dos campi para levantamento de dados da localidade e divulgação da abertura de cursos presenciais (UFMA/PROEN, 2010a). Estas medidas favoreceram o conhecimento da realidade em que seriam inseridos os cursos, no entanto, não houve um estudo prévio sobre interesses/ vocações de cada município, tendo optado esta Universidade pela homogeneização de modelos curriculares, o que parece indicar que foram também estratégias adotadas para legitimar o processo de reestruturação e expansão do Reuni.

Também, desenvolveu-se por parte da Proen um trabalho de mobilização dos profissionais dos campi em torno da aceitabilidade da proposta pedagógica. Primeiramente, de acordo com o Relatório de Gestão de 2010, a Proen realizou entre os dias de 27 a 30 de julho de 2010, um seminário na capital São Luís, com a participação de diretores e servidores nomeados para exercício nos novos campi, com o objetivo de tratar das “novas formas de gestão acadêmica, curricular e administrativa decorrentes das novas licenciaturas da UFMA” (UFMA, 2011, p. 54). Durante o segundo semestre de 2010, após o início das atividades nos campi, esse setor realizou o acompanhamento dos cursos e promoveu seminários em três campi (Bacabal, São Luís e Imperatriz) (UFMA, 2011).

O sujeito Docente 4, do Campus em Pinheiro, interrogado sobre o processo inicial de implantação dos cursos, explica como foi a receptividade do Reuni no campus local:

[...] a princípio houve certa euforia, porque era uma novidade, não sei se também porque muitos entraram a partir desse curso e viram aquilo como uma novidade, uma possibilidade de crescer profissionalmente, eu não sei, mas a princípio existia certa euforia na possibilidade de trabalhar um curso novo, com uma forma diferente. Mas, com o passar do tempo o que era essa euforia demonstrou ser uma preocupação, porque o curso ficou deslocado. Quando eu falo deslocado eu estou querendo dizer o seguinte: que ele ficou, no nosso caso, um curso de Ciências Naturais que poderia habilitar em Matemática, Física, Química e Biologia e nós víamos que aquele profissional não ia ter como competir com o profissional de Matemática, Física, Química e Biologia. E o curso era fora dos padrões que tinha [...]. Se o meu aluno quisesse sair do nosso curso e pedir aproveitamento de créditos em outro curso, ele não poderia, porque não estava bem definido como seria essas creditações. Existia uma resolução que dizia ‘por alto’ como seria isso e que a gente tinha que definir. Mas, não caberia a nós fazer a definição de como seria isso. Então começaram a ministrar disciplinas assim ao bel-prazer e isso gerou certo problema, porque depois tivemos que parar para poder organizar tudo isso. Então, de certa forma, a euforia, depois passou por esse período que virou certa preocupação e depois houve uma rejeição total, tanto que culminou com a mudança. Nós fizemos vários encontros justamente para poder discutir essa proposta de curso que era avalizada pela proposta de expansão da Universidade no interior [...] (Docente 4 – Campus Pinheiro).

De acordo com este entrevistado, a expansão/ interiorização via Reuni na Ufma apresentou ambiguidades em relação ao modelo curricular e “deslocamento” em relação aos demais cursos ofertados nesta Universidade. As LI’s traziam em si uma generalidade curricular, isolando-se da maioria dos cursos de licenciatura existentes no país, no Maranhão e na Ufma, o que repercutia em precarização do processo de formação e em dificuldades de inserção no mercado de trabalho, de aproveitamento de créditos em outros cursos e mobilidade estudantil. Deste depoimento depreende-se que a tentativa da Proen em estabelecer um consenso sobre os novos modelos curriculares criados a partir das diretrizes orientadoras do Reuni foi afetada por contradições que a comunidade universitária identificou para o processo formativo dos estudantes e no modo de operacionalização dos cursos, prevalecendo a diversificação, a hierarquização de prestígio social, o aligeiramento e a fragilidade da fundamentação teórico-prática. Além disso, percebe-se evidências de problemas no planejamento da implementação dos referidos cursos.

Outra ambiguidade se relaciona com a recomposição do quadro docente. Observando-se dados sobre o número de docentes no período de implantação dos cursos interiorizados (Tabela 8), percebe-se que houve relativo aumento no número de docentes servidores, variando o número de docentes efetivos em 464% e de técnicos administrativos em 400% entre 2010 e 2014. No entanto, quando se verifica o processo de recomposição do quadro funcional, nota-se que ele se deu de modo lento, dado o reduzido quantitativo de profissionais que deu andamento às atividades dos cursos nos três primeiros anos de implantação. É possível notar que a melhoria mais expressiva de pessoal ocorreu no ano de



2014, após a vigência do Reuni e abertura de novos cursos de graduação que receberam fomento de outras fontes de recursos (a exemplo do Programa de Expansão das Escolas Médicas).

Tabela 8: Evolução do número de servidores - Campus Pinheiro (2010 - 2014).

Categoria	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Docentes efetivos	2	11	12	12	24	55
Docentes substitutos	-	0	6	5	1	7
Subtotal	2	11	18	17	25	62
Técnicos administrativos	4	6	6	6	8	30
Total Geral	6	17	24	23	33	92

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do SIGRH/Ufma (2016) e PRH/Ufma (2016).

Também, analisando os dados quantitativos percebe-se no processo de implantação dos cursos um crescimento desproporcional à infraestrutura criada. Se comparado o crescimento de servidores, com o número de vagas discentes abertas anualmente (120 vagas anuais a partir de 2010, chegando a 360 até o ano de 2012 e 720 ao final de 2014), fica explícita a insuficiência da estrutura de pessoal construída para atender aos estudantes das LI's e demais cursos, o que sugere um descompasso entre o planejamento do Reuni/Ufma e o crescimento do Campus de Pinheiro.

O Docente 4, do Campus de Pinheiro, menciona aspectos sobre a recomposição docente:

[...] essa proposta só foi feita nos moldes que ele foi colocado em razão de algumas circunstâncias que o Reuni trouxe como, por exemplo, houve sim um acréscimo do número de professores, mas para a pactuação de cursos que foi feito entre a universidade e o MEC esse número de professores era pequeno. Eu tive acesso a alguns documentos do planejamento da Universidade, eram poucos professores por ano. Então, foi o jeito que eles criaram pra tentar ver se esses poucos professores que começariam os cursos dariam o pontapé inicial para que o curso vingasse. Então, isso fazia que você tivesse ali um número de professores pequeno, mas que dessem 'conta do recado', porque a proposta do curso permitia isso. Você podia passar a semana toda com um professor, com dois professores trabalhando com os alunos sem ter uma disciplina específica. O curso não tinha disciplina no começo (Docente nº 4 – Campus Pinheiro).

Esse depoimento reconhece que a flexibilidade curricular da proposta pedagógica dos cursos interiorizados favorecia a elevação de matrículas com reduzido número de professores, visto que não trazia disciplinas e uma estrutura organizacional. De acordo com Lima, K. (2012), a indução ao aumento do número de alunos por professor presente no Reuni

orienta-se numa lógica de racionalidade e uma tendência de intensificação do trabalho no processo expansionista da educação superior pública no país. Em relação ao Campus da Ufma em Pinheiro, registrou-se no ano de 2012, uma relação de 21 vagas discentes por professor, o que evidencia na expansão deste Campus seria possível superar inclusive a elevada meta de 18 estudantes por docente, estabelecida pelo governo federal através dos documentos orientadores do Reuni.

Contudo, a respeito da recomposição do quadro docente, cabe destacar que o processo de expansão se deu com ingresso majoritário de professores com alta titulação como evidencia a Tabela 9. Durante todo o período, o número de docentes mestres e doutores foi superior a 80% do quadro existente. Percebe-se, nos últimos anos, que tem havido também um aumento do número de doutores. Esse aspecto tem relação com a conclusão de doutoramentos por parte de parcela de docentes, mas também pelo ingresso de novos servidores com esta titulação. Destaca-se que os professores habilitados em nível de mestrado são maioria entre os docentes, o que remete à importância que estes profissionais têm adquirido no processo de interiorização da Ufma em Pinheiro.

Tabela 9: Evolução do número de docentes por titulação - Campus Pinheiro (2010 - 2014).

Titulação	2010	2011	2012	2013	2014
Graduação	0	1	0	0	1
Especialização	1	1	2	0	4
Mestrado	3	8	7	15	43
Doutorado	7	8	8	10	14
Total	11	18	17	25	62

Fonte: PRH/Ufma (2016).

Sobre as principais razões das manifestações de resistência à proposta de expansão do Reuni/Ufma no campus local, assim informou outro sujeito participante do estudo:

[...] os cursos iniciaram de forma muito improvisada, sem salas de aulas suficientes, sem biblioteca, faltaram professores em determinadas áreas; falta de um projeto pedagógico consistente. Este foi motivo de muitas discussões, o que culminou na reformulação dos projetos, pois não atendiam à nossa realidade, além de causar prejuízos ao trabalho docente. Não havia sequer a possibilidade de inclusão dos alunos no sistema acadêmico da universidade (TAE 2– Campus Pinheiro).

Entre os meses de março a outubro de 2012, sob a pressão dos profissionais dos campi, a Proen realizou um conjunto de seminários nos municípios de Codó, Bacabal, São Luís, Imperatriz e Pinheiro, visando debater e readequar a proposta pedagógica das LI's implantada nos campi da Ufma no interior do estado do Maranhão. Estes eventos tiveram repercussão nos formatos curriculares e na inserção dos cursos na política institucional de ensino, produzindo resultados que ora tendem para elementos do modelo projetado inicialmente e ora para uma aproximação das licenciaturas plenas convencionais.

Na análise das “Cartas das Licenciaturas Interdisciplinares”, documentos-síntese destes encontros, registra-se a participação de professores, alunos, técnico-administrativos, diretores de centro, coordenadores de curso, consultores, além de representantes da Proen, da Assessoria de Interiorização, Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e Núcleo de Educação à Distância (Nead) que deram andamento a um conjunto de ajustes nos projetos pedagógicos das LI's.

De acordo com estes documentos, para tratar sobre a reforma dos cursos, foram formadas três comissões: a) Comissão de Registro Acadêmico – composta por um representante da Proen e professores dos campi; b) Comissão de Organização Curricular – formada por subcomissões das três áreas do conhecimento dos cursos de LI's (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos) com participação de docentes, técnico-administrativos da Proen e consultores de outras universidades e; c) Comissão de Estágio e outros componentes – formada por professores, representante da Proen e da Assessoria de Interiorização (UFMA/ PROEN, 2012c; 2012d; 2012e; 2012f).

Segundo um entrevistado do Campus de Pinheiro (Docente 4), as comissões eram atuantes e discutiam temas considerados urgentes e essenciais para adequação dos cursos às necessidades locais, no entanto ainda foram influenciadas pela lógica de “inovação” do Reuni na reelaboração dos formatos curriculares que mantiveram elementos do projeto original.

De acordo com as “Cartas das Licenciaturas Interdisciplinares” (UFMA/ PROEN, 2012c; 2012d; 2012e; 2012f), a Comissão de Registro Acadêmico realizou a adequação conceitos e notas para inserção dos alunos no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), acompanhando também a elaboração da estrutura curricular referente às turmas abertas nos dois anos iniciais de expansão/interiorização.

Por sua vez, a Comissão de Organização Curricular sugeriu alterações na carga horária e matriz curricular dos cursos, elevando o período formativo, mas estruturando o curso em dois ciclos: um com três anos (formação geral) e outro de mais um ano para garantia de

habilitação específica para atuação no ensino médio (UFMA/ PROEN, 2012c; 2012d; 2012e; 2012f).

A Comissão de Estágio e outros componentes aprovou uma minuta com normas específicas para o estágio curricular das turmas abertas, definindo a elaboração de um trabalho de conclusão de curso na finalização de cada ciclo formativo (UFMA/ PROEN, 2012c; 2012d; 2012e; 2012f).

Desse modo, estas alterações garantiram uma habilitação específica aos egressos e possibilitaram a inserção dos dados dos estudantes no sistema de registro acadêmico institucional, ampliando o período formativo e conferindo maior integração dos projetos interiorizados com a política institucional de ensino da graduação, além de maior reconhecimento social aos cursos. Entretanto, a lógica de flexibilização influenciou a reformulação das propostas que tentou “agradar gregos e troianos” na estrutura curricular projetada para os três anos iniciais de formação discente, como indica um docente entrevistado, referindo-se à organização do curso de LI em Ciências Naturais:

[...] ele [o projeto pedagógico] foi feito ainda com os resquícios dessa proposta do Reuni, de trabalhar de uma forma diferente. Então, nós temos umas componentes que são ‘chave’, mas incluímos outras coisas dentro do curso [...] Então, dentro do curso foi previsto trabalhar algumas disciplinas por meio de projetos, disciplinas que necessariamente não estariam numa matriz curricular, mas nós colocamos [...]. Mas, como o curso é de Ciências Naturais com habilitação em Biologia e esse aluno ainda poderia fazer Física, Química, em outro campus, nós permanecemos com algumas disciplinas que às vezes podiam não servir mais adiante, não ter uma utilização mais específica. Então, o aluno que fosse seguir para área de Biologia, ele viu o cálculo, ele poderia precisar disso num estudo de mestrado? Poderia, mas mais para frente ele poderia não precisar [...]. Por exemplo, em Bacabal, viu estatística agora, mas talvez não precisasse ser necessário ver agora, especificamente dentro do curso. Então, a gente queria agradar a ‘gregos e troianos’ com três anos e isso gerou certa discussão, alguns constrangimentos (Docente 4– Campus Pinheiro).

Em síntese, os documentos e depoimentos parecem apontar que, tendo a Proen como direcionador das políticas de expansão, a interiorização via Reuni na Ufma seguiu a trilha da diversificação das modalidades de graduação como resposta à demanda por educação superior no interior do estado do Maranhão. Por fomentar o maior acesso à educação superior, a criação de políticas de diversificação tende a ser analisada positivamente, em razão do elitismo histórico das universidades brasileiras e da permanência de uma demanda reprimida neste nível de ensino. Todavia, a diferenciação dos formatos curriculares contrapõe-se à ideia de democratização, visto que estratifica o sistema de ensino e restringe o processo formativo dos estudantes, especialmente à camada social mais pobre, a quem geralmente se reserva a formação diferenciada.

## 5.2 Perfil discente

Como aludido, o Campus da Ufma em Pinheiro foi um dos que mais se ampliou nos anos de expansão/interiorização da Ufma no interior do estado do Maranhão. No ano de 2010, registrava-se um total de 120 (cento e vinte) vagas em cursos presenciais e no ano de 2014, esse quantitativo já somava um total de 720 (setecentas) vagas<sup>37</sup>. Em relação ao acesso estudantil, até 2014, um total de 537 (quinhentos e trinta e sete) estudantes já havia ingressado nos cursos de graduação na modalidade presencial, ofertados nesta localidade. Deste quantitativo, 388 (trezentos e oitenta e oito) eram vinculados aos cursos de LI's, os quais foram criados por esta Universidade através do Reuni<sup>38</sup>.

Considerando este exponencial crescimento quantitativo no Campus Pinheiro, que sugere maior acesso à educação superior no interior do estado do Maranhão, questiona-se se o Reuni contribuiu para a democratização do direito de acesso à educação superior por diferentes segmentos sociais, ou seja: quais as repercussões do Reuni em relação ao ingresso de grupos socioeconômicos desprivilegiados? De que forma isto se expressa no perfil dos estudantes?

Dilvo Ristoff (2014), em seus estudos sobre o processo de expansão, indica que o Reuni e outras medidas de ampliação do acesso à educação superior vêm começando a alterar o perfil do estudante universitário no país, contribuindo para o ingresso de uma população estudantil com características socioeconômicas e culturais diferentes daquelas tradicionalmente presentes nas instituições universitárias, embora o campus ainda seja um reflexo contraditório da sociedade brasileira.

Com o Reuni, que fomentou expansão do setor federal induzindo a diversificação das modalidades de graduação, a interiorização do ensino superior foi uma estratégia adotada para ampliar o acesso à educação superior nas instituições federais, alcançando muitas vezes àqueles que lutam pelo direito à educação e se encontram em processo de exclusão social. No Campus da Ufma em Pinheiro, especificamente no que se refere às LI's (Ciências Humanas e Ciências Naturais), com base no questionário aplicado junto a 35 alunos, observa-se na Tabela 10, a presença majoritária de jovens originários da região nos cursos de graduação criados no campus local, por meio da política de interiorização. Os estudantes residentes do interior do

---

<sup>37</sup> Dados retirados nos editais de regulamentação do ingresso nos cursos de graduação da Ufma (2010 – 2014).

<sup>38</sup> Dados retirados dos relatórios do quantitativo de estudantes por forma de ingresso do Sistema de Gestão e Atividades Acadêmicas - Sigaa (2010 - 2014).

estado do Maranhão são maioria entre os participantes da pesquisa (32), com destaque para aqueles naturais da região da Baixada Ocidental Maranhense em que se localiza o Campus (30).

