

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WELLINE DAYANE REIS RIBEIRO

**A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DOS
ANOS 1990:** um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal
do Maranhão via Reuni

São Luís

2021

WELLINE DAYANE REIS RIBEIRO

**A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DOS
ANOS 1990:** um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal
do Maranhão via Reuni

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

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro, Welline Dayane Reis.

A reconfiguração do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990 : um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão via Reuni / Welline Dayane Reis Ribeiro. - 2021. 154 f.

Orientador(a): Antonio Paulino de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Ensino Superior. 2. Expansão. 3. Interiorização.
4. Reuni. I. Sousa, Antonio Paulino de. II. Título.

WELLINE DAYANE REIS RIBEIRO

A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS 1990: um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão via Reuni

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

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira França
Universidade Federal do Maranhão - Campus São Bernardo

Solus Christus.

AGRADECIMENTOS

Acima de todas as coisas agradeço a Deus. Tudo o que sou e conquistei até aqui é obra de suas mãos. Graça imerecida! A Ele, que me escolheu desde o ventre da minha mãe, toda honra e glória ao seu nome!

À minha amada mãe (e avó) Delcy Santos dos Reis, que apesar da idade avançada e das limitações na memória, esteve presente em todo o meu percurso do mestrado, encorajando-me e apoiando-me na direção dos meus sonhos. Sou extremamente grata por toda sua dedicação, amor, cuidado, ensinamentos e orações sobre a minha vida.

Às amigas mais chegadas que irmãs: Suzana Melo, Lidiane Pinheiro e Adriana Tobias. Obrigada por cada palavra de encorajamento, pelos momentos de alegria e simplicidade. É muito bom ter amigas como vocês!

Ao meu orientador, professor Antonio Paulino de Sousa. Agradeço pela confiança, ensinamentos e correções. Também por sua compreensão, paciência e sensibilidade nos momentos de dificuldades causados pela pandemia do COVID-19. Estendo o agradecimento aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufma, nas pessoas dos (as) professores (as): Francisca das Chagas Silva Lima, Maria José Pires Barros Cardozo, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, César Augusto Castro, Samuel Luís Velazquez Castellanos, Lucinete Marques Lima, Maria Núbia Barbosa Bonfim, Ilma Vieira do Nascimento. Os ensinamentos de cada um foram e continuam sendo importantes para a minha trajetória acadêmica e profissional.

Às amigas e companheiras de turma Maria Luiza Ribeiro, Joice Fernandes, Regiane Andrade, Luciane Menezes e Ana Paula Mondego. Sou imensamente grata pelos momentos de alegrias e dificuldades vividos nesta jornada tão importante e pelo apoio e encorajamento que tivemos umas das outras. Que vocês continuem caminhando com simplicidade, inteligência e alegria!

Agradeço aos meus amados irmãos da Igreja Presbiteriana da Cohama pelas orações e palavras de encorajamento durante todo o tempo. É bom demais caminhar com vocês!

Aos demais familiares e amigos que de forma indireta contribuíram com este trabalho, vindo até mim com palavras de sabedoria, correções, força e perseverança.

“A universidade no século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes.”

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta pesquisa trata da reconfiguração do ensino superior a partir dos anos 1990, considerando o processo de expansão ocorrido na Universidade Federal do Maranhão pela via do Reuni (2007-2012). Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o processo de expansão/interiorização da Universidade Federal do Maranhão a partir da implementação do Reuni. E como objetivos específicos: identificar os aspectos históricos do ensino superior no Brasil entre as décadas de 30 e 80; apresentar as políticas e os programas decorrentes do processo de expansão do ensino superior brasileiro nos governos de FHC e Lula; identificar as ações implementadas pelo Reuni na Ufma, considerando seus desdobramentos para a educação superior nos campi do continente. A pesquisa se configura como qualitativa e documental, buscando responder aos objetivos propostos por meio da análise de documentos elaborados e difundidos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria do Ensino Superior (SESu), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Universidade Federal do Maranhão, dentre outros relacionados ao objeto. Utilizou-se ainda como base teórica escritos de autores como Chauí (2001); Santos (2005); Bresser Pereira (1991); Dutra (2017); Sousa e Coimbra (2015; 2017), dentre outros. O percurso metodológico utilizado se configurou numa perspectiva crítica da realidade, tendo em vista dois conceitos fundamentais abordados por Chagas (2011): investigação e exposição. O primeiro podendo ser caracterizado como a pesquisa em si e o segundo a apresentação dos resultados. A partir da realização da pesquisa, constatou-se que o processo de expansão/interiorização da Ufma via Reuni foi marcado pela intensificação das ações e políticas neoliberais, cujos interesses se sobrepuseram aos direitos conquistados pelos sindicatos e comunidade acadêmica em favor da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Neste sentido, apesar do Programa se constituir uma política de acesso e permanência de estudantes nas universidades brasileiras, tendo alcançado números significativos de vagas e matrículas a partir da abertura de novos cursos, no cenário maranhense os investimentos com infraestrutura e recursos humanos não acompanharam o crescimento quantitativo atingido, o que gerou obstáculos para a permanência de muitos estudantes nos cursos. Verificou-se ainda que a carência de infraestrutura e recursos humanos nos campi do interior do estado, comprometeu a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, tendo contribuído também para a precarização dos próprios campi, bem como do trabalho docente e da formação acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior. Expansão. Interiorização. Reuni.

ABSTRACT

This research deal with the reconfiguration of higher education from the 1990s, considering the expansion process that took place at the Federal University of Maranhão via Reuni (2007-2012). Therefore, it was established as a general objective to analyze the expansion/internalization process in the Federal University of Maranhão from the implementation of Reuni. And as specific objectives to identify the historical aspects of higher education in Brazil between the 30s and 80s; analyze the policies and programs resulting from the processo of expansion of Brazilian higher education in the FHC and Lula administrations; analyze the actions implemented by Reuni at UFMA, considering their consequences for higher education on the continent's campuses. The research is characterized as qualitative and documentar, seeking to respond to the proposed objectives through the analysis of documents prepared and disseminated by the Ministry of Education (MEC), Secretariat of Higher Education (SESu), National Association of Directors of Federal Institutions of Higher Education (Andifes) and Federal University of Maranhão, among others related to the object. It was also used as a theoretical basis the writings of authors such as Chauí (2010); Santos (2005); Bresser Pereira (1991); Dutra (2017); Sousa and Coimbra (2015;2017), among others. The methodological approach used was configured in a critical perspective of reality, considering two fundamental concepts addressed by Chagas (2011); research and exhibition. The first can be characterized as the research itself and the second the presentation of results. From the research, it was found that the process of expansion/internalization of Ufma via Reuni was marked by the intensification of neoliberal actions and policies, whose interests overlapped the rights conquered by unions and the in academic community in favor of public higher education, free and quality. In this sense, although the Program constitutes a policy of access and permanence of students in Brazilian universities, having achieved significant numbers of vacancies and enrollments from the opening of new courses, in the Maranhão scenario, investments in infrastructure and human resources did not keep up with the growth reached, which created obstacles to the permanence of many students in the courses. It was also found that the lack of infrastructure and human resources on the campuses in the interior of the state compromised the inseparability of the teaching-research-extension tripod, having also contributed to the precariousness of the campuses themselves; as well as teaching work and academic training of students.

Keywords: Higher Education. Expansion. Internalization. Reuni.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Marcos históricos da educação brasileira no período entre a chegada Da Família Real ao Brasil e o Estado Novo.....	19
Quadro 2 - Mudanças implementadas na reforma universitária de 1968.....	32
Quadro 3 - Principais políticas educacionais do ensino superior implementadas entre 2003-2010.....	64
Quadro 4 - Metas do Plano Reuni/Ufma - Ampliação da oferta de Educação Superior Pública.....	93
Quadro 5 – Metas do Plano Reuni/Ufma - Reestruturação Acadêmico-Curricular.....	95
Quadro 6 - Outras metas do Plano Reuni/Ufma.....	97
Quadro 7 - Oferta de vagas em cursos de Licenciatura Interdisciplinar – UFMA (2010).....	102
Quadro 8 - Distribuição da carga-horária dos cursos de LI's.....	102
Quadro 9 - Bolsas disponibilizadas a partir do PNAES (2013).....	107
Tabela 1 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1940-1960.....	29
Tabela 2 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1960-1980.....	37
Tabela 3 - Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-1994.....	58
Tabela 4 - Número de instituições e de estudantes ingressos nos cursos de graduação presenciais: Unidade da Federação / Categoria Administrativa – 2002.....	59
Tabela 5 - Número de cursos, número de matrículas e número de concluintes nos cursos de Graduação à Distância.....	68
Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior)	82
Tabela 7 – Expansão da Rede Federal de Educação Superior (2003-2010)	83
Tabela 8 - Brasil - Dados gerais do REUNI – 2007 a 2012	85
Tabela 9 - Total de alunos matriculados na graduação (AG) e pós-graduação (APG) por nível e ano.....	100
Tabela 10 - Evolução do número de cursos de graduação presenciais oferecidos pelos campi da UFMA no período 2007-2014.	111
Tabela 11 - Número de vagas em cursos de graduação presenciais oferecidas pelos campi da UFMA no período 2010 a 2014 (via SISU).....	112

Tabela 12 - Número de alunos matriculados por campus (2012-2013).....	114
Tabela 13 - Despesas da União com as universidades federais, como percentual das despesas com a função Educação: 2003-2014 - Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2015 (IPCA).....	128
Tabela 14 - Evolução da Matrícula Projetada e da RAP ao longo do Programa.....	130
Tabela 15 - Número de alunos de graduação presencial e de docentes (2007-2012).....	131
Tabela 16 - Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).....	134
Gráfico 1 - Crescimento no número de docentes e estudantes na graduação (2007-2012).....	132

LISTA DE SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
AEC	Associação de Educação Católica do Brasil
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APRUMA	Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN
ATD	Análise Textual Discursiva
BCT	Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BI'S	Bacharelados Interdisciplinares
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CET	Centros de Educação Tecnológica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUN	Conselho Universitário
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamentos e Ação Comunitária
EaD	Ensino à Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAPET	Encontro Nacional dos grupos PET
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FaT	Faculdade de Tecnologia

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUM.	Fundação Universidade do Maranhão
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GBM	Grupo Banco Mundial
ICSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
ICT	Instituições Científicas e Tecnológicas
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFC	Cooperação Financeira Internacional
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI's	Licenciaturas Interdisciplinares
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NAE	Núcleo de Assuntos Estudantis
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores
PARU	Avaliação da Reforma Universitária
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reformar do Estado
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	O Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto de Parceria Público-Privada
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROEN	Pró - Reitoria de Ensino
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Relação de Alunos de Graduação por Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais
SES	Sistema de Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TSG	Taxa e Sucesso na Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFS	Universidades Federais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	18
2.1 Educação superior brasileira entre os anos 30 e 60.....	18
2.2 A Reforma Universitária de 1968.....	29
2.3 Desafios e transformações da universidade nas décadas de 70 e 80.....	37
3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990: políticas e programas nos governos de FHC e Lula.....	43
3.1 A Reforma do Estado e as políticas de expansão do ensino superior no governo FHC.....	43
3.2 Políticas e programas de expansão da educação superior no governo Lula.....	61
4. EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: contributos e contradições na implementação do REUNI.....	73
4.1 Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.....	73
4.2 Implementação do Reuni na UFMA: contributos e contradições.....	88
4.2.1 Acesso e permanência.....	107
4.2.2 Ensino, Pesquisa e Extensão.....	117
4.2.3 Expansão versus precarização.....	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como objeto de estudo o processo de expansão do ensino superior público no Maranhão a partir dos anos 1990, mais especificamente entre 2007 e 2012, quando houve a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Ufma.

Sabemos que ao longo das últimas décadas a universidade pública no Brasil vem se configurando a partir das ações de reestruturação do ensino superior, tendo em vista as prioridades da agenda neoliberal e as orientações do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e demais agências reguladoras responsáveis pelo direcionamento das políticas educacionais no país, bem como a efetivação das inúmeras reformas ocorridas nesse contexto, difundidas mais precisamente a partir dos anos 1990.

Durante o período em que Fernando Henrique Cardoso (FHC) esteve no cargo de Presidente da República (1995-2002), as ações do governo federal para as Instituições de Ensino Superior (IES) foram alinhadas às teses do BM, cujos pressupostos consistiam em diversificação das IES e dos cursos ofertados, flexibilização dos currículos, criação de cursos de curta duração e na modalidade de Ensino à Distância (EaD), além da ampliação das fontes de financiamento das universidades públicas e do fortalecimento da iniciativa privada.

Nos anos seguintes (2003-2014), governos Lula e Dilma, respectivamente, percebemos a continuidade das reformas iniciadas por FHC nesses dois governos, com forte incentivo aos programas de financiamento estudantil, dentre eles o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), caracterizando-se pela parceria entre IES públicas e privadas por meio da liberação de recursos financeiros feitas pelo governo às faculdades particulares.

Também foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI-2007), com a finalidade de expandir a oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior, utilizando a estrutura física já existente em cada Ifes, ampliando os recursos humanos e reestruturando o modelo pedagógico dos cursos. Cabe ressaltar que, no Maranhão, o processo de adesão e implementação do Reuni passou por momentos de resistências no âmbito da Ufma. Membros do sindicato, docentes, técnico-administrativos e discentes questionavam a forma como a proposta chegou à Universidade e o curto prazo que a Ufma teve para aderir ao Programa, deixando lacunas significativas sobre como a expansão seria feita.

A partir disso, o interesse pelo tema surgiu por uma identificação com as discussões sobre a expansão do ensino superior no Maranhão e o processo de interiorização na Ufma via Reuni. Estudos e pesquisas realizados sobre a temática foram fundamentais no processo de investigação e elaboração do texto, bem como o acesso a palestras realizadas por membros da Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (APRUMA – SS / ANDES-SN) que se posicionaram contra a maneira desordenada de expansão proposta à época pelo Programa.

Outro fator motivador foi a experiência como aluna de graduação em IES privada, tipo de instituição de ensino que vem ganhando maior visibilidade e investimento diante das ações neoliberais e da desarticulação do Estado como financiador da educação pública, e discente de pós-graduação em instituição federal de ensino. Essas duas vivências contribuirão para uma visão mais reflexiva e crítica da relação entre Estado e educação superior, possibilitando uma análise mais concreta sobre o tema de pesquisa abordado.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi analisar o processo de expansão/interiorização da Universidade Federal do Maranhão a partir da implementação do Reuni. Como objetivos específicos foram estabelecidos: identificar os aspectos históricos do ensino superior no Brasil entre as décadas de 30 e 80; apresentar as políticas e os programas decorrentes do processo de expansão do ensino superior brasileiro nos governos de FHC e Lula; identificar as ações implementadas pelo Reuni na Ufma, considerando seus desdobramentos para a educação superior nos campi do continente.

No intuito de compreender a relação entre o Reuni e o processo de expansão do ensino superior, tendo em vista que o Programa se configura no Brasil como política educacional de ação governamental regulada por decretos e contratos de gestão, fruto das reformas educacionais de cunho mercantilista, buscou-se investigar especificamente a realidade maranhense, considerando o movimento de adesão da Ufma ao Programa, visando identificar seus contributos e contradições nos campi do continente.

O percurso metodológico utilizado se configurou numa perspectiva crítica da realidade, considerando dois conceitos fundamentais: investigação e exposição. O primeiro podendo ser caracterizado como a pesquisa em si e o segundo a apresentação dos resultados.

De acordo com Chagas (2011), a investigação é o momento em que se busca, através do pensamento, apropriar-se dos elementos constitutivos do objeto nele mesmo, de maneira analítica e reflexiva. Já a exposição, esta parte da apresentação crítica do objeto, considerando as suas contradições, “[...] uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto” (CHAGAS, 2011, p. 57). Nesse sentido, no

processo de investigação, o pesquisador deverá se despir de ideias já formuladas por ele com base naquilo que se mostra externo ao objeto e, aprofundar-se em conhecer o que o constitui, considerando somente o seu movimento.

A pesquisa se configura como qualitativa e documental, buscando investigar e responder às questões que se referem à expansão do ensino superior no Maranhão via Reuni, por meio da análise dos documentos elaborados e difundidos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria do Ensino Superior (SESu), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Universidade Federal do Maranhão, relacionados ao objeto. Sobre a abordagem qualitativa, Damasceno e Sales ressaltam:

[...] a abordagem qualitativa, como qualquer pesquisa científica, fundamenta-se em conceitos, métodos e técnicas. O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos, à apreensão dos trajetos dos pesquisados e à forma de traduzir em ideias o que observa nos movimentos e escuta nas falas (SALES, 2005 apud DAMASCENO; SALES, 2016, p.11).

Em termos do processo da pesquisa documental, May destaca:

Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contém. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos. A busca pelo “significado” dos documentos continua, mas com os pesquisadores “suspeitando” também. Então, não é suposto que os documentos são artefatos neutros que registram a realidade social com independência (positivismo), ou que a análise deve ser enraizada no conceito nebuloso do raciocínio do senso comum. (MAY, 2004, p. 213-214)

Compreendemos, portanto, este ter sido o percurso metodológico que melhor responderia às questões referentes ao tema. A saber, a proposta inicial deste trabalho seria realizar pesquisa de campo com coleta de dados empíricos, no intuito de ampliar a análise entre as teorias e práticas apresentadas, possibilitando uma reflexão crítica da realidade investigada. Como instrumentos dessa coleta seriam utilizados a entrevista semiestruturada e o questionário, pois o uso desses instrumentos, especialmente a entrevista, considera a existência das subjetividades, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos participantes da pesquisa. Conforme ressalta Poupert:

De um lado as entrevistas constituem uma porta de acesso as realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões e das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelo discurso (POUPART, 2010, p. 215).

Apesar dos desafios que o pesquisador enfrenta ao realizar a entrevista, consideramos que este instrumento, aliado a outras técnicas, é ainda um dos mais fundamentais na pesquisa de campo, pois a interação com os sujeitos combinada ao conhecimento teórico do pesquisador propicia maior clareza e aprofundamento no processo de análise dos dados.

No entanto, esse tipo de interação não foi possível. Devido às restrições governamentais estabelecidas no ano de 2020, frente ao combate da pandemia do COVID-19 que afetou o mundo inteiro, a etapa programada para realizar pesquisa de campo e coleta de dados empíricos tornou-se inviável. De forma geral, houve paralização das atividades na Universidade sem previsão de retorno das aulas presenciais e do trabalho administrativo, o que impossibilitou o contato com os sujeitos da pesquisa.

Conseqüentemente, com o fechamento por tempo indeterminado das bibliotecas, o processo de pesquisa teórica foi marcado por diversos desafios. Apesar de a Ufma disponibilizar informações relacionadas à instituição por meio de documentos, relatórios, leis e demais arquivos em formato digital, tivemos dificuldades para encontrar dados referentes a períodos anteriores no acervo, e da mesma forma ocorreu quando procuramos por arquivos no site, uma vez que existem caminhos bem complexos para se chegar em determinadas páginas e informações. Somado a essas questões, ocorreu no início da pandemia o encerramento da bolsa de fomento à pesquisa disponibilizada pelo programa de mestrado, recurso fundamental para a manutenção dos estudantes de pós-graduação no curso. Assim, de certa forma a construção desta pesquisa teve significativos entraves no seu processo.

Aliada à pesquisa em bibliografia pertinente e análise documental, a investigação toma como fundamentação teórica: Chauí (2001); Santos (2005); Soares (2002); Bessa et al (2015); Mészáros (2008); Lima (2011; 2012); Bresser-Pereira (1991); Botelho (2014); Cunha (2003); Leda et al (2016); Reis (2016); Sousa e Coimbra (2015; 2017); Dutra (2017), dentre outros estudiosos que abordam questões relacionadas ao tema investigado.

Os resultados da pesquisa aqui expostos estão estruturados por quatro seções e considerações finais, sendo esta introdução a primeira. Na segunda seção discutimos o percurso histórico da educação superior no Brasil, começando com as primeiras iniciativas de criação da universidade, na década de 30, destacando os principais marcos históricos de seu desenvolvimento até a década de 80.

A terceira seção trata sobre as principais políticas e programas governamentais decorrentes do processo de expansão da educação superior no Brasil a partir anos 1990, destacando as ações de cunho neoliberal defendidas nos governos desse período.

Por sua vez, a quarta e última seção é composta pela discussão acerca do processo de expansão/interiorização da educação superior no Maranhão. Esta seção, portanto, possui duas subseções, sendo que a primeira discorre acerca do Reuni, discute sua base legal e levanta dados em nível nacional sobre a expansão do ensino superior. A segunda analisa, por meio do estudo de documentos, dados e informações coletadas em arquivos digitais, o processo de implementação do Reuni na Ufma, no intuito de identificar suas contribuições e contradições, no que tange o acesso e a permanência de estudantes, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as demais repercussões existentes.

Posteriormente, temos as considerações finais onde buscamos apresentar nossa interpretação do problema, com base nas compreensões descritas ao longo do trabalho, fruto da investigação e análise de dados coletados, ampliando ainda mais o debate sobre a interiorização do ensino superior na Ufma.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Durante todo o percurso de construção e reconstrução do ensino superior no Brasil, coexistiram ideias antagônicas de projetos educacionais. De um lado, professores e demais profissionais da área, estudantes do ensino básico e superior, na luta pela democratização da universidade, com acesso gratuito, formação de qualidade e boas condições de trabalho. De outro, o Estado com prioridades políticas e econômicas que sempre tiveram maior peso nos debates sobre educação e na formulação das políticas públicas para o setor.

Para compreender melhor os meandros deste processo, faz-se necessário analisar a trajetória histórica da educação superior no país e do próprio desenvolvimento e expansão da universidade enquanto instituição. Trajetória esta permeada de muitos desafios, lutas e conquistas.

2.1 Educação superior brasileira entre os anos 30 e 60

Ao refletirmos sobre os diferentes aspectos que constituem a universidade, provavelmente o primeiro deles está relacionado ao fato de que ela tem um papel fundamental na sociedade, pois é através dela que as diferentes áreas do conhecimento interagem, possibilitando a formação de estudantes através do ensino, da pesquisa e da extensão, preparando futuros profissionais para o mercado de trabalho.

Para Chauí (2001, p.35), “[...] a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Seja aos moldes do neoliberalismo ou de qualquer outro sistema de governo, o ensino superior brasileiro sempre refletiu aspectos do contexto sociopolítico, ora possibilitando o acesso estritamente a determinadas classes sociais, ora incluindo diferentes categorias de estudantes – negros, pobres, mulheres etc. – que em determinados períodos da história da educação superior, enfrentavam maiores dificuldades de ingresso, tanto por fatores históricos, quanto econômicos, políticos e sociais.

No Brasil, as primeiras tentativas de se criar universidades, deu-se muito tempo depois da chegada dos portugueses nessas terras, pois não existia interesse por parte da Coroa Portuguesa em criar tais instituições, já que as elites que moravam no país tinham a possibilidade de estudar em Portugal. É com a chegada dos jesuítas, em 1549, cujo objetivo principal era catequisar os índios à fé católica, que vão surgir as primeiras escolas no país.

No período da independência, se comparado à América espanhola, em relação à criação de instituições de ensino superior, o Brasil estava bem atrás dos outros países. Os colonizadores espanhóis já haviam fundado, pelo menos 26 universidades em suas colônias, enquanto no Brasil, não havia nenhuma (CUNHA, 2007). Demorou mais de dois séculos para se cogitar a possibilidade de criar instituições de ensino superior no país. E isto, mediante iniciativas voltadas aos interesses da família real, como também à qualificação de mão de obra necessária às demandas administrativas da colônia.

Conforme apresentado no quadro 1, muitas mudanças ocorreram no percurso histórico da educação brasileira desde a chegada da família real portuguesa até o Estado Novo, entretanto houve significativa demora para que o ensino superior fosse estabelecido como prioridade e, de fato, houvesse a criação das primeiras universidades no país.

Quadro 1 – Marcos históricos da educação brasileira no período entre a chegada Da Família Real ao Brasil e o Estado Novo

<p>Família Real no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas médicas radicadas na Bahia, atual Universidade Federal da Bahia; Hospital Militar (RJ); - Primeiras instituições de ensino médico cirúrgico (BA/ RJ - 1808); - Academia Real Militar da Corte, posteriormente deu lugar a Escola Politécnica (1810); - Cursos de economia, agricultura, desenho técnico, química, matemática; - Surgimento das correntes filosóficas da Escola de Recife e do Positivismo; - Academias Militares, Museu Nacional, Biblioteca Nacional, Escola de Belas Artes (RJ); - Cursos de Direito em Olinda e São Paulo; - Faculdades de Medicina, Direito e Politécnica.
--------------------------------------	---

República Velha	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas politécnicas; - Reforma iniciada por Benjamin Constant, acentuada por Rivadavia Corrêa em 1911: “ensino livre”, transformou o ensino secundário em ensino formador do cidadão; - Diretrizes básicas da reforma/ Benjamin Constant: liberdade e laicidade do ensino, gratuidade das séries iniciais.
Influências Positivistas	<ul style="list-style-type: none"> - Pensadores positivistas: Fortalecer e ampliar o ensino fundamental para a população mais pobre; Ensino prático e técnico; contrários ao pensamento da igreja católica e do pensamento liberal; - Igreja católica: a criação da universidade ampliaria a atuação da igreja em outros espaços; prioridade para as disciplinas contemplativas: filosofia, teologia, tomismo, direito, letras e artes; - Liberais: universidade separada da igreja católica; prioridade para as áreas médicas, jurídicas e humanas. - Reforma Carlos Maximiano (1915); - Movimento “Escola Nova”; - “Manifesto do Pioneiro da Escola Nova” – 1932 (Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Lourenço); - Criação da primeira universidade no Brasil, localizada no Rio de Janeiro (1920).
A “Revolução” burguesa de 30	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma do ensino / Francisco Campos: foco na formação das elites e dos filhos das oligarquias, como também, na capacitação profissionalizante para o trabalho nas indústrias; - Governo Getúlio Vargas (1930): criação do Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação, ensino secundário e comercial, aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931-1961); - Investimento no ensino profissionalizante; - Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
Controle das universidades / Estado Novo	<ul style="list-style-type: none"> - Educação como instrumento do Estado à serviço da Nação; - Governo Vargas cede espaço para a igreja católica fazer um trabalho pedagógico e recristianizar as classes elitizadas do país; - Criação dos Universitários Católicos (1929); Confederação Católica Brasileira de Educação (1933); Primeiro Congresso Católico de Educação (1934); Faculdades Católicas voltadas para o pensamento humanista (1940); Primeira Universidade Católica (1946).

Fonte: elaborado pela autora com base em Castilho (2015, p. 40-61)

Dentre os principais marcos, destacam-se: o período da Proclamação da República (1889) com as escolas politécnicas; a Reforma Benjamin Constant (1890) que defendia o ensino laico, livre, gratuito no nível primário e que preparasse o aluno para o ensino superior; a Reforma Rivadavia Corrêa (1911) com a proposta de ensino completamente livre, defesa da abolição do diploma escolar, que deveria ser substituído por certificados de aproveitamento e retirada da atuação do Estado na educação; a Reforma Carlos Maximiano (1915), que, além de restaurar a validação do diploma, restituiu o exame preparatório, restabeleceu a interferência do Estado na educação.

Em relação ao ensino superior, a Reforma Carlos Maximiano, significou um passo importante, pois estabeleceu por meio do decreto nº 11.530/1915 a criação de universidades no Brasil, o que impulsionou a fundação da primeira universidade brasileira, em 1920, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343. Aliás, a década de 20 foi marcada por importantes reformas educacionais. Influenciados pelo movimento “Escola Nova”, professores e outros

profissionais da educação lutavam pela efetiva participação do Estado e desvinculação da igreja católica nos processos educacionais.

Nos anos 30 as mudanças continuavam acontecendo na educação brasileira em geral, sempre se reestruturando numa lógica que priorizasse o projeto modernizante da classe média, cujo foco era a formação dessas elites, bem como, a preparação profissional para o trabalho industrial que crescia a cada dia. O que podemos destacar também nesse período são as reformas econômicas, sociais e políticas implementadas pelo governo Getúlio Vargas (1930-1945), abrindo espaço cada vez maior para o modelo de sociedade capitalista, tendo a educação como ferramenta de qualificação da mão-de-obra que pudesse atender as necessidades das grandes indústrias.

Neste sentido, a Reforma de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, também expressou a necessidade de avanços na educação superior. Dentre as medidas de maior destaque estão: o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31); à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Esta reforma ficou conhecida como a reforma de criação da universidade, por dar preferência a construção de um sistema universitário às escolas isoladas, vislumbrando esse espaço como difusor da cultura e do conhecimento, favorável à pesquisa científica e à formação de profissionais qualificados. Entretanto, permitia ainda a formação nos institutos isolados.

O Estatuto das Universidades Brasileiras apresentou direcionamentos quanto à organização dessas instituições, como por exemplo a inclusão dos cursos de Medicina, Educação, Direito, Engenharia, Letras e Ciências, interligados através da reitoria com autonomia jurídica, estabelecendo ainda, o regime de cátedra quanto ao ensino e a pesquisa, estando o professor em primeiro lugar na hierarquia do trabalho docente. Este regime vigorou até 1968, quando mais uma reforma é implementada na educação.

Cabe lembrar que, outros projetos de universidade se fizeram presente nesse período, dentre eles o da Universidade de São Paulo (USP), o da Universidade do Brasil e o projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro. A criação da USP, conforme aponta Sampaio (1991, p. 11), “faz parte da resistência da elite paulista ao governo central no Rio de Janeiro, e que teve seu ponto culminante com a Revolução Constitucionalista de 1932”. A reconciliação dessas elites com o governo federal em 1934, viabilizou a criação da instituição por meio do decreto nº 6.283/34. Apesar de submetida à legislação vigente no período, a USP gozava de grande autonomia e conseguiu “desenvolver o ambiente de efervescência intelectual e de pesquisa científica” como sua principal característica.

Já a Universidade de Brasil se configurou a partir de uma reorganização da antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, reunindo agora escolas, faculdades e institutos de ensino superior. Conforme aponta Cunha:

Já não era, então, a pequena e simples instituição composta de três escolas superiores (Engenharia, Direito e Medicina), encimadas por uma singela administração. Em 1937, a Universidade atingiu grande dimensão, prevendo-se 15 escolas superiores e 14 institutos. Suas escolas passaram a ter maior prestígio, todas elas qualificadas de nacionais. (CUNHA, 2007, n.p.)

A Universidade do Brasil, portanto, integrava o projeto centralizado do governo federal, que se intensificou ainda mais após o golpe de 1937 e o estabelecimento do Estado Novo. Era interesse do governo manter um controle cada vez maior das instituições de ensino superior, como também impedir projetos de cunho liberal, como foi o caso da UDF, fundada no Rio de Janeiro, pelo Decreto Municipal nº 5.513/35.

Criada por iniciativa do então secretário de educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira dois anos antes do golpe, a UDF pretendia estabelecer um modelo de universidade mais democrático, que visava autonomia econômica e, conseqüentemente maior participação dos estudantes e dos organismos internos da universidade em questões como, por exemplo, a escolha do reitor, que não mais seria nomeado pelo prefeito, mas eleito pelas entidades integrantes da própria universidade. Este modelo de universidade não teria espaço no contexto autoritário do país naquele momento, entretanto seus ideais não se perderam na história. Conforme ressalta Fávero:

[...] apesar de ter existido por período inferior a quatro anos essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos. (FÁVERO, 2006, p. 25)

O governo federal, portanto, não apoiou o projeto de universidade idealizado por Anísio Teixeira, sendo este afastado do cargo de Secretário de Educação e extinta a UDF em 1939, por meio do Decreto nº 1.063. Seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, já bastante consolidada como instituição nacional, controlada pelo governo. Para Sampaio:

A história da Universidade do Distrito Federal dramatiza o conflito que houve nos anos 30 entre os grupos laicos e politicamente liberais, à esquerda do espectro político, e o conservadorismo católico de direita. Francisco Campos, que em 1937 redigiria a

Constituição autoritária do Estado Novo brasileiro, foi o artífice da aproximação política entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica, através de um pacto que daria à Igreja o controle do sistema educacional, e ao Estado o apoio da Igreja. A Universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, deveria ser uma universidade sob controle supervisão estrita da Igreja, enquanto que a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo. (SAMPAIO, 1991, p. 11)

De acordo com a autora, as universidades que surgiram nesse período foram frutos de negociações entre grupos sociais, dentre eles intelectuais, políticos e alguns educadores, por vezes sem ligação com o ensino superior, com diferentes posicionamentos políticos, por vezes pertencentes aos grupos de dominação ou os que se declaram opostos a eles. Sendo assim, “ao incorporar os interesses dos integrantes do sistema anterior, as universidades não tiveram que se confrontar com interesses estabelecidos, e continuaram a atender a uma sociedade que continuou prestigiando o antigo modelo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais” (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, e o conseqüente declínio do Estado Novo, inicia-se o chamado processo de “redemocratização do país”, com uma nova Constituição, promulgada em 1946, a qual reuniu, tanto aspectos liberais-democráticos, quanto remanescentes do autoritarismo anterior. Na Educação, conforme salienta Cunha:

A organização educacional erigida pelo Estado Novo permaneceu a mesma, só se revogando os aspectos mais visivelmente autoritários da legislação, como a educação moral e cívica e a instrução pré-militar nas escolas. Por outro lado, a Constituição continha dispositivos que visavam garantir, pelo menos formalmente, os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento. No ensino superior, foi recuperado o dispositivo da Constituição de 1934, inexistente na de 1937, que garantia a liberdade da cátedra. Os analfabetos, entretanto, continuaram sem o direito de voto. (CUNHA, 2007, n.p.)

No campo da educação superior, logo de início o governo provisório de José Linhares sancionou o Decreto-Lei nº 8.393/45, concedendo “autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil”, o que em tese, significou um avanço em comparação ao governo Vargas. Contudo, segundo Fávero:

No que tange à autonomia outorgada à Universidade do Brasil, dados obtidos da análise de documentos da instituição – Atas do Conselho Universitário, Atas da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia, etc. –, deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço. (FÁVERO, 2006, p. 28)

A questão da autonomia estará sempre em discussão no contexto das universidades do Brasil, vindo a se tornar pauta dos movimentos de luta pela educação superior empreendidas em anos seguintes e intensificadas nas décadas de 70 e 80.

Dentre outras mudanças propostas no decreto-lei de 45, estão: a criação do Conselho de Curadores, que passa a integrar a administração universitária, juntamente com a Assembleia Universitária, o Conselho Universitário e a Reitoria (Art. 9); e o processo de escolha do reitor que passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício, ou aposentados, eleitos, em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (Art. 17 § 1º).

Em termos de expansão da universidade no Brasil, entre as décadas de 30 e 40, observa-se um crescimento muito pequeno, o que revela sua trajetória árdua e conflituosa, marcada por governos autoritários e projetos educacionais centralizadores. Em síntese, a situação do ensino superior no fim do Estado Novo estava aquém do esperado. Segundo Cunha:

Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades, no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados, matriculando, no total, 27.253 estudantes. Essas universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados, à exceção da Universidade de Porto Alegre, que se formou pela diferenciação da Escola de Engenharia. Depois da multiplicação das escolas isoladas nas três décadas que se seguiram à instituição do regime republicano, o crescimento do ensino superior pareceu estagnar-se. Em 1932, havia, em todo o país, 20.739 estudantes. Pode-se ver que o crescimento foi bastante reduzido na era Vargas: 31,4% em 13 anos, 2,4% ao ano, em média. (CUNHA, 2007, n.p.)

Outro ponto importante nestas primeiras décadas de universidade diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa científica. Segundo Fávero (2006), apesar de ser considerada um dos pilares da universidade, nas novas instituições criadas prevalecia a formação profissional, com pouca ênfase na pesquisa e produção de conhecimento.

Nas eleições de 1950, Vargas volta ao poder e busca orientar as políticas econômicas de maneira diferente. Sob a bandeira do populismo, o governo buscou implementar ações de melhoria da situação econômica da classe trabalhadora, tendo como foco a redistribuição de renda por meio do aumento do salário-mínimo. Paralelamente, visava a elevação da taxa de acumulação de capital no país, através do processo de substituição de importações. Estas duas frentes acabaram por se conflitar. Conforme aponta Cunha:

As contradições se acirravam, de um lado, pela pressão dos trabalhadores por aumentos de salários e por uma orientação nacionalista em matéria de política econômica; de outro, pela pressão dos capitalistas “internos” e “externos” contra a “política demagógica”, assim como dos capitalistas “externos” e de setores militares contra o nacionalismo, identificado com a “subversão de origem externa”. (CUNHA, 2007, n.p.)

Diante de pressões por todos os lados, Vargas acabou por suicidar-se em 1954, iniciando-se um período de intensos conflitos políticos entre os apoiadores do governo e partidos antigetulistas. A situação se prolongou até a eleição e posse de Juscelino Kubitschek, com sua “coligação desenvolvimentista”, cujo foco era o desenvolvimento econômico por meio da industrialização, tendo como metas principais, a intensificação da acumulação de capital no país e a construção da nova capital.

Um marco importante na trajetória da universidade neste período, foi o processo de federalização das Instituições de Ensino Superior (IES), concretizado por meio da Lei nº 1.254 de 1950, que em seu Art. 1º prevê que:

O sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhes sejam concedidos pelos poderes públicos.

A federalização resultou de vários fatores, dentre eles, o desgaste dos orçamentos das instituições de ensino, das quais muitas já eram mantidas pelo Estado, as reivindicações pela gratuidade do ensino por parte do movimento estudantil, tópico presente na pauta do movimento há muito tempo, além da crescente demanda dos docentes e profissionais da educação pelos benefícios do funcionalismo público federal. O processo de federalização se estendeu durante a década de 50 e início da década de 60, agregando cada vez mais instituições, gerando também preocupações financeiras ao Estado, já que a demanda de recursos financeiros para o sustento de uma rede de instituições federais era grande.

Entretanto, até meados da década de 50, houve pouco investimento real na educação superior, de modo que teve início um processo de mobilização por parte de grupos organizados, envolvendo profissionais da educação e estudantes, em defesa do setor educacional do país. Esta iniciativa ganhou mais força por ocasião das discussões em torno da elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da segunda metade da década de 50, quando diversas reivindicações foram colocadas em pauta, dentre elas a defesa da escola pública e a modernização do ensino superior, que ainda seguia o modelo estabelecido na década de 30.

Assim como a universidade, também podemos dizer que a LDB ao longo da história educacional brasileira expressou o perfil político e ideológico do seu tempo, em cada uma de

suas versões¹ foram criados diretrizes e bases que atendiam os interesses do sistema de governo da época.

Em 1961, o cenário político brasileiro se encontrava sob o governo do presidente João Goulart (1961-1964), conhecido popularmente como Jango. Influenciado pelas ideias da esquerda, o governo de Jango foi marcado por grandes tensões sociais na esfera civil e militar, pelo desajuste econômico, inflação, tentativas de implementação de reformas de base (como por exemplo, a reforma agrária) e tantas outras questões que no decorrer do seu governo foram causando efervescência e instabilidade política. Cabe destacar que, bem antes de Jango assumir a presidência, o país já se encontrava numa crise econômica advinda dos governos anteriores, e as diferenças políticas do conservadorismo com a esquerda contribuíram para algumas “derrotas” do mandato presidencial. Para Delgado:

Jango foi um dos principais líderes trabalhistas brasileiros. Orientou, com indiscutível coerência, sua prática política por uma opção de consolidação renovada da herança varguista e pela adoção e apoio a iniciativas destinadas à ampliação da cidadania social e à defesa dos interesses econômicos nacionais.² (DELGADO, 2009, p. 125)

Nessa conjuntura política, social e econômica foi formulada a primeira LDB, aprovada pela Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em meio a intensos debates protagonizados pelo movimento estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), de um lado, e pelos empresários do ensino, juntamente com setores conservadores, de outro. Cada grupo defendendo seus interesses e concepções educacionais: a UNE em defesa da escola pública, enquanto os representantes da rede privada defendiam a liberdade de ensino.

