



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –  
MESTRADO PROFISSIONAL

EVANDRO SOARES COSTA FILHO

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** uma  
avaliação dos impactos do REUNI no curso de  
Serviço Social da UFPB

João Pessoa/PB

2016

EVANDRO SOARES COSTA FILHO

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** uma  
avaliação dos impactos do REUNI no curso de  
Serviço Social da UFPB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Damião de Lima.

João Pessoa/PB

2016

C837e Costa Filho, Evandro Soares.  
Expansão e democratização da educação superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB / Evandro Soares Costa Filho.- João Pessoa, 2016.  
141f. : il.  
Orientador: Damião de Lima  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Educação superior. 2. Expansão. 3. Democratização.  
4. REUNI. 5. Privatização.

UFPB/BC

CDU: 378(043)

EVANDRO SOARES COSTA FILHO

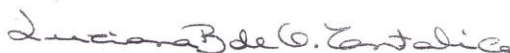
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 15 de dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Damião de Lima  
Orientador



Prof.ª Dra. Luciana Batista de Oliveira Cantalice  
Titular externo



Prof. Dr. Rodrigo Freire de Carvalho e Silva  
Titular interno

A Deus,

Aquele que me concedeu o dom da vida e força necessária para a conclusão desse trabalho.

À minha linda esposa, Eliane, por acreditar em mim e me incentivar nos momentos mais difíceis.

Ao meu querido filho, Arthur, que ainda não nasceu, mas já é luz para meu coração.

Com carinho e amor, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido força para chegar nesse estágio de conhecimento.

À Eliane, o amor da minha vida, que foi maravilhosa em todos os sentidos. Obrigado por acreditar em meus sonhos e por estar ao meu lado todos os dias. A ela ofereço todo meu amor e admiração.

Aos meus pais Evandro e Júlia, a minha avó Noêmia e ao meu irmão Daniel pela força e incentivo.

Ao professor Damião de Lima por ter me acolhido na orientação deste trabalho. Fica o meu sincero agradecimento.

Às professoras Luciana Cantalice e Uyguaciara Castelo Branco, pelas valiosas contribuições na fase do exame de qualificação, como também pela maneira amigável que se colocaram à disposição.

De forma particular, agradeço ao professor Ivan Targino pela intensa e peculiar contribuição no decorrer do mestrado, proporcionando-me um rico e desafiador processo de formação.

Ao professor Rodrigo Freire pela participação e contribuição na reta final deste trabalho.

Aos professores Wécio Pinheiro e Edna Tânia, pelas informações e ajuda sempre disponíveis no decorrer da elaboração desse trabalho.

A todos os coordenadores, docentes e colegas da 1ª turma de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação (MPPGAV/UFPB) pela partilha de conhecimentos ao longo deste curso.

Aos colegas técnicos-administrativos do Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes, pelo apoio e estímulo, em especial a Denise Furtado e Alexandre Albuquerque.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que fosse possível a realização desta dissertação.

## RESUMO

O atual processo de expansão da educação superior ocorre em consonância com as mudanças contemporâneas, identificadas na produção e na valoração do capital, as quais estão articuladas a uma agenda política transnacional mediada pelos ditames da reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Todavia, esse processo ganha reforço com o advento da reforma administrativa do Estado brasileiro gerenciada nos anos 1990, que se apresenta com intuito de redefinir as funções do aparato estatal. Reforma-se, assim, o Estado com ênfase nas privatizações e mercantilizações dos serviços sociais, sendo desprezadas as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e das demais políticas, como a educação. Procedeu-se, pois, com o corte de verbas das universidades públicas, a formação das fundações de apoio, o estreitamento com o setor empresarial e a intensificação do ajuste do ensino às exigências do mercado. Como forma de consolidar um novo modelo de universidade, o governo Lula instituiu, no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) que integra o conjunto das políticas de ampliação das oportunidades de acesso e da permanência a estudantes provenientes das classes sociais historicamente menos favorecidas, o que sinaliza um compromisso com aspectos concernentes à democratização do ensino superior público. A partir desses pressupostos, o estudo se propõe investigar o atual processo de expansão e democratização da educação superior, com ênfase nos impactos do REUNI no curso de graduação em Serviço Social da UFPB, tendo em vista os efeitos deflagrados pela maneira que ocorreu a ampliação do número de vagas discentes ofertadas no curso de Serviço Social a partir da adesão do Projeto REUNI-UFPB no ano de 2008. Trata-se de uma pesquisa de avaliação *ex post*, que privilegiará uma dimensão quanti-qualitativa. Para tanto, recorre-se ao método materialista histórico dialético, tomando como referência a categoria possibilidade-realidade para a análise do objeto. No tocante aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental em torno de legislações concernentes à área da educação superior e do REUNI, do projeto de adesão da UFPB ao Programa, das atas de reuniões realizadas no Conselho do CCHLA e no Departamento de Serviço Social que tiveram como pauta de discussão o REUNI, dos relatórios de dados da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB, dentre outros. A coleta de dados estendeu aos meses de junho/julho de 2016 sobre as fontes de consulta com lapso temporal de 2003-2014. Cabe, enfim, sublinhar que as atuais investidas no ensino superior intensificam, de forma exponencial, seus ajustes às exigências do mercado, amparada por uma guinada neoconservadora na educação superior no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal e na racionalidade e lógica mercantil, descomprometidos com o direito à educação pública de qualidade e a acessibilidade às camadas populares da sociedade.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Expansão; Democratização; REUNI; Privatização.