Tabela 10 – Local de origem dos estudantes informantes das LI's do Campus de Pinheiro.

	<b>Local de origem</b>	<b>Qtd.</b>
<b>Naturalidade</b>	Pinheiro/MA	20
	Outra cidade da baixada maranhense	10
	Cidade de outra região do estado	2
	Capital do estado	1
	Cidade de outro estado/ país.	2
	Total	35
<b>Endereço</b>	Urbano	16
	Rural	19
	Total	35

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de naturalidade e endereço.

Considerando-se a realidade do estado do Maranhão – cujo rendimento familiar por domicílio não supera três salários mínimos<sup>39</sup> – parece estar havendo o ingresso de jovens originários de grupos socioeconômicos desfavorecidos nestes cursos, além de uma regionalização da população discente, visto que os estudantes são oriundos do município-sede ou do entorno do campus local.

A Tabela 10 mostra ainda que os residentes de localidades remotas também vêm sendo inseridos neste processo, tanto que oriundos da zona rural correspondem a 54,2% dos estudantes das LI's do Campus Universitário de Pinheiro. Reitera-se, com base nos dados do IBGE 2010, que cerca de 40% dos domicílios permanentes do estado do Maranhão localiza-se na zona rural. Nestes casos, o valor do rendimento per capita das famílias é ainda mais reduzido que os dados gerais desse ente federado e a garantia de direitos sociais como educação, saneamento básico e saúde tem sido mais precária. Estes elementos parecem indicar que, em Pinheiro, a expansão das LI's vem incidindo principalmente no ingresso de jovens oriundos de regiões isoladas, onde se presencia a extrema pobreza e a carência do Estado como agente público.

<sup>39</sup> Dados do Censo Demográfico 2010 referente ao estado do Maranhão. Sobre isso ver: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma>>.

Os estudantes das LI's informantes da pesquisa têm entre 18 e 24 anos de idade (56%), o que em princípio sugere uma trajetória sem muitos atrasos até o ingresso na universidade. Todavia, considerando-se a data de encerramento da educação básica e o início do curso na Ufma em Pinheiro, identificou-se, contudo, que pouco mais de 25% dos estudantes ingressou na universidade logo ao encerrar o ensino médio (Tabela 11).

Tabela 11 – Estudantes por faixa etária e tempo de ingresso – LI's no Campus Pinheiro.

Idade	Subtotal	Ingresso no curso da Ufma/Campus Pinheiro							
		1 ano após a EB	2 anos após a EB	3 a 4 anos após a EB	5 a 6 anos após a EB	7 a 8 anos após a EB	9 a 10 anos após a EB	Mais de 10 anos	Não informado
Menos de 18 anos	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Entre 18 e 24 anos	20	7	5	5	3	0	0	0	0
Mais de 25 anos	14	1	0	2	2	3	2	3	1
<b>Subtotal</b>	35	9	5	7	5	3	2	3	1
%	100%	25,7	14,2	20	14,2	8,6	5,7	8,6	2,8

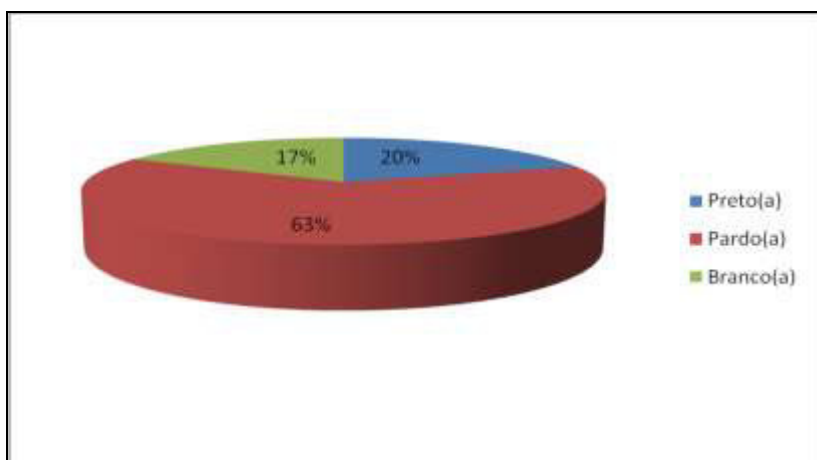
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de idade e período de ingresso no campus local.

Cabe ressaltar que o percentual acentuado de estudantes com idade superior à faixa prioritária (40%), não tem relação com a conclusão de outro curso superior, visto que apenas dois discentes entre os informantes afirmaram já possuir graduação concluída. Esse fato reforça a constatação de que as vagas em educação superior, em grande parte, são preenchidas por estudantes com idade superior àquela dita como prioritária (18 a 24 anos), que foram excluídos do sistema educacional em função do histórico elitismo deste nível de ensino (RISTOFF, 2014). Nesse sentido, a política de expansão parece atender em grande medida uma demanda reprimida por educação superior no estado do Maranhão, diante da escassez de políticas públicas de expansão do ensino de graduação público na região.

Dos estudantes que participaram da pesquisa, eram 25 mulheres e 10 homens. Em relação ao estado civil, os solteiros representavam 66%; casados ou com união estável equivaliam a 25% do total; separados ou divorciados 3% e pessoas com outro tipo de situação civil, o correspondente a 6%. Até o ingresso na universidade, a maioria dos estudantes residia com a família principal (pai, mãe, irmãos; pai ou mãe) na mesma residência (71,4%), diminuindo-se esse percentual para 28,5% no percurso formativo no curso, o que leva a supor uma mobilidade espacial (rural/urbano) dos estudantes com o ingresso na educação superior.

No Campus da Ufma em Pinheiro/MA, os pretos e pardos são maioria nesses cursos de LI's (83%), de acordo com a amostra da pesquisa (Gráfico 3). Essa forte presença de autodeclarados pretos e pardos na educação superior no Campus de Pinheiro indica que a política expansão tem alcançado também etnias desprivilegiadas pela história da educação superior brasileira. Contudo, há que se ponderar os determinantes de ordem histórico-social e econômica que determinam a participação das minorias sociais na educação superior. Segundo análise de Ristoff (2014), cursos mais competitivos e de maior valorização no mercado tendem a ter menor percentual de pretos. A presença de pretos é igual ou superior à sociedade brasileira justamente em cursos de menor demanda e valorização no mercado como Arquivologia, Serviço Social, Teatro, Turismo e cursos de licenciatura, como os cursos de LI's ora analisados. Desse modo, pode-se considerar que a presença de pretos e pardos em cursos de licenciaturas, não suficientemente com prestígio social, já tem registro de evidências no cenário nacional, não se restringindo a uma especificidade da Ufma e, particularmente, do Campus de Pinheiro.

Gráfico 3 – Cor/ raça dos estudantes informantes das LI's do Campus de Pinheiro.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados sobre etnia.

Nesta perspectiva, considerando a criação de cursos em outros formatos e áreas do conhecimento no campus local, a distribuição das diferentes etnias carece ser melhor examinada em outras pesquisas. O que se nota, a partir das entrevistas realizadas, é que a presença de grupos socioeconômicos desfavorecidos é mais perceptível justamente nos cursos de baixa demanda e rentabilidade no mercado, especialmente as LI's. Em que se pese o ingresso de estudantes cuja família possui baixa escolaridade e situação econômica desprivilegiada nos cursos criados no contexto do Reuni, essa evidência não é percebida na



mesma proporção em cursos de LI's e cursos de alta demanda ou valorização no mercado, como indica um dos sujeitos da pesquisa:

[...] há uma desigualdade em termos de curso, porque os grupos socioeconômicos que podemos considerar hipoteticamente desfavorecidos, eles acabam acessando os cursos de licenciatura, ditos menos elitizados. Nós vemos isso pela renda, pela situação de solicitação de auxílio no apoio acadêmico. Então, o acesso está acontecendo, [...], a procura em tá ingressando no ensino superior, mas que eles não conseguem ter suas escolhas dos cursos ampliadas. Há uma diferença aí em quais cursos o aluno vai acessar. Não há uma distribuição assim em todos os cursos (TAE 3 – Campus Pinheiro).

Em relação à trajetória acadêmica identificou-se que os estudantes originários do ensino público vêm sendo bem absorvidos pela política de expansão (Tabela 12).

Tabela 12\_ Origem acadêmica dos estudantes informantes das LI's – Campus Pinheiro.

<b>Onde cursou a educação básica</b>		<b>Qtd.</b>
<b>Ens. Fundamental</b>	Todo em escola pública.	35
	Todo em escola privada sem bolsa.	0
	Todo em escola privada com bolsa.	0
	Parte em escola pública e parte em escola privada.	0
	<b>Total</b>	<b>35</b>
<b>Ens. Médio</b>	Todo em escola pública.	31
	Todo em escola privada sem bolsa.	2
	Todo em escola privada com bolsa.	1
	Parte em escola pública e parte em escola privada.	1
	<b>Total</b>	<b>35</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados sobre origem escolar.

Nos cursos de LI's, quase a totalidade dos estudantes informantes declarou ter cursado todo o ensino médio em escola pública. Essa origem escolar fica mais evidente quando se considera o ensino fundamental, visto que todos os estudantes consultados indicaram ter vindo do ensino público. Em termos do percurso formativo, a parcela de estudantes que frequentou o ensino médio no turno noturno é de 37,1% e que ingressou na universidade por algum tipo de cota o equivalente a 25,7% dos entrevistados. De acordo com dados oficiais do Sigaa/Ufma, até o ano de 2014, o equivalente a 30,9% ingressou nas LI's através de alguma vaga reservada à política de ação afirmativa. Portanto, o percentual de estudantes originários do ensino público que vem ingressando nos cursos analisados chega a superar a reserva de vagas da política de cotas. Sobre esse aspecto, cabe lembrar Ristoff (2014) quando diz que progressivamente mais estudantes oriundos da escola pública

ingressam na educação superior, tendo em média superado o percentual estabelecido na política de cotas para ingresso nas instituições de ensino. Todavia, como indica este pesquisador, esta realidade não se repete em cursos mais competitivos e de valorização para o mercado:

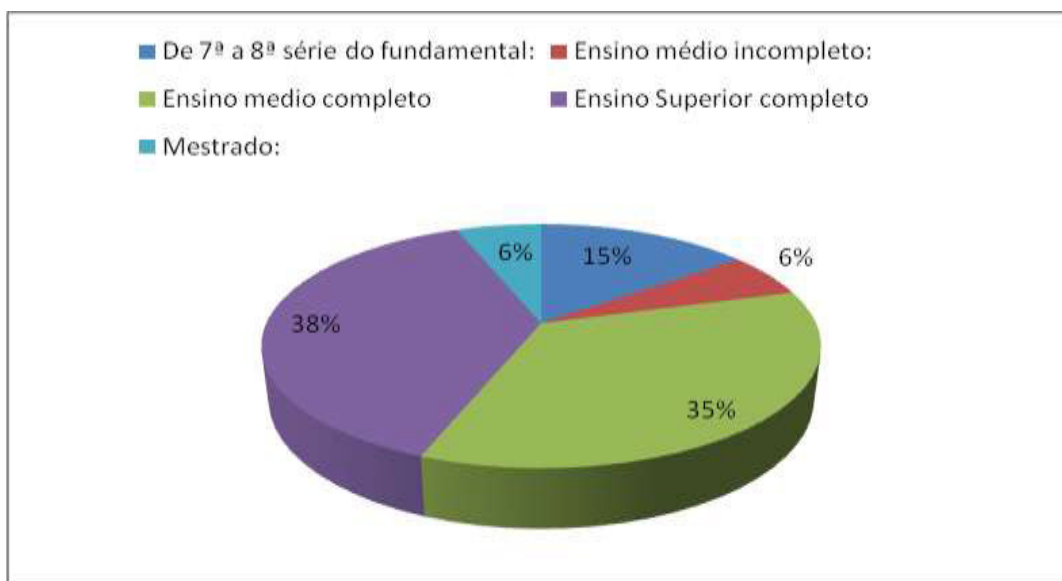
[...] a grande maioria dos estudantes dos cursos de alta demanda tem origem no ensino médio privado. Dito de outra forma, 89% dos estudantes de Medicina e 75% dos estudantes de Odontologia dizem ter cursado integralmente o ensino médio privado – setor que representa apenas 13% das matrículas do ensino médio como um todo. Por outro lado, percebe-se que são altos os percentuais de estudantes originários da escola pública em História e em Pedagogia, podendo-se dizer o mesmo de todas as licenciaturas e cursos de baixa relação candidato/vaga (RISTOFF, 2014, p. 738).

Em relação à escolaridade do grupo familiar do estudante, observa-se pelo Gráfico 4 que em mais da metade dos casos (56%), o estudante consultado tratava-se do primeiro membro da família a ter acesso ao ensino superior. Considerando-se este aspecto pode-se afirmar que boa parte dos estudantes é originária de famílias com baixo capital cultural, que não tiveram acesso a níveis mais elevados de ensino e outros direitos sociais. Nestes casos, indica Ristoff (2014, p. 741), os impactos da política de expansão “[...] se farão sentir para muito além da valorização das oportunidades educacionais, devendo refletir diretamente e quase que imediatamente na qualidade de vida das pessoas e ao longo dos anos no desenvolvimento do País”.

Outro fator considerado na análise foi a renda familiar e atividade remunerada, tendo como questão base identificar a situação econômica do grupo familiar do estudante. Tomando-se como referência o Gráfico 5, pode-se afirmar que foram encontrados principalmente estudantes oriundos da classe trabalhadora e de camadas menos favorecidas economicamente.

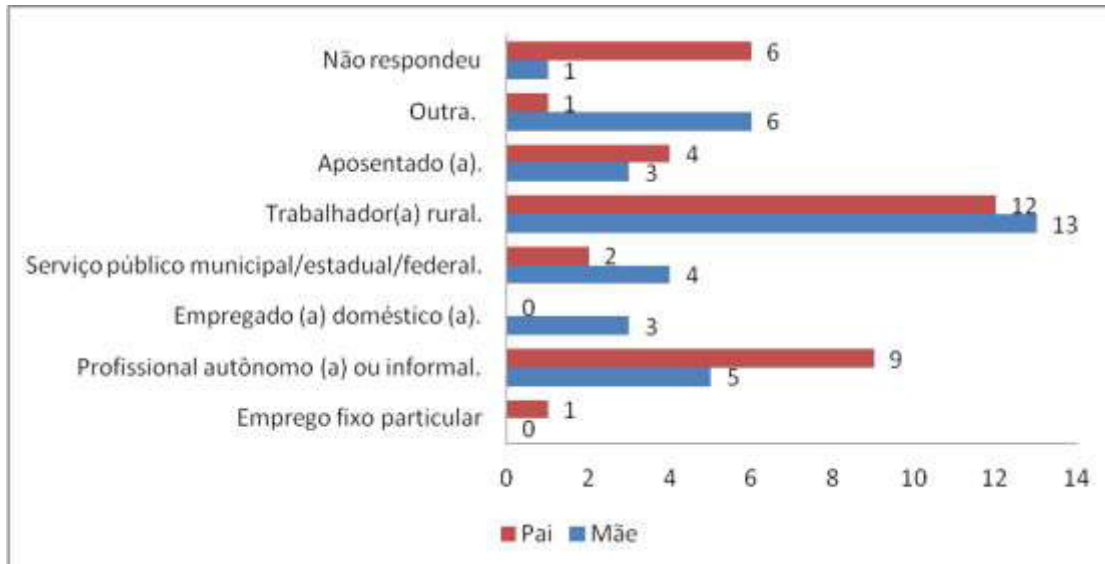
Observando-se as principais atividades profissionais desenvolvidas pelo pai e pela mãe dos estudantes, percebe-se, pois, que é prevalente a presença de filhos de agricultores, pescadores e trabalhadores autônomos. Especificamente, em se tratando da atividade desenvolvida pelas mães, cabe sublinhar ainda, embora em menor percentual, a existência de filhos de empregadas domésticas, que, assim como as outras atividades situam-se entre postos de trabalhos desvalorizados no mercado através de subcontratações ou mesmo na informalidade.

Gráfico 4 – Escolaridade da família dos estudantes informantes das LI's do Campus Pinheiro.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados sobre escolaridade.