Antes da aprovação da lei, ainda em 1948, o então ministro da educação Clemente Mariani, enviou um anteprojeto de lei ao presidente da república, no qual defendia, dentre outros pontos, a gratuidade e obrigatoriedade da escola primária, a descentralização da estrutura do sistema de educação, a manutenção da estrutura dual do ensino médio (secundário e técnico), a autonomia universitária nos âmbitos didático, administrativo e financeiro, e a liberdade de cátedra. Apresentava ainda uma preocupação com a qualidade do ensino nas instituições universitárias, para isso prevendo novos mecanismos de ingresso no ensino superior, pelo qual os candidatos seriam selecionados por um concurso de admissão ou por um curso no colégio

¹ O Brasil teve a primeira LDB representada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixando Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez anos depois foi promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências.

² Sobre o governo de João Goulart, ver Delgado (2009). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>

universitário. O anteprojeto recebeu duras críticas por parte do setor privado, bem como dos defensores do modelo educacional estadonovista e terminou por ser arquivado.

Somente dez anos depois, no ano de 1958, a discussão é retomada. Na ocasião, o ministro Carlos Lacerda apresentou dois substitutivos ao anteprojeto de Mariani, cujas propostas expressavam as perspectivas dos representantes da iniciativa privada, dentre elas a liberdade de ensino, isto é, “defendiam o direito primordial das famílias de escolher a escola para os filhos, conforme suas crenças, logo escolas particulares, já que o Estado, ‘agnóstico’, não teria crenças” (CUNHA, 2007, n.p.). Em relação ao ensino superior, os documentos, previam maior autonomia para as instituições e menor poder para o Conselho Nacional de Educação.

Diante dos substitutivos apresentados, houve resposta por parte de educadores e intelectuais por meio de um manifesto intitulado Manifestos dos Educadores, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por nomes como Anísio Teixeira, Almeida Junior, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique, Cecília Meireles, dentre outros. Publicado no ano de 1959, o manifesto defendia “a expansão do ensino público como condição necessária à democracia, à igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento econômico baseado na industrialização” (CUNHA, 2007, n.p.).

A partir disso, iniciou-se a Campanha de Defesa da Escola Pública em São Paulo e expandida para outras regiões do país, envolvendo educadores, intelectuais, estudantes, representantes de minorias religiosas e a classe trabalhadora, com o apoio do jornal O Estado de São Paulo e da USP. Foram publicados inúmeros artigos de jornal, realizadas diversas conferências e convenções para debate e elaboração de documentos e substitutivos aos apresentados por Lacerda. Por outro lado, organizavam-se também os defensores do projeto de Lacerda, protagonizados pela Associação de Educação Católica (AEC) e pelas demais escolas particulares, defendendo a liberdade de ensino. Neste intuito, realizaram também diversos eventos, elaboraram e enviaram documentos ao congresso, reivindicando a aprovação da LDB em conformidade com seus interesses e propostas.

Por fim, a promulgação da lei se concretizou no ano de 1961 e acabou contemplando de forma mais ampla as perspectivas da iniciativa privada, suscitando reações de insatisfação por parte da UNE e dos demais apoiadores da Campanha de Defesa da Escola Pública, que consideraram a lei como privatista e, portanto, contrária aos interesses populares. Dentre as principais questões abordadas na lei estão: a liberdade de ensino, (Título III, Art. 4º e 5º), sendo esta a principal reivindicação dos dirigentes das instituições particulares; o direito dos pais à escolha do gênero de educação a ser dada aos filhos (Art. 2º, parágrafo único); a obrigatoriedade

do ensino primário a partir dos sete anos de idade (Art. 27); o ingresso no ensino médio (secundário ou profissional) por meio de exame de admissão (Art. 36); a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) ao qual era concedido amplo poder dentro do sistema educacional (Art. 8º e 9º).

No âmbito da educação superior, a lei trata de alguns pontos, dentre eles: a não-gratuidade do ensino, exceto para os estudantes que comprovassem falta de recursos financeiros (Art. 83); a permanência da cátedra; o ingresso nos cursos, mediante conclusão do ensino médio, ou equivalente, e aprovação em concurso de habilitação (Art. 69, alínea a); e a autonomia universitária em termos didáticos, administrativos, financeiros e disciplinares (Art. 80). Sobre este último ponto, entretanto, a LDB no seu Art. 84 prevê:

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor pró tempore.

Deste modo, compreende-se que a autonomia, na perspectiva da lei, não seria total, estando, portanto, subordinada ao Conselho Federal de Educação. Além disso, outros pontos problemáticos do ensino superior, do ponto de vista do movimento estudantil, não foram abordados e solucionados pela LDB.

Neste sentido, criticava-se fortemente o sistema de cátedra, em que um professor (catedrático) assumia em caráter vitalício uma disciplina ou área de conhecimento. Em lugar da cátedra propunha-se uma nova organização em departamentos, modelo já estabelecido nas universidades norte-americanas. Além disso, rejeitava-se o modelo fragmentado de organização dos cursos, que favorecia ao isolamento entre professores e alunos. Sobretudo, o que se combatia era o caráter elitista da universidade, que até àquele momento era acessada por uma pequena parcela de pessoas pertencente às classes mais favorecidas, em detrimento da grande maioria da população.

Com base nestas reivindicações, iniciou-se o processo de luta por uma ampla reforma universitária, sobre a qual a UNE realizou seminários para discussão de propostas que contemplassem os anseios dos estudantes e intelectuais. Fávero destaca algumas destas propostas:

- a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa;
- c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da

oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos. (FÁVERO, 2006, p. 29)

Uma das conquistas marcantes relacionadas à modernização da universidade foi concretizada em 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), a partir da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Considerada como a mais moderna universidade do país, a UnB resultou do trabalho de grandes educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que estabeleceram as bases e o modelo pedagógico da instituição, somado ao projeto arquitetônico moderno de Oscar Niemayer.

Contudo, até a implementação de uma reforma universitária que contemplasse, ainda que parcialmente, os anseios de estudantes e educadores, ainda havia um longo percurso a ser percorrido, permeado por grandes desafios, principalmente a partir do golpe de 1964, que colocou o país num regime de censura e de autoritarismo intensos, em meio ao qual os movimentos reivindicatórios de qualquer ordem foram alvos do controle e da vigilância do Estado.

2.2 A Reforma Universitária de 1968

Diante da trajetória traçada até aqui, faz-se importante analisar a universidade brasileira em termos de seu crescimento e expansão até o início da década de 60. Na tabela 1 é possível analisar os dados de matrículas entre a década de 40 e 60.

Tabela 1 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1940- 1960

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas em Instituições Privadas	% das matrículas Privadas sobre Total
1940	27.671	--	--	--
1950	48.999	--	--	--
1954	64.645	--	26.905	41,6
1955	72.652	12	30.755	42,3
1956	78.659	8	38.362	48,8
1957	79.505	1	38.051	47,9
1958	84.481	6	37.570	44,5
1959	87.603	4	38.562	44,0
1960	93.202	7	41.287	44,3

Fonte: Levy, 1986 apud Sampaio, 1991.

Conforme os dados apresentados, é possível perceber um crescimento de 236,8% entre 1940 e 1960, o que representa uma média crescimento de 5% ao ano. Entretanto, segundo Sampaio:

O aumento de matrículas no terceiro grau não significa que houve uma expansão intencional do sistema; o que estava ocorrendo nesse período era antes um ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, estava processando sua própria diversidade. Nessa lógica, é menos importante o quanto cresceu, mas o modo como se dava esse crescimento, através da sobreposição de modelos — o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 — e da diferenciação institucional, sobretudo se considerarmos o tipo de dependência administrativa dos estabelecimentos (públicos, estaduais e federais e privados, laicos e religiosos) que estavam sendo criados. (SAMPAIO, 1991, p. 14)

Alguns projetos de expansão, no entanto, foram esboçados no início da década de 60, dentre eles o proposto pelo O Plano Trienal de Educação (1963-1965) que visava duplicar as matrículas nas escolas de medicina existentes por meio da implantação de cursos paralelos e do aproveitamento do livres-docentes (regime de tempo integral). Outro projeto foi o Plano Nacional de Expansão de Matrículas, instituído pelo Decreto nº 53.642, de fevereiro de 1964, que previa dobrar o quantitativo de vagas no primeiro ano dos cursos das áreas de saúde e tecnologia. O projeto, no entanto, foi interrompido pelo golpe militar, apenas um mês depois da assinatura do decreto pelo presidente João Goulart.

No percurso histórico de transformações que envolvem a universidade brasileira, o ano de 1968 iria marcar a universidade pública a partir dos novos rumos que seriam dados à educação superior, como também a todas as esferas da sociedade que já vinham passando por mudanças naquele período. Uma nova forma de governo gerenciava o país desde 1964, tendo como base os valores do militarismo, ou seja, as diretrizes implementadas nos setores educacionais, sociais, culturais e principalmente econômicos, tinham como objetivo a “ordem e o progresso” do Brasil.

Neste contexto será implementada a reforma universitária, cuja reivindicação e discussão vinha se estendendo desde a década anterior, entretanto o cenário político brasileiro estava longe de ser aquele almejado pelos movimentos estudantis e profissionais da educação. Conforme ressalta Sampaio:

O novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "research universities" norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país. (SAMPAIO, 1991, p. 16)

Sobre as diretrizes da reforma universitária ocorrida no período da ditadura militar, Chauí (2001) destaca o Ato Institucional nº 5³ e o Decreto nº 477⁴, combinados aos Relatórios Atcon⁵ e Meira Mattos⁶ como principais documentos de apoio à reforma. A autora afirma que o AI-5:

[...] preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisava ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implementação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas “com a direção recrutada na comunidade empresarial, atuando sob sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente”. (CHAUÍ, 2001, p. 47)

A partir do AI-5, o governo militar promulgou a lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que trata da Reforma Universitária e a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, duas significativas mudanças para a educação no Brasil.

Sobre o decreto nº 477, Chauí afirma que este documento:

[...] preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar; refutava a ideia de autonomia universitária, que seria o privilégio para ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia; e interessava-se pela formação de uma juventude realmente democrática e responsável que, ao existir, tornaria viável o reaparecimento das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual. (CHAUÍ, 2001, p. 47)

Assim como o AI-5, o decreto nº 477 também se configurou como uma resposta à maneira como a universidade estava sendo vista naquele período, isto é, como um problema social e político, uma vez que os movimentos estudantis ganharam força e havia uma busca

³ O Ato Institucional nº 5, AI-5, foi baixado em 13 de dezembro de 1968, no governo do general Costa e Silva e vigorou entre os anos de 1968 a 1978, sendo o documento que embasou diversas ações da ditadura militar do Brasil. O AI-5 dava poder de exceção ao governo para punição de qualquer ato, movimento ou manifestação contrários ao regime. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)

⁴ O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino superior público ou particulares. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm)

⁵ O documento é o resultado de um estudo empreendido pelo consultor americano Rudolph Atcon, em 1965, “preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência”. (FÁVERO, 2006, p.31)

⁶ O Relatório Meira Mattos resultou do trabalho de uma comissão especial instituída no governo Costa e Silva, pelo Decreto nº 62.024/ 67, para “propor medidas relacionadas com os problemas estudantis”, tendo como finalidade: “a) emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante delegação do ministro de Estado.” (Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>)

pela universidade crítica dos ideais conservadores. Como dito anteriormente, essas duas leis foram inspiradas no Relatório Meira Mattos, descrito por Chauí (2001) da seguinte maneira:

O Relatório Meira Mattos propõe uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que sejam “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão das oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”. (CHAUÍ, 2001, p. 47)

Esses documentos, bem como a reforma universitária estavam atrelados ao objetivo do Estado em reduzir custos nas universidades, promover maior controle sobre as ações dessas instituições, garantir desenvolvimento econômico e assegurar interesses de alguns grupos que apoiavam o sistema de governo vigente, como por exemplo, a classe média que seria beneficiada com maior possibilidade de acesso à educação superior, como também as grandes instituições internacionais que teriam o controle sobre a educação e a economia do Brasil. De acordo com o governo era preciso reformar a universidade pública dando a ela uma direção que não colocasse em risco à ordem social e a democracia e, ao mesmo tempo, proporcionasse maior produção técnica e econômica para o país.

As discussões sobre a universidade, como ela deve ser e quais rumos deve tomar, sempre foram motivos de disputa no cenário educacional brasileiro, seja dos órgãos gestores ou dos sujeitos que fazem parte dela (professores, estudantes, funcionários). Em cada período da história foram sendo criadas estratégias de funcionamento no âmbito acadêmico que mudaram vários aspectos da universidade pública nacional. Com a reforma universitária de 68, segundo escritos de Chauí (2001, p. 48-50), pelo menos seis mudanças foram feitas. Estas mudanças estão expressas no quadro 2.

Quadro 2 – Mudanças implementadas na reforma universitária de 1968

Departamentalização	O departamento é formado por disciplinas afins, possibilitando o oferecimento de curso no mesmo espaço, com o menor custo possível, tanto material, quanto de recursos humanos, pois um mesmo professor poderia ministrar o mesmo curso para um quantitativo maior de alunos. Assim, não haveria a necessidade de contratação de novos professores. (Art. 12 § 3º)
Matrícula por disciplina	Tinha por objetivo aumentar a produtividade do corpo docente por meio da divisão de disciplinas em duas categorias: obrigatórias e optativas. Isto possibilitaria alunos de cursos diferentes cursarem a mesma disciplina, no mesmo horário, com um mesmo professor, no mesmo espaço físico, visto que as disciplinas obrigatórias em um curso, poderiam ser optativas para outro.
Criação do curso básico	A criação do curso básico tinha por objetivo o aproveitamento da capacidade ociosa de curso com pouca demanda de estudantes, como também evitar a contratação de novos professores para os cursos de maior demanda. (Art. 23 § 2º)

Unificação do vestibular por região e ingresso por classificação	Esta mudança favoreceria o preenchimento de vagas nos cursos de menor procura, pois visava o ingresso não em um curso específico, mas em uma determinada área de conhecimento. (Art. 21, parágrafo único)
Institucionalização da pós-graduação	Tinha por finalidade a formação de pesquisadores e professores altamente qualificados, como também formação de mão-de-obra qualificada para o mercado. (Art. 17 alínea b)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Chauí, 2001.

O sistema departamental implantado pela reforma recebeu críticas e ainda é alvo de questionamentos. Conforme comenta Fávero:

[...] A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. (FÁVERO, 2006, p.34)

Observa-se que a finalidade primordial da departamentalização era a redução de custos, seja com material e infraestrutura, seja com o pagamento dos professores, já que estes deveriam atender um maior número de alunos sem aumento do quadro docente. Chauí (2001) aponta ainda que este sistema favoreceria ao maior “controle administrativo e ideológico”, tanto do corpo docente quanto discente.

Neste mesmo sentido, a matrícula por disciplina, o curso básico e vestibular unificado voltavam-se para a redução de gastos e maior produtividade no trabalho docente. Com a matrícula por disciplina, o curso passa a ser parcelado, organizado num sistema de créditos, e não mais seriado. Por outro lado, o curso básico vem para reduzir o prejuízo causado por cursos com baixa demanda, que acumulam vagas ociosas. Os professores desses cursos passam a atuar no curso básico, suprimindo a necessidade de novas contratações. Para Chauí, o curso básico tem ainda outra finalidade:

[...] a de se tornar o verdadeiro vestibular, interno e dissimulado, propenso a causar menos celeuma do que o vestibular explícito. Assim, enquanto o vestibular permite aumentar o número dos que acendem à universidade, controlando os riscos sociais da insatisfação, o básico seleciona os estudantes segundo um critério que todos consideram perfeitamente justo, isto é, o do aproveitamento. (CHAUÍ, 2001, p. 49)

Somado a curso básico, o vestibular unificado e classificatório corrobora com o preenchimento das vagas ociosas nos cursos menos procurados. Conforme ressalta Chauí:

O curso básico e o vestibular unificado produzem o que a reforma do ensino denomina “unificação do mercado de ensino universitário”. Por seu turno, o vestibular

classificatório visa impedir as reivindicações de estudantes aprovados, porém, com médias baixas, deixando por conta das “opções” a tarefa de controlar “possíveis tensões das demandas”, ao mesmo tempo que torna o gasto estatal proporcionalmente baixo para atender essa demanda. (CHAUÍ, 2001, p. 49)

A autora aponta ainda para a fragmentação da graduação, gerada por estas medidas, que dispersam professores e estudantes. Sem turmas fixas, dilui-se o sentimento de comunidade acadêmica e, conseqüentemente as possibilidades de comunicação e mobilização.

Por fim, a institucionalização da pós-graduação traz como objetivo primordial, elevar a qualificação dos profissionais, possibilitando ainda a formação de um corpo de professores e pesquisadores de alto nível. Contrariamente, Chauí afirma:

Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo que permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário. (CHAUÍ, 2001, p. 59)

Ao observarmos essas mudanças, torna-se evidente o foco nas ações correspondentes ao ensino superior, sem qualquer preocupação com os estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos naquele contexto, caminhando em contraposição à qualidade do ensino. Embora tenham sido criadas medidas de ampliação para o ingresso de estudantes à universidade, com isso houve também a precarização do trabalho docente e uma certa desvalorização dos cursos. O que se tinha de infraestrutura não foi ampliado para atender as demandas e o que ocorreu foi apenas uma “massificação do ensino universitário” (CHAUÍ, 2001, p.50).

Se compararmos tal proposta de universidade com aquela pensada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira⁷ na década de 50, cuja ideia era fazer um modelo de universidade pública original a partir da criação da Universidade de Brasília (UnB), notaremos que o modelo proposto em 1968, busca a ampliação da universidade por meio do aumento de números estatísticos sem a devida preocupação com a qualidade do ensino, enquanto o anterior, conforme destaca Leher, defende que:

A universidade deveria ser uma instituição política, uma instituição que produz conhecimento com uma perspectiva política de transformação da realidade, abrangendo a inserção do país na economia mundo; enfim, problematizando temas

⁷ O final da década de 1950 esteve marcado pela intensidade do debate acerca do papel da educação na definição dos rumos nacionais. Mantinham-se, na pauta do Congresso, as acirradas polarizações que uniram, de um lado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na luta pela ampliação da rede pública de ensino, nascido com o movimento da “Escola Nova” nos anos 1920, e, de outro, os defensores do ensino privado, representados, exemplarmente, por Carlos Lacerda e Dom Hélder Câmara. (Miglievich-Ribeiro, 2017, p.590)

como tecnologia, cadeias produtivas que deveriam estar inseridas no país e a autonomia necessária destas, assim como de temas inseridos nas chamadas reformas de base (energia, telecomunicações, sistema bancário, reforma educacional etc.). (LEHER, 2017, p. 147)

Assim, a proposta de Darcy Ribeiro era democratizar a universidade e fazer dela um lugar de produção de conhecimento da realidade social, possibilitando o avanço do país frente às questões econômicas, sendo vista não como “problema”, mas como agente de transformação capaz de intervir na realidade e provocar inovações para o desenvolvimento do Brasil.

Examinando os discursos que permeiam a ideia de universidade, seja no que diz respeito as propostas mais conservadoras ou mais democráticas, percebe-se que, de certa forma, ela sempre esteve relacionada a três fatores, ou pelo menos a algum destes: à segurança, ao desenvolvimento e à integração nacional. Sobre esses três pontos Chauí (2001, p. 50 e 51) relata que na reforma do ensino “a noção de segurança terá um papel ideológico definido, enquanto as de desenvolvimento econômico e de integração determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade e a qualidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade”.

Neste sentido, a autora observa ainda que, enquanto no cenário anterior à década de 60, a educação superior era considerada um bem cultural das classes privilegiadas da sociedade, em detrimento da maior parte da população, no contexto da reforma de 68, a educação se configura como “adestramento de mão-de-obra para o mercado” sendo, portanto, fonte de lucro para o capital. Ainda que tenha havido um crescimento do número de estudantes ingressantes no ensino universitário, ao mesmo tempo, ocorreu uma queda na qualidade dos cursos, decorrente da domesticação intelectual e física, da educação para o mercado de trabalho, com propostas de cursos profissionalizantes, educação à distância, cursos semipresenciais, licenciaturas com curta duração, dentre outras estratégias que reforçam a ideia de educação como investimento e geradora de lucro para o capital.

Estas e outras estratégias sobre a educação brasileira estão alinhadas com a agenda capitalista (bem mais explícita a partir dos anos 1990) sob o discurso de ampliação do acesso ao mercado de trabalho por meio de maior qualificação profissional. No entanto, a abertura de cursos técnicos e de graduação com carga horária reduzida, ao mesmo tempo em que possibilita um certificado de formação, por outro lado, subalterniza o conhecimento e a futura prática profissional do estudante, colocando-o numa posição inferior no tão sonhado mercado de trabalho, pois esse tipo de oferta educacional se preocupa meramente em treinar determinada mão-de-obra para as demandas empresariais.

Dentro dessas articulações do capitalismo, a educação tem sido legitimada como peça fundamental para o avanço econômico e com isso tem despertado inúmeros debates no âmbito acadêmico sobre a verdadeira natureza da universidade, pondo em questão as diretrizes que a norteiam. Dessa forma, como ressalta Chauí:

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força de trabalho. (CHAUI, 2001, p. 52)

Nesta mesma perspectiva, inclui-se a versão da LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Se para a construção da LDB de 1961 houve um intenso processo de disputa de poder, de um lado a esquerda defendendo o Estado como único responsável pela educação pública, sem quaisquer investimentos de recursos nas escolas privadas e, de outro, os liberais da direita em defesa da escola particular e da limitação do Estado em organizar o sistema educacional, a versão da LDB implementada em 1971 é construída no modelo do regime militar e conservador da época, com foco na profissionalização do ensino de 2º grau, cujo objetivo era formar mão-de-obra para o mercado e, assim, responder as necessidades econômicas do país.

Dentre as diretrizes e bases fixadas nessa lei, uma delas está relacionada ao currículo, parte fundamental do processo educacional:

§ 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Observa-se na LDB mencionada a valorização do ensino de 1º e 2º graus, cuja medida era preparar os estudantes de nível médio para uma formação técnica por meio de cursos profissionalizantes, possibilitando que esses alunos se insiram mais rapidamente no mercado de trabalho. Em contrapartida, há uma desarticulação do ensino superior, um dos objetivos do governo era diminuir o número de vagas nas universidades e, conseqüentemente, os gastos com o ensino superior. Mesmo com o fim do regime militar (1985) e a efervescência da população na luta por direitos sociais, a educação brasileira continuou sob as orientações da primeira LDB reformulada.

A reforma de 1968, portanto, trouxe diversas transformações, abordando questões que estão na base da discussão sobre o ensino superior brasileiro, tais como o modelo de universidade a ser desenvolvido, como também a expansão do sistema, reivindicada pelos movimentos estudantis e de profissionais como tópico importante no processo de

democratização do acesso. As mudanças implementadas, entretanto, estavam mais alinhadas à agenda capitalista, que tinha como foco a formação para o trabalho, com vistas ao suprimento das demandas do mercado e da economia. Frente a isso, no decorrer das décadas de 70 e 80, o engajamento político dos estudantes e das associações profissionais se intensifica, na busca por reformas de cunho mais democrático e de valorização da universidade pública.

2.3 Desafios e transformações da universidade nas décadas de 70 e 80

Apesar do clima de intensa repressão por parte do governo na década de 60, o modelo de universidade instaurado pela reforma de 68 abriu certo espaço para a democratização interna, prevendo maior participação de docentes e estudantes na gestão institucional, além da valorização da pesquisa e melhor estruturação de carreira. À medida que, internamente, a universidade vai se estruturando de maneira mais democrática, o governo busca mecanismos de controle político-ideológico externos, o que resulta na fragilização do sistema de mérito, na destruição da autonomia universitária, e no incentivo à cooptação e ao clientelismo. (SAMPAIO, 1991). Frente a este cenário, a atuação do movimento estudantil, agora com maior participação docente, fortalece-se ainda mais, buscando respostas às demandas do ensino superior naquele período, dentre elas a necessidade de expansão do sistema.

Neste sentido, o governo buscou uma expansão com base na ampliação de vagas do sistema público e, paralelamente, no investimento do setor privado. Como resultado, houve um intenso aumento no número de matrículas no ensino superior. Na tabela 2 é possível analisar este crescimento, bem como comparar seus níveis nos setores público e privado.

Tabela 2 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1960-1980

Ano	Total de matrículas	% de crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2

1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072,548	14	662,323	61,8
1976	1.044,472	--	648,862	62,1
1977	1.137,070	9	708.554	62,3
1978	1.267,559	11	779,592	61,5
1979	1.298,331	2	808,253	62,3
1980	1.345,000	4	852,000	63,3

Fonte: Levy, 1986, apud Sampaio, 1991, p. 17.

De acordo com a tabela 2 pode-se perceber um aumento acelerado do final da década de 60 para o início da década de 70, sendo o ano de 1971 o que apresentou o maior percentual (32%). Outro dado importante é que, a partir do ano de 1970, o percentual de matrículas nas instituições privadas ultrapassa os 50%, de modo que este setor passa a ser dominante no ensino superior brasileiro, refletindo o investimento e incentivo maior por parte do Estado na iniciativa privada.

Analisando a expansão do ensino superior público neste período, Sampaio ressalta que:

No setor público, a ampliação do sistema se deu através da multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos, o que resultou na ampliação dos quadros docentes, e das possibilidades de manipulação clientelística dessas oportunidades de emprego. Por outro lado, como essa expansão se deu dentro dos rígidos sistemas de controle burocráticos que impediam a flexibilidade necessária para a reorganização do corpo docente, acabavam gerando sistemas paralelos de contratação, produzindo uma enorme heterogeneidade na remuneração do trabalho (SAMPAIO, 1991, p. 18)

O modelo de expansão adotado, portanto, gerou dentre outros problemas, uma desorganização institucional, no que tange à contratação e remuneração dos professores, além do fortalecimento do clientelismo já existente. As consequências disto se revelam na desvalorização cada vez maior das bases acadêmicas da carreira universitária, até ao ponto de se extinguirem. A autora ressalta ainda que não houve preocupação no sentido de criar novos cursos nas instituições públicas, e sim em ampliar o número de vagas dos cursos já existentes, demonstrando um interesse meramente quantitativo na expansão.

Outra questão importante neste contexto, diz respeito às políticas de financiamento do ensino superior, cujo maior desafio era a escassez de recursos naquele período, que apontava para a necessidade de cortes de investimentos em diversos setores. Conforme comenta Klein:

Em um contexto de contenção de gastos e de competição acirrada por recursos, a estratégia de financiamento do ensino superior implementada nesse período evoluiu a partir de duas vertentes principais: a) a alocação de recursos visando ao aperfeiçoamento dos docentes, a melhoria das instalações e a expansão de matrículas da rede pública, com ênfase nas Instituições federais de ensino superior - IFES; e b) a criação de modalidades diversas de repasse de recursos públicos às instituições da

rede privada, como forma de assegurar um fluxo de recursos relativamente estável para aquele setor. (KLEIN, 1992, p. 4)

Assim, buscou-se aprimorar a capacidade de ensino das universidades federais, por meio da incorporação de docentes em regime de tempo integral/ dedicação exclusiva, como também da qualificação profissional em nível de pós-graduação. Para isso, o MEC viabilizou a oferta de bolsas para mestrado e doutorado, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), utilizando ainda recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Isto resultou em maior aprimoramento profissional docente, como também em incentivo à pesquisa, visto que o regime de tempo integral viabilizava maior envolvimento e dedicação por parte dos docentes.

Esta política de financiamento implementada pelo MEC na década de setenta gerou alguns dados importantes, como aponta Klein:

O resultado dessa política do MEC se traduziu em alguns dados expressivos: o quadro docente cresceu a taxas anuais de 8% a 10% nos anos setenta, ao passo que em horas contratadas, o corpo docente aumentou em cerca de 60% até 1975, e mais do que duplicou de 1975 a 1980, em consequência da implantação do programa de tempo integral. As bolsas de estudo para pós-graduação no país triplicaram, enquanto as bolsas no exterior praticamente quadruplicaram nesse mesmo período. (KLEIN, 1992, p. 5)

Este crescimento, tanto em qualificação docente, como em financiamento à pesquisa e implantação de novos programas de pós-graduação se manteve até o final da década de setenta, sendo o FNDCT responsável por um volume muito grande de investimento, o que contribuiu de forma significativa para a consolidação da pesquisa no interior das universidades brasileiras.

Por outro lado, houve também massivo investimento no setor privado, de modo que, a expansão ocorrida nos anos 70 se deu principalmente pela abertura de novas IES particulares, sendo o CFE o órgão responsável pela concessão de autorização para funcionamento destes estabelecimentos de ensino, que se multiplicavam em ritmo acelerado, ainda que muitos deles não cumprissem os requisitos mínimos de infraestrutura, qualidade de ensino e pesquisa, dentre outros. A falta de critérios para autorização de novas IES rendeu muitas críticas ao CFE. O problema se tornou pauta no Departamento de Assuntos Universitários (DAU), do MEC, que tinha como principais reivindicações: a implementação de uma política de contenção da expansão e o estabelecimento de critérios e normas com vistas à elevação da qualidade do ensino universitário.

A partir de então, houve várias investidas por parte do MEC no sentido de frear a expansão do ensino superior por meio da adoção de medidas mais restritivas para a concessão de autorizações. Numa primeira tentativa, em 1974, o CFE não acatou o pedido do ministro da educação de suspender em caráter temporário os credenciamentos, buscando antes possibilidades de manter a expansão. Entretanto, no ano de 1977, o MEC acabou por conseguir a suspensão de credenciamento de novas IES, até que fossem implementadas novas regras, o que ocorreu ao final desse mesmo ano.

Nos anos seguintes houve uma grande redução no quantitativo de credenciamentos, devido ao endurecimento dos critérios, entretanto, de certo modo, a expansão continuou, mesmo que em ritmo bem mais lento, tendo como pano de fundo constantes embates entre o MEC, defendendo a contenção de credenciamentos, e o CFE, defendendo a expansão. Porém o MEC se impôs de modo mais acentuado, limitando a autonomia do CFE, o que ficou mais claro na gestão do ministro Rubem Ludwig, no governo Figueiredo, que editou o Decreto nº 86.000 de 13 de maio de 1981, cujo Art. 1º prevê a suspensão da criação de novos cursos de graduação até 31 de dezembro do ano seguinte. Além disso, o Art. 4º determina que:

A partir da entrada em vigor deste Decreto e até 31 de dezembro de 1982, fica suspensa a apreciação ou o recebimento, pelo Conselho Federal de Educação, de quaisquer pedidos de autorização de cursos de graduação e de funcionamento de universidades ou de estabelecimentos isolados de ensino superior.

Neste artigo, fica claro o propósito do MEC em limitar a autonomia do CFE, impedindo o órgão de receber qualquer processo de credenciamento de IES, durante o período do decreto. Houve ainda a mobilização de associações profissionais das áreas de Medicina, Engenharia e Direito, no sentido de participarem do processo de credenciamento. Estas associações viam com preocupação o crescimento acelerado de cursos nestas áreas, que pela falta de critérios para sua autorização, se estruturavam sem as condições mínimas de funcionamento, resultando em má qualidade da formação. As associações obtiveram resposta por meio de decretos relativos à suspensão de credenciamentos, como também, da definição de normas e critérios mais rígidos no processo.

A década de 80 foi marcada por uma intensa mobilização dos profissionais da educação, bem como de outros setores, em prol de maior participação da sociedade nos processos decisórios. Com o fim do governo militar, em 1985, iniciou-se o processo de elaboração de propostas para uma nova Constituição, no qual grupos organizados – estudantes, professores, partidos políticos, dentre outros – reivindicavam participação. Assim, a área do ensino superior

foi representada dentro da Assembleia Constituinte, pela Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes.

Um dos temas mais discutidos, naquele contexto, estava relacionado ao financiamento do ensino superior, colocando-se, de um lado, grupos que defendiam a exclusividade dos recursos para as IES públicas, e de outro os que reivindicavam investimentos por parte do Estado também na rede privada. O primeiro grupo se mobilizou por meio do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, o qual reunia associações profissionais, sindicatos, organizações estudantis e, de modo mais preponderante a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Já os defensores do financiamento do setor privado incluíam escolas particulares (leigas e confessionais) sob a liderança de suas entidades representativas, dentre elas: a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Superior (FENEN), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC). A questão do financiamento, entretanto não foi totalmente resolvida na Constituição, conforme será abordado mais adiante.

O texto da Constituição Federal (CF) trata especificamente sobre a Educação no capítulo III, seção I, dos artigos 205 a 214. No que tange à educação superior a CF apresenta poucos dispositivos. Primeiramente, no Art. 6º a educação aparece como um dos direitos sociais. Ainda que não trate especificamente dos níveis de ensino, subtende-se que o ensino superior está incluído. Da mesma forma, o Art. 205 aborda a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, tendo como finalidade o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe, então, a cada nível de ensino, a adaptação do texto.

Outro ponto abordado e de grande importância para as universidades é a autonomia. No Art. 207 a CF prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Este tripé – ensino, pesquisa e extensão –, conforme descrito no texto da CF devem ser indissociáveis, constituindo-se um fundamento em que a universidade se assenta. Contudo, permanece como um desafio constante às IES, sejam elas públicas ou privadas.

Já o Art. 208 trata da competência do Estado na garantia do acesso ao ensino. Em seu inciso I, determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. De forma semelhante o inciso II, prevê a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” nas instituições públicas. Com respeito à garantia de acesso ao ensino superior, a CF não apresenta dispositivos

de forma tão explícita, entretanto o inciso V determina como dever do Estado a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, ficando aberta a interpretação por parte de cada contexto.

Em relação aos tipos de instituições escolares previstas na CF, admite-se a coexistência de instituições públicas e privadas para a oferta do ensino, o que está descrito no Art. 206, inciso III, e no Art. 209. Este último impõe, nos incisos I e II, condições para o funcionamento das instituições privadas, quais sejam: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Quanto ao financiamento das instituições, a CF prevê no seu Art. 213:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Nota-se, portanto, que os recursos públicos seriam destinados prioritariamente às instituições públicas, podendo ser distribuídos também entre instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que estas cumprissem as condições elencadas nos incisos I e II. A forma de utilização desses recursos poderia também ser concretizada por meio bolsas de estudos nas instituições citadas, nos casos em que houvesse carência de vagas e cursos na rede pública.

Considerando o Art. 213, pode-se inferir que as instituições escolares com fins lucrativos estariam excluídas na concessão de recursos públicos, o que significa que as reivindicações da iniciativa privada não foram atendidas, sendo contempladas apenas as instituições confessionais.

Quanto às instituições universitárias, a CF possibilita o apoio financeiro a atividades relativas à pesquisa e à extensão, não fazendo distinção entre instituições públicas ou privadas. Deste modo, infere-se que as universidades particulares poderiam receber recursos para fins de pesquisa e extensão, ainda que esta questão não esteja explícita no texto.

Com base no que foi exposto até aqui, percebe-se a necessidade de mais dispositivos legais que regulamentem o ensino superior de modo mais específico, definindo questões como expansão, financiamento, autonomia, dentre outras, de modo a consolidar um modelo de universidade no contexto brasileiro. Com a reforma do Estado e a consolidação do neoliberalismo no Brasil a partir dos anos 90, foram também implementadas diversas reformas educacionais, que se consolidaram por meio de leis outros dispositivos, dentre eles a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme será abordado na subseção a seguir.

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990: políticas e programas nos governos de FHC e Lula

Desde a década de 80, com a aprovação da CF/88 e o intenso movimento de intenção de redemocratizar o país, tem se buscado a democratização da educação pública e a garantia dela como direito social para todos os cidadãos. Todavia, o que ocorreu no final do século XX e se intensificou com o passar dos anos, foi o direcionamento das ações do governo para a criação de programas de expansão da educação superior, tanto no âmbito público como privado, sob as orientações do Banco Mundial, na perspectiva de substituir o paradigma institucional da universidade pelo paradigma empresarial “[...] e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade” (SANTOS, 2005, p. 29).

A intervenção das agências internacionais no contexto da educação superior brasileira pode ser constatada pelas políticas implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995 e 2002, quando o ajuste neoliberal se impõe no país, aprofundando a lógica de privatizações e de mercantilização do setor educacional. Tais políticas tem continuidade no governo Lula, pois, ainda que as políticas educacionais do seu governo (2003-2010) estivessem formalmente direcionadas para a qualidade da educação e para que houvesse o maior número de pessoas com acesso à formação superior, não se pode desconsiderar o crescimento que o setor privado teve no mercado e a abertura de novas faculdades e cursos superiores, assim como, a parceria entre Estado e empresários por meio de programas de financiamento para estudantes nos cursos de graduação.

3.1 A Reforma do Estado e as políticas de expansão do ensino superior no governo FHC

A década de 90 no Brasil trouxe muitas transformações não apenas para a configuração do Estado, mas também para os diversos setores da sociedade. Tais transformações não ocorrem de forma isolada do mundo, pelo contrário, desencadeiam-se justamente como desdobramento das mudanças implantadas pelos países centrais e como resultado de demandas impostas pela reestruturação capitalista em escala global. Assim, a reforma do Estado empreendida no Brasil tem suas origens num processo mais amplo.

O processo de transformação do modo de produção capitalista ao longo do tempo afetou os setores sociais do mundo todo, tanto dos países centrais, quanto dos semiperiféricos ou periféricos. Cada um deles tem desempenhado uma função dentro da engrenagem do capital, com vistas à superação das crises ocorridas no sistema, ao longo da história. Nos países centrais, por exemplo, é onde se concentram as maiores organizações internacionais de economia capitalista responsáveis por influenciar algumas decisões tomadas nos países periféricos referente aos setores econômicos e educacionais. Para esses países considerados menos desenvolvidos, como é o caso do Brasil, cabe a submissão ao controle e às orientações dos chamados países de primeiro mundo.

Com a crise do Petróleo dos anos 70, o mundo inteiro foi atingido economicamente, principalmente os países industrializados que tiveram uma paralização no seu crescimento. A desvalorização do dólar, o aumento do preço do petróleo e a queda na oferta do produto, num momento em que existiam grandes demandas, foram causados devidos a conflitos políticos entre países do Oriente Médio e do Ocidente e, contribuíram para que alguns setores industriais da Europa e dos Estados Unidos, considerado um dos maiores produtores do mundo, fossem afetados de maneira violenta, causando desestabilidade no setor econômico. Devido ao cenário financeiro no qual se encontravam, os países ricos tiveram que reduzir gastos públicos, diminuir as importações, aumentar suas taxas de câmbio e tomar outras medidas que pudessem controlar a crise.

É no meio dessa conjuntura que o Brasil, considerado país em desenvolvimento, portanto, dependente dos países centrais, vai tentando se restabelecer através da compra do óleo, mesmo com os preços elevados, da exportação de produtos manufaturados e do investimento na produção de álcool como opção de combustível à gasolina. Durante algum tempo, através da ampliação de matéria-prima para a produção do Proálcool⁸, o país conseguiu aumentar o nível de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), entretanto, novas crises

⁸O Programa Nacional do Álcool (Proálcool) foi uma iniciativa do governo federal brasileiro criada em 1975, visando incentivar e intensificar a produção de álcool combustível (etanol) no país, diante da crise do Petróleo enfrentada mundialmente.

surgiriam colocando em questão a eficiência do Proálcool. Nesse ínterim, o endividamento brasileiro com os países centrais foi aumentando de forma acentuada se agravando bastante, no decorrer das décadas de 70 e 80.