## ABSTRACT

The current expansion process of higher education in Brazil occurs in accordance with contemporary changes identified in the production and valuation of capital articulated to the transnational political agenda which follows the productive restructuring and neoliberal policies. However, such expansion process gains strength with the Brazilian State Reform implemented in the 1990s, whose main goals were to redefine the government's responsibilities in relation to social services, privatizations, and reducing public spending. The consequences of this Reform have had a major impact on the offering of social security services and also in the education field. Public universities have suffered not only with budget cuts, compromising their autonomy, but also with changes in their courses' curricula to attend market demands. As an attempt to implement a new university model, former Brazilian president Lula creates, in 2007, the Program of Support for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI, in Portuguese), as one of the policies to restructure public higher education in Brazil by providing more opportunities of access and permanence of students from less favored social classes, and as such, highlights the commitment with the democratization of public higher education. Taking these ideas into account, the aim of this work is to investigate the current process of expansion and democratization of higher education in Brazil, emphasizing the impacts of REUNI at Federal University of Paraiba (UFPB, in Portuguese), more specifically, in the undergraduate course of Social Service, by observing the gradual increasing number of enrolled students after REUNI. Our study can be defined as an *ex-post facto* focusing on the quanti-qualitative dimension, making use of historical and dialectical methods, taking into consideration the reality/possibility category for the object analysis. Regarding the technical procedures, we have decided to use bibliographic and documentary research by selecting sources and documents related to higher education area, the implementation of REUNI at UFPB, reports of the Information Technology Oversight Committee at UFPB, and also meeting records of Social Service teachers' department, and of Human Sciences, Language and Arts Centre council which discussed the restructuring program. The data collection occurred between the months of June and July 2016. The current onrush in higher education intensifies, in a exponential way, its inclination to attend marked needs, based on a neoconservative wave in Brazilian higher education, incorporating the concept of enterprise rationality, uncompromised with the right to under-privileged people from our society have access to quality public education.

**Keywords:** Higher education; Expansion; Democratization; REUNI; privatization.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIOTEC	Centro de Biotecnologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAÉ	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CF	Constituição Federal
CI	Centro de Informática
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSS	Coordenação de Serviço Social
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DIFES	Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
DSS	Departamento de Serviço Social
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESS	Escola de Serviço Social
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
HULW	Hospital Universitário Lauro Wanderley
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICFCH	Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPSS	Laboratório de Estudos e Práticas Sociais
LNC	Levantamento de Necessidade de Capacitação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QRSTA	Quadro de Referência do Servidor Técnico-Administrativo
RAP	Relação Aluno-Professor
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUAB	Sistema de Gestão da Universidade Aberta
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TA's	Técnicos- Administrativos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCG	Taxa de Conclusão de Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidades Federais
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas UFES de 2007 a 2011.....	71
GRÁFICO 2.	Linha do Tempo da Criação das UFES.....	72
GRÁFICO 3.	Número de Docentes nas UFES e 2007 a 2011.....	73
GRÁFICO 4.	Número de Técnicos Administrativos nas UFES de 2007 a 2011.....	73
GRÁFICO 5.	Recursos Orçamentários do PNAES para as UFES de 2008 a 2012.....	77
GRÁFICO 6.	Expansão Numérica de Instituições de Ensino Superior, Rede Pública e Rede Privada. BRASIL, 2000 a 2013.....	79
GRÁFICO 7.	Expansão Numérica de Instituições de Ensino Superior, Rede Pública e Rede Privada. PARAÍBA, 2000 a 2013.....	80
GRÁFICO 8.	Números e Vagas Ofertadas na UFPB no Período de 1996 a 2012.....	98
GRÁFICO 9.	Números de Alunos Ingressantes no Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2003-2015.....	108
GRÁFICO 10.	Números de Docentes no Curso de Serviço Social, João Pessoa/PB, 2003-2014.....	112
GRÁFICO 11.	Números de Servidores Técnicos-Administrativos no Curso de Serviço Social, João Pessoa/PB, 2003-2015.....	113
GRÁFICO 12.	Fatores Intervenientes à Permanência e Conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014.....	119
GRÁFICO 13.	Fatores Intervenientes à Permanência e Conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014.....	120
GRÁFICO 14.	Taxa de Conclusão do Curso de serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014.....	123