Gráfico 5 – Atividade profissional desenvolvida pelos pais dos estudantes informantes das LI's do Campus Pinheiro



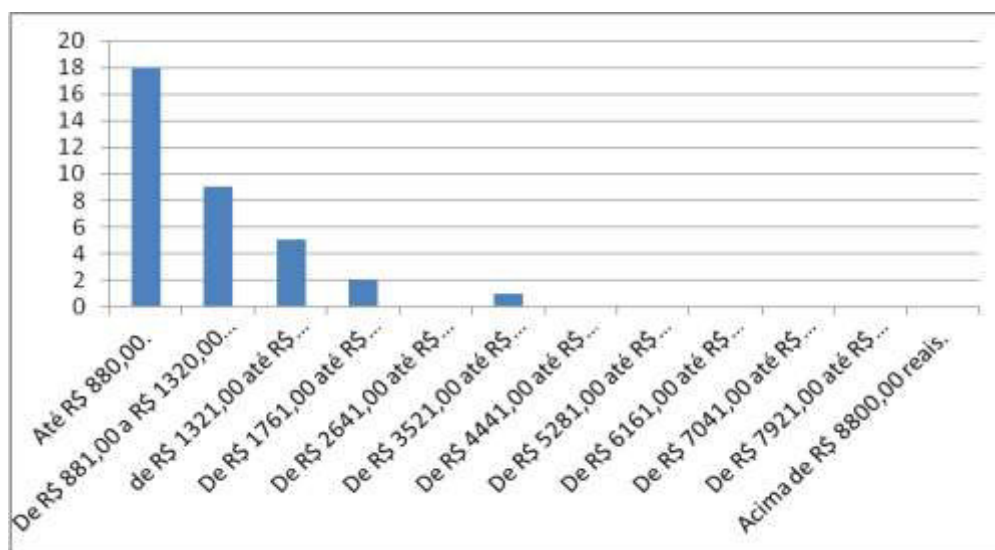
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados sobre trabalho dos pais.

Em consonância com essa informação, o Gráfico 6 evidencia que a renda das famílias dos estudantes é baixa, não ultrapassando um salário mínimo na maioria dos casos (60%). Considerando-se que a maioria dos estudantes tem famílias com 3 a 5 membros, pode-se supor que estes rendimentos são escassos até mesmo para a garantia das condições mínimas de sustento do grupo familiar. Desse modo, comprovou-se que a expansão de cursos

de graduação via Reuni em Pinheiro incidiu principalmente sobre jovens de origem de frações mais vulneráveis da classe trabalhadora, o que leva a concluir que a política de assistência estudantil incide diretamente na manutenção do estudante na universidade.

Identificou-se que, em geral, os estudantes têm as despesas totalmente custeadas pela família (63%). Fica claro, portanto, que se trata de jovens demandantes de políticas consistentes de assistência estudantil para subsidiar as despesas com o curso. Sobre esse elemento, 27 do total de 35 dos estudantes indicaram já ter recebido algum tipo de benefício estudantil, sendo o Pibid o programa mais citado (8 bolsistas), seguido do Programa Permanência (5), da Bolsa Alimentação (4) e com dois bolsistas cada um, o Pibic, o Permanência MEC, a Residência Estudantil, o Auxílio Moradia e o Auxílio Transporte. Todavia, o crescimento da demanda e o número insuficiente de auxílios são apontados como algumas das principais dificuldades enfrentadas para a permanência na universidade.

Gráfico 6 – Renda familiar mensal dos estudantes informantes das LI's.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados sobre renda familiar.

Entre os participantes da pesquisa identificou-se que 37% são estudantes-trabalhadores. Nestes casos, como indicaram através do questionário, a necessidade de dividir o tempo entre universidade e trabalho implica em dificuldades para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e/ou extensão e, até mesmo, acompanhamento das aulas no turno noturno.

Portanto, pode-se concluir que a expansão da educação superior decorrente do Reuni no Campus Pinheiro/ Ufma vem repercutindo em crescimento das oportunidades de acesso de estudantes oriundos de grupos socioeconômicos desprivilegiados, originários da

classe trabalhadora e do ensino público, residentes no interior do estado do Maranhão. Cabe destacar que, se para os estudantes das frações mais vulneráveis da sociedade, o acesso à educação superior pode representar um mecanismo de contenção da pobreza e luta contra as formas de exclusão social, por outro lado, as restrições econômicas e educacionais influenciam a permanência e a formação daqueles que conseguem ingressar no ambiente universitário, limitando o usufruto do direito educacional. Nessa perspectiva, como indica Dias Sobrinho (2010):

Os jovens que escapam parcialmente dos constrangimentos mais duros da origem social e econômica precisam fazer um esforço muito maior que os estudantes procedentes de famílias de renda mais alta para adquirir conhecimentos e técnicas bastante superiores aos que possuíam seus pais e que sirvam de condição básica para a disputa por empregos compatíveis com seus estudos. As lacunas de formação cultural e os constrangimentos econômicos constituem pesadas desvantagens nas disputas por melhores lugares nos cursos de maior apreço econômico-social e, de um modo geral, nas formações sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Em suma, as políticas de interiorização da Ufma por meio do Reuni têm contribuído com oportunidades educacionais para o ingresso de estudantes de camadas sociais excluídas do direito educacional nos cursos de LI's, mas sem garantia de superação de lacunas culturais e de sustentabilidade de condições de permanência.

### **5.3 Acesso e permanência estudantil**

Como mencionado, enquanto na maioria dos campi da Ufma no interior do estado do Maranhão o número de cursos presenciais praticamente não sofreu alteração durante os anos iniciais de expansão no contexto do Reuni, ocorreu em Pinheiro um crescimento de 150% entre 2010 e 2014. Em relação à quantidade de vagas, este Campus expandiu em 500% a oferta de graduação presencial no decurso dos cinco primeiros anos de implantação dos cursos<sup>40</sup>. Mas, apesar do exponencial crescimento quantitativo, a análise de dados institucionais indica a existência de um cenário contraditório no processo de expansão via Reuni neste Campus. Se a perspectiva era a democratização do direito educacional por meio da ampliação de vagas nas instituições públicas interiorizadas, estas não conseguiram ser totalmente preenchidas, sugerindo problemas – ou de planejamento, ou no desencontro com a oferta do ensino médio, ou opções de curso, ou ainda de condições de estudo.

---

<sup>40</sup> Dados coletados dos editais de regulamentação do ingresso nos cursos de graduação da Ufma (2010 – 2014).

Tomando como referência os cursos de LI's, a Tabela 13, que sintetiza dados do Sistema de Gestão e Atividades Acadêmicas (Sigaa/Ufma), indica que houve dificuldades de preenchimento de vagas discentes nos anos iniciais da expansão da Ufma no Campus Pinheiro nos cursos balizados pela proposta do Reuni. De um total de cento e vinte (120) vagas, oferecidas no ano de 2010, através das LI's, apenas cinquenta e quatro (54) foram efetivamente ocupadas, o que equivale a um déficit de mais de 50% dos quadros criados. Essa tendência se repetiu nos três primeiros anos de implantação dos cursos, quando se registrou praticamente a mesma média de ingressantes no Campus Universitário da Ufma em Pinheiro.

Tabela 13 – Vagas (V) e ingressos (I) nos cursos de LI's do Campus Pinheiro por ano (2010 - 2014)

Curso	2010		2011		2012		2013		2014	
	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I
LI's em Ciências Humanas*	60	36	60	34	60	31	60	51	60	62
LI's em Ciências Naturais	60	18	60	16	60	24	60	56	60	59
Total	120	54	120	50	120	55	120	107	120	121

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios quantitativos de ingresso do Sigaa/ Ufma (2010 – 2014).

\*A partir do ano de 2013, os estudantes das LI's já ingressavam no curso de acordo com as habilitações específicas (História e Filosofia), tendo sido registrado: 40 ingressos na habilitação em História e 11 em Filosofia, no ano de 2013; 40 em História e 22 em Filosofia, no ano de 2014.

Considerando-se as duas áreas das LI's, conforme a Tabela 13, a ocupação de vagas é menor por parte da LI em Ciências Naturais, cujo percentual não superou 40% até o terceiro ano de implantação do Reuni. Sobre este aspecto, há que se ressaltar a sobreposição de cursos de uma mesma área do conhecimento entre as duas IES públicas da localidade, visto que na cidade de Pinheiro existe o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais no campus da Ufma e o curso de Licenciatura em Biologia no polo de uma universidade estadual. Este aspecto indica um baixo diálogo entre estas instituições de ensino públicas do estado do Maranhão durante o planejamento de seus projetos de expansão, o que repercute em diminuição da procura pelos cursos e mesmo no desenvolvimento das atividades.

Comparando-se as informações sobre ingresso do Sigaa/Ufma com dados coletados no campus local sobre registro discente, quais sejam: média de 50 alunos registrados por turma - constatou-se que estes números se diferem quanto à entrada de estudantes nas primeiras turmas das LI's. Acredita-se que esse elemento tenha relação com a inserção tardia de dados dos estudantes destes cursos no sistema institucional de registro

discente, o que ocorreu apenas no ano de 2013, após a reformulação curricular das LI's. Daí conclui-se que o número de discentes ingressantes nas primeiras turmas abertas no Campus Pinheiro foi maior que o expresso no sistema institucional, tendo esse contingente se reduzido à medida que se iniciaram as atividades dos cursos. Nesse sentido, o percentual aproximado de 50% de vagas não ocupadas pode indicar antes uma evasão estudantil acentuada entre os anos de 2010 a 2013 nos cursos criados com o fomento do Reuni.

A Tabela 13 também indica que o preenchimento de vagas nas LI's vem mostrando certa estabilidade a partir de 2013, quando se registra a conclusão de obras de infraestrutura no Campus local e a reformulação da proposta pedagógica dos cursos que ampliou o período formativo para quatro anos e garantiu uma habilitação específica aos egressos, dando mais estabilidade e reconhecimento social a estes cursos. Mas, uma observação mais criteriosa quanto a estes dados revela outros aspectos relativos à ocupação de vagas discentes que não são observados imediatamente, podendo ser inferidos pela Tabela 14.

Aprofundando a análise sobre a entrada de discentes neste Campus fica claro a existência de diferentes modalidades de ingresso nos cursos de LI's, além daquelas estabelecidas pelo Sisu (Tabela 14). No ano de 2010, os relatórios institucionais do Sigaa revelam que vinte e uma (21) das cinquenta e quatro (54) vagas preenchidas nas LI's foram ocupadas mediante realização de vestibular especial, após as chamadas do Sisu. Assim, mais de 1/3 das vagas ofertadas no primeiro ano da expansão da Ufma nesta localidade foram preenchidas por processo seletivo especial, em grande parte por estudantes da própria cidade-sede do campus e do entorno.

Também, observa-se a partir do ano de 2014, outras modalidades de ingresso nos cursos de graduação da Ufma neste Campus, quais sejam: Enem, reopção, matrícula de graduado, remanescente etc. - que têm sido adotadas em processos seletivos de vagas remanescentes e/ou ociosas surgidas em função abandonos e cancelamentos de curso. Sobre isso, o Relatório de Gestão de 2012 registra que tem havido êxito nas medidas adotadas para “[...] otimizar o percurso acadêmico de cada aluno, bem como para agilizar o processo de reinserção discente na Universidade (UFMA, 2013b, p. 221)”. Desse modo, pode-se concluir que a aparente estabilidade do ingresso discente na expansão/ interiorização do Campus Pinheiro tem ocorrido não apenas por maior reconhecimento social dos cursos interdisciplinares, mas também devido a medidas adotadas pela instituição para ocupação de vagas ociosas, decorrentes da evasão estudantil, conforme determinavam os documentos orientadores do Reuni.

Tabela 14 – Ingressos nos cursos de LI's do Campus Pinheiro por modalidade (2010 - 2015).

Curso	Modalidade	2010.2	2011.2	2012.2	2013.2	2014.2	2015.2
Ciências Humanas	Enem	-	-	-	-	15	-
	Reopção	-	-	-	-	2	-
	Sisu - ampla concorrência	12	27	22	35	25	26
	Sisu - escola pública	6	1	6	2	2	-
	Sisu - escola publica/RF	-	-	-	-	1	2
	Sisu – negro	3	6	3	-	-	-
	Vestibular	15	-	-	-	-	-
	Sisu - escola publica índio/RF	-	-	-	2	1	-
	Sisu - escola publica negro	-	-	-	7	13	10
	Sisu - escola publica negro/RF	-	-	-	5	3	10
	Remanescente	-	-	-	-	-	10
	Matrícula de graduado	-	-	-	-	-	-
	Subtotal	36	34	31	51	62	58
Ciências Naturais	Enem	-	-	-	-	-	-
	Reopção	-	-	-	-	-	-
	Sisu - ampla concorrência	7	11	15	39	30	25
	Sisu - escola pública	2	4	4	2	4	3
	Sisu - escola publica/RF	-	-	-	1	-	2
	Sisu – negro	3	1	5	-	-	-
	Vestibular	6	-	-	-	-	-
	Sisu - escola publica índio	-	-	-	-	-	-
	Sisu - escola publica negro	-	-	-	4	17	14
	Sisu - escola publica negro/RF	-	-	-	10	9	9
	Remanescente	-	-	-	-	-	5
	Matricula de graduado	-	-	-	-	-	1
	Subtotal	18	16	24	56	60	59
<b>TOTAL GERAL</b>		54	50	55	107	122	117

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios quantitativos de ingresso do Sigaa/ Ufma (2010 – 2014).

Estes dados, que revelam sentidos e contradições da política pública, levam a alguns questionamentos sobre o processo de interiorização da educação superior pública via Reuni no estado do Maranhão: a política de expansão tem garantido o direito ao acesso e permanência estudantil? De que forma isso é percebido no percurso e certificação discente?



Com efeito, com relação ao período de 2010 a 2014, os relatórios do Sigaa/Ufma indicam um número expressivo de cancelamentos e abandonos nos cursos deste Campus. Do total de cancelamentos de matrículas registrados entre 2010 e 2014, nos cursos de LI's, cento e dois (102) foram cancelamentos espontâneos, ou seja, desligamentos solicitados pelo próprio estudante (Tabela 15). Em geral, as razões apresentadas são dificuldades para dar continuidade aos estudos, baixa identificação com o curso, mas principalmente, interesse em realizar outra matrícula em educação superior. Sobre isso, a realidade do campus local parece revelar que muitos estudantes selecionados nas LI's com base na pontuação no Enem/ Sisu, têm optado por ingressar nestes cursos por serem menos concorridos, até o ingresso em outros mais desejados, de maior valorização social ou rentabilidade econômica, produzindo um cenário de desligamentos e evasão estudantil.

Tabela 15 – Saídas não temporárias de estudantes das LI's (abandonos e cancelamentos) – Campus Pinheiro (2010 – 2014).

Tipo de saída	2010	2011	2012	2013	2014
Cancelamento espontâneo	11	20	23	21	27
Cancelamento por remoção	-	-	2	-	1
Cancelamento por reopção	-	-	-	-	9
Cadastro cancelado	-	-	1	-	-
Cancelamento novo vestibular	-	-	-	1	-
Abandono de curso	-	-	-	56	45
Excluído	-	-	-	2	2
Total	11	20	26	80	84

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios Sigaa/ Ufma de estudantes por tipo de saída (2010 -2014).

Ainda sobre esse problema no Campus de Pinheiro, cabe mencionar que nos anos de 2013 e 2014, após a reformulação dos cursos e criação das habilitações específicas, os estudantes tiveram a possibilidade de permanecerem vinculados ao modelo curricular da proposta inicial ou optar pela proposta pedagógica atualizada. Também, em cursos de um mesmo campus que passaram a ter mais de uma habilitação específica como ocorreu em Pinheiro com o curso de Ciências Humanas (que se dividiu nas habilitações de História e Filosofia), os estudantes que haviam ingressado, até 2013, puderam migrar entre estas, o que configurou o cancelamento por reopção.

Outro aspecto interessante da expansão via Reuni no Campus de Pinheiro refere-se à taxa de conclusão dos cursos (Tabela 16). Quando confrontados os números de ingressos nos cursos de LI's no primeiro ano de implantação (2010) com a quantidade de concluintes decorrido o tempo mínimo previsto para integralização dos cursos (oito semestres letivos), nota-se que um número expressivo de estudantes não conseguiu concluir o curso no período estabelecido. Apenas o equivalente a 11% dos estudantes em situação regular das turmas de 2010 concluiu os estudos no ano de 2014.

Mesmo em 2015, a taxa de conclusão de cursos é baixa se comparada com os dados de ingresso de 2010. No primeiro semestre de 2015, foram diplomados doze (12) estudantes, todos estes ingressantes das turmas abertas no primeiro ano. No segundo semestre de 2015, um total de oito (08) estudantes concluiu o curso no Campus Pinheiro, sendo cinco (05) destes vinculados às turmas iniciadas no primeiro ano de implantação do Reuni. Somando esses números com os diplomados em 2014, tem-se o equivalente a apenas 42,5% dos ingressantes da primeira turma com o curso concluído decorrido cinco anos da implantação destes cursos. Esse índice revela um contingente acentuado de retenção estudantil (51,8%) nos anos iniciais de expansão desse Campus, o que remete a um grave problema no campus local.

Tabela 16 – Vagas, ingressos e graduados nas LI's – Campus Pinheiro (2010 - 2015).

Ano	Vagas	Ingressos Sigaa	Graduados
2010	120	54	-
2011	120	50	-
2012	120	55	-
2013	120	107	-
2014	120	122	6
2015	120	117	20

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatórios quantitativos do Sigaa/ Ufma (2010 – 2014).

A ampliação do acesso à educação superior, sem garantia de permanência com percurso regular e sucesso acadêmico com certificação é uma realidade preocupante que caracteriza uma limitação no processo de democratização do direito à educação superior. Essas limitações estão vinculadas a condições precárias de desenvolvimento dos cursos, limitações de formação e ausência de políticas efetivas direcionadas à assistência estudantil e etc. (DIAS SOBRINHO, 2009).