No final da década de 80 e início da década de 90, o Brasil enfrentava uma grave crise econômica e política. A estagnação da renda per capita e o crescimento acentuado da inflação destacavam-se como os principais problemas, que apontavam para uma crise do Estado, decorrente do segundo colapso do petróleo, em 1979. Após amargos anos de ditadura militar, o país passou por uma complexa transição para a redemocratização, que acabou culminando com o impeachment de Fernando Collor de Melo, da presidência da república.

Como resposta à grave crise em que se encontrava o país, e ao processo de globalização da economia, iniciou-se a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, um amplo processo de reforma do aparelho do Estado, cuja perspectiva se voltava para a superação do modelo de administração burocrática e implantação do modelo gerencial. O que já vinha se consolidando no decorrer dos anos 80, nos países centrais, em resposta à da crise do Estado da década de 70.

As orientações governamentais implementadas nos dois mandatos de FHC (1995-1998 / 1999-2002), resultaram na consolidação do neoliberalismo no Brasil, cujas propostas visavam a reforma do Estado por meio de mudanças estruturais, em seus diversos setores – administrativo, econômico, social, político e cultural –, tendo como modelo administrativo o gerencial, utilizado nas empresas, cujos princípios deveriam ser orientados pela qualidade e eficiência quanto à prestação dos serviços públicos. Neste modelo, o poder de decisão normativo e de supervisão é dado aos órgãos administrativos, conferindo-lhes autonomia para contratar empresas privadas como executoras das políticas públicas.

O modelo neoliberal caracteriza-se pela maior liberdade de mercado em detrimento das ações do Estado como principal agente econômico, abrindo espaço para a privatização das empresas estatais, ou seja, contribui para que a atuação do setor público seja reduzida frente às questões da sociedade e possibilitando em maior grau a intervenção do setor privado em campos, como a educação. Para Soares, esse tipo de proposta tem por trás:

[...] a ideia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma “racionalidade” e uma “vocaçãõ” capazes de levar ao crescimento econômico. As possibilidades de sucesso da proposta privatizante estariam assim garantidas desde que o Estado não interferisse. (SOARES, 2002, p. 40)

Outras propostas desse modelo se baseiam em cortar gastos públicos para se ter melhores resultados orçamentários, bem como, criar uma separação entre formular e implementar as políticas. Cabe aqui lembrar, muito do que foi aprovado no governo de FHC já havia sido discutido na “era Collor”⁹, para Porto (2009) as propostas do governo Collor estavam em sintonia com os princípios neoliberais e contribuíram para a implementação desse projeto no Brasil. O autor ressalta:

Dentre essas propostas, destacam-se: a desregulamentação da economia, que visava à abolição da regulação do Estado, simultaneamente, sobre a economia e sobre a relação capital-trabalho, perspectivando a plena liberdade dos mercados; a sumária retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e de “Estado mínimo”, esta última direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações. (PORTO, 2009, n.p.)

Nesse sentido, em termos de propostas econômicas e do papel do Estado, as ações de articulação do projeto neoliberal foram sendo aprovadas no decorrer do governo de FHC, porém, deu-se num processo de continuidade aos governos anteriores. Pode-se dizer que a política neoliberal na década de 90 se caracterizou por: estabilidade de preços e das contas nacionais, rigor fiscal quanto aos gastos públicos, liberação do comércio e dos fluxos de capital, privatização das empresas estatais e dos meios de produção e desregulamentação da atividade privada.

A primeira medida, portanto, do governo FHC foi a elaboração e aprovação em 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, chefiado por Luiz Carlos Bresser Pereira. Na visão de Bresser Pereira, a crise dos anos 80 se caracterizava “pela perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado”, definida ainda “como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também como uma crise política” (PEREIRA, 1996, p. 3), que segundo ele, vinha sendo ignorada pelos governos anteriores, o que tornava imperativa uma profunda reforma do aparelho do Estado,

⁹ Fernando Collor de Melo assumiu a Presidência da República em 15 de março de 1990, após derrotar no segundo turno o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, quando ocorreu a primeira eleição presidencial direta de um civil no país após a ditadura militar ter permanecido no poder por 20 anos. Seu governo foi marcado por notícias de corrupção e incoerências nas medidas administrativas. Enfrentou crises e denúncias, quando por fim, no ano de 1992, o então presidente teve os direitos políticos cassados e foi destituído do cargo, encerrando o seu mandato.

com a finalidade de implantar o modelo de administração gerencial em lugar do modelo burocrático. De acordo com o Plano Diretor:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 17)

O Plano Diretor aponta ainda que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p. 17), o que necessariamente resulta em privatizações de empresas estatais. Entretanto, destaca outro processo descrito como “a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”. Este processo é denominado no Plano como “publicização”.

A redefinição do papel do Estado, portanto, implicaria na redução de sua atuação na prestação de serviços sociais, passando de executor a promotor e regulador destes serviços, subsidiando-os e “buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p. 17).

Na proposta do Plano Diretor, o aparelho do Estado se configura em quatro setores distintos: o *núcleo estratégico*, as *atividades exclusivas*, os *serviços não-exclusivos* e a *produção de bens e serviços para o mercado*. O núcleo estratégico corresponde aos níveis de tomada de decisão do Estado, isto é, os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Ministério Público, à presidência da república e todos os envolvidos na criação de políticas públicas. Já as atividades exclusivas compreendem aquelas que são de competência exclusiva do Estado, tais como: impostos, polícia, previdência social, meio ambiente, serviços de trânsito, subsídios à saúde e à educação básica e, dentre outros. Nos serviços não-exclusivos atuam conjuntamente com o Estado, organizações públicas não-estatais e privadas, tais como universidades, hospitais, instituições de pesquisa, instituições culturais etc. Por fim, a produção de bens e serviços corresponde ao setor de atuação das empresas, o qual “é caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado” (BRASIL, 1995, p. 53).

Esta perspectiva de abertura ao setor privado foi se expandindo para além dos setores produtivos, refletindo-se também na área social, como no caso da educação superior, onde se observa a partir dos anos 90, um crescimento acelerado das IES privadas, com os mais diversos

cursos, ofertando formação aligeirada, facilidades para obtenção do diploma, dentre outros fatores. Essas instituições têm como base o gerencialismo, ou seja, na maioria dos casos os estudantes são vistos como clientes que demandam por um serviço, não como alunos que devem ter em sua base formativa o ensino, a pesquisa e a extensão, discurso este totalmente voltado ao modelo neoliberal. Para Hill (2003), o plano de negócio do capitalismo para a educação dentro do neoliberalismo global está subordinado as metas do mercado internacional e, com isso:

Nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado dos clientes’, dentro de um regime de ‘gestão da qualidade’ em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso aonde, nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. (HILL, 2003, p. 33-34)

Neste processo de mercantilização da educação superior, com o aprofundamento das privatizações na esfera pública, seja no âmbito econômico ou social, Lima destaca dois movimentos:

a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2011, p. 87)

Assim, dentro da proposta do governo FHC, a educação é abordada sob a lógica da economia, isto é, como um instrumento primordial para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Nesta perspectiva, a educação deveria se voltar para as competências científicas e tecnológicas, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino básico e prover qualificação profissional para a população. Tal proposta seria concretizada principalmente por meio de parcerias com o setor privado e a indústria.

No âmbito do ensino superior, buscava-se a formação de mão de obra qualificada para o mercado, tendo como foco a produção de inovação e tecnologias. Além disso, visava-se maior produtividade no contexto das universidades, por meio de uma administração mais eficiente. Conforme afirma Cunha:

[...] o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços

prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários. (CUNHA, 2003, p. 39)

A proposta, portanto, era o aumento da produtividade ao menor custo possível, trazendo para o setor educacional a lógica empresarial. Na perspectiva do governo FHC, a educação superior pública consumia uma fatia muito grande de recursos financeiros destinados à educação, e atendia uma parcela pequena de estudantes, sendo necessários rever esse investimento, condicionando-o a uma produtividade maior e melhor racionalização de recursos. Esta visão negativa do ensino superior público, no entanto, não é direcionada às IES privadas, pelo contrário, há por parte do Estado o interesse em investir massivamente no setor privado como forma de expandir a educação superior, sob o discurso da democratização do acesso.

Deste modo, as reformas educacionais iniciadas por FHC, com ênfase na parceria público-privado, mercantilização do conhecimento e, sobretudo, na ideia de desenvolvimento econômico a partir do avanço da ciência e tecnologia por meio das universidades, estavam alinhadas com as propostas das organizações internacionais (FMI, OMC¹⁰, BM, UNESCO¹¹) responsáveis em ajudar os países membros (periféricos) a alcançarem metas estabelecidas internacionalmente. De modo específico, o documento *La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo BM no ano de 1994, expressa claramente que a orientação aos países latino-americanos é no sentido da abertura à atuação do setor privado na educação, atribuindo-lhe, inclusive maior eficácia e qualidade. De acordo com o documento:

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar

¹⁰ Organização Mundial do Comércio – iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1995 e desde então tem atuado como a principal instância para administrar o sistema multilateral de comércio. Tem por objetivo estabelecer um marco institucional comum para regular as relações comerciais entre os diversos Membros que a compõem, estabelecer um mecanismo de solução pacífica das controvérsias comerciais, tendo como base os acordos comerciais atualmente em vigor, e criar um ambiente que permita a negociação de novos acordos comerciais entre os Membros. Atualmente, a OMC conta com 164 Membros, sendo o Brasil um dos Membros fundadores. FONTE: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>

¹¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972. No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos. A Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países. Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 6)

Ao analisar o documento, Lima sintetiza as estratégias apresentadas para as reformulações no âmbito da educação superior:

A primeira previa a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância. [...] A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresentou-se como a segunda estratégia. [...] A terceira estratégia definiu as funções do Estado no sentido de construir um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação. [...] A quarta estratégia, implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior era concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados. (LIMA, 2011, p. 87)

O argumento defendido aqui é investir no setor privado para que a educação superior se expanda sem precisar gerar maiores custos para o Estado e possibilitar que diferentes instituições (universidades, centros universitários, faculdades) ofertem cursos superiores, independentemente de como farão isso, de modo a incentivar a oferta de cursos não universitários (técnicos, profissionalizantes, curta duração), por serem menos onerosos e com direção específica para o mercado de trabalho. Além disso, há uma flexibilização no credenciamento das IES privadas, com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Na prática, muitas vezes estas duas últimas dimensões são negligenciadas no processo de formação dos cursos de graduação oferecidos pelos centros, faculdades ou escolas de nível superior.

Na segunda estratégia, foi defendido pelo BM o pagamento de mensalidades e matrículas para os alunos, cortes de dinheiro público nas despesas relacionadas a moradia estudantil, alimentação, alojamentos, sob a afirmação de que esses gastos não estavam relacionados com educação. Nesse pacote estavam também as doações de verbas empresariais, cursos pagos e demais estratégias que pudessem ser gerenciadas por meio de convênios entre as empresas privadas e as universidades. Sendo assim, a educação superior vai tomando novas formas e as políticas do BM para o Brasil vão sendo ampliadas e implementadas no decorrer do tempo, disparando reformas contra a educação pública e valorização dela como mercadoria. Conforme destaca Santos:

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não têm sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida não pode basear-

se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2005, p. 30)

Outros documentos elaborados pelo BM, como *Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe* (1999) e *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (2003), seguem esta mesma lógica, que vê a educação superior como uma estratégia fundamental de crescimento econômico, como também de inovação científica e tecnológica, incentivando a criação e diversificação de instituições de ensino, especialmente no setor privado.

Outro importante documento elaborado na década de 90, foi a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*, que resultou da Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida no ano de 1998, em Paris, promovida pela UNESCO. O documento é constituído por três tópicos, sendo eles: “Missões e Funções da Educação Superior”, “Formando uma Nova Visão da Educação Superior” e “Da Visão à Ação”. Cada um deles se desdobra em artigos que incluem temas como: a igualdade de acesso; a cooperação com o mundo do trabalho; a diversificação dos sistemas de ensino superior; avaliação da qualidade da educação; gestão e financiamento público e privado, dentre outros.

Com base nestas orientações dos organismos internacionais, uma das primeiras ações do governo FHC em relação à educação foi a elaboração e aprovação de uma nova LDB, que já vinha sendo gestada há algum tempo. Os movimentos organizados, tanto de profissionais da educação, quanto de estudantes, observados no final da década de 80, continuam fortes no início da década de 90 e reivindicavam participação na elaboração da lei, que somente foi aprovada em 1996, oito anos depois da promulgação da CF/88. A Lei nº 9394/1996 permanece em vigor, sofrendo apenas alterações.

Diversas propostas referentes à elaboração da LDB foram discutidas e apresentadas por associações profissionais, universidades e outros sujeitos, por meio de documentos, produções científicas e canais de comunicação, no sentido de contribuir para a construção democrática da nova lei. No âmbito do legislativo, foi organizada a Comissão da Lei de Diretrizes e Bases composta por parlamentares mais ligados à área da Educação. Conforme afirma Klein:

A Comissão da LDB passou, assim, a desempenhar um duplo papel: o de arena política formal para onde convergiram os principais atores e onde eram vocalizadas

as suas propostas, e o de uma espécie de câmara de ressonância dos debates que se realizavam em outras arenas. A discussão sobre a LDB, por sua vez, se desenvolveu em torno de alguns temas centrais, entre os quais se destacavam a ampliação da participação, a democratização da universidade, a autonomia universitária e a questão da avaliação. (KLEIN, 1992, p. 20)

A ampliação da participação era um anseio de praticamente todos os grupos organizados – profissionais, estudantes, instituições etc. – em torno da elaboração da LDB, que buscavam garantias de maiores investimentos no setor educacional. Em termos de distribuição dos recursos, no entanto, permaneciam as disputas entre os defensores do ensino público e os representantes do setor privado. Da mesma forma, a questão da autonomia universitária, como em outros momentos históricos, continuava na pauta das universidades públicas, sendo um desafio constante para o setor.

Assim como a LDB anterior expressava as concepções políticas e ideológicas do período em que foi promulgada, a atual (LDB/96) também foi construída conforme as propostas do governo vigente. Sob a presidência de FHC e a expansão neoliberal, cuja proposta é menos Estado e mais mercado, a LDB/96 refletiu a forte tendência à privatização do ensino superior brasileiro. Muito embora estivesse formalmente amparada pela CF/88, percebe-se que as leis criadas a partir dela abrem espaço para maior participação do setor privado no campo educacional.

Ao analisar o ensino superior no texto da LDB/96 e, conseqüentemente no governo FHC, Cunha (2003) chama a atenção para o que ele denomina como “normatização fragmentada”. Para o autor:

Em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela. (CUNHA, 2003, P. 40)

Deste modo, diversos projetos de lei que tratavam do ensino superior eram aprovados, bem como decretos editados, antes mesmo da promulgação da LDB, o que contribuiu para a existência de fragilidades e lacunas na lei em relação a aspectos importantes, tais como, os mecanismos de acesso aos cursos de graduação, a participação docente na gestão universitária, a criação do Conselho Nacional de Educação, a avaliação, o formato institucional e a autonomia universitária.

A lei aborda o ensino superior no capítulo IV, em que o Art. 43 apresenta as finalidades deste nível de ensino, quais sejam:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O desenvolvimento do pensamento, a criação de cultura e do espírito científico, a formação profissional, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, como também a extensão de todo o trabalho produzido dentro das universidades à sociedade, são alguns aspectos mencionados como finalidade do ensino superior na LDB/96. Todavia, o que está posto em lei ainda se processa como um desafio para as universidades públicas e privadas no Brasil, pois muitas delas, ainda se configuram como meros estabelecimentos de ensino.

Nas instituições públicas, o estímulo dado ao desenvolvimento da pesquisa ainda é inferior ao que deveria ser. Os próprios órgãos gestores da educação superior, por vezes, tem se concentrado mais na questão do ensino e da infraestrutura, tendo poucas agências de fomento, incentivo e financiamento à pesquisa, das quais destacam-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no nível nacional de pós-graduação. No contexto do Maranhão, temos a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Dentre outros pontos em destaque na LDB/96, com respeito ao ensino superior, estão a autonomia universitária e a gestão democrática. Quanto às atribuições das universidades relativas à sua autonomia estão previstas na lei: criação, organização e extinção de cursos e programas; fixação dos currículos; estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa; fixação do número de vagas; elaboração e reforma de documentos legais; conferência de graus, diplomas e outros títulos; estabelecimento de contratos, acordos e convênios; aprovação e execução de planos, programas e projetos de investimentos; administração dos

recursos e recebimento de doações e outros tipos de cooperação financeira por meio de convênios (Art. 53, incisos I – X).

O exercício da autonomia das IES federais é um ponto que se coloca como desafio, embora esse direito tenha sido garantido formalmente por lei através da CF/88 e, conforme destacado, da LDB/96. A autonomia administrativa, financeira e de pensamento ainda não acontece de maneira satisfatória. Estando as principais despesas vinculadas ao Ministério do Planejamento, dos anos 90 até os dias atuais, os recursos financeiros direcionados às universidades tem passado por altos e baixos, refletindo o perfil da gestão de cada governo, trazendo significativas implicações à universidade pública por meio dos cortes de verbas, comprometendo a autonomia dessas instituições.

Já no Art. 56, a lei prevê o princípio da gestão democrática, que concede aos docentes participação expressiva nos órgãos colegiados e comissões dentro no âmbito institucional, local e regional. De acordo com a lei, os profissionais docentes gozam do direito de ocupar “setenta por centos dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”.

Outro ponto importante referente ao ensino superior tratado na lei diz respeito aos mecanismos de ingresso nos cursos. Em seu art. 44, a lei prevê que os cursos de graduação são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”, entretanto, não especifica os critérios, nem o tipo de seletivo a ser aplicado, abrindo precedentes para que as IES privadas utilizassem diversas maneiras de seleção. Sabe-se, porém, que os modos tradicionais de seleção, como o vestibular, já vinham sofrendo críticas.

Conforme ressalta Cunha (2003, p. 44), desde o ano de 1911, a seleção de candidatos ao ensino superior era feita por meio de exames vestibulares, entretanto, no contexto de reformas dos anos 90, o MEC já vinha cogitando a substituição deste tipo de seleção, por avaliações semestrais a serem aplicadas aos alunos do ensino médio, mecanismo que chegou a ser utilizado pela UNB, contudo, mantando também os exames vestibulares.

A proposta implementada pelo MEC, todavia, não seguiu essa direção, de modo que, em 1998 foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado aos estudantes do terceiro ano do ensino médio. Inicialmente, não era uma avaliação obrigatória, no entanto, poderia ser aproveitada por instituições que manifestassem interesse. Aos poucos várias IES do país começaram a utilizá-lo como mecanismo parcial de ingresso, especialmente no setor privado, até que, gradativamente, com o aumento da demanda, a nota do ENEM passou a ser

exigida quase que na totalidade das universidades públicas e privadas. Ao criticar a abordagem da LDB/96 sobre a questão dos mecanismos de seleção, Cunha afirma:

A LDB-96 silenciou-se sobre os exames vestibulares. Obrigatórios para todas os cursos superiores, desde 1911, ela foi a primeira lei que nada disse a respeito. Um silêncio eloqüente, em tudo coincidente com o projeto ministerial de tornar o ENEM o principal mecanismo de seleção. (CUNHA, 2003, p. 45)

O autor, portanto, considera que A LDB/96 não aborda de forma suficientemente clara a questão dos mecanismos de seleção, abrindo espaço para interpretações e, conseqüentemente para proposições diversas a este respeito, favorecendo também a que o MEC elaborasse e implementasse sua proposta de exame de seleção.

Cabe lembrar que, ao ser estabelecido o ENEM como principal forma dos estudantes ingressarem no ensino superior, tenta-se criar um padrão de qualidade do ensino médio, muito embora saibamos que esse tipo de proposta não é possível, uma vez que as diferenças no ensino escolar variam de região para região, sendo os estados do norte e nordeste os que apresentam baixos índices educacionais em comparação as demais regiões do país. Isto influencia diretamente a qualidade da demanda do ensino superior. Além disso, quando a totalidade dos estudantes do país se submetem a um único exame, há uma redução dos custos das IES privadas que, ao invés de realizarem várias provas ao longo do ano para poderem preencher as vagas ociosas, utilizariam a nota do ENEM para este fim.

Outra mudança importante, ocorrida neste período, como parte das reformas da educação superior no Brasil, foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei nº 9.131/95. De acordo com esta lei, no seu Art. 7º, o CNE tem “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Este órgão colegiado, composto pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior, substituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), instituído pela LDB/61. Ao longo de três décadas o CFE exerceu diversas funções, dentre elas a de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, entretanto, devido a diversas denúncias de corrupção, o órgão foi extinto no governo interino de Itamar Franco.

De acordo com esta mesma lei, no Art. 3º, o MEC teria a incumbência de proceder com a avaliação periódica dos cursos de graduação, bem como das IES públicas e privadas, por meio de exames anuais em âmbito nacional, a serem aplicados aos alunos em fase de conclusão dos cursos. Tais exames, que posteriormente ficaram conhecidos como “provão” levariam em

consideração os conteúdos mínimos concernentes a cada curso, tendo o objetivo de “aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Art. 3º, §. 1).

Apesar de serem facultativos, a lei prevê no Art. 3º, § 3º que a realização destes exames por parte dos estudantes “é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu”. O estudante, portanto, não teria outra escolha, a não ser, se submeter ao processo avaliativo. Para Verhine:

[...] o Provão nasce no âmbito de globalização e neoliberalismo, em que o ensino superior é caracterizado por massificação e diversificação, por um lado, e maior autonomia institucional, por outro. Neste contexto, o estado, tanto no Brasil como no exterior, buscando conter despesas públicas e valorizando o mercado como mecanismo de alocação de recursos escassos, inicia uma política de “gerenciamento à distância”, garantindo qualidade e responsabilidade social através de processos de avaliação em lugar dos de intervenção e de controle direto. (VERHINE et al, 2006, p. 293)

Esta sistemática de avaliação veio a se consolidar por meio da portaria MEC nº 249/96, que instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), que se tornou obrigatório para todo o país. A aceitação da referida avaliação por parte dos estudantes, no entanto, não foi boa. Conforme ressalta Cunha:

Em novembro de 1996, 55 mil estudantes de 616 instituições foram chamados ao Provão, mas, pelos cálculos do MEC, 4% entregaram a prova em branco, apoiando, assim, o boicote defendido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Como se computou nota zero para os alunos que entregaram a prova em branco, o resultado da avaliação, divulgado em abril de 1997, mostrou cursos de excelência com nota média inferior à de outros de duvidosa qualidade. (CUNHA, 2003, p. 50)

Diante destes resultados e das inúmeras críticas ao processo de avaliação, o MEC se viu obrigado a formar comissões para a realização de visitas de inspeção às instituições, cujas notas foram muito baixas, com o objetivo de obter uma avaliação condizente com a realidade. Como resposta mais concreta, o presidente da república editou o Decreto nº 2.026/1996¹², estabelecendo os procedimentos do processo de avaliação das instituições e cursos, os quais são apresentados no Art. 1º:

I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

¹² Este decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, que por sua vez foi revogado pelo Decreto nº 5.773/2006, revogado pelo Decreto nº 9.235/2017, em vigor.

- II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

O decreto prevê no Art. 4º que a avaliação individual das IES seja conduzida por uma comissão externa, indicada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo MEC, que deverá considerar as condições de oferta dos cursos em cada instituição, observando os aspectos apontados no Art. 6º:

- I - a organização didático-pedagógica;
- II - a adequação das instalações físicas em geral;
- III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- IV - a qualificação do corpo docente;
- V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

Outra questão para a qual chamamos atenção diz respeito ao formato institucional. O Art. 45 da LDB/96 diz que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A falta de clareza quanto aos tipos de instituição e seus formatos acadêmicos, ampliou as possibilidades de criação de diversos tipos de IES, sem critérios definidos. Esta omissão na lei foi posteriormente abordada pelo decreto nº 2.306/1997¹³, que regulamente o sistema federal de ensino, no qual o Art. 8º especifica os tipos de instituição, quanto à organização acadêmica sendo eles: “I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores”.

Outra questão problemática na LDB/96 está no Art. 54, § 2º quando diz que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”. Chama-se atenção para o termo “ensino *ou* pesquisa”, quando deveria ser “ensino *e* pesquisa”, visto que o tripé ensino, pesquisa e extensão é característica essencial das universidades. Estas situações de omissão presentes na LDB/ 96, abre caminho para que outros dispositivos legais sejam aprovados, com regulamentações que mais favorecem ao crescimento do setor privado na educação superior, do que do setor público.

¹³ Revogado pelo Decreto nº 3.860/ 2001, posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.773/ 2006, finalmente revogado pelo Decreto nº 9.235/ 2017, em vigor.

É notório que durante o governo FHC a expansão do ensino superior ocorreu de forma acentuada no setor privado, tendo como principal fator de impulso, a abertura do mercado educacional à IES privadas, por meio do Decreto 2.207/1997 e do Decreto nº 2.306/1997, já citado. Conforme destaca Sguissardi:

Esta situação, de abertura do mercado para as IES privadas em 1997 (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO¹⁴ das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), em 2007, constituiu-se muito provavelmente no principal fator de sua acelerada expansão e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas. (SGUISSARDI, 2015, p. 870)

O autor destaca ainda que estes grupos empresariais alcançaram ao longo dos anos um grande crescimento financeiro, de modo que o setor educacional se destaca como um dos mais lucrativos no mercado de ações da Bovespa, o que certamente vem impulsionando o aumento significativo de IES privadas desde a década de 1990.

Na tabela 3 é possível analisar o cenário de crescimento de matrículas no ensino superior brasileiro no período anterior ao governo FHC. Demonstra-se, a evolução das matrículas, distinguindo instituições públicas e privadas entre 1964 e 1994.

Tabela 3 - Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-1994

Ano	Total	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399,539	571.879	40,9	827.660	59,1
1994	1.661,034	690.450	41,6	970.584	58,4
1964-1974 □%	559,8	289,1	-	990,1	-
1974-1984 □%	49,3	67,7	-	38,7	-
1984-1994 □%	18,7	20,7	-	17,3	-
1964-1994 □%	1.065,7	687,6	-	1.673,7	-

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior apud Sguissardi, 2008, p. 997.

De acordo com os dados da tabela 3, apenas no ano de 1964, as matrículas nas IES públicas superam as de IES particulares, apresentando um índice de 61,6% contra 38,4%. Em geral, o setor privado apresenta crescimento maior do que o setor público, sendo a taxa mais

¹⁴ IPO (do inglês Initial Public Offering ou Oferta Pública Inicial) é o processo pelo qual as ações de uma empresa são vendidas ao público (pessoas físicas e pessoas jurídicas) pela primeira vez, via Bolsa de Valores (no caso Bovespa). É o processo pelo qual uma empresa torna-se uma empresa ou sociedade anônima de capital aberto. (SGUISSARDI, 2015. p. 886)

elevada a do ano de 1974 (63,5%). Entre 1964 e 1994 houve um crescimento de 687,6% no setor público contra 1.673% no setor privado, ou seja, a matrículas nas IES privadas foram mais que o dobro em relação às públicas.

No final do mandato de FHC, o número de IES privadas havia aumentado consideravelmente, isso mostrou o quanto as políticas neoliberais se expandiram no setor educacional brasileiro. A parceria público-privado se consolidou cada vez mais, de modo que a educação superior brasileira foi ganhando nova configuração. A tabela 4 mostra o número de instituições, tanto públicas como privadas, e o número de estudantes que ingressaram no ensino superior no ano de 2002.

Tabela 4 - Número de instituições e de estudantes ingressos nos cursos de graduação presenciais:
Unidade da Federação / Categoria Administrativa – 2002.

	Número de instituições	Número total de ingressos
Pública	195	320.354
Federal	73	142.585
Estadual	65	141.559
Municipal	57	36.210
Privada	1.442	1.090.854
Particular	1.125	599.656
Comun/Confes/Filant	317	491.198
Total geral	1.637	1.411.208

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP/MEC

Conforme os dados da tabela 4, em 2002 havia um total de 1.637 de instituições do ensino superior no Brasil, dentre elas, 195 eram públicas (12%) e 1.442 privadas (88%). Dentro do percentual de IES privadas estão as particulares – faculdades, escolas e institutos (65%); faculdades integradas (6%); centros universitários (3%); centros de educação tecnológica (2%); universidades (2%) – e as comunitárias, confessionais e filantrópica – faculdades, escolas e institutos (15%); universidades (4%); centros universitários (2%); faculdades integradas (1%).

Quanto ao número de estudantes ingressos nos cursos de graduação presencial do período em questão, o resultado não foi diferente, isto é, o percentual das IES privadas foi significativamente superior. Do total de 1.411.208 alunos que ingressaram no ensino superior, 320.354 (23%) correspondiam as IES públicas, enquanto 1.090.854 (77%) às privadas.

De acordo com dados do INEP (2002), considerando os tipos de instituições, as universidades foram as que tiveram maior número de ingressos no ano de 2002, com um total

de 765.454, dentre os quais 274.275 ingressaram em universidades públicas (36%) e 491.179 em universidades privadas (64%).

Percebe-se, portanto, que o crescimento das instituições superiores privadas aconteceu muito rápido nos oito anos em que FHC dirigiu o país. O mercado educacional avançou consideravelmente, de modo que a disparidade entre os dados público x privado é grande. Para se ter uma ideia dessa expansão, de acordo com o censo da educação superior (MEC/INEP) do ano de 1996, o número de universidades privadas era de 64, no segundo mandato de FHC (2002) esse número já havia subido para 84, ou seja, um crescimento de 31% em oito anos de governo. Em contrapartida, nesse mesmo período as universidades públicas eram 72 no início do governo, tendo um pequeno aumento (8%) nesses oito anos, chegando a ter somente 78 universidades públicas no ano de 2002.

Este breve balanço sobre a educação superior no governo neoliberal de FHC parte da compreensão que no processo de mercadorização da universidade, principalmente entre as décadas de 80 e 90, o mercado nacional universitário não apenas se expande, mas se consolida no Brasil, trazendo com ele o mercado transnacional¹⁵ “o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (SANTOS, 2005, p. 17).

O projeto neoliberal global de políticas voltadas à universidade se propõe a transformar a médio e longo prazo o modo como a universidade pública se configura em sua essência e em fazer dela um amplo campo do capitalismo educacional. Ao analisar esta questão, Santos aponta dois níveis de mercadorização da universidade:

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. (SANTOS, 2005, p. 18)

¹⁵ “É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, visível desde o início nas universidades europeias medievais. Depois da segunda guerra mundial, traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil”. (SANTOS, 2005, p.18)

Portanto, muito do que foi realizado no governo de FHC, a exemplo das políticas educacionais propostas, dos debates em torno da expansão do ensino superior, bem como o discurso da autonomia administrativa¹⁶ das universidades federais, estava atrelado a uma agenda muito mais ampla às necessidades nacionais. O capitalismo, em suas diversas crises, precisaria se reinventar e, para isso, era necessário mexer com a estrutura econômica mundial, em particular com os países periféricos e semiperiféricos, por estarem numa posição de subalternidade aos países centrais.

O privatismo da educação superior era visível, o número de universidades e centros universitários privados aumentou, conseqüentemente o número da “clientela” também, além disso, o que ficou evidente com a expansão dessas instituições foi a condescendência governamental diante do tipo de ensino ofertado pelo setor educacional privado, bem como a proposta do crédito financeiro e o benefício do credenciamento acadêmico para esse setor.

Em suma, durante os oito anos do governo FHC políticas educacionais foram implementadas, emendas constitucionais e projetos de leis tramitaram no congresso nacional e, numa proporção mais ampla, FHC optou por apoiar as políticas neoliberais sob o argumento de reformar a CF/88 e com isso flexibilizar a relação entre Estado/sociedade, capital/trabalho, assim como, acabar com a inflação e privatizar a coisa pública como forma de crescimento econômico e possível saída da crise do Estado intervencionista. No governo seguinte, Luís Inácio Lula da Silva, ao se eleger como presidente da república teria a mais árdua tarefa da sua vida política: ter o apoio do Congresso Nacional para apoiar novas reformas para o Brasil que pudesse sustentar o país diante da crise econômica.

3.2 Políticas e programas de expansão da educação superior no governo Lula

Nos anos seguintes a essa primeira década de consolidação das ações neoliberais, ocorreram algumas mudanças no cenário educacional do país. Volta-se a falar, ainda que formalmente, em ensino superior público e de qualidade, acesso aos direitos sociais, porém as diretrizes traçadas pelas agências internacionais permanecem como fio condutor das políticas para o setor. Muitos desafios continuam a inviabilizar uma real democratização do acesso e

¹⁶ “Com efeito, um projeto de emenda constitucional oriundo do MEC, em 1996, pretendeu especificar os termos da autonomia das universidades federais. Elas deixariam de ter uma carreira unificada, poderiam contratar e dispensar pessoal, assim como estabelecer os níveis de remuneração de seus docentes e funcionários técnico-administrativos. O orçamento das universidades federais seria definido de forma global, sem quaisquer rubricas limitadoras, do qual estariam excluídas as receitas próprias. Um Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior seria criado por lei de iniciativa do Poder Executivo, constituído de recursos vinculados ao ensino”. (CUNHA, 2003, p. 57)

permanência na educação superior, principalmente à parcela menos favorecida da população. Neste sentido, a região Nordeste do Brasil se destaca como uma das mais excluídas.

No Maranhão, por exemplo, essa realidade se torna evidente. O estado possui um dos piores indicadores educacionais do país. Com população estimada em 6.574, 789 (conforme dados do IBGE - 2010), apresenta taxa de 20,5% de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever, um índice bem acima da média nacional de 8,6% e até mesmo do Nordeste, que apresenta média de 16,9%. Quanto a essa realidade, Vieira e Bonfim apontam:

Não há como desconsiderar que houve uma queda no número de analfabetos do Estado, se apontados os dados de 2000, quando a população maranhense era de 3.544.446 e o percentual de analfabetos era de 28,4% (PEE/MA, 2013). No entanto, esses indicadores repercutem negativamente e posicionam o Estado entre os mais atrasados do país. Levando em conta a realidade apontada, significa que estudar o acesso ao ensino superior no Maranhão passa necessariamente pela constatação dessa realidade que perpassa e se reflete em todo o panorama delineado. (VIEIRA; BONFIM, 2016, n.p.)

Com a efervescência do neoliberalismo a partir da década de 90, o ensino superior do Maranhão começa a expandir e apresentar uma diversificação de IES privadas, dentre elas faculdades e centros universitários. A primeira faculdade particular inaugurada no Maranhão teve início em 1990 com o Grupo Educacional Ceuma¹⁷ e ficava localizada no Prédio do extinto Colégio Meng, no Centro de São Luís. Posteriormente, o Centro Universitário do Maranhão - UNICEUMA mudou-se para o bairro do Renascença, inaugurando o primeiro dos quatro campi localizados na cidade. Os primeiros cursos de graduação a funcionarem foram Administração, Ciências Contábeis, Economia, Letras e Pedagogia, expandindo-se posteriormente o número de cursos e polos no Maranhão.

Com o avanço do setor educacional privado na década de 90, pode-se dizer que o UNICEUMA foi uma das instituições de ensino superior que abriu caminho para que novas faculdades surgissem na década seguinte e diferentes cursos de graduação, antes ofertados somente pelas IES públicas, fossem disponibilizados para uma parcela maior da população por meio da iniciativa privada. Em 2010, por exemplo, o número de faculdades existentes no estado era de 27 (vinte e sete), sendo 12 (doze) na capital e 15 (quinze) no interior. Somava-se a estas 1 (um) centro universitário na capital, totalizando 28 (vinte e oito) IES privadas. Em contrapartida, no setor público havia apenas 4 (quatro) instituições, sendo 3 (três) universidades e 1 (um) instituto federal, todos localizados na capital (INEP, 2010).

¹⁷ O Grupo Educacional Ceuma, atualmente, é formado por seis instituições de ensino superior: UNIVERSIDADE CEUMA, no Maranhão; UNIEURO, no Distrito Federal; UNIFAMAZ, no Pará; CEUPI no Piauí, e CESUP e CESUT, ambos no Tocantins (Disponível em: <http://www.grupoceuma.com.br/o-grupo/>)

Quanto ao número de matrículas em cursos de graduação presenciais no Estado, o ano de 2010 apresentou um total de 86.966, sendo 34.228 em instituições públicas e 52.730 em instituições privadas. Desse total, houve 32.692 alunos matriculados em universidades (federal e estadual), 13.926 em centros universitários, 38.812 em faculdades e 1.536 matriculados em institutos federais/CEFET (INEP, 2010).

Observa-se com isso, a predominância do setor privado sobre o setor público no estado do Maranhão, cujos índices educacionais são muito baixos e a oferta de trabalho para quem tem nível superior não responde satisfatoriamente ao número de profissionais que é bem maior, nos levando a refletir sobre duas coisas: a primeira, corresponde em saber a quem, de fato, tem beneficiado esse tipo de expansão da educação superior, cuja criação de novas instituições privadas não, necessariamente, significa dizer que houve uma melhoria nos índices educacionais. A segunda, tem a ver com o discurso de democratização da educação, pautado na ideia de maior acesso das camadas populares ao nível superior, visando melhorar o índices de desemprego e precarização do trabalho, parte da conjuntura social maranhense.

Percebe-se, portanto, que por trás dos discursos de democratização da educação superior, predominam os interesses de mercado, visto que muitas da IES privadas se configuram meramente como um negócio gerador de lucro, como grandes colégios focados no ensino e desassociado da pesquisa e extensão, resultando em grande parte na formação de profissionais “capacitados” para o mercado de trabalho e isento de um pensamento mais crítico sobre sua realidade social.

No início do século XXI, mais precisamente a partir do ano de 2002, muitos defendiam a ideia de que o Brasil estava entrando numa nova configuração política e social, numa direção diferente da que foi tomada pelo governo anterior. Com a eleição do presidente Lula, após três derrotas e oito anos de oposição ao ex-presidente FHC, finalmente um dos principais líderes do Partido dos Trabalhadores (PT) chega à Presidência da República.

Com uma carreira política marcada pela luta em defesa dos direitos dos trabalhadores e membro fundador do PT – partido político apoiado por diferentes categoriais sociais e trabalhistas, como intelectuais, artistas, religiosos, estudantes, com ideais de redemocratização do país – Lula fez história ao ser o primeiro operário a assumir a presidência. No período em que foi deputado federal defendeu o direito à greve, correção dos salários dos trabalhadores ativos e benefícios da previdência para os aposentados, lutou também pela redução da jornada de trabalho de 48h para 44h semanais, licença-maternidade de 120 dias, assim como outros aspectos que garantissem melhores condições sociais para a população. Com a vitória eleitoral, criou-se uma grande expectativa de mudança, principalmente por partes dos apoiadores do novo

presidente. A era Lula ficou conhecida pela implementação de programas sociais relacionados à transferência de renda, moradia, educação, dentre outros.

Isto não significa, entretanto, que a mudança política e social, tal como era esperada, tenha de fato acontecido. Cabe ressaltar que, muito do que foi implementado no governo Lula já eram propostas elaboradas anteriormente por FHC, como no caso de alguns programas de transferência de renda, como o bolsa-família. Apesar de toda a oposição às políticas neoliberais adotadas nos anos 90, de alguma forma o governo Lula também seguirá essa mesma linha de atuação, tendo como prioridade de política econômica.

Em relação à educação superior no governo Lula, haverá uma intensificação de políticas à mercantilização, com implementação de medidas que deram continuidade à lógica de privatização, terceirização e expansão das instituições de ensino privadas defendida pelo governo anterior. Para De Paula et al:

Os governos petistas utilizaram uma miríade de políticas que constituíram a política de ES alinhada à lógica da hegemonia às avessas, ou seja, não obstante o discurso de democratização, acesso, financiamento e cotas no ensino superior, essas políticas na teia da complexa relação do processo expansivo do capital financeirizado representaram medidas que foram tomadas para que a ES continuasse um nicho mercantilista altamente rentável. (DE PAULA et al, 2018, p. 64)

Neste sentido, embora o governo Lula, devido a sua trajetória política e social, inicialmente tenha causado expectativa de atuar como um governo afinado às necessidades da sociedade, o que aconteceu foi uma continuidade de medidas propostas pelos governos instituídos anteriormente. Alguns dos temas que permearam as políticas para a educação superior nesse período foram: imunidade fiscal para as IES privadas, financiamento estudantil, parceria público-privado, educação à distância, expansão das universidades, dentre outras medidas. De acordo com Lima (2011, p. 89-90), vejamos as principais políticas de reformulação da educação superior adotadas a partir de 2003, as quais estão expostas no quadro 3.