Analisando os dados de auxílios disponibilizados aos estudantes das LI's do Campus de Pinheiro nos quatro primeiros anos dos cursos de LI's do Reuni (Tabela 17),

percebe-se que o número de bolsas assistenciais, desde os primeiros anos da expansão da Ufma, não seguiu a proporção de crescimento da oferta anual de vagas discentes.

Tabela 17 - Bolsas de assistência estudantil - Campus Pinheiro (2010 - 2014).

Auxílio Estudantil	2010	2011	2012	2013	2014
Moradia – Pecuniário	-	-	-	15	20
Moradia – Residência	-	-	-	-	12
Permanência Ufma	20	20	20	20	20
Alimentação – Pecuniário	-	-	-	-	15
Total geral	20	20	20	35	67

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do campus local sobre bolsas.

\*No campus local não foram encontrados dados sobre quantidade de bolsistas vinculados ao Programa Bolsa Permanência MEC, voltados aos estudantes de cursos integrais, indígenas e quilombolas, devido o seu gerenciamento ser realizado por uma comissão específica na Proaes/ Ufma.

No ano de 2010, quando foram criados os cursos com 120 vagas para Pinheiro, a Universidade disponibilizou a oferta limitada de 20 bolsas destinadas aos estudantes identificados em vulnerabilidade socioeconômica. O único benefício de assistência estudantil direcionado aos estudantes da expansão no ato da abertura dos cursos e com manutenção diretamente vinculada à instituição foi o Programa Bolsa Permanência, através do qual os estudantes recebem, em valores atuais, o auxílio financeiro de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para auxiliar nas despesas com o curso, dando uma contrapartida na forma de prestação de serviço em setores administrativos da universidade.

Em relação à estrutura, até o ano de 2014, não se registra a abertura de restaurante ou construção de residência estudantil para acolhimento dos estudantes oriundos de outras cidades/ estados ou da zona rural do município de Pinheiro. Nos anos de 2013 e 2014, inclusive, identificou-se a criação de bolsas alimentação e moradia em substituição às políticas de assistência de caráter permanente. Cabe ressaltar que o Auxílio Moradia Pecuniário foi criado para auxiliar financeiramente os estudantes das LI's interessados em realizar mobilidade entre os campi para obter uma habilitação diferente daquela ofertada no campus de origem após a reformulação curricular, mas acabou subsidiando despesas dos estudantes que permaneceram no Campus, visto que não se registrou inicialmente mobilidade discente para outro campus. Também, a residência estudantil no ano de 2014 foi uma parceria com a Prefeitura Municipal para pagamento do aluguel de duas casas (masculina e feminina), não configurando a construção de um espaço planejado para esta finalidade.

Registra-se que durante os anos iniciais de implantação dos cursos criados pelo Reuni a principal forma de acesso a programas de bolsas pelos estudantes se deu através do Pibid, cuja finalidade é promover a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura e que possui como instituição de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (BRASIL, 2010a). De acordo com relatórios quantitativos da Capes<sup>41</sup>, o total de 38 estudantes era bolsista Pibid ao final do ano de 2013, no Campus Pinheiro. E, no ano de 2014, registrava-se o número de 71 discentes vinculados ao citado Programa neste Campus<sup>42</sup>.

De modo geral, o número de auxílios de assistência institucionais para este Campus apresentou crescimento a partir do ano de 2013, mas também se registra, a partir de 2014, a criação de novos cursos de graduação (Medicina, Enfermagem, Educação Física e Engenharia de Pesca), além das LI's e conseqüente elevação do número de estudantes. Diante dessa realidade, tem sido recorrente a existência de um excedente de discentes que atendem ao perfil dos programas de assistência estudantil, mas que não chegam a ser contemplados pelos auxílios ofertados, o que limita ainda mais a permanência destes estudantes na universidade.

#### **5.4 O Reuni e os sentidos percebidos pela comunidade universitária**

Buscando identificar as percepções da comunidade acadêmica sobre o processo de expansão da Ufma via Reuni foram consultados docentes, técnicos-administrativos e discentes do campus local por meio de entrevistas ou questionário. Os informantes assim se pronunciaram sobre o significado do Reuni para a expansão da universidade pública:

Deu oportunidade à população de entrar na universidade pública. Viabilizou também investimentos em contratações de professores e servidores técnicos-administrativos e a instalação das universidades no interior dos estados, o que na prática significa mais oportunidades a todos (TAE1 – Campus Pinheiro).

---

<sup>41</sup> Dados retirados dos relatórios de geração de pagamento de bolsas (2013 – 2014) da Capes (2013; 2014).

<sup>42</sup> Não foram encontrados relatórios na página da Capes e no campus local, referentes ao número de bolsas Pibid repassadas ao Campus Pinheiro em anos anteriores. Também, esta pesquisadora não obteve retorno da coordenação institucional do Programa em sua solicitação sobre estes dados. Cabe registrar, contudo, que o Pibid teve início no campus local ainda no ano de 2011, tendo sido disponibilizado um quantitativo maior de bolsas do que o informado.

[...] houve implantações de vários campi no interior do país e, além da abertura de novos cursos, a utilização e aplicação do Enem com requisito para a entrada nas universidades públicas brasileiras possibilitaram aos menos favorecidos concorrerem a todos os cursos e universidades do país (Docente 2 – Campus Pinheiro).

[...] se traduz numa expansão das universidades de forma que elas não fiquem centralizadas nas capitais ou nos locais que tem maior Índice de Desenvolvimento Humano, mas que, de fato, haja essa expansão, ocupando fisicamente e de forma burocrática, administrativa, política, longe dos grandes centros. Isso de fato, é extremamente importante, porque facilita o acesso à universidade pública e também a democratização [...] (Docente 2 – Campus Pinheiro).

O positivo do Reuni [...] foi basicamente levar a universidade a locais que você não imaginava ter uma universidade, locais com pouca estrutura, e a universidade propiciou uma estrutura para que houvesse cursos de formação e que atendessem a demandas da região [...]. Então, de certa forma o Reuni teve esse lado positivo, de levar estrutura, de chegar quando antes não era possível chegar (Docente 4 - Campus Pinheiro).

De modo geral, os sujeitos da pesquisa avaliam o Reuni positivamente como uma política pública que fomentou a ampliação do acesso à educação superior em regiões do interior do Estado, favorecido pelo uso do Enem. Ainda destacam como vantagens, a presença de estruturas universitárias para o atendimento de uma demanda social reprimida na região e as oportunidades de trabalho para docentes e técnicos-administrativos.

Para Dias Sobrinho (2010) é válido reconhecer o mérito do Reuni e outras recentes medidas elaboradas pelos governos para expandir a educação superior pública, seja pela criação de instituições e campi, implantação de cursos ou abertura de espaços de participação de minorias sociais no campus universitário, que são benéficas por contribuir no combate à cultura de elitismo da educação superior. Contudo, como lembram Lima, Azevedo e Catani (2008) havia no Reuni o interesse de estimular a adesão a um novo modelo de universidade e uma relação diferenciada do trabalho universitário, o que, pode-se dizer, acabou influenciando os contornos do processo de expansão das Ifes.

Diante disto, apesar do caráter positivo, relacionado ao fomento da interiorização e ampliação do acesso à educação pública, há também o entendimento de que a expansão via Reuni apresenta contradições em sua constituição. Ela revelou um modelo universitário “diferente” e “aquém” do existente nos centros urbanos, onde estão as grandes universidades e campi-sede, repercutindo em problemas para profissionais e estudantes que vivenciam o processo de expansão das Ifes. Outra contradição do Reuni é que se trata de uma política resultante do contexto de redimensionamento da ação estatal na garantia da oferta de educação superior. Nesse sentido, o Programa é também visto como uma estratégia governamental criada para amenizar os problemas de financiamento universitário no âmbito

público, sem mudanças no cenário de privatização da educação superior brasileira. Segundo dois professores do Campus Pinheiro:

[...] o lado ruim do Reuni, como política, é que ele criou um modelo de universidade muito diferente e muito aquém dos grandes centros. Então, parece que no interior é um subúrbio a começar pela estrutura. Nós aqui do Campus [Pinheiro] sempre brigamos por estrutura, para trabalhar como os demais, porque da forma como tem o campus, como tem a estrutura de campus universitário, você observa que está muito aquém. Então, meio que ofereceu a estrutura de universidade, a parte boa, porém para quem veio trabalhar, para quem se inseriu nessa proposta de reforma das universidades, viu que o modelo proposto era um modelo muito fraco, principalmente de estrutura (Docente 4 – Campus Pinheiro).

[...] no governo que surgiu isso, que surgiu esse grande Programa há uma contradição, porque, ao mesmo tempo, que há expansão da universidade [pública] para ter maior acessibilidade por parte da população, você tem grandes perdas, vultosos recursos que são canalizados para as universidades privadas por conta de outros programas que buscam essa acessibilidade nas universidades privadas. Então, há uma canalização muito grande nessas universidades e, no entanto, as universidades fruto principalmente desse Reuni, elas não recebem o mesmo contingente, é muito aquém do que é repassado pelas universidades privadas (Docente 2 – Campus Pinheiro).

Esses posicionamentos reconhecem a existência de ambiguidades no processo de expansão via Reuni, apesar da ênfase comumente atribuída à inclusão social e à valorização do setor público. Assim, parece haver por parte da comunidade acadêmica o entendimento de que este Programa se insere contraditoriamente no debate de democratização da educação superior, mesmo que tenha levado a universidade a lugares distantes e ampliado o acesso a IES de responsabilidade do Estado.

Em relação à expansão da Ufma no Campus Pinheiro, o Reuni fomentou mudanças na infraestrutura institucional, interiorização de cursos e vagas em graduação presencial, oportunidades de acesso à educação superior a pessoas residentes do interior do estado do Maranhão e parcelas de grupos desfavorecidos, processo considerado significativo na visão de estudantes e profissionais:

Deu oportunidades para adolescentes que gostariam de cursar uma faculdade aqui no município e de se qualificar melhor (Estudante do curso de LI em Ciências Humanas – Campus Pinheiro).

Facilitou o acesso ao ensino superior para pessoas que não tem condições financeiras de sair da cidade (Estudante do curso de LI em Ciências Naturais – Campus - Pinheiro).

Significa a instalação e recuperação de instalações físicas, a exemplo deste Campus, que ficou desativado e com a adesão da Ufma ao Reuni permitiu que voltasse a funcionar. Oportunizou a população de Pinheiro e região fazer uma graduação em sua cidade ou próximo a ela [...] (TAE 1 – Campus Pinheiro).

[...] possibilitou a muitos jovens a oportunidade de estar numa universidade pública sem abrir mão do trabalho, da família. Além disso, a região ganhou muito com a implantação dos cursos, no que se refere à permanência dos jovens na localidade, na formação de opinião [...]. (TAE 2 – Campus Pinheiro).

[...] foi um avanço enorme nas possibilidades de acesso a cursos superiores, ao conhecimento, a empregos diretos e indiretos, professores, técnicos e terceirizados [...]. (Docente 2 - Campus Pinheiro).

Todavia, os depoimentos também vão problematizando elementos na interiorização deste Campus no período de vigência do Reuni e que dão indicativos de outros sentidos atribuídos à expansão. O processo de interiorização ocorreu sem “planejamento adequado”, com abertura de cursos de maneira improvisada para atendimento da demanda por educação superior, numa localidade em que as condições objetivas já eram desfavoráveis. Somado a isso, ele se deu por meio de modelos curriculares alternativos, “fora da realidade” e diferentes do perfil formativo adotado no campus-sede, São Luís, quadro que repercutiu em dificuldades para a oferta de educação superior à demanda reprimida do interior do estado do Maranhão. Sobre sentidos da expansão via Reuni no campus local, assim se manifestou um docente:

[...] a implantação do Reuni como foi feito aqui e nos outros campi foi de forma errada [...]. Foi implantado de forma errada, porque não houve uma preparação adequada, não houve um planejamento adequado. Foi feito planejamento, mas eu acho que foi feito muito fora da realidade, eles tinham um idealismo com relação aos cursos, mas a realidade que se mostrou foi outra. Então nós tivemos problemas, até hoje nós temos problemas (Docente 4 - Campus Pinheiro).

Este depoimento chama atenção para um idealismo em relação à proposta pedagógica e distanciamento dos cursos da realidade do interior maranhense, o que remete à fase inicial de planejamento que, como se viu no capítulo anterior, recebeu influência de agentes externos. Diversos estudos (CHAUÍ, 2003; SGUISSARDI, 2009; SHUGURENSKY, 1999) indicam que as universidades vêm tornando-se cada vez mais suscetíveis a tais influências, o que interfere na autonomia e repercute no trabalho universitário. Na Ufma, seguindo tendências nacionais e internacionais de reforma da universidade no contexto de reestruturação do Capital, implantou-se uma série de alterações na organização acadêmica e curricular institucional nos anos seguintes à adesão ao Reuni. Especificamente, na interiorização, os cursos assimilaram a diversificação curricular e introduziu-se nos novos campi uma organização acadêmica diferenciada em relação às estruturas constituídas por departamentos e colegiados, adotadas no campus-sede desta Universidade, uma vez que não existiam os departamentos, mas tão somente colegiados de curso englobando atividades de ambos. Essa última opção (mudança na organização acadêmica) foi facilitada por um

movimento precedente, uma vez que nos campi de Chapadinha e Imperatriz, que já tinham oferta de ensino presencial de graduação antes do Reuni, os cursos eram estruturados de forma similar. Todavia, diferentemente destes dois casos (Chapadinha e Imperatriz), os demais campi da Ufma, a exemplo de Campus Pinheiro, não possuíam reconhecimento enquanto unidade acadêmica na estrutura institucional, através do estatuto desta Universidade, o que implicou em contradições no desenvolvimento dos cursos.

De acordo com o Docente 4, a maneira como foi estruturada a expansão produziu uma dependência excessiva ao campus-sede, aspecto que repercutiu em dificuldades na resolução de questões administrativas e acadêmicas relativamente corriqueiras, além de constrangimentos por parte de profissionais. O Docente 2 lembrou as limitações de participação da comunidade universitária local nos processos decisórios institucionais, dado o fato de não ter direito a representação nos colegiados superiores da Universidade, devido o campus não tratar-se de unidade acadêmica inicialmente.

Em relação à reestruturação curricular, segundo um docente do Campus Pinheiro, o curso apresentou “[...] uma configuração fora dos padrões normais/ convencionais. E [...] não contemplava o exigido nos concursos públicos Brasil a fora” (Docente 1), o que incidia em baixas perspectivas profissionais para os estudantes egressos. Segundo outro professor do Campus Pinheiro:

[...] não tinha disciplina, não tinha crédito, não tinha componente curricular, era um conjunto de habilidades e competências. [...] Tinha um conjunto de conteúdos a ser trabalhado, mas não havia até mesmo certa endogenia entre as componentes, como isso devia acontecer [...] Então, havia algumas contradições de execução nesse sentido. Você ter liberdade de trabalhar esses conteúdos com a perspectiva de habilidades e competências, só que na prática não funcionava, não tinha como conciliar tudo e ficava um pouco ilógico [...] (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Este docente também indicou que mesmo após a reformulação dos projetos pedagógicos, que atribuiu uma habilitação específica aos cursos interdisciplinares, há ainda contradições nos modelos atuais, que mantêm uma distinção da formação oferecida no campus-sede: “ele [o curso] difere muito do curso de licenciatura [...] da sede em São Luís, porque ele foi feito ainda com os resquícios dessa proposta do Reuni, de trabalhar de uma forma diferente” (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Estas citações também reiteram uma flexibilização curricular na proposta da expansão via Reuni, utilizada como mecanismo para elevação das taxas de matrícula, conforme preconizavam as diretrizes apresentadas pelo MEC. Também sugerem que o Reuni fomentou um processo de diferenciação de cursos a partir dos formatos curriculares,



evidenciando uma distinção entre a formação oferecida no centro e àquela reservada à população do interior. Esses depoimentos lembram a análise de Gentili (2009) quando trata sobre os limites das políticas de expansão do direito educacional em países latino-americanos. Utilizando-se o termo explorado por este autor se poderia falar numa “expansão condicionada” da educação superior no Maranhão, visto que a educação da demanda social reprimida residente nas regiões distantes deste estado recebeu um tratamento diferenciado em relação à educação oferecida na Capital.

Um relatório do Andes-SN (2013) sobre o processo de expansão/ interiorização das Ifes no contexto de implantação do Reuni indica que a precariedade de instalações, atraso na entrega de prédios e número insuficiente de servidores, foram realidades observadas em várias universidades, fragilizando o desenvolvimento de atividades em diversos setores dos campi. No Campus Pinheiro, em relação à infraestrutura criada, a análise das entrevistas indicou que o atraso na entrega de obras, fez com que o desenvolvimento dos cursos ocorresse em condições inapropriadas durante longo período, com ausência de biblioteca, laboratórios e número restrito de pessoal docente e técnico-administrativo. Um docente mencionou que a melhoria da infraestrutura “[...] só foi bem direcionada para as salas de aula, já que nos laboratórios, sala de professor (inexistente até hoje) essa qualidade não se refletiu” (Docente 1 – Campus Pinheiro).

Apesar da conclusão das obras, no ano de 2013, as entrevistas revelam que o aumento da demanda discente no Campus Pinheiro/Ufma somado à diminuição do repasse de recursos destinados à expansão após a vigência do Reuni, vem aprofundando o problema de estrutura na interiorização:

[...] hoje a estrutura que nós temos, não comporta os cursos que nós abrigamos. Estrutura, quando eu falo, física e de recursos humanos [...] O apoio acadêmico talvez não venha a conseguir gerir todas as demandas dos alunos dessa quantidade de cursos. A biblioteca já está pequena. O laboratório, além da manutenção que é necessária com aquisição de novas máquinas, já não comporta os alunos, tem fila pra entrar [...]. Foi pensado uma estrutura física, acadêmica e administrativa muito abaixo da projeção dos cursos. O jeito que a universidade foi criando os cursos foi de um modo e a estrutura não acompanhou [...]. Pensaram que ela comportaria plausivelmente durante cinco anos um curso de Ciências Naturais e Ciências Humanas, mas o que vimos foi colocarem uma estrutura muito enxuta para os planos que eles tinham (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Não tem sala, não tem gabinete de professor, não tem internet adequada para uma universidade, mesmo áreas de vivência onde as pessoas se encontrar. Então, o grande desafio seria fazer a consolidação com o Reuni II. Um Reuni pra consolidar isso aqui. Do jeito que está, não vai deslanchar. Já outras universidades consolidadas, que planejaram um pouco melhor, que estão dentro de campus como o de São Luís mesmo, conseguem vivenciar uma realidade melhor (Docente 3 – Campus Pinheiro).

Segundo estes depoimentos, há uma desproporcionalidade entre a infraestrutura criada no processo de interiorização e o crescimento do quantitativo de estudantes e cursos, com a incidência de filas para utilização de espaços da universidade, espera por auxílios e até mesmo insuficiência do número de salas de aula. Sobre as citações, cabe ponderar a defesa da consolidação do processo de expansão por meio de um programa similar ao Reuni ou uma nova etapa do Programa de Reestruturação, visto que, se por um lado, o Reuni fomentou a recuperação de recursos financeiros para as universidades federais, por outro, também introduziu mudanças profundas no interior das instituições ao cobrar o alcance de metas de eficácia e eficiência e induzir a reforma institucional (LIMA, K., 2012; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). Essa ênfase induziu universidades, a exemplo da Ufma, a optarem pela diminuição do período formativo nos novos cursos, com o intuito de elevar a taxa de conclusão mais rapidamente. Nesse sentido, não é possível desassociar este Programa de mudanças na gestão universitária e no perfil dos cursos de graduação, vislumbrando elevar índices e que acabam repercutindo na qualidade educacional.

Os demais depoimentos reiteram a insuficiência do número de servidores e restrita estrutura física (biblioteca, laboratórios, salas, etc.) para comportar estudantes e profissionais. Diante disto, ocorrem alguns questionamentos sobre os contornos do processo de expansão/interiorização via Reuni, tais como: em que condições foram/são desenvolvidas as atividades acadêmicas durante a expansão das universidades federais, especificamente, no caso da Ufma? Como isso repercutiu/ repercute no percurso do estudante na universidade até a conclusão do curso?

Sobre as condições de desenvolvimento da expansão das Ifes, o relatório do Andes-SN (2013) registra que a ausência de laboratórios de ensino e pesquisa ou funcionamento improvisado provocou atraso no desenvolvimento de trabalhos científicos em algumas Ifes. No tocante da estrutura dos laboratórios de ensino no Campus local, segundo um docente do Campus Pinheiro, houve atraso na instalação, além de falta de materiais, aspectos que comprometeram a utilização destes espaços e processo formativo estudantil:

Os laboratórios chegaram com três anos que o curso já estava funcionando. Chegou pela metade e não atendiam o que o curso precisava. Com material vencido chegou, com material quebrado, material com qualidade péssima [...]. E depois de estar tudo instalado havia até certa resistência em utilizar. Uma, porque talvez o professor tivesse inabilidade pra trabalhar [...]; e outra porque não tinha material (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Com base nas entrevistas pode-se afirmar que as condições inadequadas de infraestrutura, entre outros fatores, comprometeram a articulação entre ensino, pesquisa e

extensão nos anos iniciais da expansão. Um professor informou que “[...] pela falta de estrutura laboratorial de pesquisas, algo comum a qualquer novo curso, a extensão e o ensino foram os carros-chefes” no processo de expansão (Docente 1). Outro docente registrou ter “dificuldade de fazer pesquisa com os alunos do curso” (Docente 4) pelo fato de estar vinculado a um curso cuja área é muito diferente da sua formação, o que ocorreu em função da proposta curricular inicial que requeria docentes de diferentes áreas para atender à formação generalista. Outro aspecto que parece estar incidindo em problemas nesta articulação tem sido a concorrência nos editais que prejudica a participação de professores mestres, maioria no campus local, em seleções de projetos de pesquisa, como indica outro professor:

Muitas vezes o que observamos é que quem tem prioridade são doutores [...]. Então aí eu vejo um fechamento de portas para quem é mestre. Isso é um problema, porque como é que nós vamos expandir? Primeiro lugar tem poucos doutores também [...]. Aí você tem os editais voltados para eles. Não tem edital para mestre com o mesmo nível de renda. Então, que discriminação é essa? Eu acho isso uma contradição tamanha. São poucos doutores e somente a eles vai caber a expansão do continente, sendo que grande parte dos mestres tem uma parcela, uma significativa parcela de contribuição nesse processo? (Docente 2 – Campus Pinheiro).

Os sujeitos da pesquisa também reconhecem contradições da política de expansão em relação ao acesso e permanência estudantil no Campus local. Como indicou um professor, a política de bolsa vem sendo uma “[...] forma de permanência, de motivação desse aluno que está numa realidade de indicadores socioeconômicos alarmantes” (Docente 2). Todavia, analisando a fala dos discentes, percebe-se que a assistência estudantil não recebeu a devida atenção na política de expansão, nos anos iniciais de implantação dos cursos, tanto que a insuficiência de auxílios é um dos principais aspectos mencionados pelos estudantes de LI’s como desafios para manutenção no curso e concluir os estudos, como evidenciam os depoimentos:

Falta de apoio financeiro, que leva o estudante a buscar um emprego e acaba se distanciando dos estudos (Estudante do curso de Ciências Humanas – Campus Pinheiro);

A disparidade em relação ao ensino médio, pois não estamos preparados adequadamente para o curso superior (Estudante do curso de Ciências Humanas – Campus Pinheiro);

Problemas de transporte, moradia, tempo para dedicação exclusiva para os estudos (Estudante do curso de Ciências Naturais – Campus Pinheiro);

Muitos alunos se deslocam de outras cidades e isso complica pelo fato da distância e do custo (Estudante do curso de Ciências Humanas – Campus Pinheiro);

Falta de projetos de pesquisa que iniciem os graduandos no âmbito da pesquisa (Estudante do curso de Ciências Naturais – Campus Pinheiro).

Fica claro que a fragilidade da assistência estudantil tem induzido os discentes a dividir o tempo dos estudos com o trabalho para conseguir custear as despesas relacionadas ao curso, dificultando o acompanhamento das atividades relacionadas ao curso. Esta realidade associada às dificuldades enfrentadas em relação a lacunas na formação básica pode aprofundar o quadro de evasão que vem sendo observado nestes cursos.

Registra-se que o desenvolvimento de uma política abrangente de assistência estudantil, com residência universitária, restaurante, acompanhamento psicológico, pedagógico, além de bolsas em quantidade suficiente para atender aos estudantes com dificuldades de manterem-se na universidade, tem sido um grande desafio nestes anos iniciais da expansão via Reuni no campus local. Sobre isso, assim diz um docente:

[...] a universidade, ela ignorou a princípio, com exceção das políticas de Bolsa Permanência, que nós residimos em uma região extremamente pobre, salvo engano, a região mais pobre do Maranhão que é a Baixada Ocidental Maranhense. Não pensou que nós iríamos receber alunos de escola pública que o pai é lavrador, que a mãe é lavradora, que ele estudou a muito custo e que ele vai sair lá de Santa Helena e não vai ter como vir todo dia para Pinheiro, que ele vai ter que morar aqui, mas morando aqui alguém vai ter que pagar o custeio, se ele não receber a bolsa de permanência, como é que ele se mantém? Em São Luís tem. Nós passamos a ter há pouco tempo, mas acho que nós passamos três anos ‘a míngua’. Restaurante universitário é coisa nova. A residência começou em 2014, mas efetivou mesmo em 2015. Nós passamos aí 2010, 2011, 2012, 2013 para começar a pensar em residência universitária em 2014? É uma deficiência muito grande da universidade. E de certa forma até onde eu vi as resoluções que criaram o curso, até onde eu li sobre o Reuni eles não previram isso no projeto. É uma falha no projeto que eles não previram a assistência estudantil. Acharam, acredito eu que erroneamente, que só dando a Bolsa Permanência resolveria o problema - para eles, que acham que ter o restaurante universitário e uma residência estudantil é despesa [...]. Se você dá as condições para um aluno que vem de longe, de uma área pobre conseguir concluir seus estudos, você está valorizando o próprio curso, porque esse aluno vai permanecer, não vai evadir [...]. Agora se o meu aluno vem para cá, pensando em não desistir, ele começa a trabalhar manhã e tarde, ele chega aqui sete, oito horas da noite, como muitos alunos faziam, porque não tinham como se manter, tinham que trabalhar, é complicado (Docente nº 4 – Campus Pinheiro).

O depoimento acima transcrito indica que houve foco na oferta de bolsa, em detrimento da implantação de uma política ampla de permanência estudantil nos anos iniciais de interiorização via Reuni. Essa forma de assistência estudantil, como pontuam Cislaghi e Thomaz da Silva (2012, p. 506), reforça os aspectos individuais e a competitividade, esvaziando “uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, favorecendo espaços e com caráter universal”. No Campus Pinheiro/Ufma, nos anos de 2013 e 2014, foram criadas bolsas de alimentação e moradia, em substituição à construção de

restaurante e residência universitária, para atenuar o problema da demanda por assistência estudantil, atendendo apenas parcela dos estudantes aprovada em processo seletivo específico.

O caráter focalizado do Pnaes é outro elemento que faz da política de bolsas, uma medida limitada para atender às necessidades de assistência dos estudantes. A focalização da assistência ao estudante provoca “[...] uma divisão entre estudantes pobres e supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado” (CISLAGHI e THOMAZ DA SILVA, 2012, p. 507). No Campus Pinheiro/Ufma, apesar da maioria dos estudantes das LI’s adequar-se ao perfil focalizado do Pnaes (renda per capita de até 1,5 salário mínimo), pelo número restrito de auxílios, têm sido recorrente um excedente de estudantes que não chega a ser contemplado por qualquer auxílio estudantil, aspecto que vem se aprofundando com a abertura de outros cursos e ingressos de novos estudantes.

Reitera-se que o índice de vagas abandonadas no Campus local foi mais de 50% nos três primeiros anos de interiorização destes cursos, registrando-se um índice de conclusão de curso de apenas 11% dos estudantes das turmas iniciadas em 2010, decorridos quatro anos de abertura dos cursos (UFMA/NTI, 2016). Ao serem questionados sobre repercussões do Reuni/Ufma para taxa de conclusão na interiorização, os sujeitos responderam o que se segue:

[...] o acesso à universidade aconteceu, mas a conclusão não acompanhou. Muitos alunos adentraram, permanecem na universidade, outros desistiram, abandonaram, trancaram, mas não houve a conclusão. Então há essa até incoerência de haver esse aumento, mas não haver a conclusão do curso [...] (TAE 2 – Campus Pinheiro).

Nossos cursos de licenciatura foram planejados para entrada de 120 alunos anuais, e em cinco anos e meio nós formamos quinze, aproximadamente, nos dois cursos. E não é diferente de outros locais. Por isso que quando a gente analisa a coisa mais atentamente: será que o monitor não poderia ter diminuído essa retenção, no contraturno, ajudando um aluno que está em beira de desistir e vai perder sua bolsa de vulnerabilidade, e vai trabalhar porque não aguenta ser humilhado tirando nota ruim, porque entrou com nota ruim no Enem, abaixo de 450 pontos, porque nós não pomos ponto de corte? Infelizmente, às vezes é melhor o aluno se preparar melhor no ensino médio, do que entrar e não conseguir acompanhar. E não tem nenhum tipo de assistência acadêmica para o interior. Nós somos a única universidade que não tem monitoria no nordeste [...] (Docente 3 – Campus Pinheiro).

[...] tem uma taxa muito baixa para nós termos uma aluna que formou em julho de 2014 e uma que formou em junho de 2015 [...]. Então, tem que se pensar esse curso novamente ou então se pensar a forma como ele está sendo estruturado. Esse ano [2016] já teve agora em maio uma formatura com nove alunos de vários cursos, mas de Naturais [o curso de Ciências Naturais] foram uns quatro ou cinco. Então, você não ter nem nove formados depois de seis anos de implantação do curso? É de se preocupar [...] (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Assim, nota-se entre os entrevistados o entendimento de uma contradição em relação ao percurso discente até a diplomação nos cursos criados com o fomento do Reuni. Eles também evidenciam que esta realidade apresenta desafios para Universidade no sentido de reverter este quadro, dando atenção a políticas de permanência, como monitoria, e necessidade de repensar aspectos do formato dos cursos interiorizados.

Sobre as razões que levaram a este quadro, depreende-se da fala dos sujeitos da pesquisa um conjunto de fatores que interfiram negativamente no processo de interiorização no campus local no que diz respeito à permanência e taxa de conclusão de cursos:

[...] as primeiras turmas sofreram muito até esse processo de adequação da matriz curricular e definição e identidade de curso, que a meu ver, até hoje não tá definido uma identidade para o nosso curso de Ciências Naturais com habilitação em Biologia, falta ainda a identificação do nosso aluno com o curso. E eu vejo que o reflexo disso é que o nosso aluno não fixa [...]. Acredito que o nosso curso seja o que tenha maior taxa de evasão dos cursos daqui. Bem mais do que Humanas, nas duas habilitações. A turma de 2010 deve ter tido 14 ou 13 alunos dos 50 que entraram inicialmente. Então, é um número muito baixo. A turma de 2011, também, vejo poucos alunos daquela turma de 2011 e não é porque formaram, é porque foram desistindo (Docente 4 – Campus Pinheiro).

[...] As licenciaturas foram os primeiros cursos que surgiram neste Campus de Pinheiro. E o que nós vemos, ao longo desse processo é que nós tivemos uma busca por parte da comunidade nesses cursos. No começo, tudo bem, mas depois eles foram desistindo, foram fazer o Enem novamente, nesse Enem eles passaram para outras faculdades, abandonaram esse curso, foram fazer outros cursos. Alguns que estão fazendo, estão estudando, mas se a gente for fazer uma pesquisa, muitos não têm a vocação. Eles estão ali apenas para cumprir um currículo e ter um título. Isso é preocupante porque nós estamos formando pessoas, são os futuros professores que vão assumir o ensino fundamental e ensino médio (Docente 2 – Campus Pinheiro).

[...] os alunos, principalmente de licenciatura desistem do curso para fazer outro de 'maior status'. Além do que foi citado aqui, a permanência estudantil está relacionada à concessão de bolsas para auxiliar os alunos com os gastos com os estudos [...] (TAE 1 – Campus Pinheiro).

Vejo isso também em termos sociais, porque muitos alunos têm dificuldades socioeconômicas para se manterem na universidade e o número de bolsas estudantis e programas de governo não são equivalentes ao número de alunos que nós temos. Então, muitos acabam desistindo por falta da ajuda de custo que eles poderiam ter para se manter (TAE 2 – Campus Pinheiro).

Encontraram-se três tipos de explicações para o fenômeno da evasão estudantil e baixo número de certificações no processo de expansão do campus local via Reuni. A primeira refere-se à instabilidade que marcou os anos iniciais da implantação das LI's, uma vez que estes cursos possuíam formato demasiadamente diferente dos demais cursos de formação docente desenvolvidos no país até então. Também, a organização acadêmico-curricular dos cursos de LI's exigia o estabelecimento de um sistema próprio para registro de

frequências, notas e temas abordados em cada ciclo, o que implicou em um cenário de incertezas nos anos iniciais da expansão, gerando insatisfação não apenas de docentes, técnico-administrativos, mas também de estudantes.