Quadro 3 - Principais políticas educacionais do ensino superior implementadas entre 2003-2010.

Políticas implementadas	Documento normativo
Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).	Lei nº 10.861/2004.
Parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.	Decreto nº 5.205/2004.
Lei de Inovação Tecnológica - parcerias entre universidades públicas e empresas.	Lei nº 10.973/2004.
Sistema Especial de Reserva de Vagas.	Projeto de Lei nº 3.627/2004.
Organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.	Decreto nº 5.224/ 2004.

Projeto de Parceria Público-Privada (PPP).	Lei nº 11.079/2004.
Programa Universidade para Todos (ProUni).	Lei nº 11.096/2005.
Reforma da Educação Superior.	Projeto de Lei nº 7.200/2006.
Política de Educação Superior à Distância - criação da Universidade Aberta do Brasil.	Decretos nº 5.622/2005 e 5.800/2006.
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).	Decreto n. 6.096/2007.
Programa Nacional de Assistência (Pnaes).	Decreto nº 7.234/2007.
Sistema de Seleção Unificada (Sisu).	Portaria MEC nº 2/ 2010.
O “pacote da autonomia”.	Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos nº 7.232, 7.233 e 7.234/2010.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lima (2011)

Grande parte dessas medidas significou maior fortalecimento da educação superior no âmbito empresarial, reforçando ainda a ideia de parcerias público-privadas, possibilitando o aumento do número de IES privadas, chegando em 2010 a um total de 2.100, uma disparidade em relação ao setor público que apresentou um total de 278 instituições públicas (INEP, 2010). Da mesma forma, houve uma diferença no número de estudantes que ingressaram nos cursos presenciais de graduação, com 435.710 nas públicas e 1.366.191 nas IES privadas.

A lógica da parceria público-privada instituída por FHC não foi modificada com Lula, pelo contrário, a reordenação interna das universidades públicas federais feito por FHC foi reforçada no governo Lula, sendo possível a oferta de cursos pagos, como no caso de pós-graduações *latu sensu*, bem como a venda de cursos de curta duração, as consultorias e assessorias feitas por empresas privadas, a criação de mestrados em parceria com empresas privadas e públicas, dentre outros mecanismos.

A exemplo disso, a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas, sob a proposta de incentivo à pesquisa e avanço tecnológico em diversas áreas, apresenta no *Capítulo IV - Do Estímulo à Inovação nas Empresas* os seguintes instrumentos:

I - subvenção econômica; II - financiamento; III - participação societária; IV - bônus tecnológico; V - encomenda tecnológica; VI - incentivos fiscais; VII - concessão de bolsas; VIII - uso do poder de compra do Estado; IX - fundos de investimentos; X - fundos de participação; XI - títulos financeiros, incentivados ou não.

Trata-se de incentivar empresas e universidades a investirem em produção científica inovadora aliada à atividade industrial, possibilitando que o conhecimento produzido dentro dos locais de pesquisa, sejam universidades ou institutos, se reverta em benefício à sociedade por meio de novos serviços ou produtos que tragam mais qualidade de vida à população. Essa lei, considerada por alguns estudiosos como um marco de inovação à pesquisa, cria regras para

estimular a construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação, estimular a participação das Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT) no processo de inovação, estimular a inovação nas empresas, estimular o inventor independente e estimular a criação de fundos de investimento.

Posteriormente, em 2016, foi sancionada a lei 13.243¹⁸ que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, dando mais autonomia à Lei de Inovação por meio do Marco Regulatório da Inovação, cujas alterações feitas se deram pela dispensa de licitação, remuneração à entidade particular, contratação direta de ICT e empresas e fornecimento de instalações.

No ano de 2004, foram aprovados mais quatro importantes políticas que atingem diretamente o ensino superior, tendo em vista o pacote de ações que dão continuidade ao processo de reforma da educação iniciada nos governos passados, sendo elas: o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) pela Lei nº 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) com a Lei nº 10.861/2004; o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas e o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas (LIMA, 2011).

O PPP instituiu um conjunto de normas de licitação e contratação para a parceria público-privada em todas as esferas do sistema federal. Essa parceria foi defendida como um marco institucional que poderia ampliar a capacidade de investimentos em obras com maior prioridade. Na educação superior, Lima ressalta que as PPP no governo Lula se expressam por meio de várias ações “[...] a contar da criação do ProUni, que garante isenção fiscal para o setor privado em troca de ‘vagas públicas’ nas IES privadas até a Lei de Inovação Tecnológica, que viabiliza as parcerias entre as IES públicas e as empresas” (LIMA, 2011, p. 91).

Dentro da mesma lógica de mercantilização da educação está o Sinaes, sistema que tem como princípios formativos a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, cuja avaliação prioriza os aspectos do ensino, pesquisa e extensão, a questão da responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, bem como da gestão da instituição e do corpo docente, além de avaliar a infraestrutura.

¹⁸ Para se ter melhor compreensão sobre as mudanças ocorridas na Lei da Inovação a partir da promulgação da Lei nº 13.243, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm.

O Sinaes apresenta objetivos claros de avaliação. No Art. 1º § 1º da Lei nº 10.861/2004, apresentam-se como finalidades deste sistema de avaliação:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Tais processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)¹⁹, tendo o INEP como responsável pela operacionalização das avaliações.

No decorrer do mandato de Lula foram também implementadas políticas de expansão da educação superior. Uma das estratégias utilizadas foi a ampliação da modalidade de educação à distância (EaD), por meio do Decreto nº 5.800/2006 que dispõem sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se da oferta de programas e cursos de educação superior nos níveis de graduação e pós-graduação EaD, tendo como objetivos (Art. 1º, parágrafo único):

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Tais propostas podem ser vistas como oportunidades para que muitos profissionais da educação básica (rede pública) do país sem formação superior pudessem cursar uma graduação

¹⁹ A CONAES foi instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “cuja competência central será a de coordenar e supervisionar o Sinaes, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior. Sua função coordenadora do sistema dará respaldo político e técnico e legitimidade ao Sinaes, além de assegurar por sua função supervisora o bom funcionamento e a melhoria do sistema mediante a capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões de avaliação, recebimento e distribuição de relatórios, coordenação de pareceres, encaminhamento de recomendações às instâncias competentes, gestão para a interpretação sistemática de informações, garantia de preservação dos procedimentos gerais e comuns e divulgação ao público das análises consolidadas pelo sistema de avaliação da educação superior”. (BRASIL, 2003, p.72)

(em outros casos, pós-graduação), principalmente nos locais mais distantes, onde é muito baixo o número de docentes que tem acesso ao ensino superior ou à formação continuada. No entanto, como todos os modelos de ensino à distância, a UAB apresenta fragilidades. Se por um lado expande o alcance e o campo de atuação, por outro, ainda existe a dificuldade de alguns profissionais em chegarem aos polos presenciais que, em alguns casos, estão localizados em lugares muito distantes.

Além disso, por ser um sistema promovido por diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) – estaduais e municipais – em parceria com o Governo Federal, sendo criados polos presenciais de apoio que deveriam se articular com diferentes universidades na oferta dos cursos, o trabalho de gestão nesses polos, feito por um coordenador local, acaba passando por inúmeros desafios quanto ao processo de ensino-aprendizagem, tendo este que dar conta das diversas demandas dos diferentes cursos das variadas instituições. Estes polos recebem os tutores e alunos dos cursos de EaD das IPES para realização das atividades presenciais, sendo de suma importância a existência de estrutura e organização adequadas, ambiente acadêmico propício ao bom funcionamento das aulas. Entretanto, isto nem sempre ocorre.

Conforme o senso da educação superior (INEP, 2010), no último ano da gestão Lula, havia um total de 930 cursos de graduação ofertados na modalidade EaD, com um número de 930.179 alunos matriculados e 144.553 concluintes. Naquele período, a distribuição dos números de cursos de graduação à distância, matrículas e concluintes por região, foram divulgados conforme os dados da tabela 5.

Tabela 5 – Número de cursos, número de matrículas e número de concluintes nos cursos de Graduação à Distância (2010).

REGIÃO	CURSOS	MATRICULADOS	CONCUINTES
Norte	73	61.097	4.857
Nordeste	155	83.987	6.321
Sudeste	391	297.273	34.330
Sul	229	397.891	87.023
Centro-Oeste	82	89.931	12.022

Fonte: INEP/MEC 2010

No ano de 2005 esses números eram bem inferiores, os dados apontam que havia 189 cursos de graduação à distância, 114.642 matrículas realizadas e 12.626 alunos concluintes, ou seja, entre 2005 e 2010 o número dos cursos, matrículas e estudantes concluintes na modalidade

EaD aumentou consideravelmente. Os programas educacionais vinculados ao modelo EaD, ora podem ser vistos como oportunidades de democratização da educação superior, ora podem expressar o seu sucateamento, já que esse tipo de educação apresenta muitos mais fragilidades do que êxitos.

Nesse mesmo sentido, outras parcerias foram defendidas e implementadas entre o setor público e privado, como o Programa Universidade para Todos que foi criado pelo Governo Federal em 2004. Institucionalizado através da Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 e regulamentado pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho do mesmo ano, o ProUni apresentou como proposta a oferta de bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação das IES privadas para estudantes concluintes do ensino médio em escola pública ou particular, neste caso sob a condição de bolsista integral ou parcial, que cumprisse os requisitos de ter realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apresentasse renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos. Em contrapartida, as instituições privadas que aderissem ao programa seriam beneficiadas com a isenção de impostos fiscais.

O ProUni foi criado “[...] em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro” (SANTOS, 2005, p.70), haja vista que a universidade pública acabara perdendo ao longo dos anos a sua legitimidade social, devido às intensas reformulações ocorridas governo após governo, transformando-se primeiramente em universidade funcional (anos 70), depois em universidade de resultados (década de 80) e, posteriormente (anos 90), em universidade operacional (CHAUÍ, 2001). Em todos esses momentos o acesso ao ensino superior dava-se muito mais por estudantes com maior poder econômico e melhores condições de formação na educação básica. O número de alunos advindos da escola pública que eram aprovados no vestibular, além de ser inferior ao da classe média, geralmente estava condicionado aos cursos das ciências sociais ou das ciências humanas, enquanto os alunos da classe mais abastada ingressavam nos cursos de medicina, engenharia etc.

Portanto, ao ser lançado como programa educacional de expansão do ensino superior, de acordo com Santos (2005) dois projetos foram apresentados pelo MEC definindo objetivos e instrumentos do ProUni. O primeiro projeto, além de prever benefícios fiscais concedidos pelo Estado as instituições privadas que aderissem ao programa, a proposta era que essas IES deveriam destinar 10% das vagas aos alunos de baixa renda e aos professores da rede pública de educação. O segundo projeto, referia-se as IES públicas federais que deveriam destinar 50% das vagas aos alunos da rede pública, sendo distribuídas “[...] de forma a refletir a composição étnica de cada unidade da Federação, cabendo às respectivas instituições de educação superior

fixar o percentual de vagas a serem preenchidas por estudantes negros e indígenas” (SANTOS, 2005, p.71).

O ProUni teve grande impacto no Nordeste, fato que nos chama atenção por ser uma região com trajetória histórica marcada pelas desigualdades sociais, sobretudo econômica, como também pelos baixos índices educacionais referentes ao acesso à educação superior. Santos e Silva (2015) afirmam que embora o ensino superior brasileiro se configure como um setor mais elitizado, não se pode negar que houve uma ampliação do acesso das classes mais baixas, sendo que boa parte disso se deve a implementação do ProUni. As autoras apontam que:

De acordo com IBGE/PNAD, 2001-2009 na Região Nordeste a proporção de jovens 18 a 24 anos das classes baixa e média baixa cursando nível superior é maior que a média nacional. Esta proporção cresce nos sucessivos anos entre 2001 e 2009, chegando ao último ano a 22,3% para região, contra 12,5% no Brasil. A redução da desigualdade de acesso pode ser justificada pela maior oferta de vagas e política de cotas implantadas em universidades públicas, bem como pela entrada destes estudantes em instituições particulares por meio do programa universidade para todos (PROUNI). (SANTOS; SILVA. 2015, p. 69)

Os dados apontados pelo Sisprouni (2018) mostram que em 2005 houve 112.275 bolsas (integrais e parciais) ofertadas pelo ProUni. Em 2009, a distribuição das bolsas chegou ao total de 247.643, ou seja, entre 2005-2009 a quantidade de vagas disponibilizadas nas IES por meio do ProUni teve um aumento de 120% nas bolsas de estudo. Com relação aos bolsistas por categoria administrativa de IES - 2005-2º/2014, os dados apontam a maior parte das vagas estavam nas IES com fins lucrativos (57%), seguido da entidade beneficente de assistência social (26%) e das sem fins lucrativos não beneficente (17%). Já em relação ao número de bolsistas da região Nordeste - 2005-2º/2018, o estado da Bahia liderava o ranking com 138.150 e o Maranhão aparecia em 4º lugar com 54.446 bolsas disponibilizadas.

Desse modo, houve expressivo progresso quanto as oportunidades de acesso à educação superior no Brasil, sem deixarmos de reconhecer que o setor privado teve importante participação nesse processo, particularmente no Nordeste, com índices de matrículas totalizados em 1.213.519 no ano de 2012 (INEP, 2014, p. 47). Por outro lado, a disponibilidade de bolsas e o total de matrículas apresentados não quer dizer que todas as vagas eram preenchidas ou que o número de alunos matriculados permaneceu até a conclusão do curso, pois naquele mesmo ano, comparando-se o número de alunos ingressos (402.677) e concluintes (148.800) das graduações presenciais, houve uma queda, fato que pode apontar, de modo geral, questões propiciadas pelo Programa e que devem ser discutidas, dentre elas destacamos apenas algumas citadas por Costa e Ferreira:

[...] preenchimento de vagas ociosas geradas pela falta de alunos pagantes nas IES privadas; isenção fiscal às IES parceiras, desobrigando-as até mesmo de quase todos os tributos federais, como é o caso das IES com fins lucrativos; encaminhamento de bolsistas para Cursos de menor concorrência, atendendo a um público que sequer ingressaria em IES privadas, haja vista as restrições financeiras para arcar com as mensalidades. [...] uma residual parcela da população tem tido bolsa para ingressar na Educação Superior; a renúncia fiscal beneficia as IES privadas, e diminui a pressão no Governo Federal de arcar com a abertura de novas vagas nas IES públicas; [...] a distribuição dos bens educacionais entre os bolsistas PROUNI e acadêmicos pagantes é desigual, dirigindo os estudantes das camadas populares geralmente a Cursos pouco procurados e de baixa qualidade. (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 159)

O programa, portanto, contribuiu para que fosse amenizado o problema de vagas ociosas nas IES privadas e para que a receita dessas instituições pudesse gerar ainda mais lucro interno, nos chamando a atenção para o incentivo, por parte do Governo Federal, à expansão e manutenção das instituições com fins lucrativos, ou mesmo da ideia de educação como mercadoria. O valor dos tributos, do qual o Governo Federal desobriga as IES privadas que aderem ao ProUni, poderia ser utilizado como recurso nas instituições federais de educação superior, melhorando o funcionamento e garantindo à sociedade o direito constitucional de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Outra medida de expansão e financiamento do ensino superior ampliada pelo governo federal foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, ainda no governo FHC e posteriormente alterado pela Lei Nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. O referido programa foi lançado com o objetivo de financiar a graduação dos estudantes matriculados nos cursos presenciais das instituições privadas de ensino superior com bons resultados nas avaliações do MEC que aderiram ao programa. O Fies, como política de crédito aos estudantes de baixa renda, possibilitou a muitas pessoas ingressarem num curso de graduação. A proposta apresentada pelo governo era a de que o estudante escolheria o curso e a faculdade do seu interesse e, após aderir ao programa, poderia começar a graduação sem precisar pagar o valor da mensalidade. O pagamento seria feito somente após o prazo de carência, ou seja, seis meses depois do período em que o estudante estava formado.

Em 2008, com a portaria normativa nº 02, de 31 de março, a distribuição dos recursos do Fies passou a ser articulada com as bolsas do ProUni, os estudantes matriculados nas IES privadas beneficiários de bolsa parcial poderiam solicitar o restante do valor através do Fies. Outra mudança ocorrida no programa foi a partir da Lei 12.202/10, cujo objetivo foi operacionalizar o Fies através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para contratos que fossem formalizados a partir desse período. Antes a taxa de juros era de 9%

(2006), depois ficou entre 3,5% e 6,5% (2009) e, em 2010 foi fixada em 3,4% ao ano. Além dessa mudança, houve também outras alterações:

[...] o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. [...] o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal. (BRASIL/portal FIES)

Apesar das “facilidades” que o Fies oferece para ingressar no ensino superior, após o período de carência muitos estudantes não conseguiram empregos e, conseqüentemente, acumularam uma dívida financeira muito alta, comprometendo também a continuidade do programa devido ao elevado número de inadimplências. Em 2012 o número de estudantes pertencentes ao programa era de 377.896, o total de inadimplentes era 84.841 e o valor de inadimplência em R\$ chegou a 40,36% (BRASIL, 2018). É, portanto, devido a esses desafios que estudiosos sobre o assunto dividem opiniões quanto a estes programas de financiamento como mecanismo de democratização do ensino superior. Na visão das autoras De Paula, et al:

O FIES está alinhado ao discurso de democratização do acesso ao ensino superior, logo, segue a mesma linha ideológica do ProUni, a alocação de recursos públicos nas instituições privadas, jogando pelos ares as fronteiras que separam essas duas esferas. Destarte, o FIES não se trata de algo inovador no rol das políticas engendradas no governo Lula da Silva, contudo, aprofundou-se sua lógica, pois se trata de um mecanismo crucial para os empresários da educação. (DE PAULA et al, 2018, p.68)

Os impactos decorrentes das reformas educacionais implementadas afetam diretamente o ensino superior público e colocam em questão o futuro das universidades. O redirecionamento da ação do Estado para as instituições privadas, o investimento do Governo em programas de financiamento de bolsas de estudos parciais ou integrais em faculdades particulares e o baixo investimento nas universidades públicas são apenas alguns aspectos que caracterizam o longo processo de reformas da educação brasileira e expansão das instituições de ensino superior privadas, regidas pela lógica de mercado e continuidade das políticas neoliberais.

Dentre os programas de expansão que teve grande destaque no governo Lula, está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto n. 6.096/2007. Diante da carência de recursos financeiros e da precarização que se impunham no cenário do ensino superior público brasileiro, diversas universidades

brasileiras aderiram ao programa, mediante o cumprimento de um conjunto de metas exigidas pelo MEC. Cada instituição que aderisse ao programa, elaboraria seu plano de reestruturação de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo programa.

O Reuni foi implementado no Maranhão, no contexto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), caracterizando-se pela interiorização dos cursos de graduação, por meio da criação de campi em diversos municípios. A criação deste programa pelo MEC, bem como, sua implementação no contexto da UFMA, serão abordados na seção 4.

4. EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: contributos e contradições na implementação do Reuni.

4.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

Como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁰, o Reuni foi lançado pelo MEC e estabelecido a partir do Decreto presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, durante o governo Lula da Silva. Previsto para durar cinco anos (2008 a 2012), sua adesão era de caráter voluntário por parte de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), cabendo aos seus respectivos Conselhos Universitários decidir sobre a adesão ao Programa.

O fato de não ter sido instituído por uma lei, e sim por um decreto, foi uma das críticas levantadas dentro das universidades brasileiras durante o período de adesão ao Reuni, haja vista que o decreto tem menos força normativa, podendo ser cumprido ou não. Diferentemente dele e com maior força constitucional, a lei está no grau hierárquico superior ao decreto e, estando em vigor, deve ser cumprida. Esta questão gerou preocupação por parte da comunidade universitária quanto à continuidade do Programa, visto que este poderia ser interrompido com a mudança de governo em 2010.

No cenário brasileiro de constantes reformas estatais, o Reuni se configurou como um dos principais programas de expansão do ensino superior e de políticas públicas na área da educação, tendo como objetivo criar condições para que um número mais elevado de estudantes tivesse acesso à universidade pública, com garantia de permanência até a conclusão do curso

²⁰ Constitui-se pelo somatório de vários programas em desenvolvimento. Foi lançado em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

de graduação. Além disso, o programa se propunha a melhorar a qualidade dos cursos e aproveitar a estrutura física e de recursos humanos já existentes em cada universidade federal. No geral, buscando a melhoria dos indicadores por meio do aumento da taxa da graduação e da relação aluno-professor, o Reuni trouxe uma proposta de reestruturação pedagógica da educação superior federal e ampliação física dos campi de ensino.

Com um orçamento de sete bilhões de reais, corresponde à meta global do Reuni “alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano a taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e da relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais” (Decreto nº 6.096, art 1º, § 1º). No art. 2º do Decreto são apresentadas as seguintes diretrizes:

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

O cumprimento dessas diretrizes daria as Ifes a possibilidade de ter índices mais elevados quanto ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior, tanto em nível quantitativo como qualitativo. A busca por maior integração entre graduação, pós-graduação e educação básica, mais investimento nas políticas de assistência estudantil e diversificação do currículo tinha como finalidade garantir maior qualidade à formação acadêmica.

A construção do Reuni foi pensada pelo MEC como forma de viabilizar o projeto Universidade Nova²¹, uma proposta divulgada pelo professor Almeida Filho em várias universidades por meio de seminários, dentre eles o I Seminário Universidade Nova (2006) na Universidade Federal da Bahia e o II Seminário Universidade Nova (2007) na UnB em Brasília - DF (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008? n.p.). Nesse segundo seminário, ao falar sobre o tema o professor Almeida Filho ressalta:

²¹ Proposta lançada em meados de 2006 pelo professor Dr. Naomar de Almeida Filho, reitor da Universidade Federal da Bahia, cujo projeto tinha em sua base a reestruturação da graduação por meio de reformas curriculares, novos cursos de graduação (bacharelados) experimentais e interdisciplinares. O documento de apresentação da proposta encontra-se disponível em: www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Apresentacao.

A proposta aqui denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha)". (FILHO, 2007 apud TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008? n.p.)

Sob influência do modelo de ensino superior norte-americano e europeu, a proposta de Universidade Nova foi apresentada na intenção de reestruturar o modelo de universidade brasileira, o qual vinha sendo discutido naquele período. Dentre algumas características da proposta estão: uma nova formação, com a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (BI's), permitindo uma formação geral como sendo uma pré-graduação que antecederia a formação profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação; nova estrutura curricular, colocando em prática essa interdisciplinaridade com o novo modelo de formação; novos programas de permanência articulados ao ensino, pesquisa e extensão para que o aluno ingressasse na universidade e permanecesse até a conclusão do curso, buscando, contudo, evitar que excedesse o tempo de formação previsto; ampliação do número de vagas para que alunos de escolas públicas e privadas tivessem acesso à universidade; e, por fim, a realização de um novo processo seletivo, considerando a habilidade, competência e aptidão do candidato.

Sabe-se que o processo de expansão da universidade não é recente. No período da reforma universitária de 1968, as discussões que envolveram o tema já vinham sendo tratadas pelo governo militar visando algumas mudanças no âmbito acadêmico, conforme abordado na segunda seção. Na década posterior ao regime militar, com o neoliberalismo se estabelecendo no país, o movimento de expansão do ensino superior público se intensifica e mais uma vez se torna pauta de reformas do Estado.

No ano de 2003, com a chegada do presidente Lula ao governo, o debate sobre uma nova Reforma Universitária começou a emergir e se fazer prioridade entre as medidas a serem implementadas pelo MEC. Temas como autonomia universitária, financiamento, recursos humanos, estrutura física, dentre outros, estavam novamente em pauta, impulsionando inúmeras discussões entre os representantes do setor educacional.

A exemplo disso, foi elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) o documento *Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior* (2003), contendo a proposta de trabalho das Ifes para os próximos quatro anos. Dentre alguns pontos, podemos destacar:

2. Duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000);
3. 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);
4. Ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
5. Ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
6. Formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;
12. 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 ações da universidade, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais. (ANDIFES, 2003)

Esta carta-proposta apresentada em reunião com o Presidente da República, tinha como objetivo conseguir recursos para o ensino superior público que, naquela ocasião, necessitava de investimento técnico, de infraestrutura e administrativo. Não somente isso, a Andifes propunha ampliar a universidade para dar acesso ao maior número de estudantes, garantindo também a sua permanência durante todo o processo de formação.

Posteriormente, um documento mais amplo foi elaborado e apresentado pela Andifes ao MEC, visando reforçar a ideia do ensino superior público de qualidade e abrangente a todas as classes sociais. Neste documento intitulado *Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil*, foi apresentado um conjunto mais extenso de estratégias elaboradas pelas Ifes para alcançar as metas explicitadas no documento anterior, considerando dois princípios fundamentais: “a afirmação da educação superior como uma política de Estado e o conceito de educação superior como um sistema nacional”. (ANDIFES, 2004, p. 13).

Dentre as estratégias apresentadas, destaca-se:

1. Buscar a expansão qualificada do sistema público federal de educação superior, presente em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal, visando a contribuir, efetivamente, para o atendimento das necessidades de formação superior e profissional da sociedade brasileira;
3. Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como para proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, sólida formação humanista e alta capacidade crítica;
4. Definir, em conjunto com o MEC, o montante de recursos necessários à consolidação e ampliação do sistema público federal de educação superior para inclusão na Lei de Diretrizes Orçamentárias, no Plano Plurianual (PPA) e na Lei Orçamentária Anual. (ANDIFES, 2004, p.21)

Tais estratégias e metas foram fundamentais para ampliar a discussão sobre as necessidades das Ifes em termos de infraestrutura, recursos humanos, acesso das camadas mais

vulneráveis etc., tendo em vista a ação do sistema público federal de educação superior em continuar oferecendo condições de inclusão e desenvolvimento social.

O documento menciona também a importância das Ifes para a sociedade, além de expor uma proposta de implementação da autonomia universitária de caráter amplo, não se resumindo apenas aos aspectos financeiros e jurídicos, mas incluindo reformulações no plano administrativo, acadêmico e institucional, reafirmando a participação do Estado como provedor de recursos financeiros a serem investidos. Neste sentido, a Andifes destaca:

Além de reivindicar uma definição clara, por parte do governo, do montante de recursos destinados, anualmente, para manutenção, qualificação e expansão das IFES, autonomia demandará importantes reformulações administrativas. Autonomia não diz respeito, no entanto, somente a uma tomada de decisão no plano financeiro jurídico. Trata-se de um processo que, além de disposição política, envolve redefinições conceituais e operacionais de grande envergadura, que incidirão, inclusive no plano da gestão acadêmica e institucional. Novos padrões de gestão próprios e específicos de instituições educacionais, que ocupem o lugar do modelo burocrático de gestão em vigor, ampliação da democracia e transparência das nossas instituições, novas estruturas acadêmicas, administrativas e de representação institucional, tudo isso estará em questão. (ANDIFES, 2004, p.20)

Ora, frente ao debate sobre autonomia e a falta de recursos que as Ifes enfrentavam, a Andifes se posicionou em defesa do papel social e estratégico da universidade como um bem público que deveria ter plenas condições de funcionar enquanto entidade pública, laica e gratuita. A Andifes esteve presente durante todo o processo de construção da “nova Reforma Universitária” e contribuiu com os debates levantados pelo MEC e pela agenda política nacional da educação superior.

No decorrer da elaboração desses documentos e após terem sido lançados, a Andifes permaneceu com o diálogo sobre a reforma universitária junto ao Governo, acompanhando de perto os próximos passos que seriam dados. Os anos seguintes tiveram algumas versões de Projetos de Lei para a reestruturação do ensino superior público apresentados pelo Governo Federal, mas devido as versões preliminares terem sido consideradas como incompletas, não conseguiram aprovação, sendo a última delas a PL 7.200/2006.

No período de discussão e aprovação do Decreto nº 6.096/2007, o diálogo entre MEC representado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), com o conjunto das Ifes e Andifes, [...] contribuiu, substancialmente, para o delineamento de um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior brasileira” (SANTOS; ALMEIDA FILHO; 2008, p.187). No processo de negociações do Reuni ocorreu que:

Para sua normatização, a SESu constituiu um Grupo Assessor encarregado de elaborar as diretrizes do Programa. Uma minuta do documento “Diretrizes Gerais do REUNI” foi submetida aos reitores em reunião promovida pelo MEC, nos dias 26 e 27 de julho de 2007. Como resultado de argumentações encaminhadas pelos representantes das universidades, o MEC incorporou várias propostas de mudanças e o documento definitivo, nos termos aprovados pela ANDIFES, foi divulgado em 16 de agosto de 2007. (SANTOS; ALMEIDA FILHO; 2008, p.188)

Apesar da decisão tomada pela Andifes de caminhar em direção ao Reuni, algumas entidades representativas da educação, como no caso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), posicionaram-se contrárias ao modelo de expansão proposto, compreendendo que este ameaçava a autonomia universitária bem como resultaria em maior precarização do ensino e do trabalho docente.

Conforme o documento de apresentação das Diretrizes Gerais do Reuni²², que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²³, a escolha pela adesão ao Programa caberia a cada instituição federal. Tomada esta decisão, a instituição deveria enviar proposta articulada com as regras estabelecidas pelo Reuni. O documento previa que:

Os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais, e aprovados pelo Ministério da Educação, terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes. (BRASIL, 2007, p.6)

Duas situações podem ser pensadas aqui. A primeira se refere à democratização quanto a tomada de decisão da comunidade acadêmica em aderir ou não ao Reuni, uma vez que em algumas universidades brasileiras não houve seminários, assembleias ou mesmo encontros com estudantes, professores e servidores administrativos para se discutir o assunto. Devido ao valor total de 2 bilhões de reais de investimentos previstos para o Programa no período de 2008 a 2012 e a escassez de recursos que as universidades públicas federais enfrentavam desde o

²² O documento *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades Federais – REUNI*, apresenta como pressuposto o respeito à autonomia da universidade e a diversidade das instituições. (BRASIL, 2007, p. 4)

²³ O PDE foi lançado no mesmo dia em que foi instituído o Reuni (Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007). O documento *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas (Brasil, 2007)*, no item Educação Superior que trata exclusivamente do Reuni e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), apresenta os seguintes princípios para o PDE: I) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, II) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, III) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, IV) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

governo de FHC, a proposta se tornou irrecusável aos gestores das universidades, culminando na adesão ao Reuni, por parte da maioria das Ifes, logo em sua fase inicial.

Ainda que a adesão ao Programa sem uma expressiva consulta ou aprovação da comunidade acadêmica se configure como uma decisão antidemocrática, cabe lembrar o que estava descrito nas diretrizes gerais do Reuni referente aos investimentos e custeios previstos para as IFES: “[...] caso uma universidade não ingresse no programa em 2008, os recursos a ela previstos poderão ser realocados para outras instituições, como antecipação orçamentária, sem prejuízo de ingresso posterior no programa” (BRASIL, 2007, p.3). Nesse sentido, a adesão imediata ao Reuni em diversas universidades federais não teve a ver somente com a falta de liberdade da comunidade acadêmica em decidir entrar ou não para o Programa, mas as próprias condições colocadas para o recebimento dos recursos financeiros nas universidades acabaram por pressionar até mesmo quem tinha um posicionamento contrário ao modelo de reestruturação proposto, pois o recebimento de verbas do Programa estava condicionado à adesão por parte das universidades.

A segunda questão está relacionada a autonomia da universidade, defendida formalmente pelo Governo em documentos oficiais da educação superior. Na prática, entretanto, essa autonomia era regulada pelas metas apresentadas no contrato de gestão, as quais deveriam ser cumpridas após a adesão do Programa. O recebimento dos recursos financeiros, inclusive, estava também condicionado ao cumprimento de tais metas. Esta questão se tornou alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica.

Dentre os documentos oficiais que embasaram o Reuni, está o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)²⁴, que traz em sua primeira meta para a educação superior prover, num período de dez anos, oferta de vagas para, pelo menos 30% de estudantes entre 18 e 24 anos. Nesse sentido, o Reuni se configurou como uma estratégia de alcance desta meta, visto que o Programa previa alcançar “taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais” (BRASIL, 2007, p.12).

Quanto à relação aluno por professor, Tonegutti e Martinez (2008?), apontam alguns problemas relacionados à carga horária dos docentes em sala de aula, bem como, ao aumento do número de estudantes por turma. Nesse sentido, a crítica dos autores assinala que a própria meta do Reuni vai de encontro ao art. 53 da LDB/96, que trata da autonomia universitária:

²⁴ Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (Item 4.3.1)

Desta forma, a meta foi construída de forma arbitrária e, inclusive, ferindo a autonomia universitária que é assegurada pela própria LDB no tocante a competência para dispor dos currículos e programas dos seus cursos bem como das vagas, que serão fixadas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (LDB, art.53). Note-se que a Lei nada dispõe, e nem deveria, sobre a razão estudantes por professor e muito menos sobre o número de estudantes em sala de aula é um indicador que reflete o quantitativo global na instituição, ou em determinado curso, e não expressa o trabalho de atendimento dos estudantes pelo professor. (TONEGUTTI; MARTINEZ 2008? n.p.)

Além disso, o número estabelecido de dezoito alunos por professor não significaria, necessariamente, uma melhoria na qualidade do ensino, pelo contrário, poderia acarretar uma precarização do trabalho docente, visto que o aumento do quantitativo de alunos por turma poderia ultrapassar a capacidade institucional.

Com o aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação, seria necessário a liberação de recursos orçamentários mais elevados para as universidades, pois as despesas com recursos humanos e infraestrutura também aumentariam. Dessa forma, no que tange ao orçamento previsto, o art. 3º do decreto que ampara o Reuni esclarece que os recursos destinados a cada universidade federal, mediante a apresentação de seus respectivos Planos de Reestruturação supririam despesas relativas a:

- I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;
 - II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
 - III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.
- § 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º. (BRASIL, 2007)

Além disso, o § 3º do mesmo artigo ressalta que o atendimento dos Planos estaria condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, o que de certa maneira suscitou questionamentos por parte da comunidade universitária sobre o recebimento dos recursos necessários para promover a expansão da educação superior com qualidade, preservando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, tanto a Andifes quanto os reitores das universidades federais acabaram acatando a proposta do Reuni, de modo que houve adesão de 54 Ifes logo no ano de homologação do decreto.

Em 2008, com o Reuni já em andamento, entidades estudantis de várias partes do Brasil se juntaram e elaboraram um documento reivindicando a revogação do Programa. O *Dossiê - denúncia das consequências do Reuni*, mais conhecido como *Livro Cinza do Reuni*, em sua primeira edição apresenta uma sistematização inicial dos resultados do Programa com base em

contribuições de várias entidades ligadas ao movimento estudantil em diversas universidades do país. Uma delegação de representantes destas entidades direcionou-se à Brasília e entregou o Livro Cinza do Reuni ao Presidente da República, ao Ministro da Educação e ao Congresso Nacional.

Nesse período, em requerimento apresentado à Comissão de Educação do Congresso Nacional, o senador Flávio Arns reivindicou a realização de uma audiência pública para discussão do Reuni, tendo como base informações levantadas pelas entidades estudantis, as quais relataram diversos problemas decorrentes da forma de implantação do Programa nas universidades. De acordo com o requerimento:

[...] a realização do programa não tem levado em consideração a qualidade do ensino, com a criação de cursos de menor carga horária do que a necessária para a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho, bem como a excessiva ocupação de alunos em sala de aula, o que tem comprometido a melhor qualidade dos ensinamentos ministrados. Ao promover o aumento do número de matrículas nas universidades federais, o Reuni deve garantir o necessário aumento nas verbas repassadas, o maior número de professores, bem como o necessário incremento na infra-estrutura das universidades federais, tais como restaurantes universitários, alojamentos para alunos residentes, entre outras. (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009, p. 3)

Para a Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI, a aprovação da audiência pública proposta pelo senador Flávio Arns seria uma importante vitória para o movimento estudantil, bem como a oportunidade para que fosse entregue uma segunda versão do Livro Cinza do Reuni com relatos sobre as consequências do Programa para a qualidade da universidade pública.

Na segunda edição do Livro, publicada em 2009, com o objetivo de reabrir as discussões e ampliar o Dossiê, as entidades estudantis apresentaram um conjunto de documentos, dentre eles atas de reuniões, moções de apoio, matérias de jornal, além de relatos de estudantes acerca das dificuldades enfrentadas no processo de implantação do Reuni em suas universidades. De acordo com o Dossiê (2009), as entidades envolvidas tinham como expectativa “[...] ajudar o movimento estudantil a entender a ameaça que significa as consequências do REUNI para os estudantes” (LIVRO CINZA DO REUNI, 2009, p.3), pois estas já começavam a ser sentidas na prática.

Apesar das resistências apresentadas pelo movimento estudantil, “[...] os próprios estudantes que contribuíram com suas falas para elaboração do Livro Cinza indicam que, entre os discentes, havia aqueles que queriam ‘disputar o REUNI’” (MARTINS, 2017, p.7). De

acordo com o depoimento do estudante de pós-graduação Gediel Araújo Junior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), citado no Livro:

Os que defendiam a "disputa" tinham, além de outros, dois argumentos centrais, em minha opinião: a) nunca a universidade disporia de tantos recursos para se estruturar, não sendo possível ser contra o REUNI, tínhamos que apoiar minorando os problemas que pudessem surgir e garantindo recursos para assistência estudantil; b) sendo contra não conseguiríamos nada, nem revogar, nem discutir o uso dos recursos logo teríamos que discutir o uso dos recursos destinando-o para a assistência estudantil mesmo sabendo que o decreto é "problemático", nos posicionando criticamente sobre os pontos negativos. (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009, p. 18)

Mesmo diante das contradições do Reuni apontadas por profissionais da educação e estudantes, o discurso do Governo Federal era que o Programa possibilitaria o acesso e a democratização do ensino superior à população, uma vez que o Reuni tem como meta expandir o número da oferta de vagas e matrículas nas Ifes públicas e com isso proporcionar um percentual cada vez mais elevado de estudantes na graduação, configurando-se como mais uma política de promoção à justiça social.

Diante do cenário de expansão da educação superior no período de 2003 a 2012, a proposta do Governo Federal era expandir a universidade pública para os municípios do interior de vários estados brasileiros, na perspectiva de que houvesse maior desenvolvimento econômico e social nessas cidades. Os dados apontados pelo MEC mostram que em 2003 os municípios atendidos pelas universidades somavam um total de 114, elevando-se para 237 municípios em 2011. Durante o período de expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi de ensino, conseqüentemente sendo ofertadas novas vagas e novos cursos de graduação²⁵.

De acordo com os dados da tabela 6, tem-se um panorama por região do número de instituições de educação superior existentes no ano anterior ao Reuni e após o seu terceiro ano de implementação. Os dados se referem à capital (C), interior (I), e ao total (T) de Ifes por região no Brasil.

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior).

ANO	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO SUL	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO CENTRO-OESTE
-----	--------------	-----------------	------------	----------------	---------------------

²⁵ Dados disponíveis em: < <http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

2006	Pública			Pública			Pública			Pública			Pública		
	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T
	16	02	18 7%	25	38	63 25%	10	30	40 16%	23	86	109 44%	8	10	18 7%
2010	Pública			Pública			Pública			Pública			Pública		
	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T
	18	7	25 9%	28	36	64 23%	10	31	41 15%	27	104	131 47%	8	9	17 6%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED.