Uma segunda explicação sobre essas saídas é a mobilidade entre cursos e instituições favorecida por cada novo processo seletivo de ingresso do Sisu que exerceu influência no processo de ocupação das vagas na Ufma no contexto do Reuni. Sobre isso, parece haver por parte das LI's um movimento em direção a cursos com maior valorização social e/ou rentabilidade do mercado. Esse aspecto também parece revelar que parcela destes estudantes não se identifica com a área da educação e que a opção pela licenciatura tenha relação, entre outros aspectos, pela baixa concorrência nos processos seletivos que permite o ingresso estudantil ocorra, mesmo com uma nota de corte relativamente baixa.

A terceira explicação apontada pelos entrevistados refere-se à insuficiência de auxílios para atender as necessidades de assistência dos estudantes, especialmente no caso das LI's, que registra número elevado de jovens originários de grupos socioeconômicos desfavorecidos.

Os depoimentos abrem espaço para uma questão central da expansão da educação superior no contexto do Reuni: quais sentidos podem ser extraídos da política de expansão quanto à participação de grupos socioeconômicos desfavorecidos no processo de expansão da Ufma, especificamente no Campus Universitário de Pinheiro?

Ristoff (2014) analisa que apesar de ter havido alterações no perfil do estudante universitário no Brasil, com a implantação do Reuni e outras políticas de expansão da educação superior, a universidade ainda aguça desigualdades da sociedade brasileira. Observa-se uma diminuição do número de estudantes oriundos de grupos sociais mais abastados, mas há uma correlação de ordem socioeconômica e cultural em quais cursos e áreas os jovens oriundos das classes populares chegam a adentrar.

Deste modo, nos cursos de alta demanda e reconhecimento social ainda é prevalente o caráter elitista do sistema de ensino superior, reservado à parcela restrita da população (RISTOFF, 2014). Assim, ocorre o ingresso de minorias sociais, mas mantêm-se “[...] o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Em relação à participação de grupos socioeconômicos desfavorecidos na política de expansão da Ufma no campus local, quatro entrevistados explicitaram que esta presença é mais evidente nos cursos de baixa demanda e menor valorização econômica no mercado.

Nesse sentido, fazendo uma análise ampliada sobre o acesso de minorias sociais no contexto da política de expansão um docente assim se pronunciou:

[...] não vou dizer que seja o Reuni, em si. Toda política educacional orientada de uns dez, doze anos pra cá tem favorecido o acesso a vagas em cursos superiores por segmentos socioeconômicos desfavorecidos, a exemplo a política de cotas raciais e de vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Isso fez com que a coisa pudesse ser um pouco mais frequentada por diversos setores. Mas, aqueles cursos que, digamos, tem mais impacto no mercado de trabalho, ainda são ocupados por alunos que têm uma formação, em grande maioria, vindos de escolas particulares, que passam por preparações específicas para ocupar aquelas vagas a exemplo cursos de engenharia, cursos de Medicina [...] (Docente 4 – Campus Pinheiro).

Na interiorização da Ufma, especificamente no Campus Pinheiro, apesar de estar ocorrendo uma ampliação do acesso à educação superior que permitiu que a universidade “fosse mais frequentada”, este acesso ainda é restrito a determinadas áreas e cursos, tanto que os cursos de licenciatura, especialmente as LI’s, têm sido os com maior presença de jovens da região, oriundos do ensino público e de famílias com situação econômica desfavorável. Ademais, o acesso estudantil muitas vezes não é acompanhado de um percurso regular com diplomação, tanto que o índice de abandono estudantil é acentuado, tendo crescido o número de ingresso discente através de processos seletivos especiais de preenchimento de vagas ociosas ou remanescentes, o que remete a contradições com ideia de democratização do direito à educação.

Como indica Ristoff (2008, p. 45), a democratização do direito educacional “[...] precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público”. Sobre as repercussões do Reuni para a democratização da educação superior no estado do Maranhão, o Docente 1 indicou que houve ampliação de vagas e repercussões positivas no contexto educacional nas regiões dos campi com a interiorização dos cursos. A TAE 1 avaliou que o processo de expansão favoreceu a contratação de profissionais e ampliação do acesso à educação superior, apesar de problemas no processo de desenvolvimento, que podem repercutir na qualidade educacional. A entrevistada TAE 2, por sua vez, destacou que, mesmo com fragilidades, a política de expansão favoreceu a descentralização da educação superior na Ufma, restrita especialmente à capital do estado e em quantitativo de vagas.

Outros depoimentos pontuam fragilidades e contradições do processo de interiorização, que apresentou limites, apesar de atender o objetivo inicial de ampliar o acesso à educação superior em regiões descentralizadas. Sobre isto, assim pontuou um docente:



Houve democratização, houve interiorização, mas houve equívocos de planejamento, sobre qual o curso deveria ir para cada região. E um dos responsáveis por esses equívocos foi o MEC [...]. Porque o MEC não acompanhou adequadamente, porque o MEC não deu tempo [...]. Foi tudo feito muito rápido. ‘Tem que assinar, tem que assinar, tem que ser assim’. Não houve um debate nacional, de que forma seria o Reuni [...]. Não houve no Reuni audiências públicas para analisar: ‘qual o curso que essa região precisa? Qual o curso que as pessoas querem fazer?’ [...] Então, nós, às vezes, não temos dado tempo para o planejamento acadêmico. É tudo corrido, é tudo pra ontem [...] (Docente nº 3 – Campus Pinheiro);

Na sua percepção, o Docente 3 entende que o processo de expansão deveria ser realizado com amplo debate social e atentando para interesses regionais. Também, que o modo acelerado como o Reuni foi introduzido nas Ifes incidiu em problemas no planejamento da expansão e levantamento das demandas locais. Essa informação é confirmada por um membro da “Comissão de Elaboração da Proposta Reuni/Ufma” em relação à universidade lócus deste estudo que indica que a implantação do Programa repercutiu em crescimento quantitativo, mas com ambiguidades em relação ao planejamento e desenvolvimento da interiorização:

[...] até 2005 nós tínhamos 39 cursos, 2010 nós tínhamos 46, que foi o ano do Reuni. De 46 cursos de graduação para 92 é mais de 100%, isso foi a realidade até 2014, em 2015 nós criamos mais uns [...] Aí vem a questão da democratização, onde foram criados esses cursos? E qual foi o processo de participação da comunidade na criação desses cursos? [...]. Os cursos foram criados, sem ouvir, como preconiza a lei, a necessidade regional daquele curso. Bom, nós temos alunos que fazem Turismo em algum lugar do Maranhão, porque não tem outro curso para ele fazer [...]. Cria porque teve oportunidade de criar, mas em termos do estado do Maranhão nós ainda estamos precisando muito de uma educação superior com democratização [...]. Nós temos as universidades públicas do Maranhão – a Ufma, o Ifma e a Uema – elas oferecem muito as licenciaturas, porque talvez sejam os cursos mais baratos, talvez nós precisemos, mas onde estão os cursos de bacharelado na área da saúde, na área das engenharias, na área tecnológica? (TAE – São Luís).

Cabe reiterar que, no ano de 2010, quando foram abertos os cursos de graduação na interiorização, as LI’s eram as únicas opções de ensino de graduação nos campi revitalizados, o que leva a presunção de que a análise de demandas regionais foi secundarizada também neste caso, visto que houve uma homogeneização de modelos curriculares, optando esta Universidade pela interiorização de cursos orientados por reformas apresentadas no atual estágio do capitalismo para formação de um trabalhador com capacidades genéricas e adaptáveis às necessidades produtivas.

Outro professor, por sua vez, acentuou como repercussão na democratização do direito educacional a qualidade do corpo docente e as oportunidades de construção do conhecimento crítico por parte dos estudantes por meio da vivência universitária:

[...] não acredito em massificação quando nós entramos no ensino superior, observando a qualidade dos nossos professores, não atuamos numa perspectiva de reprodução do *status quo*, nós questionamos a realidade. Se nós questionamos a realidade, eu não penso em massificação. Eu penso numa ideia de suplantar a qualidade de vida que ora se apresenta para nós numa perspectiva de criticidade (Doente nº 2 – Campus Pinheiro).

Este depoimento parece ressaltar que, apesar das contradições, a política de expansão favorece a abertura de espaços para a análise da realidade local e/ou regional e construção de conhecimento, sinalizando para uma possível formação crítica. Talvez, porque o Campus Pinheiro vem sendo lócus de encontros, palestras, seminários e outros eventos direcionados ao debate sobre educação, filosofia, saúde, meio ambiente, entre outros temas que perpassam a vida da população, a construção e disseminação do conhecimento e cultura.

Contudo, a este respeito cabe pontuar que as políticas de expansão elaboradas no Brasil nos últimos anos, vêm assimilando tendências globais de reforma dos sistemas de ensino, no contexto de reestruturação capitalista, focalizando a massificação do sistema de ensino conforme definida por Trow (apud Gomes e Moraes, 2012), por trazer vantagens competitivas ao país, adotando como uma das principais estratégias a diversificação do sistema de educação superior, de modo a ampliar a quantidade de matrículas da população estudantil na faixa de idade tratada como prioritária. Nesta perspectiva, apesar de um caráter positivo de políticas expansionistas da universidade (a exemplo do Reuni), relacionado à abertura de espaços para construção do saber autônomo e crítico no campo acadêmico, há que se considerar que muitas vezes elas adquirem contornos ambíguos, como um acesso limitado/subalternizado, no qual o ingresso de classes sociais minoritárias é desacompanhado de condições estruturais e pedagógicas favoráveis à permanência sustentável, comprometendo o usufruto do direito educacional.

Sobre os sentidos da interiorização da Ufma para a democratização da educação superior, assim indica o depoimento de uma TAE:

Se a política pública alcançasse tanto o nível de acesso, como o nível de conclusão, nós poderíamos pensar que estava acontecendo um aumento de formação profissional realmente, de inclusão de profissionais no mercado, mas não é o que está acontecendo. Tem-se preocupado em aumentar as vagas na universidade e expandir a educação superior, mas sem se preocupar como que ela está acontecendo, a qualidade com que ela está acontecendo e com isso se massifica mesmo uma educação superior só em termos quantitativos, em termos de entradas de alunos, sem se pensar na permanência, na conclusão desse aluno e, posteriormente, no mercado de trabalho, o que implica se pensar, refletir, sobre a questão da permanência desse aluno, onde que as universidades estão falhando em possibilitar o acesso, mas não possibilitar a permanência e a conclusão desse aluno [...] (TAE 3 – Campus Pinheiro).

Esse posicionamento reitera que a ampliação das oportunidades de acesso no interior maranhense vem sendo limitada, tanto que tem repercutido em evasão e baixa diplomação de estudantes. Cabe ressaltar, contudo, que a inserção no mercado de trabalho não pode ser tratada como finalidade última da educação superior. Além da garantia de acesso e meios para dar continuidade aos estudos, a democratização do direito à educação superior requer uma formação de qualidade referenciada e para além da conformação às demandas do Capital. Por fim, apesar de ambiguidades do Reuni no contexto desta interiorização concorda-se com um docente do Campus Pinheiro quando trata sobre as repercussões na realidade local:

[...] sobre o poder de transformação que esses professores podem gerar na sociedade pinheirense por meio da educação, fica difícil de avaliar ou mensurar agora, porque o curso ainda é muito novo, nós tivemos até agora poucas saídas de profissionais [...]. É um período de maturação do curso, dos cursos na verdade; maturação da própria universidade, ela entender o contexto junto à sociedade de Pinheiro e os profissionais comecem também a atuar [...] (Docente nº 4 – Campus Pinheiro).

Em suma, as análises realizadas sobre a expansão da educação superior da Ufma no interior do estado do Maranhão mostram que a democratização desse direito educacional ainda coloca-se como um grande desafio para as políticas públicas e para a gestão institucional e dos cursos. O processo cria oportunidades de acesso ao conhecimento científico por uma parcela social diferente daquela, historicamente, presente na universidade brasileira, mas as possibilidades de participação têm se limitado a determinadas áreas e perfis, bem como, restringem-se ao acesso, em muitos casos, sem um percurso regular do discente no curso com diplomação. Considerando os índices sociais do estado do Maranhão, que revelam o processo de exclusão educacional e social da população mais pobre, a interiorização da educação superior pública adquire ainda mais importância na conquista de outros direitos. Assim, precisam-se reavaliar as formas de ingresso, refletir sobre os problemas da mobilidade estudantil e assegurar mecanismos e estímulos para a permanência nos cursos, sem desconsiderar a necessária valorização do profissional em formação na sociedade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o resultado das análises desenvolvidas sobre o processo de expansão da educação superior no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação as Universidades Federais (Reuni). O propósito desta pesquisa foi analisar os sentidos, contradições e desafios da implantação do Reuni em relação à democratização do direito educacional em sua materialização na Universidade Federal do Maranhão.

Partiu-se do entendimento de que está em curso um processo global de redefinição das políticas públicas em países capitalistas, sob a influência de pressupostos teóricos e políticos emergentes das décadas finais do século XX, no contexto de crise do Capital e reforma do Estado. Desse modo, enfocou-se o Reuni como medida decorrente da redefinição de políticas educacionais, influenciadas pelo processo reestruturação do capitalismo e por concepções de órgãos multilaterais, que acentuam a educação superior como insumo ao desenvolvimento e impulsionam a reforma da universidade, especialmente em países periféricos, estimulando e condicionando a expansão e diversificação dos sistemas de ensino.

Em suma, o Reuni articula-se com as reformas instituídas no âmbito nacional na assimilação do movimento mundial de reconfiguração da educação superior. Assim, entendeu-se este Programa expansionista como medida influenciada pela teoria social do Capital Humano e política da Terceira Via, incorporando, portanto, maior participação do Estado no âmbito da educação superior, mas com conciliação da agenda neoliberal (LIMA, K., 2007), o que incide em ampliação da oferta de educação pública, sem perda de centralidade no setor privado. Ou seja, como política de expansão com elementos de ruptura, mas também de continuidades do processo de reforma universitária iniciado ainda nos anos 1990, no contexto de redefinição do aparelho estatal brasileiro que situou o trabalho universitário entre os serviços considerados não-exclusivos.

No percurso da pesquisa, buscou-se contextualizar as transformações na educação superior, no cenário mundial, a partir das décadas de 1980 e 1990, diante da globalização da economia e alterações no modelo de intervenção estatal. Verificou-se que esse processo vem impulsionando e influenciando os contornos das políticas de expansão da educação superior em diferentes regiões do mundo, uma vez que em países centrais e periféricos criam-se medidas com ênfase na diversificação dos tipos e formatos de cursos no atendimento da demanda reprimida. Por um lado, essas medidas dão espaço para participação de diferentes categorias sociais, mas, por outro, vem incidindo em aligeiramento da formação e

estratificação dos sistemas de educação superior. Também, muitas vezes, elas se tornam predominantemente mecanismos de massificação de ensino com níveis de qualidades diferenciados, além do ingresso em um curso nem sempre estar acompanhado de um percurso regular e sucesso acadêmico com certificação.

No Brasil, por exemplo, as políticas de expansão elaboradas no contexto de reforma do Estado vêm favorecendo, de um lado, a privatização do sistema de ensino e, de outro, o redesenho do modelo clássico de universidade (ensino, pesquisa e extensão) como mecanismos para atender à demanda por níveis mais elevados de formação. Recuperando o processo de reforma e expansão da educação superior durante o governo FHC, constatou-se que as medidas normativas primaram pelo crescimento do mercado educacional, redefinição do modelo universitário e controle de investimentos estatais em educação pública como meio para promover a expansão de matrículas. Nos governos seguintes, ficou evidenciada uma tendência de ajustamento à reforma instituída na gestão de FHC. Na presidência de Lula da Silva (2003 - 2010), especificamente, a política de expansão contemplou iniciativas de ampliação de vagas no segmento público, mantendo o caminho de redefinição da universidade pública e crescimento acentuado do setor privado, mediante ações focalizadas em segmentos minoritários. A gestão Dilma Rousseff (2011 - 2014), por sua vez, deu continuidade a ações com foco em equidade social, inclusive pela continuidade de programas e projetos criados no governo antecessor; além disso, deu ênfase à internacionalização e ao desenvolvimento de políticas de ações afirmativas, direcionadas ao preenchimento de vagas em instituições federais.

No conjunto das medidas voltadas ao setor federal, o Reuni constituiu-se importante referência, enfatizando nos documentos oficiais e discurso governamental o princípio democrático e de financiamento de instituições públicas, mas mantendo elementos da reforma então em curso. A análise sobre o financiamento da educação superior indica que, no período do início da década 90 do século XX até a aprovação do Reuni, houve uma redução de investimentos de recursos públicos nesse nível de ensino (SGUISSARDI, 2009; AMARAL, 2011), tanto que no governo de FHC valorizou-se o empreendedorismo nas universidades e a sua autonomia financeira, que seria conquistada pela arrecadação de fundos próprios para compensar a falta de financiamento estatal. Assim, o Reuni apresentou-se como a possibilidade negociada de reduzir os problemas de financiamento das universidades federais, mas cobrando metas de eficácia e eficiência e induzindo a expansão e a reforma institucional.