Do ponto de vista quantitativo houve crescimento das instituições públicas nas capitais e nos municípios de cada região entre 2006 e 2010, sobretudo na região Sudeste, seguida das regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. No Maranhão, por exemplo, além da capital São Luís, foram contemplados com a expansão da rede federal de ensino superior os municípios de Pinheiro, Chapadinha, Codó, Imperatriz, Bacabal, Grajaú e São Bernardo, onde houve a inauguração de novos polos de ensino e cursos de graduação.

Nos dados sintetizados pelo MEC em conjunto com a comissão instituída pela Portaria nº 126 de 2012, representada por participantes da Andifes, SESu, União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), teve-se como resultado o relatório *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*, cujos dados dos anos de 2003 a 2010 estão apresentados na tabela 7:

Tabela 7 – Expansão da Rede Federal de Educação Superior (2003-2010)

	2003	2010
Universidades	45	59 (14 novas)
Campus/unidades	148	274 (126 novos)
Municípios atendidos	114	230

Fonte: Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012

Conforme descrito na tabela 7, até o ano de 2010 foram criadas 14 novas universidades e 126 novos campus/unidades. Além disso, o número de municípios alcançados pela expansão chegou a 230. Para o MEC/SESu, os resultados obtidos ao longo de sete anos foram significativos para a expansão do sistema federal de educação por meio dos programas implementados com essa finalidade, principalmente o Reuni. No entanto, a partir desse crescimento o que os estudantes e profissionais da educação colocavam em questão não era

apenas o fator quantitativo desse avanço, mas, sobretudo, o qualitativo, cabendo aqui a seguinte análise:

[...] passados os 5 anos do REUNI, fica claro que foi vendida expansão na forma de precarização. O que as mobilizações de 2007 e 2008 alertaram ao conjunto da sociedade que, com o REUNI, ficaria em cheque o caráter público, gratuito e de qualidade das universidades públicas, se provou na realidade. em uma série de projetos (PROUNI, PRONATEC, FIES, Ensino a Distância, ENADE) orquestra uma expansão que beneficia diretamente o setor privado da educação, brindando-lhes isenções fiscais, e tornando-o um dos mais lucrativos setores do país. (ANDES/SN, 2012, p.157-158)

Somam-se a estes argumentos os dados levantados pelo Censo da Educação Superior (MEC/Inep) referentes ao crescimento de IES privadas, que em 2011 já apresentavam um número de 2.100 instituições, enquanto o total de Ifes era de 278 em todo o Brasil. Novamente a região Sudeste ficou em primeiro lugar com 1.038 (49%), o Nordeste com 369 (18%), o Sul com 345 (16%), o Centro-Oeste com 227 (11%) e o Norte com 121 IES privadas (6%). Essa disparidade entre o número de IES públicas e privadas ocorrida ao longo dos anos 2000 e que só vem se intensificando a cada governo, mostra que há uma procura maior da sociedade pela educação privada, seja pela facilidade de seleção e formação que este setor tem oferecido ou porque o número de vagas nas universidades federais ainda não é suficiente.

O perfil mercadológico das ações governamentais iniciadas nos anos 60 e intensificadas na década de 90, deu abertura para o privatismo na educação superior e, posteriormente, expandiu o acesso à graduação por meio de programas e leis cujo “os créditos financeiros destinados aos alunos e a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES, foram decisivos para a continuidade da tendência privatista registrada no momento histórico anterior.” (MARTINS, 2009 apud MARTINS, 2017 p. 3)

A predominância das IES privadas sobre as públicas põe como reflexão o discurso de acesso e democratização no ensino superior. Se programas como o Reuni vieram para ampliar as vagas de graduação nas instituições federais públicas, ao mesmo tempo em que as IES privadas se expandem exorbitantemente, então qual tem sido a lógica das políticas de expansão do ensino superior no Brasil? Segundo De Paula et al, a construção dessas políticas segue uma lógica de “hegemonia às avessas”, isto é:

[...] não obstante o discurso de democratização, acesso, financiamento e cotas no ensino superior, essas políticas na teia da complexa relação do processo expansivo do capital financeirizado representam medidas que foram tomadas para que a ES continuasse um nicho mercantilista altamente rentável. (DE PAULA et al 2018, p.64)

Como resposta aos questionamentos e as críticas levantadas sobre o Reuni sendo mais uma política dentro da configuração mercantilista de educação superior e de crescimento meramente quantitativo, o PDE (2007) mostrava o seguinte:

Engana-se, não obstante, quem tomá-lo apenas como abertura de um espaço orçamentário para que cada instituição melhore seus indicadores quantitativos – embora essa seja uma resposta importante aos renitentes críticos da universidade pública e gratuita. É certo que, nesse aspecto, há como avançar, e o REUNI é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. [...] a exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica e, como tal, qualitativa. (BRASIL, 2007, p. 27-28)

No geral, considerando o processo de expansão do ensino superior no decorrer dos anos 2000, houve crescimento no número da oferta de vagas em todas as regiões do Brasil e os resultados dos índices quantitativos apareceram de forma elevada, principalmente em decorrência do surgimento de novas IES privadas e da implementação do Reuni, proporcionando expressivas transformações no sistema federal de educação superior.

No decorrer de cinco anos, o que o MEC se propôs a fazer por meio do Reuni, em parte, foi concretizado, através da abertura de novos campi nos municípios do interior de vários estados do Brasil, da criação de novos cursos, do aumento do número de vagas e matrículas e do aproveitamento da infraestrutura e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Os dados disponibilizados pelo MEC mostraram que em termos quantitativos houve crescimento, conforme descrito na tabela 8.

Tabela 8 - Brasil - Dados gerais do REUNI – 2007 a 2012

Ano	Nº de cursos	Δ %	Vagas ofertadas	Δ %	Matrículas	Δ %	Nº de docentes *	Δ %	Nº de técnicos	Δ %	Recursos orçamentários **	Δ %
2007 ¹	2.660	...	139.875	...	578.536	...	56.440	...	88.801	...	440.031.705	...
2008 ²	2.822	6,1	150.869	7,9	600.772	3,8	58.732	4,1	90.413	1,8	937.432.341	113,0
2009	3.868	37,1	186.984	23,9	696.693	16,0	63.972	8,9	90.975	0,6	1.616.607.463	72,5
2010	4.327	11,9	218.152	16,7	763.891	9,6	68.335	6,8	94.143	3,5	1.745.705.690	8,0
2011	4.506	4,1	231.530	6,1	842.606	10,3	70.710	3,5	96.208	2,2	2.813.153.683	61,1
2012	4.672	3,7	239.942	3,6	885.716	5,1	71.247	0,8	98.364	2,2	1.991.826.164	-29,2

Fonte: MARTINS, 2009, p.9

*Compreende professores efetivos, substitutos e visitantes.

**Custeio + investimento.

¹ Em 30/06/2007.

² Em 30/06/2008.

A partir da análise da tabela 8, constatamos que entre 2007 e 2012, o crescimento quantitativo foi de: 2.012 novos cursos; 100.067 novas vagas ofertadas; 307.180 matrículas efetivadas; 14.807 docentes contratados; 9.563 novos técnicos e um investimento financeiro de 777.295.814,00.

Martins (2009) apresenta dados mais detalhados referentes aos anos 2007 a 2012, considerando que, apesar do Reuni ter proporcionado mais acesso aos estudantes e novas contratações de pessoal ao ensino superior, o número dessas contratações ainda foi pequeno (10,7%) se comparada às “[...] novas demandas às instituições, fato que exigiria um número de técnicos maior, com vistas ao seu bom funcionamento” (MARTINS, 2009, p.9). Já o número de docentes, teve um acréscimo de 26,2%, um número que também poderia ter sido mais elevado, uma vez que ele não acompanhou a evolução do número de vagas, matrículas e cursos disponibilizados.

Embora exista um discurso formal sobre a preocupação do MEC/SESu em proporcionar avanços acadêmicos com a ampliação do acesso e permanência dos estudantes nos cursos de graduação, em termos qualitativos, a expansão não aconteceu de forma tão satisfatória. De acordo com relatos do Livro Cinza do Reuni (2009), os primeiros anos foram marcados por diversos problemas, dentre eles, campis com infraestruturas precarizadas e salas de aulas cheias. Vejamos algumas contribuições descritas no Livro:

Contribuição 1 - Kívia Santos – diretora do DA de Fonoaudiologia da UFS:

“O curso de Fonoaudiologia que veio de uma expansão da UFS com mais de 8 cursos novos, além de aumento de 100% das vagas de outros cursos, tendo uma superpopulação universitária sem condições estruturais para receber estes estudantes. As filas no RESU (restaurante universitário) são tão grandes que nos obriga a faltar uma de nossas aulas se quisermos almoçar, professores são obrigados a generalizar os assuntos para que possam abranger todos os estudantes dos diversos cursos que assistem à mesma aula e ainda por cima, se sofre com a falta de livros na biblioteca, que obriga a todos a gastar em excesso com xérox. Com base nisso, como expandir as vagas se a universidade não dá conta da demanda que já existe? É necessário lutar contra o REUNI! Pela sua retirada! Queremos sim expansão de vagas, mas com qualidade!” (LIVRO CINZA DO REUNI, 2009, p. 10)

Contribuição 2 - Elielson Aquino – estudante de Agronomia da UFRB:

“Na UFRB em seu momento de construção já temos dificuldades com relação à quantidade de salas, o campus de Cruz das Almas ainda se encontra com a estrutura física deixada pela UFBA, com a demanda por espaço devido à criação dos novos cursos. Estamos tendo aula em um Colégio Estadual assim como nos outros campi (Santo Antonio de Jesus, Cachoeira e Amargosa) os que não estão tendo aulas em Colégio Estaduais ou Escolas Municipais estão em prédios alugados com a aplicação e as perspectivas do REUNI juntamente com atraso das obras. É visível que as inovações para assistência estudantil no meu oitavo semestre de Agronomia vejo que

a construção de Residência e Restaurante Universitário vai atender as demandas já existentes e o que será dos estudantes que entrarem nesse inchaço das Universidades Federais?

Como já ouvi algumas vezes que “primeiro criamos o problema depois vamos em busca da solução”. Problemas já temos muitos e a perspectiva de aumentar mais os problemas acumulados resultaram na primeira ocupação da Reitoria da UFRB com uma pauta de 49 itens.” (LIVRO CINZA DO REUNI, 2009p.10)

Contribuição 3 - CAGEO da UEM - Unidade de todos os estudantes pela revogação do REUNI:

“Na UFSCar são criados cursos sem regulamentação profissional, como é o caso do curso de Gestão-Ambiental. Na UFBA são criados bacharelados interdisciplinares (BI's) de onde os estudantes saem sem formação específica qualquer que seja. Como se não bastasse a destruição dos diplomas o sucateamento da universidade pública é um dos pontos altos. Aumentam em 100% as vagas e em 20% as verbas, dobram o número de alunos por professor, entre outros. [...] no mercado de trabalho, com as profissões tradicionais já é difícil de conseguir um emprego. Com os diplomas profissionais destruídos pelo REUNI os colegas formados pelas IFES chegam ao mercado de trabalho e tomam as vagas dos profissionais que têm diplomas tradicionais, mas com um salário mais baixo. Já que não há regulamentação alguma vão contratar pelo mais baixo salário.” (LIVRO CINZA DO REUNI, 2009, p.11)

As diversas situações que aconteceram dentro das universidades federais brasileiras nos primeiros anos do Reuni, como a precarização do trabalho docente, a falta de livros nas bibliotecas, os cursos que funcionavam em escolas estaduais e municipais e tantas outras já mencionadas, deixa em evidência uma certa fragilidade do Reuni quanto à articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Uma vez que o Programa, não responde aos principais problemas encontrados dentro da universidade, conforme se propõe em suas diretrizes e metas, mas a expõe a fragilidades ainda maiores sob o discurso de democratização, acaba se configurando muito mais como um programa de massificação do acesso ao ensino superior, do que uma política pública eficaz para a universidade e os sujeitos sociais.

Por outro lado, não se desconsidera os benefícios do Reuni para a sociedade ao proporcionar que muitas pessoas tivessem acesso à educação superior e, posteriormente, ingressassem no mercado de trabalho. Pelo contrário, sabe-se que o Programa também trouxe recursos financeiros para a universidade, principalmente nos anos 2009 a 2011, quando algumas obras foram iniciadas e equipamentos disponibilizados no processo de expansão. Além disso, houve a criação de novos polos e cursos em municípios do interior do Brasil, onde de outra forma o acesso à educação superior seria difícil. Considera-se, portanto, que apesar das contradições que permearam o processo de reestruturação do ensino superior no Brasil, a tão discutida e planejada expansão de fato ocorreu.

Diante do quadro apresentado acerca da expansão do ensino superior por meio do Reuni, passamos a discutir o processo de adesão ao Programa na Universidade Federal do Maranhão,

bem como, os desdobramentos de sua implementação neste contexto. Considerando que o Maranhão está entre os estados brasileiros com os menores indicadores educacionais no âmbito da educação básica, cabe reconhecer que esta realidade repercute no ensino superior, tanto no acesso como na permanência dos estudantes na universidade. Assim, torna-se imprescindível para esta pesquisa, levantar dados que mostrem os avanços e os desafios do processo de expansão/interiorização da UFMA e apontar questões que permitam velhas e novas reflexões quanto ao tema.

4.2 Implementação do Reuni na Ufma: contributos e contradições

A Ufma iniciou suas atividades no ano de 1953, por meio da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís, originando-se na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís. Instituiu-se como Fundação Universidade do Maranhão (FUM) pela Lei nº 5.152, de 21/10/66 (alterada pelo Decreto-Lei nº 921, de 10/10/1969 e pela Lei nº 5.928, de 29/10/73) do Governo Federal. O primeiro campus inaugurado em São Luís foi no bairro do Bacanga, no prédio "Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco", em novembro de 1972. Desde então, as atividades da Universidade neste campus e sede central começou a evoluir e avançar significativamente, tendo em vista o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão. Como primeira instituição de ensino superior no Maranhão, a Ufma agregou algumas faculdades isoladas que existiam naquele período em São Luís, como as Faculdades de Direito, Odontologia, Farmácia e alguns cursos da extinta Universidade Católica do Maranhão.

No decorrer dos anos, alcançou patamares importantes para o ensino superior no Maranhão, e apesar dos desafios econômicos, culturais e sociais enfrentados, vem contribuindo para o desenvolvimento do estado por meio da formação de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, no nível de graduação e pós-graduação, tendo em suas bases formativas à produção de relevantes pesquisas e a realização de atividades de extensão, considerando os principais problemas do estado do Maranhão e abrangendo “ações de organização social, de produção, de inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultural da sociedade maranhense” (UFMA, 2007, p.2).

Apesar do papel significativo que a Ufma tem para o estado, o Maranhão vem figurando, ao longo de décadas, entre os mais pobres do país, com baixos indicadores sociais em diversas áreas, dentre elas, a educacional. Segundo dados do IBGE, o censo de 2010 apontou que 133.215 pessoas (2,02% da população total) frequentavam o ensino superior no Maranhão

naquele ano, das quais 49.881 (0,7%) estavam em IES públicas e 83.334 (1,2%) frequentavam IES privadas. Os dados mostram ainda que o número de pessoas com ensino superior completo em 2010 era de 189.918 (2,8%). Considerando que o estado possui população de 6.574.789, dentre as quais 1.251.938 (19%) enquadram-se na faixa etária de 20 a 29 anos, os números que representam o acesso ao ensino superior são considerados muito baixos. Ainda assim, é possível identificar o crescimento do número de matrículas ocorrido principalmente na segunda e terceira fase do processo de expansão das universidades federais²⁶, dentre elas a Ufma.

Embora o processo de expansão da Ufma tenha tido mais ênfase nos anos de adesão e implementação do Reuni, através, principalmente, do movimento de interiorização da universidade, sabe-se que a preocupação com o tema, não é nova. Desde as primeiras décadas de funcionamento da Ufma já existia uma direção quanto à criação de campi no interior do estado do Maranhão²⁷. Conforme aponta Prazeres apud Bessa:

O processo de interiorização, por sua vez, teve início ainda na década de 1970 com a implantação das unidades do Centro Rural Universitário de Treinamentos e Ação Comunitária (CRUTAC), tendo continuidade nos anos 1980, com a formalização de cinco campi no interior do Maranhão: Imperatriz, Chapadinha, Bacabal, Pinheiro (formalizados pela resolução nº 08/1981 - CONSUN) e Codó (formalizado pela resolução nº 16/1987 - CONSUN). (PRAZERES, 2014 apud BESSA, 2015, p. 456)

Entretanto, não houve um crescimento relevante do acesso ao ensino superior na Ufma naquele período, pois nem todos os campi ofertavam cursos de graduação, tendo alguns deles o foco apenas em cursos de extensão. Além disso, alguns cursos de graduação que foram abertos não continuaram, devido a vários obstáculos.

O percurso histórico da Ufma é marcado pela dificuldade de se consolidar efetivamente nas regiões do interior do estado do Maranhão, de modo que seu funcionamento sempre ocorreu

²⁶ De acordo com Leda et al (2016), o processo de expansão da educação superior passou por três diferentes fases, cuja divisão foi feita pelo Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Superior da seguinte maneira: “a primeira seria a de interiorização das IFES (de 2003 a 2007), a segunda (entre 2008 e 2012) a de implantação do REUNI e a terceira (de 2013 a 2014) a de prosseguimento dos avanços anteriores, com desenvolvimento de ‘iniciativas específicas de desenvolvimento regional’.” (BRASIL, 2014, p. 35 apud LEDA et al, 2016, n.p.)

²⁷ A interiorização da Ufma, nos anos 70 e 80, em algumas regiões do estado, se deu de maneira diferente da qual propunha o Reuni (2007) anos mais tarde. Em algumas localidades, como em Codó (1972), por exemplo, funcionavam “linhas de estágio rural, assessoramento à administração pública municipal, apoio às entidades comunitárias, implantação do Centro de Aplicação Tecnológica – CAT. Este tinha o propósito de estimular a produção e transformação de alimentos destinada ao setor da indústria caseira com melhoria da renda familiar. O Curso de Pedagogia foi instalado no ano de 1988, oferecendo inicialmente 35 vagas. Entretanto, o curso passou por dificuldades e acabou sendo fechado”. Em Pinheiro, foram oferecidos apenas cursos de extensão, sendo que em 1991 foi disponibilizado o curso de Licenciatura Plena em Letras, extinto posteriormente (1997). Nos demais campi, como o de Imperatriz, “os primeiros cursos a entrarem em funcionamento no campus foram Direito e Pedagogia, implantados no ano de 1980, por meio da política de expansão e interiorização da Universidade. Em 1993 o campus passou a oferecer também o curso de Ciências Contábeis”. Em Chapadinha e Bacabal, foram ofertados apenas alguns cursos de extensão universitária com a participação de estudantes de São Luís. (Portais Ufma – Universidade/Campus/Breve histórico).

de maneira mais expressiva na capital (São Luís), onde se concentra a maior parte das atividades. A abertura de cursos de graduação no interior do estado pela Ufma ocorreu somente a partir da década de 1970. Até esse período suas ações de interiorização eram realizadas apenas por projetos de extensão²⁸. Posteriormente, conforme ressalta Carvalho:

[...] 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. (CARVALHO, 2016, p. 94)

Todas essas iniciativas foram importantes para que a população residente nestas regiões tivesse a oportunidade de ingressar no ensino superior público sem necessariamente se deslocar à capital. Contudo, essa tentativa de interiorização ficou comprometida no que se refere à qualidade e continuidade das ações de ensino, pesquisa e extensão nos municípios, devido à precarização da infraestrutura – laboratórios, bibliotecas etc. –, ao baixo número de professores e pessoal técnico-administrativo, dentre outros problemas. O que se pode constatar é que “[...] 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 PDRAE e lacunas da LDB nº 9.394/96” (CARVALHO, 2016, p. 94).

Lamentavelmente, devido aos entraves financeiros que permeavam a educação superior pública nos anos 90, tornou-se difícil o desenvolvimento dos campi do interior do estado. Investimentos mais concretos só foram possíveis, inicialmente, por meio do programa Expandir e, posteriormente, com o Reuni (2007-2012). Sobre o primeiro, Prazeres destaca:

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ganham lugar de relevância apenas no segundo mandato do governo Lula, primeiramente, em 2006, quando o MEC lançou o Programa de Expansão da Educação Superior Pública SESu/MEC (2003-2006) (BRASIL, 2003), ou Programa Expandir, que tinha como objetivos centrais a consolidação de duas e implantação de dez universidades federais, assim como a criação de 48 campi universitários em diversas regiões do país. No caso dos campi, a ação podia ser de fortalecimento daqueles já existentes, mediante a implantação de novos cursos. (PRAZERES, 2015, n.p.)

²⁸ As informações sobre os breves dados históricos da Ufma tiveram como referência o trabalho de Dissertação de Carvalho (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufma e os documentos institucionais disponibilizados nos portais Ufma.

A autora destaca ainda que, por meio do Programa Expandir a Ufma foi contemplada com os campi de Imperatriz e Chapadinha. Em Imperatriz foram criados cursos de Educação Física, Enfermagem, Engenharia de alimentos e Comunicação Social “[...] justificados por ‘permitir[em] ampliar e diversificar a oferta de vagas, contribuindo para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico e social da região’” (BRASIL, 2004, p. 25 apud PRAZERES, 2015, n.p.). No município de Chapadinha, levando em consideração à solicitação local, foi criado o curso de Agronomia “[...] visando contribuir ‘de forma significativa para o desenvolvimento socioeconômico da região (BRASIL, 2004, p. 26)’, tendo em vista tratar-se de um polo agrícola relevante no estado” (PRAZERES, 2015, n.p.).

Na análise da autora, com a implementação do Programa Expandir a Ufma poderia ter alcançado melhores resultados quanto à interiorização nesses campi e, caso seguisse “mais próximo de uma proposta articulada às ‘vocações regionais’”:

[...] talvez concretizaria uma política mais condizente com uma das funções precípua da universidade, qual seja, propiciar o acesso, a produção e a difusão do conhecimento e tecnologia, por meio de atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a contribuir com o desenvolvimento local e regional”.(PRAZERES, 2015, n.p.)

Entretanto, esse processo de expansão/interiorização na Ufma se concretizou de maneira mais evoluída a partir da adesão ao Reuni, por meio da elaboração de um Plano de Reestruturação aprovado pela Resolução CONSUN nº 104/07, mediante Sessão Extraordinária do Conselho Universitário (CONSUN) no dia 30 de novembro de 2007, da qual participaram docentes e outros profissionais da Ufma na construção e definição das metas a serem cumpridas pela universidade, conforme exigido pelo Programa.

A partir daí a expansão/interiorização da Ufma foi ganhando novas configurações e a elevação dos indicadores quantitativos começaram a aparecer por meio da criação de cursos e consolidação dos campi, sendo possível perceber mudanças quanto a estrutura curricular, pedagógica, estrutura organizacional e física. Neste sentido, Prazeres aponta que:

[...] nos últimos cinco anos, foram construídos e/ou colocados em funcionamento seis novos campi, sendo que em cinco deles, até o início de 2014, foram oferecidos apenas cursos de licenciatura. E mediante as chamadas Licenciaturas Interdisciplinares (LI) – Ciências Naturais, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos –, apresentadas como um projeto inovador, por se tratar de uma proposta interdisciplinar, com currículo organizado a partir de competências e por projetos de trabalho (UFMA, 2010). (PRAZERES, 2015, n.p.)

Assim como algumas universidades do Brasil, a Ufma também vivenciou embates e pressões quanto à adesão ao Reuni. De acordo com Carvalho (2016), quando o Decreto de

criação do Reuni foi lançado, a reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), realizou reuniões e palestras para que o Programa pudesse ser discutido e a comunidade acadêmica participasse do processo de adesão. Essas ações aconteceram até o segundo semestre de 2007. Posteriormente, houve mudança na administração superior e, com a nova gestão, houve a criação de uma “Comissão de Elaboração da Proposta”, que decidiu dar seguimento ao processo de adesão ao Programa e cumprir o 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” (CARVALHO, 2016, p. 95). A autora acrescenta que:

Essa Comissão, criada pela Portaria GR N° 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. (CARVALHO, 2016, p. 95)

Além disso, sabe-se que houve pouco diálogo dos conselhos superiores com a comunidade universitária, bem como a rápida aprovação do Programa e do plano institucional nesse primeiro momento, sob o discurso de terem prazos apertados a cumprir, estabelecidos no processo de pactuação com o governo federal.

Concomitantemente a esse processo, a Apruma, inicialmente fundada como Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão, em cuja pauta de lutas está a efetivação e manutenção de políticas que garantam o direito à universidade pública, gratuita e de qualidade, enfrentou alguns embates com a administração superior da Ufma, justamente por ser contrária ao modelo de expansão desordenada do Reuni, “[...] pela forma autoritária e burocrática em que se deu o processo de adesão, sem um amplo consenso da comunidade acadêmica, pela diluição do caráter público da Universidade”, e mais ainda, “[...] pela atuação das Fundações de Apoio, pela privatização da administração do Hospital Universitário (HU), por meio da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh) [...] e pela transparência na gestão dos recursos da Universidade.” (DUTRA; SOUSA. 2017, p.103)

O posicionamento da Apruma em questionar a implementação do Reuni tinha como objetivo produzir discussões sobre a questão da qualidade do ensino superior e sobre como se

daria a expansão da Universidade nos municípios do interior do estado. Seria um crescimento quantitativo e qualitativo? Como ocorreria a articulação ensino-pesquisa-extensão nos novos campi? O governo federal estava preocupado com essas questões ou apenas em expandir, não importando em que condições? Isto não significava que a Apruma era contra a expansão da universidade pública, mas sim contra a forma com que essa expansão vinha sendo realizada. Esse tipo de problematização existe desde a década de 80, quando o Andes já discutia uma nova proposta para a Universidade materializada posteriormente no Caderno ANDES nº 2, cujo tema é *Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira*, incluindo temas como gestão, financiamento, plano de carreira, estrutura, autonomia, dentre outros.

Todos esses pontos nos permitem uma discussão mais aprofundada sobre a implementação do Reuni no contexto da Ufma, sem esquecer, principalmente, que tal Programa se configura a partir de um contrato de gestão celebrado entre MEC e Governo Federal com o mesmo modelo implementado por Bresser Pereira no governo de FHC, onde houve reforma estatal e na administração pública, incluindo contrato de gestão entre Governo e entidades públicas. Esse contrato de gestão funcionava por meio de metas que deveriam ser cumpridas, tal como estava sendo proposto pelo Reuni, que também só liberaria recursos para a universidade a partir da assinatura do contrato de adesão ao Programa e, posteriormente, através do cumprimento das metas.

Nesse sentido, a resolução que aprovou o plano de reestruturação da Ufma e previa “um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012”, sendo que “destes, R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infraestrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratações de novos funcionários” (DUTRA; SOUSA, 2017, p. 94), trouxe na materialização desse Plano um conjunto de dimensões e metas a serem alcançadas, dentre as quais, as que estão explicitadas no quadro 4.

Quadro 4 - Metas do Plano Reuni/Ufma - Ampliação da oferta de Educação Superior Pública

Dimensão: Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno
<p>Metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer, até o final do Programa, 1.580 novas vagas, nas diversas modalidades, assim distribuídas: <ul style="list-style-type: none"> a) 920 vagas em novos cursos noturnos de graduação; b) 180 vagas em novos cursos diurnos de graduação; c) 130 novas vagas em cursos existentes noturnos de graduação; d) 350 novas vagas em cursos existentes diurnos de graduação. - Elevar progressivamente, até o final do Programa, a relação professor/aluno (RAP) até 1:18, considerando a dedução possibilitada pelo aumento quali-quantitativo da pós-graduação
Dimensão: Redução das taxas de evasão
<p>Metas:</p>

Elevar progressivamente, até o final do Programa, a taxa de conclusão de curso (TCG) para 90%, reduzindo o tempo médio de conclusão dos cursos de graduação para o tempo ideal previsto nos projetos pedagógicos.

Dimensão: Ocupação de vagas ociosas
--

Metas:

Preenchimento de, pelo menos, 90% das vagas efetivamente disponíveis, identificadas a partir de uma atualização da metodologia existente nos regulamentos acadêmicos, de modo a poder alcançar mais precisão, e com a preocupação de contemplar todas as categorias de demanda por vagas – transferência interna, externa, portadores de diplomas e reintegração –, priorizando os egressos de modalidades alternativas de cursos e integrando candidatos com créditos adquiridos, tanto de cursos internos em andamento quanto de cursos externos, a partir da rede de parceiros acreditados, mediante processos seletivos próprios, até o fim do Programa.
--

Fonte Quadro elaborado pela autora com base no Plano de Reestruturação Ufma (2007).

As propostas/metasp descritas no quadro 4 mostram a necessidade de uma significativa reestruturação na configuração acadêmica da Ufma, das bases normativas e dos cursos de graduação, visando responder as diretrizes fixadas no modelo proposto pelo Reuni, “o que caracteriza uma alteração substancial da estrutura da Universidade, tanto no aspecto administrativo quanto no que diz respeito à formação” (DUTRA; SOUSA, 2017, p. 95). De acordo com a análise de Sousa e Coimbra, algumas das estratégias elaboradas para que tais metas fossem alcançadas são:

1. Reestruturação da arquitetura curricular da UFMA, com a implantação de novas modalidades de cursos de graduação e o novo sistema de acreditação (baseados nas Diretrizes e Dimensões do Programa REUNI);
2. Criar e reestruturar os Projetos Pedagógicos dos cursos novos e dos já existentes. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p. 150)

Uma das ações dessa reestruturação foi a criação dos Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia (BCT) e das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's), cursos criados para funcionarem exclusivamente nos campi do interior do estado. As LI's, diferentemente das graduações tradicionais, apresentavam novos desenhos curriculares, com redução do tempo de formação e diversidade de itinerários formativos.

Ora, se a proposta de aumentar as vagas na graduação por meio da criação de novos cursos e da interiorização da Universidade era tão boa, entende-se, então, que os cursos de licenciaturas criados para funcionar no interior do estado deveriam seguir o mesmo modelo dos cursos tradicionais que funcionam na sede da Ufma, em São Luís. No entanto, isso não aconteceu e o que fica evidente no modelo de expansão proposto pelo Reuni é sua aproximação com o modelo neoliberal de produtividade, resultados, aceleração e flexibilização, visto também na estrutura curricular e pedagógica das instituições de ensino superior privadas, que

mais parecem grandes colégios com estruturas curriculares voltadas prioritariamente para o mercado de trabalho sem qualquer associação entre ensino, pesquisa e extensão, salvo algumas exceções.

Nesse sentido, é importante destacar sobre as metas do Plano de Reestruturação da Ufma que, além de aumentar para 1.580 o número de vagas ofertadas, distribuídas conforme descrito no quadro 4, seriam também abertas, de modo progressivo, novas vagas para docentes, elevando-se ainda a relação aluno/professor (RAP) para 1:18, de acordo com as orientações do Programa. Além disso, apresenta-se como meta, elevar para 90% a taxa de conclusão de curso de graduação presencial, buscando a diminuição do tempo de formação, como também o preenchimento de 90% das vagas ociosas através de processos seletivos próprios a partir da rede de parceiros acreditados. Segundo Carvalho (2016), o combate a evasão também se projetava por meio da ampliação de políticas de assistência estudantil. Ela afirma:

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 apud CARVALHO, 2016, p. 99)

Um outro ponto destacado no Plano Reuni/Ufma (2007) se refere a reestruturação acadêmico-curricular, dividida em quatro dimensões: revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; e implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos. As metas referentes a cada dimensão estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Metas do Plano Reuni/Ufma - Reestruturação Acadêmico-Curricular

Dimensão: Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade
<p>Metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o Projeto Pedagógico Institucional para nortear o ensino de graduação e pós-graduação, e suas inter-relações com a Extensão, em 2008; - Elaborar a nova Base Normativa do Ensino de Graduação pautada nos princípios da flexibilidade, da racionalidade e da indissociabilidade, a ser submetido aos Conselhos Superiores, em 2008;

- Reestruturar as Pró-Reitorias de Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, em 2008 e 2009, para atender às mudanças propostas.
Dimensão: Reorganização dos cursos de graduação
Metas: - Atualizar e adequar os atuais Projetos Pedagógicos dos 46 (quarenta e seis) cursos de graduação em 2008 e 2009, com base nos princípios da flexibilidade, da autonomia e da articulação dos campos dos saberes.
Dimensão: Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada
Metas: - Reestruturar os projetos pedagógicos dos 46 cursos de graduação existentes, de 2008 a 2009, de modo a adequá-los à concepção de formação proposta, em modalidades a serem definidas pelos colegiados do curso, a qual se apresenta em três eixos de formação profissional: Geral: pautada nas grandes áreas do conhecimento; Específica: pautada na área do conhecimento específico; De consolidação para o exercício da profissão: escolha da modalidade de graduação. - Elaborar Projetos Pedagógicos para os 15 novos cursos de graduação, de acordo com a concepção de formação proposta, em 2009 e 2010; - Certificar níveis intermediários de formação, a partir de 2011.
Dimensão: Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos
Metas: Atualizar os projetos pedagógicos de cursos de graduação, focando a revisão curricular na possibilidade da criação de certificações intermediárias, a partir do eixo básico geral e do eixo específico, em 2008 e 2009.

Fonte Quadro elaborado pela autora com base no Plano de Reestruturação Ufma/Reuni (2007).

No que se refere à qualidade dos cursos de graduação da Ufma, a revisão da estrutura acadêmico-curricular seria feita por meio dos projetos pedagógicos, tendo em vista a flexibilização e interdisciplinaridade nos eixos de formação para que houvesse uma relação mais articulada entre as demandas sociais e as diretrizes curriculares (UFMA, 2007). Quanto à reorganização dos cursos de graduação, até à elaboração do Plano, 29 deles já haviam se adequado conforme a proposta estabelecida. Dentre esses cursos o de Medicina foi o que fez maiores mudanças na sua estrutura curricular. O conhecimento que era organizado por disciplinas passou a ser organizado por módulos (UFMA, 2007). Justifica-se tais mudanças como forma de valorizar a autonomia do estudante no processo de construção do conhecimento e na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse processo, registrava-se ainda as modalidades dos cursos de graduação divididas em bacharelado, licenciatura e bacharelado-licenciatura, tendo como meta a ser alcançada a diversificação dessas modalidades a partir da reformulação/elaboração dos projetos pedagógicos, bem como a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos, com foco na revisão curricular dos cursos de graduação da universidade (UFMA, 2007).

Seguindo as diretrizes da proposta de expansão, apresentam-se ainda as dimensões: renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da Ufma; e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Em cada uma dessas dimensões também foram estabelecidas metas que deveriam ser alcançadas, conforme explicitado no quadro 6.

Quadro 6 – Outras metas do Plano Reuni/Ufma

Dimensão	Metas
Renovação Pedagógica da Educação Superior	Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica: Expandir as ações de articulação da Ufma com as instituições de educação básica, tecnológica e profissional da rede pública e privada em todos os campi desta Universidade, tendo como base as ações de expansão dos estágios curriculares, implantação de cursos preparatórios para o vestibular, atualização pedagógica para docentes e participação em atividades articuladas pelas escolas de educação básica. Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem: Iniciar programas de formação continuada para professores e técnicos-administrativo da Ufma, bem como programas de apoio pedagógico que propiciem aos profissionais a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso mais efetivo das tecnologias no processo de aprendizagem. A meta é atingir pelo menos, até 2010, 50% desses profissionais que atuam com funções pedagógicas na graduação e 100% até o final de 2012. Prever programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo: Executar programas de inclusão digital destinados à comunidade acadêmica e formar professores em novas metodologias de ensino e tecnologias (no mínimo 80%) até 2012.
Mobilidade Intra e Inter-Institucional	Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior: Expandir essa mobilidade em programas intra e interinstitucional com metas a serem alcançadas até o final de cada ano, sendo: 2008 (10%), 2010 (20%), 2011 (35%), 2012 (60%).
Compromisso Social da Instituição	Políticas de inclusão: Consolidar políticas de ações afirmativas e de inclusão social na UFMA, já iniciadas no ano de 2007, por meio das seguintes cotas de vagas: afrodescendentes (25%), escolas públicas (25%) e duas vagas para indígenas e deficientes, nos processos de seleção dos vestibulares de 2008 a 2017; ampliar programas de assistência estudantil, conforme o número de matrículas. Programas de assistência estudantil: Expandir o atendimento desses Programas em São Luís para atender maior número de professores; renovar ações de ampliação ao acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica; implantar tais Programas nos campi de Imperatriz e Chapadinha, visando o atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica (mínimo 10%) quanto à bolsa permanência, ao restaurante e residências universitárias; implantar o Programa (permanente) de Atenção à Saúde Física e Mental da Comunidade Universitária.
Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quantitativa da pós graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior: Aumentar 80% do número de alunos de iniciação científica e utilizar o tempo de participação desses estudantes nos projetos de pesquisa (criados por pós-graduandos) como crédito para graduação; fortalecer os programas de mestrados existentes, criar mais cinco deles e dois doutorados até 2012; expandir o número de programas de pós-graduação <i>lato sensu</i> , com 60% a mais da oferta presencial atual e a criar mais sete programas na modalidade de EAD.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Plano de Reestruturação Ufma (2007).

No processo de articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, além de propor como meta a interação com escolas públicas e privadas destas modalidades, é importante destacar que a Ufma mantém o Colégio Universitário (COLUN) disponibilizando vagas tanto para os níveis iniciais de escolaridade (ensino fundamental) como para o nível médio/profissionalizante. Mais ainda, o Colun abre espaço para estágios curriculares e atualização pedagógica para professores, sendo um importante campo de aplicação dos cursos de graduação da Ufma (UFMA, 2007).

No que diz respeito à mobilidade intra e interinstitucional, a ideia era promover o acesso dos estudantes de forma ampla, através de um sistema de acreditação que validaria estudos feitos em outras instituições de aprendizagem pertencentes a Rede de Parceiros Acreditados. Isso seria realizado por meio da reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos existentes e dos que seriam criados. Com essa mudança nos projetos pedagógicos seriam introduzidos mecanismos de certificação intermediária, visando trajetórias alternativas de formação (UFMA, 2007).

Em todas essas metas e estratégias, identificar o compromisso social da Ufma é fundamental no processo de expansão/interiorização da educação superior e no cumprimento do Plano Reuni/Ufma, pois é compreendendo o seu papel dentro da sociedade que esta universidade poderá atuar de forma transformadora diante dos interesses e das necessidades sociais. Nesse sentido, o Plano Reuni/Ufma descreve como meta desse eixo a criação e efetivação de políticas afirmativas por meio de uma Política de Extensão, integrando Universidade e Sociedade, além de estimular a interdisciplinaridade entre os participantes dos programas e projetos de extensão e criar ações de aproximação entre esses sujeitos e a Pró-Reitoria de Extensão. Acrescenta-se ainda, a criação do Departamento de Inovações Tecnológicas e Empreendedorismo, a criação de uma coordenação para gerenciamento dos projetos financiados e a criação de instrumentos de divulgação de todas essas ações, tanto por meio de periódicos como pelo site da Pró-reitora de Extensão (PROEX) e do Memorial da Extensão desta universidade (UFMA, 2007).

Ressalta-se também como compromisso social da Ufma, a ampliação das ações do Programa de Assistência Estudantil em São Luís, buscando novas estratégias que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes que se encontram em vulnerabilidade social e econômica. Da mesma forma, a proposta é implantar Programas de Assistência Estudantil nos campi de Imperatriz e Chapadinha com o mesmo objetivo de garantir a entrada e a conclusão dos estudantes de baixa renda nos cursos de graduação, através da disponibilização da

residência universitária, bolsa de permanência e restaurante universitário, dentre outras ações (UFMA, 2007).

O papel da pós-graduação também está presente nas dimensões e metas do Plano Reuni/Ufma, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da Universidade, isto é, a integração da graduação com a pós-graduação tinha como objetivo a qualificação de profissionais para atuarem nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, compartilhando o conhecimento adquirido com o sistema de graduação. Essa integração se daria por meio de algumas ações, dentre elas a capacitação do corpo docente e de técnico-administrativos em educação; participação dos professores dos programas de pós-graduação em atividades docentes de graduação; inclusão dos estudantes de graduação em atividades de pesquisa desenvolvidas nos programas de pós-graduação; acesso da comunidade universitária às atividades organizadas pelos programas de pós-graduação; e estágio em docência (UFMA, 2007).

Sendo assim, com a proposta elaborada de acordo com os documentos normativos de diretrizes do Reuni para a educação superior brasileira e sem desconsiderar a realidade vivenciada no estado do Maranhão, a Ufma deu continuidade ao processo de expansão/interiorização da educação superior no estado, projetando medidas de acesso e permanência para os estudantes maranhenses residentes na capital e fora dela, o que de certa forma foi muito bom para a população menos favorecida economicamente e para o crescimento dos indicadores educacionais do estado.

Em contrapartida, questionava-se como seria na prática o cumprimento de algumas dessas metas no que diz respeito ao investimento e manutenção da estrutura física, pedagógica e dos recursos humanos em cada campi, principalmente fora da capital, uma vez que a maior parte dos recursos se concentram na sede da Universidade onde existem demandas mais elevadas se comparadas aos campi do interior que, em alguns casos, nem possuíam os seus próprios prédios. Porém, o que soava mais alto naquele momento era a justificativa de que a reestruturação institucional apresentada no Plano Ufma/Reuni, melhoraria a qualidade do ensino superior, contemplaria o interesse dos alunos, ampliaria o acesso de estudantes à universidade e promoveria o desenvolvimento do Estado.

No entanto, o processo de expansão/interiorização da Ufma apresentou limites e possibilidades quanto à democratização do acesso e permanência dos estudantes maranhenses à universidade pública, gratuita e de qualidade, principalmente nos anos de implementação do Reuni quando verbas federais foram disponibilizadas à Universidade. Com base nos relatórios de gestão da Ufma (2008 a 2012), tal expansão pode ser vista a partir dos dados quantitativos

que tiveram acréscimos consideráveis no decorrer dos cinco anos de implementação do Programa, conforme indica a tabela 9.

Tabela 9 - Total de alunos matriculados na graduação (AG) e pós-graduação (APG) por nível e ano.

Nível	Ano: 2008	Ano: 2009	Ano: 2010	Ano: 2011	Ano: 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: Tabela elaborada pela autora com base no Relatório de Gestão Ufma (2013)

Entre os anos de 2008 e 2012 a Ufma apresentou um significativo acréscimo no número de matrículas nos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade. A graduação, por exemplo, em 2008 apresentou um total de 13.925 alunos matriculados, número este que subiu para 19.997 no ano de 2012, isto é, um crescimento de 52,1% no decurso de implementação do Reuni. Observa-se ainda que os índices mais elevados de matrículas na graduação e pós-graduação ocorreram a partir de 2010, período em que a Ufma iniciou a fase de interiorização, com a implementação de cursos de graduação presenciais nos campi fora da capital do estado.

Durante esse processo, a Ufma contava com campi existentes em oito localidades do Maranhão, a saber: São Luís, Bacabal, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo (UFMA, 2013). Dentre estes, os campi de Grajaú e São Bernardo iniciaram suas atividades na fase de implementação do Programa. Posteriormente, houve início das atividades no município de Balsas (2014) com o curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (Resolução nº 184 – CONSUN, de 21/05/13).

Nesse processo de expansão/interiorização, além dos bacharelados interdisciplinares, a Ufma adotou prioritariamente as licenciaturas interdisciplinares para os cursos de graduação nos municípios do interior. As LI's foram criadas com o objetivo de cumprir as metas acordadas com o plano de reestruturação das universidades federais, “[...] sobretudo no que diz respeito a flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, a ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA” (SOUSA; COIMBRA, 2015, p. 150). Antes da proposta do Reuni, nenhum dos cursos de graduação que funcionavam na Ufma seguiam os modelos curriculares das LI's, pelo contrário, segundo o plano Reuni/Ufma (2007) os novos

cursos criados nos diversos campi deveriam seguir o mesmo modelo curricular dos 36 cursos já existentes. Porém, de acordo com Carvalho:

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. (CARVALHO, 2016, p. 104)

Essa flexibilização estava atrelada ao compromisso assumido pela Ufma de colocar em prática as metas qualitativas do Reuni, cuja proposta era romper com modelos pedagógicos e de formação desatualizados das necessidades reais da universidade (UFMA, 2010).

Por outro lado, como o objetivo de formar professores para os anos finais do ensino fundamental, a criação das licenciaturas interdisciplinares daria uma certa valorização para a área das licenciaturas, tendo em vista a melhoria da educação básica no estado do Maranhão, uma vez que ainda existem graves atrasos na formação de professores em atuação nas diversas áreas, visto em escolas estaduais e municipais da capital e do interior do estado. Em muitos casos, os professores atuam sem formação específica ou apenas com o curso de magistério. Mesmo considerando esse ponto, ainda assim existia uma preocupação por parte dos sindicatos e da comunidade acadêmica em como esses cursos se manteriam diante dos poucos recursos financeiros e da falta de infraestrutura encontrados nas regiões do interior do estado que sempre enfrentaram problemas socioeconômicos.

De acordo com Sousa e Coimbra (2015), no período de dois anos desde a sua implementação, o modelo de licenciaturas interdisciplinares da Ufma passou por algumas reformulações, a primeira versão ocorreu em 2010 e a segunda em 2012. Segundo eles:

A primeira versão do projeto dos cursos de LI's foram elaborados pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA no ano de 2010 e aprovado, ad referendum, no Conselho Universitário (CONSUN) no mesmo ano. No entanto, por conta das contradições do projeto, que encontrou muita resistência por parte dos professores, e por problemas operacionais quanto a implementação do formato do curso, o mesmo foi reformulado no ano de 2012 em diversos momentos de discussão dos professores com a Pró-Reitoria de Ensino, resultando em um novo projeto, com alterações pontuais, mas mantendo a mesma concepção de formação. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p. 159)

A partir de 2010, foram criadas licenciaturas nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, implantados em seis dos oito campi da Ufma distribuídos no Maranhão, sendo eles: Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo, “com duração de três anos (um ciclo de formação trienal de 1ª Licenciatura com

diplomação plena e 1º. Ciclo de 2ª. licenciatura) com uma carga-horária total de 2.880 horas. A entrada é anual com a oferta de 60 vagas por curso, por meio do Sistema Sisu” (SOUSA; COIMBRA, 2015, p. 151). A distribuição de vagas nos campi, cursos e turnos foi feita conforme descrito no quadro 7.

Quadro 7 – Oferta de vagas em cursos de Licenciatura Interdisciplinar – UFMA (2010)

CAMPUS	CURSOS	VAGAS ANUAIS	TURNO
BACABAL	LCH/LCN	120	NOTURNO
CODÓ	LCH/LCN	120	NOTURNO
GRAJAÚ	LCH/LCN	120	NOTURNO
SÃO BERNARDO	LCH/LCN/LLC	180	VESPERTINO/ NOTURNO
PINHEIRO	LCH/LCN	120	NOTURNO
IMPERATRIZ	LCH/LCN	120	NOTURNO
TOTAL DE VAGAS		780	

LCH – Licenciatura em Ciências Humanas / LCN – Licenciatura em Ciências Naturais / LLC – Licenciatura em Linguagens e Códigos.

Fonte: (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.151)

Conforme a Resolução CONSUN nº 129, de 24 de maio de 2010, art. 10, a organização curricular dos cursos seria por meio de uma Matriz de Competências com a participação de docentes das diferentes áreas de conhecimento, isto é, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens de Códigos, sendo ministrado conteúdos e temas com fundamentação teórica, prática e teórica – prática, “que propiciem a apropriação de valores e o estabelecimento das atitudes desejáveis do egresso” (UFMA, 2010).

De acordo com Sousa e Coimbra (2015), a distribuição da carga horária desses cursos tem como base a resolução CNE nº. 02/2002 e se organiza conforme descrito no quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição da carga-horária dos cursos de LI's

Carga-horária total	2.880 h
Conteúdos teórico-práticos	1.880 h
LEA (laboratório de ensino-aprendizagem)	200 h
PECC (Prática de ensino como componente curricular)	200 h
Estágio curricular obrigatório	400 h
Atividades Complementares	200 h

Fonte: (SOUSA E COIMBRA, 2015, p.151)

Dessa forma, a carga horária mínima estabelecida e distribuída para os cursos de formação de professores deveria compreender as seguintes atividades curriculares:

[...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Projeto Político-Pedagógico. (Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, p.22)

Além dos cursos de graduação apresentarem carga horária mais curta, com prazo de conclusão de três anos, os professores formados por meio das LI's só poderiam atuar profissionalmente no nível de Ensino Fundamental (anos finais), pois a formação alcançada nesses cursos não propiciava habilitação para lecionar no Ensino Médio, conforme especifica a Resolução CONSUN nº 129, art. 3º, referente ao curso de Licenciatura em Ciência Humanas do campus de Pinheiro: “O Curso é uma proposta de formação interdisciplinar de professores de Ciências Humanas, para atuarem especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Essa configuração curricular acabou gerando discordâncias entre a Universidade e o Sindicato que era contrário à ideia de formação aligeirada e direcionada apenas para uma parte da educação básica, ou seja, a crítica se deu pelo fato de os estudantes cursarem três anos de graduação e saírem com um leque de possibilidades de atuação restrito, já que as LI's eram voltadas para grandes áreas de conhecimento e não para os componentes curriculares específicos. Assim, no curso de Ciências Humanas os docentes formados poderiam ministrar aula de geografia, história, filosofia e sociologia, no curso de Ciências Naturais as habilitações eram em física, química, matemática e biologia e no curso de Linguagens e Códigos ministrariam aulas de Língua Portuguesa, Língua estrangeira e Arte.

Outro ponto, se refere ao tempo de conteúdo em sala de aula. Na prática, os cursos das LI's funcionavam com uma carga horária menor para a ministração de conteúdo teórico e maior para as atividades práticas, dentre elas o estudo dirigido, o estudo de campo e a interdisciplinaridade. Em termos de qualidade, este tipo de formação tende a ser limitado, uma vez que o estudo teórico em sala de aula é de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa e da ação prática. Segundo Sousa e Coimbra:

Nesta direção, o currículo dos cursos de LI's, conforme verificado, apresenta uma tendência crescente nos cursos de graduação, qual seja, a redução da carga-horária total do curso, a ampliação da carga-horária dos estágios supervisionados e ênfase nas atividades práticas, tendo em vista o desenvolvimento de competências, entendida 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 Perrenoud, 1999). (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.152)

Cabe destacar aqui mais um ponto, trata-se da discussão referente à autonomia dos campi. Diferentemente da maioria das universidades brasileiras que aderiram ao Reuni e implantaram o modelo “multicampi”, a Ufma adotou o modelo “pluricampi”, ou seja, enquanto os campi implantados nas demais universidades brasileiras possuíam uma certa autonomia em relação à sua Sede, na Ufma os campi do interior do estado estavam numa relação de dependência do polo central, localizado em São Luís. Este era um fator de entrave para o funcionamento dos cursos, visto que todas as demandas administrativas, bem como a resolução de problemas e tomadas de decisões passavam necessariamente pela Sede, criando um processo demasiadamente burocrático. De acordo com Prazeres (2015):

A UFMA chega ao ano 2010 como uma universidade *pluricampi*, uma vez que se tornou composta de uma diversidade de *campus* sem um sentido de organicidade, mas dispersamente distribuídos em diferentes lugares, sem necessariamente atender aos interesses específicos desses locais. Tal afirmativa baseia-se na evidência da não existência de um diálogo com a comunidade das áreas de abrangência dos *campi* no sentido de levantamento de suas demandas de conhecimentos e formação profissional sintonizados com os desafios para o desenvolvimento social, econômico e cultural da região. Do contrário, decerto haveria uma maior diversidade de oferta de cursos e não somente as “novas” licenciaturas. (PRAZERES, 2015, n.p.)

A proposta de um modelo de formação mais abrangente, flexível e interdisciplinar comparado à formação tradicional dos cursos de licenciatura, fomentou a ideia de que as LI’s trouxeram inovação no processo de formação acadêmica, algo que de certa forma traria melhores resultados quanto às práticas pedagógicas e o uso de ferramentas diversificadas de ensino. É fato que dentre os aspectos difundidos nas LI’s encontra-se:

[...] a necessidade de superação de problemas crônicos das licenciaturas, quais sejam, a dicotomia entre teoria e prática, que se percebe a partir da separação das disciplinas “de conteúdo” das disciplinas “pedagógicas”, e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática de escolas e professores, perpetuada pela reprodução do chamado modelo “3+1”. No entanto, ao adotar a noção de “competência” como norteadora do currículo e supervalorizar a dimensão da “prática” na formação de professores, as LI’s contribuem para a valorização de saberes e experiências em detrimento de conhecimentos legitimados pela ciência na formação de professores, o que contribui ainda mais para a desvalorização das licenciaturas como espaço de produção de conhecimento na Universidade em relação aos bacharelados. (SOUSA, COIMBRA, 2015, p.153)

Ao concordar que se deve buscar superar os problemas das licenciaturas em separar teoria e prática, é necessário estar atento ao que se defende. Certamente, a articulação entre o conhecimento e a vivência prática de um professor é algo que deve ser fomentado no processo

de formação dos estudantes de licenciatura, uma vez que em muitos momentos na construção curricular a teoria teve um destaque bem mais significativo se comparado à vivência profissional. Porém, em muitos casos, a crítica pelo modelo conteudista da formação tradicional tem causado uma supervalorização das experiências empíricas. Por vezes, no processo de formação do professor, o discurso moderno quanto ao compartilhamento dos saberes e das experiências ocupam um espaço maior em detrimento do conhecimento científico, e caso essa dicotomia aconteça, seja para um lado ou para o outro, a profissionalização da formação docente para a educação básica ficará comprometida, pois como já dito, teoria e prática devem andar juntas.

O modelo dos cursos de graduação classificados como LI's, cuja proposta inicial foi a oferta de cursos, especialmente no período noturno, com redução do tempo de formação para gerar elevados índices de matrícula e taxa de conclusão, teve como base as diretrizes da reforma da educação superior brasileira implementadas a partir dos anos 90. Nesse período, o modelo proposto para ser adotado pela universidade foi o bacharelado interdisciplinar, tendo em vista a articulação entre as demandas do capitalismo e a formação acadêmica, resultando na expansão das instituições de ensino superior por meio da oferta de cursos voltados a atividades de ensino, sem pesquisa e extensão, e à qualificação do trabalhador. Nesse sentido, as LI's foram criadas na Ufma em conformidade com o MEC e com as orientações do Reuni em promover renovação curricular e acadêmica, no entanto, Carvalho (2016) faz a seguinte consideração:

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 poderiam 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. (CARVALHO, 2016, p. 108)

Partindo de compreensões dessa natureza, foi que entre os anos de 2010 e 2013, ao identificar algumas contradições, a comunidade acadêmica se posicionou resistente à proposta de diversificação dos cursos contemplados pela expansão/interiorização do Reuni na Ufma. A partir disso, e com a insatisfação dos profissionais que atuavam nos campi, houve a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, bem como a realização de seminários organizados pela Proen entre março e outubro de 2012 e pela comunidade acadêmica para discussão da referida proposta.

Ainda assim, podemos perceber que a expansão do ensino superior teve um avanço significativo no estado do Maranhão. Do ano de adesão do Reuni até o final de 2013 a Ufma apresentou um crescimento percentual de 63,8% no número de vagas na graduação presencial, 86% no número de cursos, 79,43% no número de matrículas, tendo elevado também os percentuais na pós-graduação *stricto sensu*, cujo número de matrículas aumentou em 192,82%, e número de cursos em 176,92%²⁹ (SOUSA; COIMBRA, 2019). Também, o percentual de matrículas da modalidade EaD teve uma elevação de 200%, abrangendo graduação, extensão e especialização, assim como em programas especiais que tiveram um percentual de 452,30% do quantitativo de alunos matriculados, aumento que se deu em consequência da oferta dos cursos de formação de professores (PROEB³⁰, PARFOR³¹, PRONERA³² e PROCAMPO³³). (SOUSA; COIMBRA, 2019)

Para garantir mais saldos positivos do que negativos no processo de expansão/interiorização, bem como receber os recursos previstos a partir do cumprimento das metas, a Ufma precisou criar novos campi, implementar cursos de graduação no formato de licenciaturas e bacharelados interdisciplinares, fomentar a inclusão social por meio da abertura de novas vagas, criar e ampliar programas de acesso e permanência, contratar docentes e técnicos-administrativos, dentre outras ações compatíveis com as diretrizes de expansão do ensino superior pactuadas com o Reuni. Neste processo, a questão do acesso e principalmente da permanência dos estudantes nos cursos se tornou um desafio, resultante em grande parte da carência de infraestrutura nos campi, conforme abordaremos a seguir.

²⁹ Quanto à elevação do número dos cursos de pós-graduação, os autores fazem destaque aos cursos de doutorado que em 2007 havia somente 1 (um), elevando-se para 9 (nove) no ano de 2013. (SOUSA; COIMBRA, 2019, p. 11).

³⁰ O Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) iniciou em 1998, oferecido pela Ufma em parceria com prefeituras de diversos municípios, com o objetivo de formar professores que atuavam na Educação Básica, por meio de cursos de Licenciatura de Graduação Plena.

³¹ O Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores (PARFOR) foi lançado pelo Governo Federal em 2009. A partir desse plano, a Ufma viabilizou o Programa de Formação de Professores para Educação Básica (PROFEBPAR), por meio do qual oferecia cursos de 1ª e 2ª Licenciaturas em diversas áreas, em municípios do interior do Estado.

³² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 2008 pela Portaria nº 10/1998 do Ministério da Educação. Visava promover a educação para trabalhadores do campo, além de formar professores para atuarem na Educação do Campo. Através de parcerias entre o INCRA, a Ufma, o MST, a Uema e outras instituições, o programa oferecia formação de professores em Nível Médio Magistério e Graduação. O PRONERA foi extinto em 2020 juntamente com a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pelo programa.

³³ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi lançado pelo Ministério da Educação em 2007, tendo como objetivo apoiar projetos voltados a formação de professores do ensino fundamental e médio para atuação em escolas rurais. Na Ufma este programa foi implementado por meio da Assessoria de Interiorização, com apoio da Pró-Reitoria de Ensino, que ofertava cursos de Licenciatura em Educação do Campo a professores que atuam em escolas agrícolas, quilombolas e de áreas de assentamento de reforma agrária do Maranhão.

4.2.1 Acesso e permanência

Tendo em vista o objetivo principal do Reuni de criar, no nível de graduação, condições para a ampliação do acesso e permanência de estudantes na educação superior, a Ufma buscou articular as ações previstas no Plano de Reestruturação por meio do Programa de Assistência Estudantil, desenvolvido pelo Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE), órgão ligado à Pró-reitora de Extensão. Conforme descrito no Plano:

O Programa assegura aos estudantes oriundos das camadas populares da comunidade maranhense diversos tipos de apoio: bolsas de trabalho e de estudo de língua estrangeira, auxílio-alimentação, auxílio à participação em eventos, residência estudantil, atendimento psicológico, assistência médica e odontológica. Desde a criação do NAE, a política de assistência estudantil da UFMA segue, em linhas gerais, as diretrizes iniciais do antigo DAE, priorizando o atendimento ao estudante com perfil de vulnerabilidade socioeconômica. (UFMA, 2007, p.42)

O Programa de Assistência Estudantil está alinhado ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com ações presentes no plano orçamentário da Ufma, dando apoio à permanência de estudantes dos cursos de graduação que se autodeclaram baixa renda, no intuito de “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (UFMA, 2014, p. 95). Dentre as ações desenvolvidas pelo PNAES, destacam-se a assistência com alimentação, saúde, moradia estudantil, transporte, inclusão digital, apoio pedagógico, dentre outras.

De acordo com o relatório de gestão (UFMA, 2014), no ano de 2013, foram disponibilizadas bolsas em diversas modalidades, conforme descrito no quadro 9.

Quadro 9 - Bolsas disponibilizadas a partir do PNAES (2013)

Tipo de bolsa	Valor	Nº de estudantes atendidos
Auxílio moradia	R\$ 350,00	105 estudantes dos campi do continente.
Auxílio participação em eventos	R\$ 300,00	300 estudantes atendidos.
Modalidade auxílios permanência	R\$ 300,00	4.738 estudantes dos campi do continente e da Ilha.
Auxílio alimentação		471 estudantes por dia atendidos no mês. Totalizando 5.652.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do Relatório de Gestão Ufma (2014)

Somam-se a estes auxílios, neste mesmo ano, as ações de reparos estruturais e físicos das Residências Estudantis (40 solicitações atendidas) e dos laboratórios de informática (16 solicitações atendidas), assistência odontológica, psicossocial, dentre outras.

É certo que entre 2007 e 2013 houve variações nos valores financeiros recebidos e no número de alunos da graduação atendidos por programas de permanência, devido a fatores como: novos campi criados no continente, conseqüentemente maior número de estudantes incluídos nos programas, disponibilidade dos recursos financeiros destinados ao acesso e permanência das IFES etc. Em 2012, por exemplo, houve manutenção do auxílio permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos campi do continente e de São Luís, passando de R\$ 200,00 para R\$ 300,00.

A efetivação das políticas, dos programas e das ações de ampliação do acesso e permanência dos estudantes na Ufma foi e continua sendo de suma importância para que os estudantes oriundos de classes menos favorecidas tenham acesso ao ensino superior, como para diminuir o índice de evasão nos cursos de graduação. Além do PNAES, outros programas do Governo Federal como o ProUni, Fies, Sisu, Programa Bolsa Permanência (PBP), Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) etc., tiveram destaque durante o período de expansão do ensino superior público, sendo implementados na Ufma e nas demais Ifes brasileiras.

O Programa Incluir, cuja criação se deu no ano de 2005, tem como proposta de ação, a garantia do acesso de pessoas com deficiência nas Ifes, fomentando “[...] a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (BRASIL, 2014, p. 63), proporcionando completo acesso dentro do campus.

Já o Projeto Promisaes integra a política de permanência da ES da SESu e é voltado para estudantes provenientes de países que mantêm acordo na área de educação e cultura com o Brasil. O Projeto “[...]oferece apoio financeiro para estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2014, p. 66), tendo em vista a permanência desses alunos nos cursos de graduação, considerando que a maior parte deles são oriundos de países pobres.

Semelhantemente, o PBP (2013) também é um auxílio financeiro voltado para a manutenção das despesas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação das Ifes. Este programa é direcionado a estudantes indígenas e quilombolas, no intuito de possibilitar não somente o acesso, mas a conclusão de

sua formação acadêmica. Para os bolsistas indígenas e quilombolas, “[...] é garantido um valor superior, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 2014, p. 62), podendo assim “ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET) e de bolsas de iniciação científica” (BRASIL, 2014, p. 62).

Porém, mesmo com a disponibilidade de recursos financeiros distribuídos por meio de auxílios moradia, alimentação, participação em eventos etc., aos alunos de camadas populares, é possível constatar, no decorrer do processo de expansão/interiorização da Ufma, diversos fatores de precarização, vinculados a uma política mais ampla, influenciada por tendências nacionais e internacionais, que não levaram em consideração a realidade maranhense no processo de implementação do Reuni. Nos primeiros anos do Programa, o número de alunos matriculados nos cursos foi até significativo, entretanto, a insuficiência de investimentos para construir prédios, bibliotecas, restaurantes universitários, bem como os baixos valores das bolsas de estudo, contribuíram para que muitos alunos desistissem dos cursos, gerando um alto percentual de evasão.

Concordamos com Sousa e Coimbra quando relatam que as políticas de assistência estudantil podem ter grande eficiência na promoção do acesso e permanência, “[...] dada a sua importância no que se refere a sustentação do processo de expansão, no sentido de garantir, além do ingresso, a manutenção com êxito do estudante na Universidade, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.18). No entanto, no decorrer da análise os autores apontam dados que mostram uma certa oscilação quanto aos investimentos referentes à assistência estudantil entre os anos de 2009 e 2014. A saber:

Em termos percentuais, o valor empenhado em assistência estudantil, tomando o orçamento de custeio da UFMA consignado na LOA oscilou de 9,44%, em 2009, atingindo 14,5% em 2014, com os menores percentuais entre 2010, 6,67%, e 2011, 7,5%, mesmo considerando o aumento expressivo no número de matrículas. Em 2012, com a implantação da lei de cotas, os recursos para a assistência estudantil são ampliados para 11,5%, no entanto, o número de estudantes atendidos permanece estável, conforme dados disponíveis na Lei Orçamentária Anual e Relatórios de Gestão da UFMA. Considerando os recursos da Matriz PNAES destinados à assistência estudantil na UFMA, percebe-se um progressivo crescimento desde 2010, entretanto, tais recursos têm sido insuficientes para atender toda a demanda. (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.18)

No geral, podemos dizer que o modelo de assistência estudantil da Ufma estabelece parâmetros ligados à política nacional de assistência estudantil, cujas ações estão mais voltadas para alunos que se enquadram dentro da classificação de pessoa em situação de vulnerabilidade

social, isto é, aqueles que cursaram o ensino médio em escola pública e apresentam renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, “[...] e se faz através da política de ‘bolsificação’, ou seja, através de assistência individual as demandas de um público estudantil limitado às características de vulnerabilidade instituídas pela PNAES” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.18).

Mesmo com a fase de implementação do Reuni já em andamento, era possível perceber a precarização em alguns campi do interior que não tiveram suas obras concluídas. Conforme Leda et al (2016), um docente do campus de Codó relatou:

[...] o restaurante universitário que seria algo que deveria já estar pronto há muito tempo pra subsidiar a permanência daquele aluno em sala de aula e dentro do campus, não tá. Eles fizeram foi uma quadra que eu não vejo sentido. Entre uma quadra e um restaurante universitário, uma casa de estudante, melhor uma casa de estudante pra abrigar [...] A biblioteca parece que é um apêndice daquele campus, acredita? [...] Agora que eu tô lá três anos que chegou um funcionário técnico pra ajudar. [...] pra mim a biblioteca tem que tá aberta de manhã e de tarde, a bibliotecária só vai à tarde, de manhã é fechado (Docente Codó). (LEDA et al, 2016, p. 741)

Mesmo com algumas defasagens em relação à infraestrutura, não se deixou de reconhecer os investimentos feitos nos campi, nem a intenção da Ufma em proporcionar acesso, inclusão, permanência e demais garantias que abrangessem o processo de expansão do ensino superior no Maranhão, pois esta Universidade seguiu atuante no que diz respeito a algumas melhorias na estrutura física e pedagógica, não somente na Sede, mas em todos os campi dos continentes. O relatório de gestão Ufma (2011), inclusive, expressa o seu compromisso com a expansão do ES no Maranhão. O documento destaca:

[...] a política de expansão da UFMA, que mantém atualmente cursos regulares de graduação em campi do continente, estando prevista a ampliação da oferta, para o que foram realizados investimentos de monta para construir, reformar e equipar outros campi. Há assim um esforço planejado para que “todos os campi da UFMA sejam pólos na produção de conhecimento com excelência, com pedagogia adequada à cultura local e às necessidades do público”, nas palavras do reitor. Todos os campi da UFMA estão com obras em andamento, que compreendem espaços administrativos, salas de aula e muros e portais de entrada, garantindo assim a segurança do patrimônio institucional. (UFMA, 2011, p. 16)

No entanto, algumas dessas melhorias só puderam ser percebidas dois anos após a adesão da Ufma ao Reuni. Ainda assim, durante esse período (em alguns casos até depois) determinados campi permaneciam em situações precárias quanto à estrutura física, com obras inacabadas e restaurantes universitários não construídos. Por causa disso houve muito mais protestos por parte da comunidade acadêmica diante da situação de precarização na qual os

campi se encontravam do que reconhecimento por parte desse grupo das melhorias que estavam sendo feitas pela Ufma. De acordo com Sousa e Coimbra (2017):

É interessante destacar que, a princípio, mesmo diante da formalização desses campi, alguns deles funcionavam e ainda funcionam em prédios com infra-estrutura precária ou ainda não possuíam áreas próprias para a construção de suas instalações. Esse é o caso do Campus de Grajaú e de Balsas, que iniciaram suas atividades nas instalações de escolas públicas cedidas pelos municípios enquanto aguardavam a entrega dos prédios em processo de construção. Muitos cursos também iniciaram com defasagem quanto ao quadro de professores, limitando o desenvolvimento das atividades acadêmicas de modo efetivo, o que acarretou prejuízos as primeiras turmas ingressantes. (SOUSA; COIMBRA. 2017, n.p.)

Cabe lembrar que, no ano de 2012 foi aprovada a criação do campus de Balsas, mas somente no segundo semestre de 2013 é que suas atividades foram iniciadas. por meio da “oferta do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT) – que, segundo matéria veiculada no sítio da Universidade, engloba as engenharias Ambiental, Civil, Elétrica e Mecânica” (UFMA, 2013 apud PRAZERES, 2015, n.p).

Estas e outras situações acabaram dificultando a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Podemos dizer que houve acesso ao ensino superior público no Maranhão durante o tempo de andamento do Reuni na Ufma, no entanto, a garantia de permanência ficou comprometida, revelando um crescimento muito mais quantitativo do que qualitativo.

Esse crescimento se deu por meio da expansão e interiorização intensificados no pós-Reuni (SOUSA; COIMBRA. 2017), com resultados significativos na oferta de cursos e no número de matrículas no ano de 2010, conforme descrito a seguir:

[...] devido a abertura de cursos de graduação em campus da UFMA localizados no interior do estado, cujo funcionamento iniciou no 2º. semestre de 2010, onde todos os *campi* do interior tiveram acréscimos na oferta de cursos de graduação, representando uma expansão no número de cursos de mais de 50% em cinco anos. Esse movimento também se reflete em relação ao número de matrículas, cuja expansão no interior foi de 484% no período de 2002 a 2013, enquanto na capital foi de 75%. (SOUSA; COIMBRA. 2017, n.p),

Com base na tabela 10, veremos mais especificamente a evolução da Ufma quanto ao número de cursos ofertados entre 2007-2014, efetivando-se principalmente pela abertura dos campi do interior e pela proposta de LI'S e BI'S nesses polos.

Tabela 10 - Evolução do número de cursos de graduação presenciais oferecidos pelos *campi* da UFMA no período 2007-2014.

CAMPUS	ANO							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
São Luís	43	44	44	42	46	46	48	48
Bacabal	-	-	-	02	02	02	02	02
Balsas	-	-	-	-	-	-	02	02
Chapadinha	03	03	03	03	03	03	03	04
Codó	-	01	01	02	02	02	02	02
Grajaú	-	-	-	02	02	02	02	02
Imperatriz	06	06	06	08	08	08	08	08
Pinheiro	-	-	-	02	02	02	03	05
São Bernardo	-	-	-	03	03	03	04	04
Total campi do continente	09	10	10	22	22	22	26	29
Total geral	52	54	54	64	68	68	73	73

Fonte: Prazeres (2015, n.p) - Dados dos Editais de Regulamentação do Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA (UFMA/PROEN, 2007 a 2014).

Conforme discute a autora, tal evolução ocorrida nesse período pode ser percebida a partir dos dados referentes ao campus-sede, em São Luís, com 11,62% de crescimento da oferta dos cursos de graduação, e aos campi do continente com 220% de acréscimo dessa mesma oferta. No entanto, referente ao crescimento no campus de São Luís, destacamos:

A diferença no número de cursos entre 2007 e 2008 deve-se ao fato de o curso de Ciências Sociais ter sido oferecido, neste último ano, em dois turnos (vespertino e noturno). Já em 2010, as modalidades Bacharelado e Licenciatura nos cursos de Física e Geografia, assim como as distintas habilitações do curso de Letras (Francês, Inglês e Espanhol), passaram a contar como cursos *per se*, não significando, portanto um acréscimo real de cursos, nem a diversificação da oferta. Somente em 2013 um novo curso é oferecido, também em dois turnos, o Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia (BCT). (PRAZERES, 2015, n.p)

Em relação à interiorização, quando comparada ao campus-sede, a oferta de cursos de graduação no interior foi bem maior. Entre os anos 2007 e 2014, o número de cursos no continente aumentou de nove para vinte e nove, e de dois campi para oito (Imperatriz, Chapadinha, Pinheiro, Bacabal, Codó, São Bernardo, Grajaú e Balsas), criados a partir do Reuni. É importante considerar a presença significativa das LI's nesses polos e do propósito a ser cumprido por meio delas em expandir o ES no Maranhão, tendo elevado não só a oferta no número de cursos, mas consequentemente no número de vagas. Observa-se na tabela 11:

Tabela 11 - Número de vagas em cursos de graduação presenciais oferecidas pelos *campi* da UFMA no período 2010 a 2014 (via SISU)

Ano	Campi continente			Campus-sede				Total geral
	Licenciatura	Bacharelado	Total	Licenciatura	Bacharelado	Bac/Lic	Total	
2010	940	572	1.512	848	2.144	230	3.222	4.734
2011	940	572	1.512	1.030	2.124	-	3.154	4.666
2012	940	572	1.512	990	2.364	-	3.354	4.866
2013	940	732	1.672	960	2.614	-	3.574	5.246
2014	860	556	1.416	448	1.244	-	1.692	3.108

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos editais de Regulamento de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA (UFMA/PROEN 2010-2014)

Antes de se analisar os dados referentes à tabela, cabe lembrar que não foi somente a partir de 2010 que houve crescimento quanto às vagas disponibilizadas aos cursos de graduação da Ufma. O ano de adesão ao Reuni (2007) iniciou essa evolução proporcionando maiores oportunidades de acesso da população aos cursos de graduação presenciais, cujos números foram ampliados significativamente.

De acordo com Prazeres (2015), em 2007 o número total de vagas disponibilizadas era de 2.398 para toda a Universidade, dentre elas 552 vagas para cursos de licenciatura (23%), com 84 vagas disponibilizadas para os campi do continente e 468 para o campus-sede, 1.494 vagas para bacharelados (62%) e 352 para bacharelado/licenciatura (15%). Um número total ainda pequeno para as licenciaturas se comparado às vagas destinadas aos cursos de bacharelados (77%), com predominância em todos os campi.

Passados três anos da implementação do Programa, quando a Ufma consolidou a interiorização dos polos, haja vista que os anos 2009, 2010 e 2011 foram os que “[...] as instituições mais receberam recursos do REUNI, pelo fato de ter sido esse o período em que maior volume de obras fora iniciado, assim como a compra de equipamentos (BRASIL, MEC, 2012 apud MATINS, 2017, p.10)”, a possibilidade de acesso dos estudantes à graduação ficou ainda mais visível, pois os recursos financeiros concedidos às Ifes, dentre elas a Ufma, proporcionou o crescimento do número de vagas e campi na instituição, nesse período.

Com um total de 4.734 vagas distribuídas em toda Universidade, correspondendo a 97,4% de crescimento, dentre elas 1.512 foram para os campi do continente, sendo a grande maioria em cursos de LI's, e 3.222 para o campus-sede. Dessa evolução, queremos destacar o aumento de 224% no número de vagas ofertadas no ano de 2010, período em que à predominância dos bacharelados na Ufma deu lugar às licenciaturas, com um salto de mais de 1.000% entre 2007 e 2010 nos campi do continente, uma vez que essa modalidade teve maior efetivação nesses polos.

Vemos ainda que no ano de 2013, quando o número de campi passou de oito para nove, no total³⁴, e consequentemente teve a oferta de mais dois cursos (tabela 9), o número de vagas disponibilizadas nesse ano para os cursos de graduação foi de 5.246, isto é, de 2010 a 2013 houve um acréscimo de 512 novas vagas, correspondendo a uma elevação de aproximadamente 11% em três anos. De forma mais específica, foram 160 novas vagas para os campi do continente, distribuídas nos 26 cursos de modalidades licenciatura e bacharelado, e 470 novas vagas para o campus-sede, nos 48 cursos das mesmas modalidades.

Quanto ao número de matrículas, a partir de 2007 os índices de estudantes matriculados nos cursos de graduação da Ufma tiveram resultados bem crescentes, com destaque para as matrículas realizadas nos campi do continente. No ano de término do Programa (2012), com o funcionamento de sete campi no interior (Imperatriz, Chapadinha, Pinheiro, Codó, Bacabal, São Bernardo e Grajaú), o total do número de matrículas apresentado em relatório foi de 4.881. Em 2013, quando mais um campus começou a funcionar (Balsas) e o Reuni já havia finalizado, o número de matrículas dos estudantes na graduação foi de 10.170 (UFMA 2013; 2014), isto é, um aumento de 108,3% só nos campi do interior.

Destarte, com base nos dados anteriores que mostram o crescimento ocorrido na Ufma entre 2007 e 2013 e nas análises dos autores citados ao longo do texto, reafirmamos o fato de que esta Universidade proporcionou o acesso de inúmeros estudantes, inclusive das classes menos favorecidas ao ensino superior público no período de expansão e interiorização, “[...] sobretudo a partir do 2º semestre de 2010, representando uma expansão no número de cursos de mais de 50% em cinco anos”, e o avanço referente ao número de matrículas “[...], cuja expansão no interior foi de 319,15% no período de 2007 a 2013, enquanto na capital foi de 17,85%” (SOUSA; COIMBRA, 2019 p. 12).

De forma geral, vejamos na tabela 12 o quantitativo de alunos matriculados na graduação nos anos de 2012 e 2013, por campus, e observemos o crescimento desse número, tanto na Sede como nos polos do continente, deixando evidente a possibilidade de acesso ao ensino superior no período de expansão/interiorização da Universidade.

Tabela 12 – Número de alunos matriculados por campus (2012-2013)

Campus	Alunos matriculados (2012)	Alunos matriculados (2013)
São Luís	15.116	28.050
Imperatriz	2.451	4.649
Chapadinha	776	1.560

³⁴ O Campus de Balsas começou a funcionar no segundo semestre de 2013 com os cursos: Licenciatura em Ciências Naturais, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e os cursos Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica.

Codó	426	943
Bacabal	331	750
Pinheiro	288	588
São Bernardo	424	1.189
Grajaú	185	413
Balsas	-	78
Total	19.997	38.220

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos relatórios de gestão UFMA (2012;2013)

Entre os dois anos em questão houve um crescimento de 91% do número de matrículas, um percentual de quase cem por cento de acréscimo no número de alunos inseridos na graduação. Dos campi do interior, os que mais apresentaram crescimento foram: Imperatriz com 2.198 novas matrículas, Chapadinha com 784, São Bernardo com 765, Codó com 507, Bacabal com 419, Pinheiro com 300, Grajaú com 228 e Balsas, que não pôde ter comparação do número total devido suas atividades terem iniciado somente em 2014.

Mas, durante o Reuni todo esse crescimento em relação ao número de vagas e matrículas pôde também proporcionar a elevação do número de alunos que concluíram à graduação? A permanência dos estudantes matriculados nesta Universidade foi efetiva? Na análise de Sousa e Coimbra (2015) ao compararmos os números apresentados pela Ufma com a realidade empírica de um dos campi do interior, percebe-se que apesar da expansão quantitativa apresentada durante esse período, houve divergências entre o sucesso esperado e as reais condições. A saber:

Em relação às matrículas, observa-se uma evasão de aproximadamente 50% até a metade do curso. Dadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes na conclusão do curso, sobretudo no que se refere a elaboração do TCC (trabalho de conclusão de curso), o quantitativo de alunos que conclui o curso no prazo mínimo é de menos de 10% da matrícula inicial. Além disso, dificuldades de permanência e insuficiência de auxílios por parte de Universidade, como alimentação e moradia, transporte público inexistente na maioria dos municípios, além da infra-estrutura física ainda deficiente nos campi do interior, tem suscitado grande evasão. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.155)

De acordo com os relatórios de gestão Ufma, o número de alunos diplomados no primeiro semestre de 2012 foi de 1.044 no total. A justificativa para esse baixo número de alunos formados se dá em razão da greve³⁵ ocorrida nas universidades brasileiras, dentre elas a

³⁵ “O movimento grevista de 2012 foi precedido das tentativas de negociação salarial unificada dos SPFs com o governo, que não atendendo as pautas das categorias, precipitou o movimento paredista. Aderiram ao movimento, 57 das 59 universidades federais existentes à época, e a paralisação durou aproximadamente quatro meses. Na Ufma, a greve foi aprovada na assembleia geral da Apruma, com início em 21 de maio, e durou 115 dias” (DUTRA; SOUSA, 2017, p.106).