As análises nesse estudo indicaram que embora o Reuni focalizasse a expansão do ensino público, apresentou contradições quanto à concepção de democratização, entendida em uma perspectiva que combina a garantia de condições de acesso, permanência estudantil e qualidade educacional. O documento oficial atribui ênfase à expansão pela via da racionalização de recursos, diversificação acadêmica e flexibilização curricular, articulando-se com mudanças nas formas de gestão e reforma da universidade no contexto neoliberal. Especificamente, em relação à diversificação, o Reuni se aproximou do discurso dos interlocutores da Universidade Nova ao induzir as instituições à criação de diferentes modalidades da graduação e à oferta de cursos de curta duração (GOMES, 2008; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). Cabe reiterar que houve no setor federal uma expansão geral de 46% das matrículas em cursos de graduação presencial no contexto de implantação do Reuni, mas em muitos casos esse crescimento se desenvolveu com diversificação dos tipos e formatos dos cursos de graduação, a exemplo da criação dos BI's, em muitas universidades (BRASIL/ MEC, 2012b).

No caso da Ufma, os documentos e dados empíricos indicaram que o Reuni fomentou uma expressiva expansão quantitativa com criação de cursos e elevação de índices de matrícula em diferentes níveis, bem como favoreceu a revitalização/criação de campi universitários com interiorização de cursos presenciais de graduação, o que implicou em oportunidades de estudos aos estudantes de municípios distantes da Capital. Em contrapartida, este processo se deu com a criação de cursos com formato curricular mais flexível e menor tempo formativo, como única opção de graduação presencial nos campi revitalizados/ criados no interior do estado do Maranhão, apresentando uma diferenciação entre a educação superior na capital e nos campi descentralizados.

Desse modo, identificou-se na Ufma a assimilação de elementos da reforma da educação superior na seleção dos cursos e elaboração das propostas pedagógicas no processo de interiorização via Reuni. A Pró-Reitoria de Ensino (Proen) tentou estabelecer um consenso sobre as “inovações” introduzidas via Reuni, no entanto, o formato dos cursos obteve resistências da comunidade universitária, que identificou contradições no processo formativo dos estudantes e no modo de operacionalização, provocando alterações na proposta inicial destes, de modo a conferir-lhes maior reconhecimento, mas mantendo o caráter de flexibilidade curricular.

Além destas constatações, as análises demonstraram que o Reuni está ligado à expansão quantitativa com racionalização dos recursos. No Campus da Ufma em Pinheiro, um aspecto observado na pesquisa foi que a interiorização favoreceu a revitalização da

infraestrutura física, mas houve atraso na entrega das obras (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.), que foram concluídas após quase três anos de início das atividades dos cursos. Além disso, com a expansão quantitativa do número de matrículas nos anos que se seguiram, a infraestrutura projetada tornou-se insuficiente para atender plausivelmente as demandas e necessidades da comunidade universitária. Também, em relação aos recursos humanos, a interiorização se deu com lenta recomposição do número de profissionais (docentes e técnicos), porém no caso de docentes, com alta titulação.

Acrescente-se que apesar do número restrito de servidores nos três anos iniciais, a relação do número de alunos por professor ficou abaixo da projeção estabelecida nos documentos orientadores do Reuni de até 18 estudantes por docente. Isto ocorreu porque, apesar do elevado número de estudantes por turmas que era previsto (total de 60), houve dificuldade de ocupação de vagas e evasão estudantil. Contudo, dado o caráter diferenciado da proposta pedagógica dos cursos, que impedia, por exemplo, a inserção de notas e frequências no sistema institucional, os profissionais somaram às atividades inerentes a seus cargos outras funções, tais como elaboração de planilhas, históricos, declarações e outros documentos, revelando que apesar da relação aluno por servidor não ter sido elevada, nestes anos iniciais, houve outras formas de intensificação do trabalho docente e técnico no processo de interiorização.

Em relação ao acesso, identificou-se que a interiorização via Reuni na Ufma favoreceu o ingresso de categorias sociais historicamente reprimidas da universidade pública, o que remete a avanços para a democratização do direito educacional no estado do Maranhão. Esse processo já vem sendo observado em estudos mais amplos sobre as recentes políticas de expansão da educação superior, especialmente nos cursos de baixa demanda e rentabilidade no mercado (RISTOFF, 2014) como é o caso das LI's. Em relação ao Campus da Ufma em Pinheiro, vale reiterar a forte presença de estudantes oriundos do ensino médio público (88,5%), pretos e pardos (83%), e de jovens naturais do município-sede ou do entorno do campus (85,7%), o que indica que a política de expansão vem incidindo, no acesso de estudantes das regiões isoladas, embora nos cursos criados "pós-Reuni", especificamente os de alta demanda (a exemplo de Medicina), essa participação não venha sendo tão evidente. Também, comprovou-se nesta pesquisa que a expansão/ interiorização de cursos de graduação (Licenciaturas Interdisciplinares) via Reuni na Ufma incidiu principalmente sobre camadas mais vulneráveis da classe trabalhadora, considerando-se que a renda familiar mensal per capita na maioria dos estudantes participantes da pesquisa é de cerca de 1/3 de um salário mínimo.

Desse modo, pode-se afirmar que o processo de interiorização da Ufma (2010 - 2014) atendeu ao objetivo primeiro de ampliar o acesso à educação superior de estudantes que moram em localidades distantes da Capital, alcançando em grande medida categorias sociais que se encontram em processo de exclusão.

No entanto, o desenvolvimento desta política pública apresentou ambiguidades em relação à permanência estudantil. Constatou-se que a interiorização de cursos e vagas trouxe implicações controversas, tais como índices expressivos de abandonos e cancelamentos de matrícula nos anos iniciais de implantação no campus lócus do estudo. Isto ocorreu porque o formato inicial dos cursos era demasiado diferente, o que gerava insegurança em relação à carreira profissional após o egresso. Também, outros fatores que determinaram o processo de evasão foram as condições estruturais inadequadas nos anos iniciais da interiorização e a centralidade da assistência estudantil na oferta de bolsas, sem uma política mais ampliada de permanência aos estudantes da região.

Deve-se destacar também que nos relatórios do Sigaa/ Ufma dos anos iniciais de expansão foram identificados principalmente “cancelamentos espontâneos”, que são aqueles solicitados formalmente pelos próprios estudantes, especialmente quando optam por cursar outra graduação em instituição pública de educação superior. Este aspecto revelou que o elevado número de cancelamentos também tem relação com a concomitante participação da Ufma no Sisu e com a mobilidade dos estudantes das LI's em direção a cursos de maior rentabilidade econômica e valorização no mercado, gerando um cenário de evasões.

Desse modo, é possível concluir que a hipótese inicial deste trabalho se confirma, visto que a elevação do número de vagas em graduação presencial via Reuni no Campus da Ufma em Pinheiro vem representando ampliação das oportunidades de acesso de jovens originários da classe trabalhadora, residentes no interior do estado do Maranhão. Todavia, em relação ao percurso estudantil, este acesso se mostra ainda restrito, tanto que se vivencia uma realidade de abandonos e cancelamentos, com baixa taxa de conclusão dos cursos.

O acesso sem a garantia das condições de permanência e conclusão dos estudos traz sérias consequências no processo de democratização do direito educacional, seja pela falsa impressão de inclusão, seja pela culpabilização do indivíduo quanto ao não sucesso acadêmico.

Diante dos problemas de abandono estudantil, acredita-se ser bastante válido para as universidades federais o desenvolvimento de análises sobre os aspectos que vem determinando o cenário de expansão, refletindo entre outros temas sobre as formas de ingresso, os processos seletivos de ingresso, a diminuição das vagas ociosas, etc. Além disto,



acredita-se que cabe desenvolver um debate com a comunidade universitária e entidades representativas sobre a política de assistência estudantil de modo a melhor responder às necessidades do novo perfil do discente que ingressa na educação superior neste processo de expansão do acesso. Acredita-se que isto requer análises, entre outros aspectos, dos limites/possibilidades da política de bolsa, desenvolvimento de ações permanentes como residência estudantil, restaurante universitário, entre outras medidas.

Por fim, tem-se clareza sobre os limites deste estudo, dado o pouco tempo de desenvolvimento dos cursos no Campus de Pinheiro, uma vez que se encontram no primeiro ciclo de formação decorrente deste processo de expansão/ interiorização. Obviamente, faz-se necessário acompanhar a evolução das turmas em relação ao acesso, permanência e conclusão discente, bem como em função das categorias sociais que vem ingressando nas LI's e outros cursos de graduação criados no "pós-Reuni" no sentido de construir uma análise mais ampliada sobre a movimentação acadêmica que, acredita-se, podem apresentar outros sentidos que ora não puderam ser tão bem explorados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXII, nº 75, agosto/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

ALCÁNTARA, Armando; SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. **Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina**: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCIBO, Deise (org.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: SP, Alínea Editora, 2006.

AMARAL, Nelson Cardoso. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 27, nº. 1, p. 95-108, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19970/11601>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

ANDES-SN. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Caderno Andes. Brasília: DF, nº. 25, agosto/ 2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. O novo PNE e os 05 anos de implementação do Reuni. **Universidade e Sociedade**. Ano XXII. nº. 50, junho/ 2012. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-590458212.pdf>. Acesso em 03 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Dossiê nacional 3: precarização do trabalho docente II. **Revista Andes Especial**, novembro de 2013.

ANDIFES. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino Superior**. In: UNESCO. A universidade na encruzilhada - Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6-7 ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. (El Desarrollo em la pratica). Washington, D.C.: BIRD 1ª ed. 1994.

\_\_\_\_\_. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, D.C.: BIRD, 2003.

BARBALHO, Maria Goretti C; CASTRO, Alda Maria D. A. **A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e a diversificação no período pós-LDB (1995-2006)**. In: CASTRO, Alda Maria D. A. C; FRANÇA, Magna. (org.) Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**. v.

13 n.º 39. Rio de Janeiro: RJ, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/02.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: DF, 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.288, de 01 de julho de 1996**. Altera dispositivos da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília: DF, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L9288.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9288.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília: DF, 1996b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.207, de 5 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: DF, 1997a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: DF, 1997b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.494, de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: DF, 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.678, de 03 de julho de 1998**. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília: DF, 1998b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9678.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 1.827, de 24 de junho de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas/1827-1.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: DF, 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm)> Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_, **Decreto de 20 de outubro de 2003.** Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Brasília: DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/Dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: DF, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5225, de 01 de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DF, 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 02 set. 2014

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 2005b Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em 27 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: DF, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: DF, 2007b.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Brasília: DF, 2010a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Brasília: DF, 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, 2012a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: DF, 2012b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira.** Brasília: DF, 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC assina convênios para expandir universidades.** Brasília, DF, MEC: Imprensa, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=5236:sp-186802867>> Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais).** Brasília: DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <[https://www.ufrj.br/docs/portaria\\_sisu\\_diario.pdf](https://www.ufrj.br/docs/portaria_sisu_diario.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 14, de 28 de junho de 2012.** Altera os dispositivos das portarias normativas nº1, de 22 de janeiro de 2010 e 23, de 10 de novembro de 2011, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil. Brasília: DF, 2012a. Disponível em: <[http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_n14\\_28\\_06\\_12.pdf](http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_n14_28_06_12.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)>.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 15, de 22 de julho de 2013.** Brasília: DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14699-portaria-norm-n015-instituiu-politica-nac-ifes&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14699-portaria-norm-n015-instituiu-politica-nac-ifes&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192)>.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado.** Brasília: MARE/ENAP, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, nº. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5375/4480>>. Acesso em 20 jul. 2015.

CAPES. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 11/2013.** Brasília: DF, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relatorio-de-bolsa-final-para-publicacao-5122013.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 12/2014.** Brasília: DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30122014-Relatorio-de-bolsas-pibid.pdf>>.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; THOMAZ DA SILVA, Mateus. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489 - 512, jul./dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001. Disponível em: <<http://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 24, Rio de Janeiro: RJ. Set./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>. Acesso em: 04 set. 2015.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a03v2588.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CUNHA, Luis Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira: entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DANTAS, Eder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente**: a política do governo Lula para a educação superior. Reunião anual da Anped, 32<sup>a</sup>, Caxambu, 4 a 7 out. 2009. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros de educação europeus**. Bolonha, 1999. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. nº 28. Jan/ Fev/ Marc/ Abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. vol.31 nº. 113. Campinas, Out./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Transformações recente e debates atuais no campo da educação superior no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. (org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de educação, 2009. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995 - 2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma da educação superior no governo Lula da Silva: concepções, contradições e desafios.** In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa; OLIVIEN, Arabela Campos; PEREIRA DE DEUS, Maria Alba; RIBEIRO, Cristina Zanetti. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos. Periódico do PPGEda UCDB.** Campo Grande-MS, n. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional e desenvolvimento.** In: UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany, UNIVOC, 2005. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>>. Acesso em: 08 set. 2015.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>> Acesso em: 02 set. 2015.

GOMES, Alfredo Macedo. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos.** In: MANCEBO, Denise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./ mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança.** São Paulo: Loyola, 2013.

HORTALE, Virginia Alonso e MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-60, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

INEP. **Censo da educação superior de 2004: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnico-Censo\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior de 2010: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em:



<[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Paz e Terra. São Paulo: SP, 1976.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo: SP, n.º. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<https://elosformacao.files.wordpress.com/2013/12/leher-umnovosenhordaeducac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação superior minimalista:** a educação que convém ao capital no capitalismo dependente, [2011?], (mimeo). Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/14825115/881137112/name/Educa%C3%A7%C3%A3o%2BSuperior%2BMinimalista%2B-%2BRoberto%2BLeher.doc>>. Acesso em: 21 set. 2016.

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

\_\_\_\_\_. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa Reuni. **Revista de Políticas Públicas/ UFMA**. Vol. Especial, p. 441-452. São Luís: MA, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1397/1124>>. Acesso em: 03 out. 2014.

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba. V. 13, n.º. 1, p. 07 - 36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>>. Acesso em: 06 set. 2015.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da Ufma (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior** (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, – Marília, 2011.

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n.º. 60 jan. - mar. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: PR. v. 2, n.º. 2, p. 105 - 114, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2682597.pdf>>.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **Reuni:** uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? Reunião anual da Anped, 35ª. Porto de Galinhas, 21 a 24 de Outubro de 2012, Porto de Galinhas, 2012 Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2177\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2177_int.pdf)>. Acesso em: 09 de jul. 2016.

MORAES, Reginaldo C. C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 130, p. 197 - 218, jan. - mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00197.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. Programa de governo. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos\\_Programaticos\\_Dilma\\_13%20Pontos.pdf](http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

QUEIROZ, Viviane de. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): uma nova versão do Ceduc. **Universidade e Sociedade**. Andes-SN, Brasília. Ano XXIV, nº 55, fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2015.

RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização**. In: Educação superior no Brasil - 10 anos Pós-LDB / BITTAR, M., OLIVEIRA, João F. de, MOROSINI, Marília (Org.). - Brasília: DF, INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>.

\_\_\_\_\_. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SCHUGURENSKY, D. **La reestructuración de la educación superior en la era de globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?** In: ALCÁNTARA, Armando; POZAZ, Ricardo y TORRES, Carlos Alberto. Educación democracia y desarrollo en fin de siglo. México: Siglo XXI eds., 1999. Disponível em: <[http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura2\\_schugurensky.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura2_schugurensky.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

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

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria Lima. **Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão**. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: DF, INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 nº. 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de

documentos sobre política educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº. 2, p. 427 - 446, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, Outubro 2008.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior**. Rio de Janeiro. Garamond, 1999.

UFMA. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão - Reuni/ Ufma**. São Luís: MA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2010**. São Luís: MA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício 2011**. São Luís: MA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício 2012**. São Luis: MA, 2013.

UFMA. Campus Pinheiro. **Relatório de atividades administrativas do Campus Universitário de Pinheiro**. Pinheiro: MA, 2010.

UFMA. Conselho Universitário. **Resolução nº 104, de 30 de novembro de 2007**. Aprova a adesão da Ufma ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (Reuni) e dá outras providências. São Luís: MA, 2007. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/fFaqIa28X3olvkG.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 129, de 24 de maio de 2010**. Aprova a criação do curso de Ciências Humanas – modalidade licenciatura presencial – no Campus de Pinheiro, e seu projeto pedagógico. São Luís: MA, 2010a. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/YNqbOEDKcEcW3ZW.pdf>>

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 137, de 24 de maio de 2010**. Aprova a criação do curso de Ciências Naturais modalidade licenciatura presencial – no Campus de Pinheiro, e seu Projeto Pedagógico. São Luís: MA, 2010b. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/B10vI4LfFNBk4JG.pdf>>.