Ufma. Em 2013, o número foi de 1.826 alunos colando grau no primeiro semestre (UFMA, 2014), um aumento de apenas 7,5% se comparado ao período anterior.

Apesar disso, os documentos apresentados pela universidade mostram que a expansão foi evidente “[...] ao longo dos últimos anos com novos cursos de graduação, bem como, com a criação ou ampliação de programas, projetos e ações desenvolvidas no âmbito do ensino de graduação em âmbito nacional ou internacional” (UFMA, 2014, p.89). Esses documentos detalham ações realizadas durante o processo de expansão/interiorização do Reuni e mostram os avanços quanto ao acesso e a permanência dos estudantes. A exemplo disso, tem-se as ações voltadas para reduzir a taxa de evasão na graduação, conforme descrito no Relatório de Gestão Ufma/Reuni:

Para redução de taxa de evasão, foi ampliado o número de bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do PIBID/MEC. No PET, em 2010, a UFMA foi contemplada com 72 bolsas contempladas; no PIBID/MEC houve 240 bolsas para alunos e 24 bolsas de supervisão para professores das escolas públicas estaduais; 35 bolsas no Programa PIBID/UFMA; 6 bolsas no Programa de Mobilidade ANDIFES/SANTANDER; ; 15 bolsas no Programa de Mobilidade ANDIFES/UFMA; 8 bolsas de Mobilidade Nacional e 35 bolsas de iniciação a monitoria Programa PIM/UFMA. (UFMA, 2011, p.54)

Compreende-se que, apesar do número de vagas e matrículas terem crescido ao longo do período de expansão/interiorização da Ufma e de terem sido tomadas medidas para reduzir a taxa de evasão nos cursos, o número de alunos que concluíram à graduação foi baixo, se comparado ao quantitativo de ingressantes. E continua sendo, pois ainda existem muitas melhorias a serem efetivadas nos campi, em relação à estrutura física, administrativa, pedagógica etc., que possibilitem a completa formação do estudante, desde à escolha do curso até sua inserção no mercado de trabalho.

E mesmo com criação de programas, projetos e ações de assistência estudantil, bem como oportunidades que o Reuni propiciou aos estudantes do interior do estado, faz-se necessário destacar que os desafios enfrentados em todo o percurso formativo destes estudantes foram grandes, tanto pela disparidade entre o avanço da expansão e os baixos investimentos financeiros, como pelo modelo de curso adotado, cuja valorização social era baixa, conforme ressaltam Sousa e Coimbra:

Apesar do grande movimento expansionista desencadeado pelo REUNI na UFMA, sobretudo no que tange a interiorização, podemos afirmar que tal processo se deu com muitas limitações, em decorrência do próprio escopo da proposta de expansão com poucos recursos e da reestruturação acadêmico-curricular fomentada a partir do Programa. As limitações orçamentárias, incompatíveis com o aumento do número de campus, de novas vagas e matrículas, fomentou a implantação de cursos com formatos

ditos “inovadores”, que não demandam muitos investimentos em infraestrutura, considerados de “baixo prestígio social” e que agregam um grande quantitativo de vagas, como é o caso das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), que, basicamente, foram os únicos cursos implantados na maioria dos campi do interior durante a vigência do REUNI. (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.12)

Certamente, os campi do interior foram os mais impactados pelas restrições orçamentárias e mudanças curriculares no período do Reuni, e até mesmo pós-Reuni, uma vez que o próprio Programa fomentava o acesso e a permanência na educação superior por meio do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos de cada universidade, ou seja, possivelmente os investimentos feitos por meio do Programa não seriam suficientes para conseguir dar aos estudantes matriculados em todos os campi condições suficientes para a permanência na Universidade. E, de fato, houve precariedade.

Logo nos primeiros anos de implantação do Reuni, se via campi sendo inaugurados sem instalações físicas adequadas para as atividades acadêmicas, sendo que alguns deles “[...] iniciaram seu funcionamento em espaços improvisados, instalações antigas e até mesmo prédios cedidos por terceiros, como é o caso dos campi de Chapadinha, Grajaú e Balsas” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.13). Problemas como à insuficiência de laboratórios nos campi, falta de bibliotecas, salas de aula superlotadas, escassez de equipamentos de informática, falta de insumos básicos, de transporte público para os estudantes se locomoverem, obras inacabadas etc., tornaram-se grandes obstáculos para o sucesso da formação dos estudantes.

Em suma, a expansão do ensino superior proposta pelo Reuni trouxe avanços no que se refere ao acesso da população do interior do estado ao ensino superior, com abertura de novos campi, aumento de vagas e matrículas e criação de novos cursos. Entretanto, a permanência desses estudantes nos cursos se tornou um grande desafio. No intuito de democratizar o acesso, houve massificação e precarização das condições de permanência, o que gerou muitos entraves para a formação acadêmica de qualidade e, em alguns casos, para a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

4.2.2 Ensino, Pesquisa e Extensão

A valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão sempre foi algo difundido na academia, ainda que em alguns casos essa discussão se desse muito mais de forma teórica do que propriamente prática. Em determinados momentos do percurso histórico da universidade brasileira, como é o caso dos 90, o ensino superior público vivenciava uma dicotomia entre ensino, pesquisa e extensão, tanto em sua estrutura curricular, com o estímulo aos cursos

técnicos, profissionalizantes, de curta duração, com pouco investimento na pesquisa e extensão, como na falta de estrutura física adequada e insumos básicos que dessem à comunidade acadêmica condições necessárias para o desenvolvimento integral da graduação e pós-graduação.

Com as novas configurações econômicas e políticas na última década do século XX em relação ao papel do Estado, tendo em vista à lógica neoliberal, a área da educação superior também passou por modificações. Esse período foi marcado pelas seguintes ações:

[..] a expansão e o incentivo e financiamento público ao ensino superior privado, a criação de espaços de pesquisa externos às Universidades públicas, as exigências de produtividade acadêmica, os questionamentos e demandas sociais postos à Universidade, a distinção necessária entre Universidade e ensino superior, a reestruturação do Estado que implica em diminuição do investimento na Universidade pública e no estímulo para que esta busque fontes de financiamento privadas, o estabelecimento de critérios de avaliação derivados de lógicas não acadêmicas, a ênfase em um currículo mais aligeirado e flexível para contemplar demandas de mercado, entre outros. (GONÇALVES, 2015, p.1235)

A universidade brasileira enfrentava um momento difícil, com poucos investimentos no setor educacional público. O maior índice de expansão do ensino superior se deu por meio das faculdades privadas, que no ano de 1991 contava com 671 IES e em 1998 já somava um total de 764 instituições. Enquanto isso, na universidade pública, considerando esse mesmo intervalo de tempo, o número foi de 222 instituições no ano de 1991 e, posteriormente, em 1998, esse número diminuiu para um total de 209 (INEP/MEC, 2003, p. 141), dentre elas, federais, estaduais e municipais.

Se observarmos esse crescimento de forma percentual, veremos que na década de 90 o ensino superior privado teve um crescimento de 14% no número de instituições, enquanto no ensino superior público esse crescimento foi apenas de 6%. Comparando os dois setores, percebemos que a expansão das IES privadas foi mais que o dobro da que ocorreu nas IES públicas, o que evidencia o direcionamento dado à educação superior naquele período.

Dada à ênfase no modelo educacional de ensino superior privado, com foco na produtividade acadêmica, no currículo flexível e aligeirado, na formação técnica para suprir as demandas do mercado, a concretização do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na Universidade acabou por se tornar lento e gradual (GONÇALVES, 2015), pois esse modelo tende a valorizar uma concepção fragmentada do conhecimento. Não estamos com isso querendo utilizar de compreensões reducionistas quanto as funções ou finalidades da universidade, mas evidenciar o quão importante é para a formação acadêmica, como também para a sociedade, a articulação do ensino, pesquisa e extensão, pois:

[...] se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o *ensino e a extensão* aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o *ensino e a pesquisa*, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre *extensão e pesquisa* exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional. (MOITA; ANDRADE 2009, p. 269, grifo nosso apud GONÇALVES, 2015, p. 1244-1245)

Por isso é tão importante se ter como discurso e prática à luta pela universidade pública e pela dimensão formativa integral que a ela pertence. Essa indissociabilidade contribui para a evolução dos cursos de graduação e para a resolução de muitos problemas sociais, além disso:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização e projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30 apud MAZZILLI; MACIEL, 2010, p. 4). (GONÇALVES, 2015, p. 1235)

Infelizmente, esse tipo de formação universitária ainda é, nas diferentes instituições de ensino superior, uma realidade que contempla somente alguns cursos de graduação e uma parcela bem pequena de alunos. Na rede privada, por exemplo, é comum se ver cursos de graduação com a estrutura curricular composta somente pelas disciplinas a serem ministradas em sala de aula, sem oferecer qualquer possibilidade ao aluno de participação em grupos de pesquisa ou projetos de extensão. Isso acontece porque não há iniciativa da própria instituição em fomentar junto ao corpo docente a criação desses grupos ou projetos, o que afeta diretamente o nível de qualidade desses cursos. No caso das universidades públicas, a desarticulação entre ensino-pesquisa-extensão pode ser vista em algumas situações, como por exemplo, quando bolsas de estudo nos programas ou projetos de extensão não são disponibilizadas numa quantidade suficiente, ou quando não há estrutura física adequada, ou bibliotecas, ou quantidade necessária de docentes e pessoal administrativo efetivados, dentre outros fatores. Tudo isso compromete a qualidade e o nível de ensino nas IES.

Todavia, com mais de cinco décadas de existência, a Ufma vem se mantendo comprometida em fomentar pesquisa no nível de graduação e pós-graduação voltada para os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais no estado do Maranhão. Juntamente à pesquisa, a Ufma tem desenvolvido [...] atividades de extensão, que abrangem ações de organização social, de produção, de inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultural da sociedade maranhense (UFMA, 2007, p. 2).

No Plano de Reestruturação e Expansão Ufma/Reuni (2007) esse compromisso se faz presente como parte da missão desta Universidade, descrita como:

A missão da Universidade Federal do Maranhão é gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções, visando o desenvolvimento científico, intelectual, humano e sociocultural, bem como, partindo do seu saber fazer acadêmico, promover a melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, situando-o como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região, na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis. (UFMA, 2007, p. 5)

Paulatinamente, em sua trajetória histórica houve planejamento para expandir cursos de graduação e pós-graduação, atividades de pesquisa e projetos de extensão universitária, o que em certa medida mostra a preocupação por parte da gestão acadêmica de não desarticular ensino-pesquisa-extensão. Estas ações foram ainda mais difundidas no período Reuni, ainda que formalmente, por meio de dimensões apresentadas às Ifes via diretrizes gerais do Programa, dentre elas o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, visando a articulação entre essas duas realidades, as políticas de extensão universitária, mobilidade estudantil etc., de maneira que a formação acadêmica “[...] atenda as diversidades regionais, as particularidades locais, bem como às diferentes áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos” (BRASIL, 2007, p.31)³⁶.

Por outro lado, apesar da proposta de ampliação e criação de programas e projetos que oportunizariam um número maior de estudantes ao ensino superior e, conseqüentemente, ao campo da pesquisa científica, como é o caso do Reuni, na verdade houve muito mais crítica à Ufma nesse período por parte da comunidade acadêmica do que necessariamente aceitação do Programa.

Uma dessas críticas se fundamenta no fato de que o Reuni propunha o redesenho curricular dos cursos de graduação das Ifes, priorizando princípios de flexibilização,

³⁶ Anexo I – Formulário de apresentação da proposta.

interdisciplinaridade e diversificação das modalidades de graduação. Essas mudanças acabariam por revelar uma concepção de formação acadêmica apenas de ensino, dissociado da pesquisa e extensão, uma vez que a proposta de reestruturação da universidade pública se pautava na lógica empresarial das IES privadas, que ofertam cursos de graduação voltados para as demandas e exigências do mercado e priorizam a quantidade de alunos atendidos por curso à qualidade dessa formação, algo que já vinha sendo discutido pelos sindicatos, professores e estudantes da Ufma desde o lançamento da proposta de expansão do ensino superior, perdurando no decorrer do Programa e até posteriormente a ele.

Com o Reuni, a Ufma ganharia uma nova configuração de universidade, diferente do modelo de universidade que grande parte da comunidade acadêmica e sindicatos se colocavam em defesa. Para o ANDES/SN:

A universidade pública é uma das instâncias onde deve ocorrer, de forma integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar. (ANDES, 2013, p.17)

Ou seja, o caráter público da universidade é fundamental para que haja indissociabilidade entre formação profissional e o estudo minucioso da sociedade, de forma crítica, abrangendo ensino-pesquisa-extensão. Sabemos que a universidade pública não é a única instituição que promove a articulação entre teoria e prática no processo de formação acadêmica, mas sobretudo, é nela que encontramos produção de conhecimento crítico, respeito à diversidade e o pluralismo social (ANDES, 2013). A saber, no Plano de Reestruturação a Ufma ressalta:

[...] a formação humana e profissional exigirá sempre da UFMA um compromisso efetivo, com uma seleção crítica e ética dos conhecimentos científicos e culturais, diante de interesses e valores conflitantes, optando pelo desenvolvimento de uma sociedade e grupos socialmente conscientes e emancipados. Exigirá também, um contexto investigativo que favoreça a formação crítica e a integração de campos de conhecimento científico e de outros saberes culturais, bem como a relação harmoniosa da teoria e da prática e a percepção da ciência como construção social (UFMA, 2007, p. 7)

Por isso se fez tão necessário discutir quais transformações ocorreriam na Ufma a partir do Reuni, pois sua participação no Programa exigiu mudanças estratégicas de reorganização acadêmica para o campus Sede e demais campi localizados no interior do Maranhão. Conforme Relatório de Gestão, foram tomadas medidas para se buscar recursos que pudessem melhorar a

qualidade de trabalho da comunidade universitária, por meio de reformas na infraestrutura, com ampliações, construções e modernização dos espaços, no intuito de alcançar o pleno desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão (UFMA, 2011). Mas, estas não foram as únicas iniciativas, houve também a proposta de diversificação das modalidades de graduação com o Bacharelado, a Licenciatura, o Bacharelado-Licenciatura dos cursos ofertados e o aumento do número de auxílios e bolsas para os cursos de graduação e pós-graduação, dentre outras ações.

No que tange a expansão do ensino superior, na segunda fase³⁷ desse processo caberia à execução do Plano de Reestruturação Ufma/Reuni, pensado e elaborado a partir de um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas até o ano de 2012. Como parte das dimensões que compõem o Plano, dentre algumas delas a revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação, diversificação das modalidades desses cursos no intuito de superar a profissionalização precoce e especializada, implantação de regimes curriculares etc., o tripé ensino-pesquisa-extensão esteve presente como estratégia para que essas metas tivessem êxitos. A Ufma, então, propunha continuar sua atuação com medidas visando a “ampliação dos cursos de Graduação, a criação dos programas da Pós-Graduação, ao crescimento das atividades e programas de Pesquisa e, conseqüentemente, à ampliação das áreas e projetos de extensão universitária” (UFMA, 2007, p.2).

Uma das medidas direcionadas à graduação foi a aprovação de cursos e programas na modalidade EaD, sobretudo para os campi do interior do estado, com finalidade de “ampliar, democratizar e efetivar a oferta de cursos e programas na modalidade de educação a distância, oportunizando o acesso à educação superior inicial e continuada” (UFMA, 2011, p. 53). De acordo com a Universidade, as ações do Núcleo de Educação à Distância – NEAD³⁸ merecem destaque nesse processo. A saber:

³⁷ “A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, em sua terceira Fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional” (BRASIL, 2014, p.35).

³⁸ “Setor responsável pela gestão da modalidade a distância na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio do apoio aos departamentos durante todo o processo de oferta de cursos. Apresenta um quadro de recursos humanos formado por professores doutores, mestres e especialistas, além de técnicos administrativos e assistentes pedagógicos. Sua estrutura organizacional é composta pela Direção e pelas Coordenações Administrativa, Tecnológica, de Gestão Pedagógica, além das Coordenações de Curso. Essa estrutura organizacional trabalha de forma integrada a gestão de metodologias educacionais, buscando a inovação tecnológica e o alinhamento às diretrizes atuais da política da educação superior no Brasil.” (Portais Ufma. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/dinte/paginas/pagina_estatica.jsf?id=294)

A história da educação à distância na UFMA, embora recente, tem resultados inversamente proporcionais ao seu curto período de existência, tendo obtido resultados relevantes na política de formação e atualização de quadros. Essas ações revelam a preocupação da Instituição e o seu compromisso com o fortalecimento e o futuro do Estado do Maranhão, ampliando o acesso ao ensino superior, e seu empenho em acompanhar os grandes centros produtores de conhecimento. Em 2010, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, a Educação à Distância chegou a vários municípios maranhenses, com os cursos de Administração, Matemática, Pedagogia, Química, Ciências Biológicas, Artes e Teatro. (UFMA, 2011, p.15)

Embora os núcleos ou programas criados possibilitassem maiores oportunidades de formação, capacitação e acesso à comunidade acadêmica dessas regiões, essas ferramentas também foram alvo de críticas, já que nem mesmo nos próprios campi havia internet nos primeiros anos de implementação do Reuni, tendo sido instalada em alguns deles somente três anos após a adesão ao Programa. Além disso, existe também certa oposição a essa modalidade, uma vez que muitos profissionais e estudantes da educação superior atuam em defesa do ensino presencial, por existir maiores possibilidades de debates, trocas de experiências, questionamentos, melhor aproveitamento do conteúdo e tantos outros pontos que só a formação em sala de aula proporciona.

É evidente que cada vez mais a modalidade EaD ganha espaço na universidade pública, sendo, inclusive, introduzida nos projetos pedagógicos dos cursos. Essa iniciativa está em conformidade com as tendências neoliberais de ofertar cursos, disciplinas, capacitações, para discentes, docentes e demais profissionais nas diversas áreas da educação superior, sob o argumento de proporcionar maior alcance e oportunidade para a população. Entretanto, é indiscutível que, em termos de qualidade, a formação oferecida nessa modalidade de ensino deixa muito a desejar, se comparada à formação presencial.

O relatório de gestão Ufma (2013), registrou que “na modalidade à distância foram oferecidos 28 cursos, entre graduação pós-graduação e extensão para aproximadamente 15.000 alunos, conectando a Universidade a 24 polos, distribuídos por todo o Estado” (UFMA, 2013, p. 21). A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um dos exemplos de programas que oferecem formação nessa modalidade, sendo sua finalidade:

Definição, elaboração, implantação e desenvolvimento de cursos e programas de formação educacional na modalidade de educação a distância, com implantação de polos regionais ou diretamente. Aquisição e instalação de equipamentos e de redes; capacitação de docentes e pessoal envolvidos com os cursos; criação de currículos específicos, respectivos conteúdos, material instrucional e metodologias de ensino a distância. (UFMA, 2011, p.53)

O princípio reformista que defende a ideia de o ensino superior ter em sua base formativa modelos mais fluidos que contemplem as principais demandas do mercado, isto é, propondo a flexibilização das instituições e dos cursos e currículos “[...] lançando mão de estratégias que possam torná-lo mais acessível e conectado às necessidades do mercado (EaD, certificação por módulos, certificação por competências, bacharelados interdisciplinares, ciclos, cursos sequenciais, cursos tecnológicos, dentre outros)” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.8), acabou por dar espaço às Ifes, dentre elas a Ufma, a construírem novos modelos de ensino. De certa forma, essa flexibilização dos cursos com a implantação do modelo de ensino à distância acaba por provocar discussões acerca da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, que tende a maiores fragilidades e precarizações nesse contexto.

Concomitante às discussões e contradições enfrentadas pela Ufma durante a implementação do Reuni, destacam-se algumas ações de fomento ao ensino, pesquisa e extensão, dentre elas a realização do XVII Encontro Nacional dos grupos PET³⁹ – ENAPET⁴⁰, evento ocorrido entre os dias 22 e 27 de julho de 2012, que contou com a presença de representantes dos grupos PET de todo o Brasil (UFMA, 2012). O Encontro teve como tema *Educação Tutorial: novos rumos, novas fronteiras*, além das mesas redondas intituladas *Universidade Brasileira hoje: políticas de expansão, qualidade e responsabilidade social e Programa de Educação Tutorial: significados e horizontes das mudanças*. A programação voltou-se para:

[...] questões internas do grupo, como produção acadêmica dos estudantes dentro dos grupos PET ao qual estão inseridos, mesas redondas para discussão de questões institucionais e/ou de relevância para os PETs, grupos de trabalho para discutir a gestão do programa, entre outras atividades (UFMA, 2012).

Nesse mesmo sentido, no intuito de estimular ações que garantam à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na Ufma, outros eventos importantes para a graduação foram promovidos no ano de 2012, dentre eles a I Conferência Internacional da Graduação, com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, representantes estudantis, diretores de

³⁹ Programa de Educação Tutorial. “O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa” (BRASIL. Ministério da Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>

⁴⁰ Encontro Nacional do Programa de Educação Tutorial (ENAPET)

Centro, chefes de departamento e técnicos em assuntos educacionais da pró-reitora de ensino (UFMA, 2013), cujo objetivo era debater sobre os desafios atuais da graduação.

Foram realizados ainda o III Encontro Nacional das Licenciaturas e o II Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o tema: *Desafios Contemporâneos na Educação: Formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior*, os quais tiveram como propósito “[...] debater e analisar a política de formação dos licenciandos com vistas às novas demandas colocadas à escola contemporânea” (UFMA, 2013, p. 67). Outra ação da Ufma foi promover nos campi de Bacabal, Codó, Imperatriz, Pinheiro e São Luís cinco Seminários das Licenciaturas Interdisciplinares, tendo em vista a [...] consolidação e ajustes nos projetos pedagógicos dos 11 (onze) cursos de Licenciaturas Interdisciplinares implantados em 2010” (UFMA, 2013, p. 67), visando uma boa adequação da graduação diante do processo de expansão da universidade.

No decorrer da fase de expansão/interiorização da Ufma, mais especificamente entre 2010 e 2012, foram bem expressivos os dados referentes as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas no campus Sede e nos campi do interior do estado. Quanto ao ensino, por exemplo:

Em 2010, é digna de menção, também a manutenção das políticas de ampliação do raio de atuação da UFMA, as ações de Interiorização, que atinge hoje mais de 80 municípios, tanto na oferta de cursos de graduação no continente como o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – com 1.558 alunos em 11 municípios – e o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PROFEPPAR – que oferece Licenciaturas em Física, Geografia, Pedagogia, Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Sociologia e Educação Física em 17 municípios, oferecendo 56 turmas, totalizando 1991 alunos – além das ações de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e Educação no Campo e Estágio Rural (PROCAMPO, o que totaliza 7.360 alunos atendidos. (UFMA, 2011, p.16)

No âmbito do Ensino, em 2012 a UFMA atingiu o número de 48 cursos na modalidade presencial, em São Luís e 23 nos diferentes campi do continente, localizados nos municípios de Imperatriz, Codó, Pinheiro, Bacabal, Chapadinha, Grajaú e São Bernardo, além de atuar em vários outros municípios, em convênios e parcerias com as prefeituras locais, essencialmente para formação de professores. Os cursos presenciais atenderam o número de 19.997 alunos. (UFMA, 2013, p.21)

Conforme descrito, em ambos os períodos, o quantitativo de cursos e vagas na graduação por meio dos programas e planos de formação de professores para a Educação Básica também foi expressivo. Já no que tange à pesquisa e pós-graduação, os resultados foram:

Em 2009 a UFMA ofereceu 33 cursos de Especialização, 14 cursos de Mestrado e 4 de Doutorado além de ter firmado acordo de cooperação com outras Instituições de Ensino para a oferta de 6 DINTER e um MINTER, concluído ainda em 2009. Em 2010, em termos de cursos de pós-graduação, a UFMA vem sendo um referencial importante para o estado. Com os primeiros cursos de mestrado e doutorado iniciados

em 1985 e 2001, respectivamente, até 2007, 80% dos cursos de mestrado ofertados no Maranhão eram da UFMA, que também oferecia o único doutorado. Em final de 2010, o total de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFMA aumentou para 26 (21 mestrados e 5 doutorados), com conseqüente melhoria qualitativa, em termos de conceitos CAPES. (UFMA, 2011, p.16)

Os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) tem um papel de grande relevância na articulação ensino-pesquisa-extensão, “[...] no âmbito da Pesquisa, a UFMA conta hoje com 205 projetos, núcleos e grupos de pesquisa, atuando em todas as áreas de conhecimento (UFMA, 2013, p.21)”, sendo um grande setor de produção acadêmica e publicações de trabalhos científicos. Mas, não apenas isto, a pós-graduação contribui dando suporte qualitativo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos de graduação por meio da orientação docente nos trabalhos de conclusão de curso, da ministração de disciplinas, do acompanhamento dos projetos de extensão etc. Por isso é tão importante que os investimentos em pesquisa sejam realizados na graduação e pós-graduação, pois há uma relação entre esses níveis de formação, resultando ainda numa interrelação com a extensão.

Quanto à extensão, no terceiro ano após a adesão ao Reuni “[...] registrou-se um aumento do número de programas e projetos, com um total de 154 projetos, 160 bolsas” (UFMA, 2011, p.17). Já no último ano do Programa, em relação as ações de extensão, foram “[...] desenvolvidos 3 programas e 245 projetos de extensão, além de serem oferecidas inúmeras atividades culturais, muitas das quais já estão inseridas na programação cultural da cidade” (UFMA, 2012, p.21). Isto significa que entre 2010 e 2012 houve um crescimento de quase 60% no número de projetos de extensão. O elevado número de cursos de graduação, programas de pós-graduação e projetos de extensão formalmente apontam melhorias nos indicadores de crescimento e, em parte, no cumprimento de algumas metas da Universidade, dentre elas estabelecer “[...] efetivamente a integração entre a Universidade e a Sociedade, por meio de uma prática transformadora, voltada para os interesses e necessidades da população, que possibilitem a formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas” (UFMA, 2007, p. 45).

No entanto, apesar do significativo crescimento da Ufma durante o período do Reuni, cujos recursos ampliaram o acesso de mais estudantes ao ensino superior e propiciaram melhorias na qualidade dos projetos de pesquisa e extensão, não é possível afirmar categoricamente que tais recursos foram suficientes, visto que, muitas contradições foram identificadas no decorrer do Programa, as quais foram citadas anteriormente.

Além disso, sem desconsiderarmos toda a mobilização para a realização de encontros, seminários, congressos e demais eventos voltados às atividades de ensino-pesquisa-extensão e

aos desafios enfrentados no processo de expansão, bem como os resultados positivos alcançados, destacamos que a forma de implementação do Reuni, em meio a muitos problemas discutidos ou não pelos gestores no decorrer do processo, acabou por limitar a qualidade dos cursos nos campi do continente, cujo funcionamento se deu muito mais pela via do ensino do que pela prática conjunta com a pesquisa e a extensão.

4.2.3 Expansão versus precarização

Em todo o processo de expansão do ensino superior público no Brasil entre 2003 e 2012, um dos assuntos discutidos pelos sindicatos, juntamente com a comunidade acadêmica, se referia ao modelo de universidade que estava sendo proposto e implementado, pautado em políticas neoliberais, com possíveis repercussões negativas para as Ifes que aderissem às propostas lançadas pelo Governo Federal.

No âmbito da Ufma, a preocupação por parte da Apruma era que o modo de implementação do Reuni pudesse causar maior precarização da universidade, tanto da sua estrutura física, quanto de outros aspectos como, as condições do trabalho docente e dos demais profissionais e a própria formação acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, o seu posicionamento quanto à expansão da Ufma nesses moldes era:

No enfrentamento das políticas fomentadas pelo governo federal visando à reforma universitária, a Apruma tem seguido as diretrizes do sindicato nacional e organizado, em nível local, a luta dos docentes da Ufma contra os ataques representados por essas políticas no que se refere à carreira do magistério superior, ao processo de expansão via contratos de gestão, à precarização e intensificação do trabalho docente em decorrência dessas políticas. (DUTRA; SOUSA, 2017, p. 104)

Para a Apruma, as políticas de fomento à reforma universitária propostas pelo governo federal, em certa medida, contribuiriam bem mais para o aumento do trabalho docente dentro e fora da sala de aula, com condições de trabalho ainda mais precarizadas, para a flexibilização do ensino superior e nomeações de professores via concurso público, bem como outras mudanças que poderiam acontecer no decorrer das ações de expansão.

Em 2010, com o Reuni já em andamento, por meio da política de expansão da Ufma, foram registradas ações que viabilizaram a interiorização dos campi e, conseqüentemente, a ampliação da oferta dos cursos de graduação na capital e nos demais polos do continente. Dentre algumas ações, estavam:

[...] cursos regulares de graduação em campi do continente, estando prevista a ampliação da oferta, para o que foram realizados investimentos de monta para construir, reformar e equipar outros campi. Há assim um esforço planejado para que “todos os campi da UFMA sejam pólos na produção de conhecimento com excelência, com pedagogia adequada à cultura local e às necessidades do público.”, nas palavras do reitor. Todos os campi da UFMA estão com obras em andamento, que compreendem espaços administrativos, salas de aula e muros e portais de entrada, garantindo assim a segurança do patrimônio institucional. (UFMA, 2011, p.16)

Com a abertura de novos campi, obras em andamento e o funcionamento de programas e projetos que davam suporte à ampliação da Universidade, foram iniciados cursos interdisciplinares (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos) em Pinheiro, São Bernardo, Codó, Bacabal, Imperatriz e Grajaú, com 720 vagas preenchidas para o período noturno e 60 para o vespertino (UFMA, 2011). Para que esses cursos fossem implantados a Ufma promoveu um seminário de abertura intitulado por “Construindo Novas Licenciaturas na UFMA”, cujo objetivo era [...] oportunizar discussões sobre as novas formas de gestão acadêmica, curricular e administrativa decorrentes das novas licenciaturas da UFMA com a presença dos 65 professores nomeados, técnicos em Assuntos Educacionais, diretores dos Campi e convidados (UFMA, 2011, p. 54).

Partindo do entendimento de que, desde o início do processo de expansão do ensino superior a Ufma vinha obtendo melhorias quanto ao acesso à educação superior, às condições da estrutura física etc., torna-se difícil perceber o porquê de tantos posicionamentos contrários ao Programa. No entanto, faz-se necessária uma reflexão mais ampla sobre o assunto, de modo analisar o tipo de expansão proposto.

É certo que no decorrer das primeiras fases de expansão das universidades federais, houve um significativo investimento por parte da União com despesas relacionadas à educação no Brasil, com a finalidade de gerar melhorias nesse setor. Conforme a análise de Leda et al (2016), a tabela 13 demonstra as despesas da União com as universidades federais.

Tabela 13 - Despesas da União com as universidades federais, como percentual das despesas com a função Educação: 2003-2014 - Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2015 (IPCA)

Ano	Despesas com a função educação (A)	Despesas com as universidades federais R\$ (B)	% A/B
------------	---	---	--------------

2003	26.884.296.223	16.827.902.088	62,59
2004	25.767.606.329	19.060.833.662	73,97
2005	26.856.681.601	18.408.298.661	68,54
2006	31.319.091.126	22.562.547.967	72,04
2007	37.409.814.975	24.222.544.228	64,75
2008	41.075.120.934	26.073.363.294	63,48
2009	50.844.792.868	30.706.012.287	60,39
2010	64.007.866.621	35.426.933.937	55,35
2011	72.340.209.676	37.802.840.192	52,26
2012	67.632.051.183	35.370.114.929	52,30
2013	75.575.245.707	39.017.383.884	51,63
2014	84.649.023.540	41.076.643.811	48,53
2003-2014	214,86%	144,10%	-22,46%
2003-2014			60,49%

Fonte: (REIS, 2016, p.25 apud LEDA et al, 2016, n.p.)

No entanto, apesar da União ter aumentado as despesas com a educação superior no período de expansão das universidades federais, sobretudo durante a implantação do Reuni, em contraposição a esse aumento temos [...] uma diminuição na proporção dos repasses, ou seja, apesar de as despesas com a educação terem aumentado, a parcela destinada às universidades federais diminuiu, principalmente entre os anos de 2007 e 2014 (LEDA et al, 2016, n.p.). Em 2007, o % A/B (despesas com a função educação/despesas com as universidades federais) foi de 64,75% enquanto em 2012 foi de 52,30%, chegando a um percentual ainda menor (48,53%) dois anos após o término do Reuni. Nos anos posteriores ao Programa, com a aprovação do chamado ajuste fiscal, os cortes orçamentários seriam ainda mais expressivos.

Nas décadas de articulação e fomento à expansão do ensino superior (2003-2012) via governo federal e MEC, a ideia de reestruturar as universidades federais para obter uma “democratização” deste nível de ensino, “[...] proporcionando uma aparente equalização das oportunidades educacionais, sobretudo pelo ingresso de camadas historicamente alijadas do acesso aos graus mais elevados do sistema educacional” (SOUSA;COIMBRA, 2019, p.3) serviu como pano de fundo para que o Estado colocasse em vigor os ideais mercadológicos de ampliar o número de vagas e matrículas em IES públicas e privadas aos moldes de uma reforma que visava resultados mais quantitativos que qualitativos. Consequentemente, no decorrer dessas mudanças foi identificado:

[...] uma expansão desordenada do ensino superior, fomentando a precarização do mesmo, seja pela adoção de um modelo de expansão com poucos recursos no setor

público - que tem consumido a Universidade pública e se sustentado sobre a intensificação do trabalho docente e sobre a deterioração das condições para a realização do ensino, da extensão e da pesquisa, e flexibilizado o padrão de organização do ensino superior, via cursos mais enxutos e mais voltados para as exigências do mercado. (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.3)

No âmbito da Ufma, embora os recursos disponibilizados tenham contribuído para o cumprimento de algumas metas estabelecidas no Plano Ufma/Reuni e possibilitado o crescimento desta Universidade, em contrapartida aumentar o número de vagas, cursos e matrículas sem considerar uma análise mais profunda da realidade local e “do como” essa expansão seria feita trouxe impactos ainda maiores que contribuíram com situações de precarização da Universidade.

O trabalho docente, por exemplo, passou por grandes desafios. Houve aumento no número de alunos por professor em sala de aula, objetivando cumprir a meta descrita no Plano de Reestruturação de elevar a relação aluno/professor para 1/19 nos cursos de graduação presencial ao final de cinco anos, conforme mostra a tabela 14:

Tabela 14 - Evolução da Matrícula Projetada e da RAP ao longo do Programa

Matrícula Projetada		Aumento %	Aumento anual%	Quadro de Professores Ajustado	RAP
2007	12.740	-	-	892	14,59
2008	15.863	25%	25%	895	17,89
2009	18.571	46%	17%	935	18,23
2010	21.842	71%	18%	1.002	19,13
2011	22.652	78%	4%	1.079	19,13
2012	22.652	78%	0%	1.181	19,13

Fonte: UFMA (2007, p. 11)

Embora elevar o número de matrículas e, conseqüentemente aumentar a quantidade de alunos em sala de aula, não necessariamente indicasse algo ruim para a universidade, ainda assim esse crescimento propiciou a intensificação e precarização do trabalho docente, com conseqüências também para a formação acadêmica dos estudantes. Sobre isso, Sousa e Coimbra (2017) ressaltam:

Com relação a intensificação do trabalho docente, as metas projetadas no Plano de Reestruturação da UFMA não são modestas, e ultrapassam, nesse critério, as próprias metas do REUNI, atingindo, ao final de 2012, a relação de 1/19, conforme o Plano de Reestruturação da UFMA. Soma-se a este quadro a situação precária em que é

realizado o trabalho acadêmico nos *campi* do interior, que nem sempre garantem as condições de trabalho necessárias para professores e alunos se dedicarem adequadamente a produção científica, temos um agravamento das consequências desta política de expansão na formação dos discentes, sobre o trabalho docente e no fomento a produção de conhecimentos. (SOUSA; COIMBRA, 2017, n.p.)

Numa primeira análise, pode-se pensar que a RAP de 1/18 ou 1/19 não são tão elevadas, já que em cursos de licenciaturas o professor apresenta o conteúdo enquanto os alunos ouvem e até contribuem com a discussão do assunto em sala de aula. Porém, se pensarmos em uma turma onde os alunos precisam ter acesso a laboratórios, entenderemos então a dificuldade que será para o professor realizar essa dinâmica, seja no acompanhamento de cada aluno ou nas próprias condições da universidade em disponibilizar recursos para aproximadamente 70 estudantes por turma.

Vejam, portanto, na tabela 15 o quantitativo de docentes e de alunos matriculados na graduação durante os anos de vigência do Reuni, para compreendermos melhor as implicações desse processo.

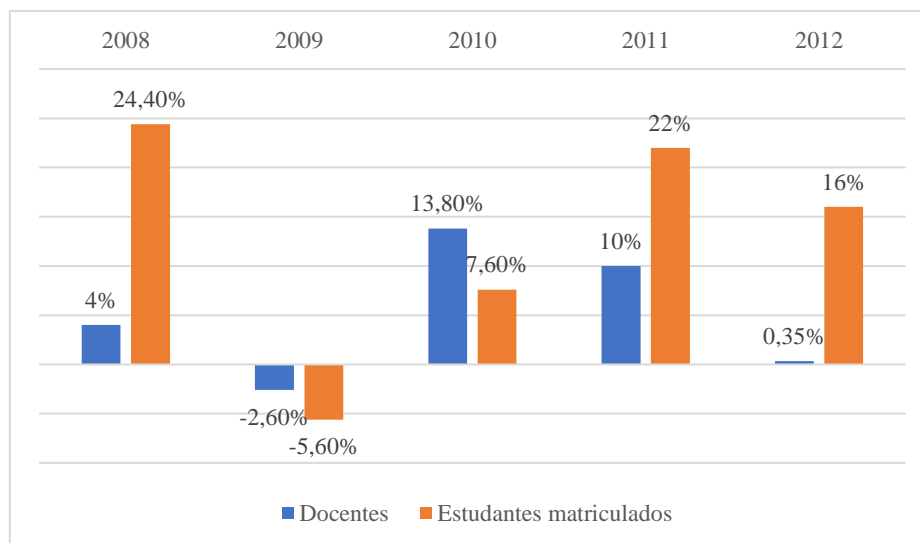
Tabela 15 – Número de alunos de graduação presencial e de docentes (2007-2012)

Ano	Total de alunos regularmente matriculados na graduação (AG)	Número de Professores Equivalentes
2007	11.189,50	999,50
2008	13.925,00	1.040,00
2009	13.146,00	1.013,00
2010	14.141,00	1.153,00
2011	17.267,00	1.269,50
2012	19.997,00	1.274,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados Ufma (2013, p. 223)

Considerando o número de professores do ensino superior percebemos que o período de maior crescimento no corpo docente da Ufma foi de 2010 a 2011, destacando-se o ano de 2010 com um aumento de 140 professores. Em seguida o ano de 2011, com acréscimo de 116 docentes. Já em relação ao número de estudantes matriculados, os anos em destaque com maior crescimento foram: 2008 com 2.736 novas matrículas em relação ao ano anterior, 2011 com 3.126 e 2012 com 2.730. No gráfico 1, podemos analisar comparativamente a partir dos percentuais.

Gráfico 1 - Crescimento no número de docentes e estudantes na graduação (2007-2012)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados Ufma (2013, p. 223)

A partir do gráfico observamos que, no geral, o crescimento do número de docentes da Ufma se mostrou bem abaixo do número de estudantes matriculados, o que confirma uma quantidade expressiva de alunos por professor em sala de aula, contribuindo com a “[...] precarização do trabalho dos docentes e técnicos neles inseridos, que devem dar conta de inúmeras atividades, diante de um número cada vez menor de contratações” (BESSA et al, 2015 apud LEDA et al, 2016, n.p.).

Dessa forma, com salas de aulas cheias e com o acúmulo de atribuições, o trabalho do professor se tornaria ainda mais difícil, principalmente quanto à efetivação das atividades de pesquisa e extensão. Acerca desta questão, Sousa e Coimbra ressaltam:

[...] além das atividades de ensino, orientações acadêmicas, supervisão de estágios, ainda coordenam projetos associados a programas institucionais, como PET (Programa de Ensino Tutorial), PIBID (Programa Institucional de Bolsas para iniciação a docência), PROEXT (Programa de Bolsas de Extensão) e PIBIC (Programa de Iniciação Científica), entre outros programas, além de atividades de gestão acadêmica (coordenação de estágio, coordenação de curso e direção de campus) e funções administrativas, haja vista a insuficiência de técnicos-administrativos para suprir as demandas da expansão. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.155).

Sabe-se, no entanto, que até o ano de término do Reuni, o corpo docente efetivo da Ufma era composto, em sua maioria, por doutores e mestres⁴¹, um indicativo de que houve investimento na qualidade do corpo docente por meio da abertura de vagas em concursos. Contudo, esse número ainda era insuficiente, a demanda de trabalho do professor tornou-se

⁴¹ Efetivos: Doutores – 581; Mestres – 483; Especialistas 82; Graduados 37 (UFMA, 2013, p.219)

cada vez maior. Além da ministração de aula nos cursos de graduação e pós-graduação, o professor deveria cumprir metas de produção acadêmica, com um quantitativo x de publicações nacionais e internacionais, orientar estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso, nos dois níveis de formação, bem como realizar outras atividades relacionadas ao ensino.

Nesse sentido, tão importante quanto observar a dinâmica do quantitativo de docentes no processo de expansão/interiorização da Ufma, é atentar para o número de técnico-administrativos no quadro de pessoal ativo da Ufma, pois estes são ligados diretamente ao funcionamento de programas e projetos, por meio do acompanhamento de bolsas, auxílios, dentre tantas outras atividades. Um dos resultados previstos no Plano de Reestruturação Ufma/Reuni (2007, p.80) a ser alcançado até o término do Programa, era a distribuição desses servidores nos campi, a fim de responder mais eficazmente as demandas da comunidade universitária.

Buscando esse objetivo, a Ufma encerrou 2010 com um total de 1.503 técnico-administrativos efetivos, sendo 785 deles atuantes no campus Sede e 718 no Hospital Universitário (UFMA, 2011, p.206). Em 2012, esse número subiu para 1.554 servidores técnico-administrativos no quadro efetivo (UFMA, 2013, p.221). Porém, mesmo com um crescimento de 3,4% no número de servidores deste setor, se considerarmos o número de campi em funcionamento e as demandas de cada um deles, perceberemos que esse crescimento poderia ter sido bem mais expressivo, proporcionado maior qualidade no serviço prestado à comunidade acadêmica.

Em termos gerais, tanto o número de docentes quanto o de técnico-administrativos não se mostraram suficientes diante das demandas apresentadas entre 2007 e 2012 na Ufma, situação que permaneceu mesmo após o término do Reuni. De acordo com Sousa e Coimbra:

[...] se considerarmos a relação entre o crescimento das matrículas e o número técnico-administrativos e de professores contratados, ponderando que muitos destes atuam na graduação e na pós-graduação, podemos perceber um dos graves limites da expansão quantitativa da UFMA, pois, nesse patamar, a relação professor/aluno já ultrapassa as metas do Programa (1:18) e a própria meta estabelecida no Plano de Reestruturação da UFMA (1:19), alcançando a proporção de 1:20 (BRAGA, 2014 apud SOUSA; COIMBRA, 2017, n.p.).

Mais um ponto a ser considerado no processo de expansão da Ufma se refere à Taxa de Sucesso da Graduação (TSG). Faremos novamente a comparação entre 2010 e 2012 por se tratar de dois momentos específicos do Reuni. O primeiro por representar o período em que mais da metade da implementação do Programa havia sido cumprida, e o segundo, o seu término. Observemos, portanto, os dados da tabela 16:

Tabela 16 – Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)

Indicadores de Gestão	2008	2009	2010	2011	2012	Unidade
Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)	62,06	60,65	51,07	50,39	52,95	%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados Ufma (2013, p. 224)

Quando verificamos a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG), indicador responsável pela avaliação do processo de expansão do ensino superior, comparando os índices dos anos de 2010 (51,07%) e 2012 (52,95%), percebemos que houve um crescimento. De acordo com o relatório de gestão da Ufma, esse aumento “[...] demonstra que as medidas tomadas pela UFMA no sentido de otimizar o percurso acadêmico de cada aluno, bem como para agilizar o processo de reinserção discente na Universidade tem obtido os resultados satisfatórios” (UFMA, 2012, p.221). Ainda assim, não podemos desconsiderar que no decorrer do Reuni a TSG foi diminuindo gradativamente, ou seja, caiu de 62,06% (2008) para 52,95% (2012), o que nos permite questionar o movimento de expansão da oferta de educação superior. Uma vez que a universidade passou a ampliar consideravelmente o número de vagas e cursos na graduação, por que no decorrer da implementação do Programa esse percentual caiu, em vez de aumentar?

Com base na análise de Bessa et al (2015)⁴² apresentaremos algumas situações ocorridas na Ufma durante o período Reuni, principalmente nos primeiros anos de implementação do Programa, que podem responder a essa pergunta, tendo em vista diversos problemas levantados por docentes e discentes dos campi do continente.

Cabe lembrar que, no movimento de expansão/interiorização do ensino superior, a Ufma adotou o projeto das LI’s para os cursos que funcionavam fora da capital, medida que causou muitos questionamentos devido ao fato de inicialmente não existir um projeto pedagógico que direcionasse sua operacionalização, fazendo que “[...]cada campus construísse a sua própria estrutura curricular e não houvesse uma padronização entre cada licenciatura, ou seja, a grade curricular de LI em Ciências Naturais era diferente em cada campus, assim como as demais LI’s” (BESSA et al, 2015, p. 460). Observemos a fala de um docente de Bacabal:

⁴² As falas dos docentes e discentes apresentadas são fruto da pesquisa de Bessa et al (2015). Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>.

No meu edital estava super claro, era pra isso. Qual a dificuldade que a gente enfrentou no início da organização do curso? **Éramos docentes novos, ingressando em um curso que era novo.** Não tinha uma estrutura formada de grade curricular, não tinha nem minimamente como seguir, como percorrer para a organização das atividades. Então tudo era a gente que, mais ou menos com base no projeto pedagógico inicial fazia, se organizava. (Docente Bacabal) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 461)

Além de lidar com as demandas decorrentes do seu ofício, o professor enfrentava o desgaste emocional e cognitivo ao trabalhar com as LI's, cursos que exigiam maior esforço, ampliação e intensificação do trabalho, haja vista o grande desafio de pensar e executar um curso completamente novo, sem uma direção clara quanto ao seu funcionamento. Conseqüentemente, no decorrer desse processo outras situações iam surgindo, como a falta de recursos necessários para a realização das aulas, que em muitos momentos coube ao docente providenciar os materiais utilizados. A exemplo disso, temos o seguinte relato:

[...] quem levou os equipamentos foi o nosso próprio professor de Química que ele ficava aqui em São Luís, pedindo pro pessoal levar, ligando e tudo. Ele embrulhou todas as vidrarias e levou no carro dele. **Foi a única maneira pra gente poder ter disciplina e não ficar prejudicado.** Até ele carregou mesmo (Discente São Bernardo) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 461)

Percebe-se por meio de falas como essa o sucateamento do trabalho docente e dos cursos ofertados nos campi do continente, pois no processo de interiorização da Ufma enfrentava-se também a falta de insumos básicos, estruturas físicas precárias e uma certa polivalência dos professores para que as aulas nos cursos acontecessem.

Uma outra fragilidade percebida no processo de expansão/interiorização desta Universidade se refere ao preconceito que os professores do interior enfrentavam dentro da própria classe profissional. Por causa da precarização vivenciada nos polos do interior, inclusive a falta de infraestrutura dos municípios, acabou se criando uma hierarquia institucional entre os docentes desses campi e os do campus Sede. Alguns professores que tentaram transferência para a capital, não tiveram reposta favorável, pois havia certos receios por parte de alguns departamentos do campus sede quanto à capacidade dos “professores Reuni”, como eram chamados, em ministrarem aulas na capital.

O movimento de expansão da oferta de educação superior via interiorização trouxe também situações complexas envolvendo os discentes. A exclusividade dos cursos de licenciaturas interdisciplinares para os polos do continente gerou discussão sobre o fato de os estudantes do interior não terem outra opção de formação superior, exceto as licenciaturas. Conforme relata um discente de Bacabal:

Eu concordo com a expansão da universidade lá no interior, porém **o governo expandiu a universidade de forma muito precária**, faltando muita coisa. E outra coisa **que o governo coloca para o interior, as licenciaturas. Pensa que o aluno do interior só precisa ser professor**. Não coloca um curso de Direito, de Engenharia. Acho que eles pensam que os alunos do interior não precisam disso. Então a expansão ela se deu de forma muito precária, não se deu de forma assim, qualitativa. Expandiu de qualquer jeito. “**Não, é pro interior vamos expandir de qualquer jeito**” (Discente Bacabal 1) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 462)

De acordo com Bessa et al (2015), alguns dos alunos que entravam nessas licenciaturas nem conheciam o curso escolhido, não sabiam do que se tratava. Só depois de começarem a cursar é que foram se inteirando a respeito dos cursos e das possibilidades de atuação profissional. Vejamos o que disse um outro discente:

Mas aí a escolha foi por falta de opção mesmo. [...] Nunca pensando em ser professora um dia. Mas só que hoje minha visão já mudou, hoje eu já penso em ser professora, depois dos projetos que eu participei e estou participando... Mas assim, a escolha mesmo foi só porque tinha essas duas opções. (Discente Codó) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 463)

Certamente, a falta de opções em cursos de graduação nos polos do continente contribuiu para que muitos estudantes, após concluírem o ensino superior, desistissem da profissão ou buscassem oportunidades de trabalho fora desses municípios. Historicamente, o pouco investimento governamental em relação aos municípios do interior do estado tem contribuído para carência de infraestrutura dentro e fora da universidade, o que impulsiona ainda mais os estudantes para outras cidades consideradas mais “promissoras” e alinhadas as demandas de mercado. Os próprios discentes relatam:

Sim, eu vejo que tem esse preconceito contra os estudantes do interior. “O interior não sabe, não estuda, não lê”. E também até com relação aos investimentos, às vezes. Inclusive, no nosso campus tá faltando um ônibus. O campus da sede tem ônibus e o nosso não. [...] E quando a gente participa de eventos lá em São Luís a gente observa pelos olhares, entendeu? Aquele olhar assim de desprezo, “é pobre”. (Discente Bacabal 1). (BESSA et al, 2015, p. 465)

Nesse sentido, a vivência e os depoimentos dos docentes e discentes vinculados ao programa Reuni contribuíram para que compreendêssemos mais profundamente o nível de precarização da Universidade. Não é estranho que a TSG tenha tido uma queda entre 2008 e 2012, uma vez que a expansão do ensino superior foi pensada em primeiro lugar pela via quantitativa (ampliação do acesso), mas priorizando utilizar a estrutura física e de recursos humanos existentes. A universidade cresceu, novos campi e cursos foram criados, recursos

financeiros foram disponibilizados, houve contratações de docentes e técnico administrativos, mas ainda assim essas ações não foram suficientes. De acordo com Leda et al:

[...] o processo de interiorização da UFMA apesar de positivo, já se inicia de forma desordenada. A interiorização foi fomentada por uma política específica, o REUNI, que trouxe em si objetivo e metas, sem um diagnóstico da realidade maranhense, o que repercutiu sobre alunos, técnicos e docentes, criando “embaraços enormes” para essas categorias [...] as medidas traçadas pelo REUNI para viabilizar o processo de expansão acabaram por configurar um quadro de interiorização precária da UFMA, em que houve um aumento do número de alunos atendidos, com desproporcional contratação de professores e técnicos para atender a essa demanda.” (LEDA et al, 2016, n.p.)

Os entraves causados por essa política de governo ressoaram negativamente no processo de permanência de alguns alunos matriculados na graduação. Muitos deles abandonavam os cursos devido à falta de condições estruturais dos campi, à pouca ou quase nenhuma identificação com o curso escolhido ou mesmo pela falta de recurso financeiro desse estudante. Ressoou também no trabalho docente que devido às precarizações mencionadas nos depoimentos, acabou por comprometer a qualidade do ensino, e conseqüentemente da pesquisa e extensão.

Soma-se a isso os cortes orçamentários ocorridos a partir de 2015 que afetaram principalmente à educação superior, sendo os campi do interior os que mais sofreram, sobretudo no que se refere ao trabalho docente e a permanência dos discentes na graduação. Com a diminuição dos recursos financeiros no orçamento das Ifes, a carência de material didático-pedagógico nesses campi aumentou e não havia mais auxílios para os docentes participarem de eventos, formações, nem para publicações de trabalhos etc. Além disso, impactou diretamente o andamento de pesquisas e projetos de extensão. Diversos estudantes, devido as poucas bolsas disponibilizadas, começaram a ter dificuldades de permanecer nos cursos e, em alguns casos, na própria cidade onde as aulas eram ministradas. Realidade que contribuiu para o aumento da evasão no decorrer dos anos seguintes.

Após a conclusão do Reuni algumas obras continuaram a ser feitas ou tiveram início em 2013, um novo campus foi aberto em 2014 (Balsas), a política de reestruturação do quadro de servidores foi mantida com a abertura de concursos para docentes e técnico-administrativos, dentre outras ações realizadas visando a melhoria e o andamento dos campi. Entretanto, é importante lembrar que parte dessas melhorias foram feitas por meio de lutas e manifestações da comunidade acadêmica e do sindicato, visando expandir a universidade com possibilidades mais reais de acesso e permanência, bem como qualidade de ensino, estrutura física adequada, recursos humanos e insumos básicos suficientes para todos os campi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados quase dez anos do término do Reuni, qual avaliação podemos fazer do processo de expansão/interiorização do ensino superior brasileiro, mas especificamente no âmbito da Ufma?

Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na graduação por meio do aproveitamento dos recursos humanos e da estrutura física que cada universidade já possuía, o Programa disponibilizou um número elevados de vagas e criou novos cursos em cada uma das Ifes. Fato que, sem dúvida, deve ser reconhecido como de grande importância para a acessibilidade das camadas socialmente mais vulneráveis da população à educação superior. Contudo, faz-se necessário considerar a maneira como o Reuni foi implantado e as contradições evidenciadas entre o discurso de democratização/inclusão e o crescimento quantitativo, uma vez que o sucesso da expansão do ensino superior foi marcado também pela precarização das Ifes, como no caso da Ufma.

Cabe lembrar, o Reuni foi na contramão da proposta de universidade brasileira pensada pelo Andes, cuja base era o diálogo democrático dentro e fora da universidade, a autonomia quanto à produção da ciência, arte, técnica e cultura, com liberdade para trabalhar. Uma proposta que vem sendo discutida desde os anos 80, com a participação dos movimentos sociais que lutavam pela democratização da sociedade e, conseqüentemente, por um projeto de universidade brasileira dissociado do padrão tradicional capitalista de ensino superior daquele período. Por causa das lutas realizadas pelo Andes ao longo do percurso histórico da educação superior, algumas conquistas foram alcançadas no âmbito das universidades federais, como por exemplo o impedimento quanto à privatização das Ifes, à conquista de uma carreira, o direito dos servidores públicos se organizarem em sindicatos, dentre outras (ANDES, 2013).

Quando nos referimos à diferença entre os dois modelos de universidade pública, um pensado pelo Andes e o outro pelo governo federal, é porque compreendemos que a luta do Andes pela universidade gratuita e de qualidade está pautada nos interesses da classe trabalhadora e no acesso da população menos favorecida ao trabalho intelectual e o conhecimento. Enquanto, o Reuni, mesmo sendo um Programa que se propôs a reestruturar a universidade pública e garantir mais oportunidades de acesso e permanência na graduação, estava bem mais voltado aos projetos individuais, à quebra da autonomia e o mérito quantitativo que as universidades deveriam alcançar por meio de elevados índices de crescimento numérico.

O próprio ato de adesão ao Reuni já demonstrava uma certa quebra da autonomia das universidades, uma vez que, para receber recursos, as Ifes deveriam assinar o termo de pactuação de metas e, no decorrer da implementação do Programa, alcançar as metas definidas. Em outras palavras, a adesão ao Programa era quase uma obrigação, e não uma escolha das universidades.

Juntamente com Andes, a Apruma se posicionou a favor da universidade pública, gratuita e de qualidade, e desde os anos que antecederam o Reuni vem lutando em parceria com docentes e técnicos-administrativos pelos direitos dos trabalhadores da Ufma e por melhorias na infraestrutura em todos os campi, para viabilizar de forma efetiva o ensino, a pesquisa e a extensão. Inclusive, em 2013, quando o Programa já havia terminado, houve reivindicações de estudantes pressionando à administração superior da Ufma, com total apoio da Apruma, para que a instituição disponibilizasse residência estudantil, fizesse melhorias no restaurante universitário, e promovesse a contratação de mais professores. Estas necessidades demonstravam as lacunas deixadas pelo Reuni e que vem se aprofundando com os cortes orçamentários nas Ifes feitos após esse período.

Quando observamos os relatos de docentes, discentes e demais sujeitos da comunidade universitária dos campi do interior e comparamos com os dados descritos nos relatórios, percebemos que, em parte, existe certa desconexão entre o sucesso apresentado pela Ufma quanto ao acesso e permanência na graduação e a situação concreta vivida nesses polos, pois mesmo que a Universidade tenha encerrado o ano de 2012 divulgando resultados satisfatórios em relação aos objetivos do Reuni, isto é, reduzir taxas de evasão, ocupar vagas ociosas, aumentar as vagas de ingresso, ampliar a mobilidade estudantil, reorganizar cursos de graduação etc., e ainda tenha colocado sete campi em funcionamento no interior, mais o de Balsas, ativado em 2014, é possível perceber, que a maneira como o Reuni foi implementado deixou marcas reais de precarização, que foram aprofundadas durante e posteriormente ao Programa, comprometendo a qualidade da formação dos estudantes e de tudo aquilo que a envolve.

A interiorização do ensino superior ocorrida no Maranhão levanta inúmeras problemáticas, uma delas se refere ao modelo de expansão realizado nos campi do continente. Sobre isso, Bessa et al (2015) chamam atenção para o discurso da universidade de promover crescimento com inovação e inclusão social. Na verdade o que os autores perceberam foi que essas duas palavras “inovação” e “inclusão” podem ter contribuído muito mais para ocultar as situações de precarização vividas no interior, como também, fazer uma segregação entre os campi do continente e o campus Sede. Exemplo disso são as LI’s, criadas especificamente para

os campi do interior do estado, trazendo uma proposta de formação acadêmica com interdisciplinaridade entre áreas afins, maior interação entre teoria e prática, flexibilidade nos currículos, podendo proporcionar uma formação que atendesse as diversidades regionais e particularidades locais. No entanto, a crítica dos autores é que esse modelo de ensino parece ser muito mais uma tentativa de diminuir os gastos orçamentários da universidade e de enxugar o processo de formação, deixando a qualidade do ensino como aspecto secundário.

Tal compreensão ganha maior sentido quando nos perguntamos o porquê dessas licenciaturas serem específicas para os campi do continente. Afinal, se esse modelo de formação dava aos estudantes uma trajetória acadêmica menos tradicional, com qualidade de ensino e mais direcionada às questões da sociedade, dentre elas as demandas locais de cada município, por que este modelo não foi implantado nos currículos dos cursos do campus Sede, por exemplo? Os estudantes das regiões do interior não poderiam ter acesso a um outro tipo de formação ou mesmo de profissão? Isso tudo era discutido à época pelo sindicato e comunidade universitária que criticavam a maneira como a expansão/interiorização da Universidade estava sendo feita. O discurso da Ufma era de inclusão e responsabilidade social, mas a prática revelava uma política endógena, focalista, de interesse bem mais quantitativo do que qualitativo.

Além disso, é interessante pensar sobre os critérios utilizados para a distribuição dos campi no que se refere ao espaçamento geográfico. Até o final de 2012, no processo de expansão da universidade, a Ufma contava com um total de 8 (oito) municípios: São Luís, Pinheiro, Codó, Chapadinha, Bacabal, São Bernardo, Imperatriz e Grajaú. Dentre os campi do interior do estado, a maioria deles se concentrava na região Leste, com índice populacional bem numeroso e, conseqüentemente, maior possibilidade de estudantes ingressarem na universidade. Ao mesmo tempo, nas regiões como Oeste e Norte onde o número de municípios é alto, assim como o índice populacional, a quantidade de campi no interior era bem reduzida, tendo somente o campus de Pinheiro.

De acordo com os documentos oficiais da Ufma, nas ações de interiorização da universidade, o objetivo era dar ao interior melhores condições de acesso ao ensino superior e de desenvolvimento para os municípios. Porém, se analisarmos mais detidamente, veremos que alguns desses campi estão localizados em regiões próximas umas das outras, como é o caso de São Bernardo e Chapadinha, enquanto municípios como Santa Inês, por exemplo, que é distante dos demais campi e possui uma população maior que alguns dos oito municípios já citados, não teve campus implantado.

Esse tipo de distribuição nos leva a questionar o porquê da implantação de mais campi em determinadas regiões, a exemplo do Leste do estado e menos em outras, como no caso da região Oeste, que possui uma população bem numerosa, mas que contava somente com o campus de Imperatriz. Ou mesmo, por que não desenvolver o Sul? Não encontramos nenhum documento que apresentasse uma justificativa plausível para a abertura de campi em determinados municípios e em outros não, o que nos leva a considerar que essa distribuição pode estar bem mais relacionada a interesses políticos ligados à gestão da época do que meramente estratégias para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural dos municípios.

Num panorama mais geral, o processo de expansão/interiorização da Ufma via Reuni foi marcado pela intensificação das ações e políticas neoliberais difundidas ao longo dos anos, cujos interesses do capital financeiro se sobrepuseram aos direitos conquistados pelos sindicatos e comunidade acadêmica em favor da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Prova disso são as situações de precarização dos campi do interior durante os anos de implementação do Programa, relatadas por docentes e discentes que fizeram parte desse processo e, por diversas vezes, se encontraram sem as condições adequadas para a realização das atividades nestes polos.

Apesar do Reuni ter sido uma política que fomentou a ampliação do acesso e permanência de estudantes nas universidades brasileiras, tendo conseguido alcançar números bem significativos com a oferta de vagas e abertura de novos cursos pela via dos bacharelados e das licenciaturas interdisciplinares, no cenário maranhense os investimentos com infraestrutura e recursos humanos disponibilizados à Ufma pelo Programa não conseguiram acompanhar tal crescimento, e o que se viu foi uma expansão/interiorização acontecendo com carência de infraestrutura, quantidade insuficiente de professores e técnico-administrativos e defasagem no funcionamento do tripé ensino, pesquisa, extensão.

A implantação das LI's nos campi do continente mostra bem o que existe por trás desse discurso de expansão do ensino superior. Uma vez que essas licenciaturas surgem como modelo de reestruturação dos cursos tradicionais, garantindo maior flexibilidade no currículo, metodologias inovadoras, melhor qualidade na formação acadêmica e inclusão social das camadas menos favorecidas ao ensino superior, mas que na prática o que existe é um tipo de ensino direcionado a uma população específica – pobre para pobre –, com nível de investimento orçamentário e pedagógico diferenciado – quantidade insuficiente de bolsas, auxílios, formação aligeirada etc. –, resultando em cursos de graduação com menos qualidade. O que fica evidente nesse processo de reforma é a preocupação do governo federal, MEC e SESu em responder as

exigências do mercado por meio da formação acadêmica barata, técnica, produtiva, com ênfase no ensino.

Isto não significa que não houve ganhos no processo de expansão/interiorização da Ufma. Apesar dos desafios e contradições evidenciados no período de implementação do Reuni, é possível identificar as contribuições dadas pelo Programa à universidade. No que se refere aos estudantes houve mais acesso à graduação, possibilitando à formação em nível superior, participação em grupos de pesquisa e extensão, eventos e formações complementares. Quanto aos docentes desses cursos, ainda que em números insuficientes se comparado a quantidade de estudantes que ingressaram na universidade, a Ufma abriu editais para contratação de professores, garantiu alguns auxílios e bolsas pela via de programas e projetos, promoveu formações complementares e possibilitou a muitos desses docentes o desejado vínculo profissional em instituição de ensino superior federal.

Nesse sentido, é evidente que muita coisa mudou nos campi do continente, principalmente nos anos posteriores ao Programa. Foram construídos alguns restaurantes universitários, espaços físicos para os polos que inicialmente funcionavam em escolas públicas, além de bibliotecas e laboratórios. Houve também investimento na capacitação de professores da educação básica, técnica e tecnológica, liberação de bolsas e auxílios visando à permanência dos estudantes, foram realizados concursos e seletivos para docentes com titulação de mestres e doutores, dentre outras ações. Porém, muito do que foi feito ocorreu por meio de lutas e reivindicações do sindicato e da comunidade universitária, cujo objetivo era reestruturar a universidade, expandir, ampliar o acesso à graduação com qualidade, garantindo a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como, condições para todo esse processo.

Concluimos, portanto, que a reestruturação do ensino superior realizada no decorrer dos anos de expansão/interiorização do Reuni na Ufma se refletiu em avanços para o acesso de estudantes residentes do interior do Maranhão ao ensino superior. Ainda que a permanência nos cursos não tenha apresentado resultados tão satisfatórios, dado ao significativo número de evasão estudantil e baixo percentual de conclusão dos cursos, podemos dizer que em termos de acesso à graduação foi perceptível o crescimento da Ufma.

Por outro lado, essa expansão/interiorização aconteceu muito mais pela via da abertura de vagas e criação de novos cursos de graduação nos campi do continente, do que pela efetivação do conjunto de ações concernentes ao acesso e permanência e indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no qual o Programa se pautava.

Uma outra questão se refere as repercussões da interiorização sobre o trabalho docente. Em termos mais amplos, a forma desordenada de expandir a universidade contribuiu para a disparidade existente entre o número de contratações docentes e o número de vagas e matrículas discentes, para o aumento das demandas do professor dentro e fora da sala de aula sem que lhe fosse disponibilizadas as devidas condições de trabalho, bem como as demais situações de precarização identificadas no cotidiano da prática docente.

Reconhecemos, no entanto, que apesar das contradições identificadas no Reuni, não podemos desconsiderar que o Programa teve muito a contribuir com a expansão/interiorização da Ufma. A maior delas, em nossa visão, foi a liberação de recursos orçamentários que possibilitou a abertura dos campi do continente, contratação de professores e técnico-administrativos, bem como o aumento do número de bolsas e auxílios estudantis, construções e reformas de espaços. Além disso, consideramos também os muitos desafios apresentados para a gestão institucional e de cursos da Ufma durante todo o processo de expansão, dada a execução das metas propostas por esta Universidade no Plano de Reestruturação Ufma/Reuni, relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas no Plano.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior**. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf. Acesso em: 22 jul 2020.

_____. **Reforma universitária**: Proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: DF. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf. Acesso em: 22 jul 2020.

ANDES-SN. Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira. **Cadernos ANDES nº 2**. Florianópolis: Andes, 1981. 4ª ed. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. **O novo PNE e os 05 anos de implementação do Reuni**. In Universidade e Sociedade. Ano XXI. Nº 50, junho/2012. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-590458212.pdf>

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília: DF, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996.** Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. **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. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. **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. Brasília: DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 86.000, de 13 de maio de 1981.** Dispõe sobre a suspensão temporária de criação de novos cursos de graduação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1981]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86000-13-maio-1981-435882-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Decreto-Lei Nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945.** Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%208.393%2C%20DE%2017%20DE%20DEZEMBR,O%20DE%201945,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.> Acesso em: 16 out. 2020.

_____. **IBGE. Censo Demográfico, 2010.** Universo – indicadores sociais municipais. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/23/25124>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.** Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Rio de Janeiro: Presidência da República [1950]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art. Acesso em: 11 jan. 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Publicação Original.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Publicação Original.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DF, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Publicação Original.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **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>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2019.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Conversão da MPv nº 2.094-28, de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

_____. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Lei 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Organização Mundial do Comércio.** Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília: DF. 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>. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.** Brasília: DF. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Fies esclarecimentos.** Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FNDE.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **PROUNI - Programa Universidade Para Todos: representações gráficas.** Brasília: DF. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: bases para uma nova Proposta de avaliação da educação superior.** Agosto de 2003. Brasília: DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado [1995]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Portaria MEC nº 249 de 18 de março de 1996**. Provão – Exame Nacional de Cursos – Sistemática. Brasília: Ministério da Educação [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã** [livro eletrônico]: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª Ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Edição Kindle.

_____. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais)**. Brasília: DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Secretaria de Educação Superior (SESu). **A democratização e expansão da educação superior no país (2003-2014)**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: In: BM, 1995, 1ª ed. - (El Desarrollo en la práctica). Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

BESSA, Camila.; LEDA, Denise; CORDEIRO, Neylla; FERREIRA, Ruan; SILVA, Samiris. **É pro interior, vamos expandir de qualquer jeito**: algumas reflexões sobre a interiorização em uma universidade federal. In: Seminário da Rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, 23, 2015, Belém/PA. Belém, 2015. p. 452-467. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>. Acesso em 29 set. 2020.

BEZERRA, Artur D'amico et al. **A Reforma Universitária de 1968: expansão e repressão**. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Artur-DAmico-Bezerra_-Thiago-Oliveira-Cust%C3%B3dio_-Douglas-Oliveira-Cust%C3%B3dio.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

BOTELHO, Rodrigo Otávio; SANTOS, Adalto Barros dos; SOUZA, Paula Clarissa de; LIMA, Mauricio Andrade de. **Apreciação crítica ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 14, 2014, Santa Catarina.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131787/2014-163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?** Encontro Nacional de Economia da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), 23, 1990, Brasília – DF. In: Pesquisa e Planejamento Econômico. Abril, 1991, p. 3-23. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

CARVALHO, Evandicleia Ferreira de. **A expansão da educação superior na Ufma (2010 - 2014) no contexto do Reuni.** São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2016. 180 p. Dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

CASTILHO, Daniela Ribeiro. **A intensificação da precarização do trabalho docente na Universidade Federal do Pará: descaracterizações, alterações do ethos acadêmico e impactos no fazer docente.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, 301p., tese, programa de pós-graduação em serviço social – PPGSS, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3635155>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. Síntese – **Rev. de Filosofia.** v. 38. n. 120 (2011): 55-70.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade** / Marilena Chauí. - São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. **Livro cinza do Reuni** - Dossiê-denúncia das consequências do REUNI. 2.ed., 2009. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf> Acesso em 09 set. 2020.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, S. A. de Sousa. **Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições.** Campinas: SP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

COSTA Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. **O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência.** In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100008>>.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino superior no octênio FHC.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003 37. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 nov. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** In: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: formação e experiências. DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Prefácio - um novo jeito de caminhar no “que fazer” da pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2016. P. 9-14.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.de Junho de 1999)**. Bolonha, 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020

DELGADO, Lucíola de Almeida Neves. **O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia**. In: Tempo. vol.14. n.º.28 Niterói Jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>. Acesso em: 15 ago. 2020

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; XAVIER, Maria Valonia da Silva; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A privatização da Educação Superior Brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial**. In: Universidade e Sociedade, n.º 62. ANDES-SN (Jun. 2018).

DUTRA, Marcone Antônio. SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. A atuação da Apruma na defesa da universidade pública no contexto das reformas dos anos 2000. In: ROSAR, Maria de Fátima Félix; HORA, Lícia Cristina Araújo da (Orgs). **Sujeitos políticos coletivos em defesa da educação pública no Maranhão**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2017. P. 83-127.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>> Acesso em 16 out. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão**. Reunião anual da Anped, 23ª. Caxambu: MG, 24 a 28 set. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 24 set. 2019.

_____, **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FGV-CPDOC. **Fatos e Imagens: artigos ilustrados de fatos e conjunturas do Brasil**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em: 19 set. 2019.

FRANZON, Sadi. **Os acordos Mec-Usaid e a Reforma Universitária de 1968 - As garras da águia na legislação de ensino brasileira**. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. Paraná, CR. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2015, p. 40621. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 jan. 2021.

HILL, Dave. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação.** In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior – Sinopse estatística da educação superior.** Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 out. 2019.

_____. **A educação no Brasil na década de 90 : 1991-2000.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2003. 264 p., il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/a_educacao_no_brasil_na_decada_de_90_1991_2000.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Censo da Educação Superior 2006.** Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Censo da Educação Superior 2010.** Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Censo da Educação Superior 2011.** Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Resumo técnico:** Censo da educação superior 2014. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 55 p.: il. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2019.

KLEIN, Lucia. **Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (documento de trabalho). Universidade de São Paulo: 1992. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9202.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LEDA, Denise; CORDEIRO, Neylla; FERREIRA, Ruan; SILVA, Samiris. **Crise econômica e interiorização na Ufma: repercussões sobre o trabalho docente em alguns campi do continente.** In: Seminário Nacional Universitas / BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil, 14º, 2016, Maringá – PR. Anais... ISSN 2446-6123. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-007.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

LEHER, Roberto. **Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária.** In: Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – P. 145-153 (jul/out2017): “Número Especial Darcy Ribeiro”. Disponível em: DOI: 10.12957/riae.2017.31717. Acesso em: 25 set. 2019.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **A educação superior no plano nacional de educação 2011 – 2020.** In: Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 2, 625-656, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 03 out. 2019.

_____. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa Social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** In Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARTINS, Raísa Maria de Arruda. **Entre avanços e retrocessos, a contradição** – O Reuni e a expansão da educação superior pública. Reunião anual da Anped, 38^a. São Luís, Maranhão, de 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_890.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

MÉSZÁROS, István, 1930-. **A educação para além do capital** / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008. - (Mundo do trabalho).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – Biblioteca básica de serviço social; v. 5).

MOROSINI, Marília.Costa; FRANCO, Maria. Estela Dal Pai; SEGENREICH, Stella. Cecília Duarte. **A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96:** organização institucional e acadêmica. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15034>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão.** In: Ensaio: aval. pol. Públ.. Educ, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 585-608, jul./set. 2017.

NASCIMENTO. Ilma Vieira do; BONFIM. Maria Núbia Barbosa. **Ensino Superior no Brasil: quem tem acesso no Estado do Maranhão?** In: CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2016, Campinas. Anais [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016, (n.p.). Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/12-Ilma-Vieira-do-Nascimento-et-al_-Ensino-Superior-no-Brasil.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Fundo Monetário Internacional.** Brasília: DF. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/fmi/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: DF. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PRAZERES, Valdenice. **Política de expansão / interiorização da Ufma e oferta de Licenciaturas Interdisciplinares.** In: Jornada Internacional de Políticas Públicas - Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. 7, 2015, São Luís. Anais eletrônicos. São Luís: JOINPP, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/anais-joinpp-2015.html>. Acesso em 20 set. 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Banco Mundial:** concepção, criação e primeiros anos (1942-60). In: Varia História, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.391-419, jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/18.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Ano 47, nº 1, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 16 fev. 2021.

POLANYI, Karl. 1886-1964. **A grande transformação: as origens de nossa época** / Karl Polanyi; [Tradução: Fanny Wrobel; Revisão técnica: Ricardo Benzaquen de Araújo]. 2. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2012

POLIDORI, Marlis. Morosini.; MARINHO-ARAUJO Claisy. M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PORTO, Maria C. da Silva. **Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais**. In: Jornada Internacional E Políticas Públicas, 4., 2009, São Luís. Anais eletrônicos. São Luís: JOINPP, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-eoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean Pierre; GROUTX, Lionel – H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano I, nº 1 (fev. 1991). Brasília, 2016, nº 57.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120)

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, outubro 2008.

SANTOS, Ihanmarck Damasceno dos; SILVA, Juliana Dias da. **Educação superior no Nordeste e qualificação para o mercado de trabalho**. In: Interfaces Científicas - Humanas e Sociais. Aracaju, V.3, nº.3, p. 63 – 74. Jun. 2015

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Documento de Trabalho 8 / 91. São Paulo. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

SGUISSARDI. Valdemar. **Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 18 abr 2021.

SILVA, José Augusto Medeiros; CASTRO, César Augusto. **CRUTAC: programa de extensão universitária da UFMA no Município de Codó (1972-1979)**. In: Revista Educação e

Emancipação, São Luís, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/4215/2239>. Acesso em: 27 out. 2020.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. - São Paulo, Cortez, 2002. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 78).

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. **As Licenciaturas Interdisciplinares e o processo de expansão das Ifes**: implicações para a formação de professores. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p. 141-159, out 2015

_____. **Expansão do ensino superior na universidade federal do maranhão e o processo de interiorização**. In: Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. Unioeste – Foz do Iguaçu-PR. ISSN: 2177-8892.

_____. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais**: uma análise do processo de expansão e interiorização da Ufma a partir do reuni. In: Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP, v.19, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655060/21838>. Acesso em: 06 jan 2021.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública**. Rio de Janeiro, (2008?). Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UFMA. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão – Reuni / Ufma**. São Luís – MA, 2007.

_____. 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>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. **Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968**. Aprova a criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, denominado Colégio Universitário – COLUN. São Luís: MA, 1968. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/paginas/pagina_estatica.jsf?id=972. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. **Edital nº. 210/2010**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2010.2. São Luís: MA, 2010. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_210_sisu_10.pdf. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 345/2010**. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2011.1. São Luís: MA, 2010. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_345_sisu.pdf. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 72/2011.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2011.2. São Luís: MA, 2011. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital72rev.pdf>. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 177/2011.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2012.1. São Luís: MA, 2011. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_1772011_r.pdf. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 64/2012.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2012.2. São Luís: MA, 2012. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital64_2012_proen.pdf. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital no. 181/2012.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2013.1. São Luís, 2012. Disponível em: http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_181_2012_sisu.pdf. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 122/2013.** Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da Ufma em 2013.2. São Luís: MA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/Rq4N3hPdDGBrV5J.pdf>. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 308/2013.** Regulamento de Ingresso nos Cursos de Graduação da Ufma em 2014.1. São Luís: MA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/WF8avSPs8jglLaP.pdf>. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. **Edital nº. 145/2014.** Regulamenta o Ingresso nos Cursos de Graduação da Ufma em 2014.2, São Luís: MA, 2014. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/iIDxkrZJ3DpYCA0.pdf>. Acesso em: 04 jan 2021.

_____. Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - **Projeto Pedagógico.** São Luís, 2013. Disponível em <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

_____. **Relatório de gestão do exercício 2010.** São Luís: MA. 2010.

_____. **Relatório de gestão do exercício 2012.** São Luís: MA. 2013.

_____. **Relatório de gestão do exercício 2013.** São Luís: MA. 2014.

_____. **Resolução nº 184, de 21 de maio de 2013.** Aprova a criação do Curso em Ciência e Tecnologia, modalidade Bacharelado Interdisciplinar, Campus de Balsas, vinculado a uma Subunidade Acadêmica, denominada Coordenadoria e seu Projeto Pedagógico. São Luís: MA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3K6lYdXegW8NpVZ.pdf>. 28 out. 2020.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do provão ao ENADE:** uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.