UFMA. Núcleo de Tecnologia da Informação. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status – Ciências Humanas/História - Campus Pinheiro (2010.2)**. Sigaa, 2015a. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/Status – Ciências Naturais/Biologia - Campus Pinheiro (2010.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015b. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/História - Campus Pinheiro (2011.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015c. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/Filosofia - Campus Pinheiro (2011.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015d. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Naturais/Biologia - Campus Pinheiro (2011.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015e. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/História – Campus Pinheiro (2012.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015f. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/Filosofia – Campus Pinheiro (2012.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015g. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Naturais/Biologia – Campus Pinheiro (2012.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015h. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/História (2013.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015i. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/Filosofia (2013.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015j. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Naturais/Biologia – Campus Pinheiro (2013.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015k. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/História (2014.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015l. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Humanas/Filosofia (2014.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015m. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório quantitativo de alunos por forma de ingresso/status - Ciências Naturais/Biologia (2014.2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2015n. Emitido em 17.09.2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2010-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016a. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2011-1)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016b. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2011-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016c. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2012-1)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016d. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2012-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016e. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2013-1)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016f. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2013-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016g. Emitido em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2014-1)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016h. Emitido em: 12.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2014-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016i. Emitido em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2015-1)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016j. Emitido em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de alunos por tipo de saída, seja ela temporária ou não - Campus Pinheiro (2015-2)**. São Luís, MA: Sigaa, 2016k. Emitido em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quantitativo geral dos docentes e técnico-administrativos por campus (2009)**. São Luís, MA: SIGRH, 2016. Emitido em: 18 set. 2016.

UFMA. Pró-Reitoria de Ensino. **Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**: projeto pedagógico de Pinheiro. São Luis: MA, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 210/2010**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2010-2. São Luís: MA, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 345/2010**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2011.1. São Luís: MA, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 72/2011**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2011.2. São Luís: MA, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 177/2011**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2012.1. São Luís: MA, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 64/2012**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2012.2. São Luís: MA, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Edital no. 181/2012**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2013.1. São Luís, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Carta das Licenciaturas Interdisciplinares.** Codó: MA, 27 de março de 2012. Codó, 2012c.

\_\_\_\_\_. **II Carta das Licenciaturas Interdisciplinares.** Bacabal: MA, 4 de maio de 2012. Bacabal, 2012d.

\_\_\_\_\_. **III Carta das Licenciaturas Interdisciplinares.** São Luís: MA, 15 de junho de 2012. São Luís, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Carta do IV Seminário das Licenciaturas Interdisciplinares.** Imperatriz: 15 de agosto de 2012. Imperatriz, 2012f.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 122/2013.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2013.2, São Luís: MA, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 308/2013.** Regulamento de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA em 2014.1, São Luís: MA, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 145/2014.** Regulamenta o Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA em 2014-2, São Luís: MA, 2014a.

UFMA. Pró-Reitoria de Recursos Humanos. **Relatório quantitativo de docentes por ano e titulação – Campus Pinheiro (2010-2014).** São Luís: MA. 2016.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A (Roteiro de entrevista 1 – Membro da “Comissão de elaboração do Plano Reuni/ Ufma” e Coordenador Institucional do Programa).

## **PROJETO: A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMA (2010-2014) NO CONTEXTO DO REUNI**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA N° 1**

#### **Bloco 1 VISÃO SOBRE O REUNI**

1. Percepção do entrevistado sobre o significado do Reuni para a expansão da universidade pública brasileira.
2. Percepção do entrevistado sobre o significado do Reuni para a expansão da Ufma, especificamente.

#### **Bloco 2 ADESÃO DA UFMA AO REUNI**

3. Como ocorreu o processo inicial de discussão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no âmbito da Ufma?
4. Observou-se alguma espécie de oposição ou resistência à adesão da Ufma ao Reuni na comunidade universitária? Por parte de quais segmentos/ setores?
5. Como se manifestaram essas resistências? Essas manifestações interferiram no texto final do plano Reuni/ Ufma? De que forma?

#### **Bloco 3 ELABORAÇÃO DO PLANO REUNI/ UFMA**

6. Quais sujeitos/setores participaram do processo de elaboração do Plano de Reestruturação e Expansão da Ufma?
7. Quais áreas e dimensões foram definidas como prioritárias no documento? Por qual razão?
8. Como se deu a escolha dos campi e cursos contemplados no plano Reuni/ Ufma?
9. Quais fatores influenciaram a decisão de incluir novos campi (não previstos no plano Reuni/Ufma) no processo de expansão/ interiorização dessa Universidade?
10. Quais fatores influenciaram a alteração dos cursos inicialmente propostos na expansão/ interiorização da Ufma?



11. Há alguma relação entre a escolha das Licenciaturas Interdisciplinares na expansão/ interiorização da Ufma e o Projeto Universidade Nova que vinha sendo discutido no âmbito nacional? Explique.

#### **Bloco 4 REUNI E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

12. Como a Ufma acompanhou/acompanha a implantação e o alcance das metas do Reuni?
13. Com relação à implantação do Reuni/Ufma, quais observações você vem realizando sobre o (a):
- Ampliação do acesso estudantil nesta Universidade?
  - Permanência dos estudantes e taxa de conclusão de cursos?
  - Participação estudantil nas políticas de assistência (moradia, restaurante, programas de bolsas, etc.) e bolsas de caráter acadêmico?
14. Sobre a implantação do Reuni, quais repercussões você destacaria no processo de expansão da Ufma (2010/2014) em relação à democratização (ou massificação) da educação superior no estado do Maranhão? Explique.

APÊNDICE B (Roteiro de entrevista 2 – Docentes e técnicos-administrativos em educação do campus local).

**PROJETO: A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMA (2010-2014) NO  
CONTEXTO DO REUNI**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA N° 2**

**Bloco 1 VISÃO SOBRE O REUNI**

1. Percepção do entrevistado sobre o significado do Reuni para a expansão da universidade pública brasileira.
2. Percepção do entrevistado sobre o significado do Reuni para a expansão da Ufma, especificamente, do campus universitário onde atua.

**Bloco 2 RECEPTIVIDADE/ RESISTÊNCIA À PROPOSTA REUNI/ UFMA**

3. Ao longo dos anos de expansão da Ufma no interior do estado (2010-2014), houve alguma espécie de oposição ou resistência à proposta Reuni/ Ufma no campus onde você atua? Por parte de quais segmentos/ setores?
4. Como se manifestaram essas resistências? Quais as principais razões?

**Bloco 3 CONTRADIÇÕES/ DESAFIOS NA EXPANSÃO DA UFMA VIA REUNI**

5. Com base na realidade vivenciada, aponte desafios enfrentados pela comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos-administrativos em educação) no processo de implementação do Reuni na Ufma quanto à:
  - Reestruturação acadêmico-curricular?
  - Infraestrutura para desenvolvimento dos cursos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, auditórios, quantitativo de pessoal docente e técnico, etc.)?
  - Permanência estudantil e taxa de conclusão dos cursos?
  - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

**Bloco 4 O REUNI E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

6. A partir da experiência no campus universitário local, quais observações você tem realizado sobre as repercussões do Reuni na Ufma (2010-2014) para a (o):

- Acesso e permanência dos estudantes?
  - Participação de estudantes originários de grupos socioeconômicos desfavorecidos?
  - Participação estudantil nas políticas de assistência da Ufma (moradia, restaurante, programas de bolsas, etc.) e bolsas acadêmicas?
  - Taxa de conclusão dos cursos?
7. Sobre a implantação do Reuni, quais repercussões você destacaria no processo de expansão da Ufma (2010/2014) em relação à democratização (ou massificação) da educação superior no estado do Maranhão? Explique.

## APÊNDICE C (Questionário – discentes do campus local).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

Este instrumento relaciona-se à pesquisa *A expansão a educação superior na Ufma no contexto do Reuni (2010/2014)* que tem por objetivo analisar os sentidos, contradições e desafios para o processo de democratização desse direito educacional. Dessa forma, solicito sua colaboração no sentido de oferecer informações para o entendimento desse tema. Esse estudo será objeto de uma dissertação de mestrado e você não será identificado, permanecendo no anonimato.

<p><b>I IDENTIFICAÇÃO DO CORPO SOCIAL</b></p> <p><b>1 Sexo:</b>  <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><b>2 Naturalidade:</b>  <input type="checkbox"/> Pinheiro/MA.  <input type="checkbox"/> Outra cidade da baixada maranhense.  <input type="checkbox"/> Cidade de outra região do estado.  <input type="checkbox"/> Capital do estado.  <input type="checkbox"/> Cidade de outro estado/ país.</p> <p><b>3 Localidade onde morava antes de ingressar na UFMA:</b>  <input type="checkbox"/> área urbana. <input type="checkbox"/> área rural.</p> <p><b>4. Sua idade até junho de 2015:</b>  <input type="checkbox"/> menos de 18 anos  <input type="checkbox"/> de 18 a 19 anos  <input type="checkbox"/> de 20 a 21 anos  <input type="checkbox"/> de 22 a 24 anos  <input type="checkbox"/> de 25 a 27 anos  <input type="checkbox"/> de 28 a 31 anos  <input type="checkbox"/> de 32 a 35 anos  <input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos  <input type="checkbox"/> mais de 40 anos</p> <p><b>5. Estado Civil:</b>  <input type="checkbox"/> solteiro(a) <input type="checkbox"/> separado/divorciado/desquitado(a)  <input type="checkbox"/> casado (a) <input type="checkbox"/> união estável  <input type="checkbox"/> viúvo(a) <input type="checkbox"/> outros</p> <p><b>6 Como você se autodeclara?</b>  <input type="checkbox"/> Preto(a)  <input type="checkbox"/> Pardo(a)  <input type="checkbox"/> Branco(a)  <input type="checkbox"/> Indígena  <input type="checkbox"/> Amarelo(a)</p> <p><b>7 Possui alguma deficiência? Qual?</b>  <hr/></p> <p><b>13 Você fez cursinho para acesso à educação superior</b>  <input type="checkbox"/> Não.  <input type="checkbox"/> Menos de um semestre.  <input type="checkbox"/> Durante um semestre.  <input type="checkbox"/> Um ano.  <input type="checkbox"/> Um ano e meio.  <input type="checkbox"/> Mais de um ano e meio.</p>	<p><b>8 Com quem você morava antes de ingressar na UFMA?</b>  <input type="checkbox"/> Pai ou mãe, separados.  <input type="checkbox"/> Pai, mãe e irmãos na mesma residência.  <input type="checkbox"/> Apenas com pai e mãe.  <input type="checkbox"/> Esposa / marido / companheiro(a) e filhos.  <input type="checkbox"/> Esposa / marido / companheiro(a) sem filhos.  <input type="checkbox"/> Com filho(s).  <input type="checkbox"/> Com irmãos.  <input type="checkbox"/> Com avós ou outros parentes.  <input type="checkbox"/> Amigos ou colegas.  <input type="checkbox"/> Sozinho.</p> <p><b>9 Com quem você mora atualmente?</b>  <input type="checkbox"/> Pai ou mãe, separados.  <input type="checkbox"/> Pai, mãe e irmãos na mesma residência.  <input type="checkbox"/> Apenas com pai e mãe.  <input type="checkbox"/> Esposa / marido / companheiro(a) e filhos.  <input type="checkbox"/> Esposa / marido / companheiro(a) sem filhos.  <input type="checkbox"/> Com filho(s).  <input type="checkbox"/> Com irmãos.  <input type="checkbox"/> Com avós ou outros parentes.  <input type="checkbox"/> Amigos ou colegas.  <input type="checkbox"/> Sozinho.</p> <p><b>II TRAJETÓRIA ACADÊMICA</b></p> <p><b>10 Onde você frequentou o ensino fundamental?</b>  <input type="checkbox"/> Todo em escola pública.  <input type="checkbox"/> Todo em escola privada sem bolsa.  <input type="checkbox"/> Todo em escola privada com bolsa.  <input type="checkbox"/> Parte em escola pública e parte em escola privada.</p> <p><b>11 Onde você frequentou o ensino médio?</b>  <input type="checkbox"/> Todo em escola pública.  <input type="checkbox"/> Todo em escola privada sem bolsa.  <input type="checkbox"/> Todo em escola privada com bolsa.  <input type="checkbox"/> Parte em escola pública e parte em escola privada.</p> <p><b>12 Ano em que concluiu o Ensino Médio: _____</b>  <input type="checkbox"/> curso regular <input type="checkbox"/> supletivo  <input type="checkbox"/> diurno <input type="checkbox"/> noturno <input type="checkbox"/> diurno/noturno</p> <p><b>14 Ingressou na UFMA no Campus de Pinheiro por vaga destinada a algum tipo de cota? Qual?</b>  <hr/></p>
---	--

**15 Possui outra graduação concluída? Qual curso? Qual instituição?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16 Durante a sua escolarização na UFMA recebeu algum tipo de assistência estudantil (bolsas, residência, outras)? Qual/quais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III GRUPO FAMILIAR E ESCOLARIZAÇÃO

**17 Quantas pessoas tem na sua família (incluindo você)?**

- Duas pessoas.
- Três pessoas.
- Quatro pessoas.
- Cinco pessoas.
- Seis pessoas.
- Mais de seis pessoas.
- Apenas eu.

**18 Número de pessoas da família principal (pais, irmãos, avós, tios e filhos que vivem na mesma casa) por etapa de escolarização:**

- Sem escolarização até 2ª série: \_\_\_\_\_
- De 3ª a 4ª série do Fundamental: \_\_\_\_\_
- De 5ª à 6ª série do Fundamental: \_\_\_\_\_
- De 7ª a 8ª série do fundamental: \_\_\_\_\_
- Ensino Médio incompleto: \_\_\_\_\_
- Ensino Médio completo: \_\_\_\_\_
- Ensino Superior completo: \_\_\_\_\_
- Especialização: \_\_\_\_\_
- Mestrado: \_\_\_\_\_
- Doutorado: \_\_\_\_\_

### IV RENDA FAMILIAR E ATIVIDADE REMUNERADA

**19 Qual o valor da renda bruta mensal da sua família?**

- Até R\$ 880,00.
- De R\$ 881,00 a R\$ 1320,00 reais.
- De R\$ 1321,00 até R\$ 1760,00 reais.
- De R\$ 1761,00 até R\$ 2640,00 reais.
- De R\$ 2641,00 até R\$ 3520,00 reais.
- De R\$ 3521,00 até R\$ 4400,00 reais.
- De R\$ 4441,00 até R\$ 5280,00 reais.
- De R\$ 5281,00 até R\$ 6160,00 reais.
- De R\$ 6161,00 até R\$ 7040,00 reais.
- De R\$ 7041,00 até R\$ 7920,00 reais.
- De R\$ 7921,00 até R\$ 8800,00 reais.
- Acima de R\$ 8800,00 reais.

**20 Indique a atividade profissional exercida por seu pai.**

- Emprego fixo particular. Função: \_\_\_\_\_
- Profissional autônomo ou informal.
- Empregado(a) doméstico(a).
- Serviço público municipal/ estadual/ federal.
- Trabalhador rural (agricultor, pescador, etc.).
- Aposentado (a).
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**21 Indique a atividade profissional exercida por sua mãe.**

- Emprego fixo particular.
- Função: \_\_\_\_\_
- Profissional autônomo ou informal.
- Empregado(a) doméstico(a).
- Serviço público municipal/ estadual/ federal.
- Trabalhador rural (agricultor, pescador, etc.).
- Aposentado (a).
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- Não respondeu

**22 Há algum membro de seu grupo familiar de referência que seja beneficiário de algum programa social do governo?**

- Sim. Programa: \_\_\_\_\_
- Não
- Não respondeu

**23 Qual sua participação na vida econômica do grupo familiar?**

- Trabalha, mas depende de ajuda financeira da família.
- Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.
- Trabalha e é independente financeiramente.
- Não trabalha e tem os gastos custeados pela família.

**23 Caso exerça alguma atividade remunerada, identifique a que melhor a define:**

- Estágio.
- Emprego fixo particular.
- Profissional autônomo ou informal.
- Serviço público federal/estadual/municipal.
- Trabalhador rural (agricultor, pescador, etc.).
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**24 Qual sua renda mensal individual?**

- Até R\$ 880,00.
- De R\$ 881,00 a R\$ 1320,00 reais.
- De R\$ 1321,00 até R\$ 1760,00 reais.
- De R\$ 1761,00 até R\$ 2640,00 reais.
- De R\$ 2641,00 até R\$ 3520,00 reais.
- De R\$ 3521,00 até R\$ 4400,00 reais.
- De R\$ 4441,00 até R\$ 5280,00 reais.
- De R\$ 5281,00 até R\$ 6160,00 reais.
- De R\$ 6161,00 até R\$ 7040,00 reais.
- De R\$ 7041,00 até R\$ 7920,00 reais.
- De R\$ 7921,00 até R\$ 8800,00 reais.
- Acima de R\$ 8800,00 reais.
- Não possui renda.

**V POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

25 Na sua visão foi importante a UFMA criar cursos superiores no município Pinheiro/MA? Justifique sua resposta, dando exemplos dessa relevância.

---

---

---

---

---

---

---

26 Que dificuldades o estudante enfrenta para permanecer durante toda formação no curso e obter o diploma?

---

---

---

---

---

---

---

27 Durante o seu processo de formação, você participou de alguma atividade de pesquisa e extensão relacionada com a escola? Quais?

**Grata por sua atenção e colaboração.**