## **ÍNDICE DE QUADROS**

QUADRO 1.	Dimensões e Aspectos Específicos do REUNI.....	66
QUADRO 2.	Resultados Alcançados pelo Programa EXPANDIR (2003-2006).....	75
QUADRO 3.	Evolução Anual das Despesas e natureza Continuada (2008-2012).....	93
QUADRO 4.	Indicadores Programados e Realizados pelo REUNI na UFPB (2008-2012).....	98
QUADRO 5.	Números de Servidores Docentes e Técnicos-Administrativos no Curso de Serviço Social a partir da Adesão ao REUNI.....	110
QUADRO 6.	Taxa de Conclusão do Curso de serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014.....	123

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 1.	Arquitetura Curricular da Universidade Nova.....	59
-----------	--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REDEFINIÇÕES E CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 AO PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO/EXPANSÃO DO SÉCULO XXI.....</b>	<b>25</b>
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB OS DITAMES DO REGIME MILITAR E AS EXIGÊNCIAS DO CAPITALISMO MUNDIAL.....	29
2.2	A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: DESAFIOS À EMERGENTE GERAÇÃO DE DIREITOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
2.3	EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CENÁRIO DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO.....	46
<b>3</b>	<b>CAMINHOS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: EXPANSÃO DO PÚBLICO VIA REUNI E FORTALECIMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>53</b>
3.1	PROJETO UNIVERSIDADE NOVA: PROPOSTAS DE UMA NOVA ARQUITETURA CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	54
3.2	REUNI NA REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA: EXPANSÃO OU QUEDA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?.....	65
3.3	REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: ALGUMAS PARTICULARIDADES ACERCA DA EXPANSÃO.....	89
<b>4</b>	<b>O REUNI NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPB: UMA AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS NO ACESSO, RECURSOS HUMANOS E NA TAXA DE SUCESSO DISCENTE.....</b>	<b>102</b>
4.1	AVALIAÇÃO DO ACESSO E DOS RECURSOS HUMANOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPB.....	106
4.2	AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA/CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES.....	115
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão e a democratização da educação superior não é uma discussão recente, no entanto, ela reflete nos tempos atuais um processo articulado a uma agenda política transnacional, marcada pela mundialização e abertura de mercado. Esse processo ocorre em consonância com as mudanças contemporâneas, identificadas na produção e valoração do capital, que se vinculam aos ditames da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, implementados no Brasil desde a década de 1980. Todavia, ele ganha destaque com o advento da reforma administrativa do Estado brasileiro gerenciada nos anos 1990, que se apresenta com intuito de redefinir as funções do Estado através do reordenamento das prioridades dos gastos públicos, da desregulamentação da economia e da (des)proteção aos direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988.

A democratização do acesso sugere, certamente, uma nova etapa de expansão do ensino superior público, proposta ainda distante de efetivação levando-se em consideração que, inicialmente, o governo FHC vetou disposições do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a Lei nº 10.172/2001, desobrigando o setor público do compromisso de “ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior”.

Tal veto não foi alterado pelo governo Lula da Silva, que deu prosseguimento às diretrizes, aos objetivos e às metas do PNE (2001-2010). Dentre as indicações de metas de expansão desse nível de ensino, temos a orientação de elevação da taxa de acesso aos jovens de 18 aos 24 anos dos atuais 12% para 30%, no prazo de cinco anos, o que resultou na adoção de um conjunto de medidas, dentre elas o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que objetiva a concessão de bolsas de estudos na iniciativa privada a estudantes de baixa renda; o Financiamento Estudantil (FIES), que subsidia financiamentos de cursos superiores não gratuitos; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos à distância, especialmente licenciaturas; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

(REUNI), com fins a ampliação da oferta de educação superior pública.

Embora os governos Lula e Dilma sejam vistos como de caráter mais social, a influência dos sistemas econômicos internacionais permanece regendo princípios de produtividade e competitividade para a economia brasileira, posto que prosseguiram com traços neoliberais (políticas macroeconômicas) aliados a políticas sociais de renda mínima. Ambos os governos tiveram os dois cortes, inclusive, com amplo beneficiamento do grande capital nacional e internacional.

Almeida (2006) compreende que,

[...] o que tem-se observado é um continuísmo e em alguns pontos até um aprofundamento da política praticada por seus mais recentes antecessores, que, uma vez eleitos esqueceram-se total ou parcialmente das promessas de campanha e adotaram as orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, e do “*mercado*”. Mais uma vez, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, não se realizaram. (ALMEIDA, 2006, p. 60).

O destaque dado pelo Banco Mundial à educação superior, como forma de se atingir o desenvolvimento econômico e social do Brasil, é representado nos últimos PNEs (2001-2024) e nos programas FIES, PROUNI e REUNI. Estes programas visam promover o acesso à educação superior, prioritariamente, à população brasileira historicamente marginalizada, seja por sua condição social, racial ou geográfica, embora, ao mesmo tempo, parte deles sejam programas que fortalecem as instituições privadas por meio do financiamento público. Sendo assim, ao passo que priorizam estratégias de equidade social também privilegiam a estruturação e o crescimento do mercado de educação superior no Brasil.

Particularmente, o REUNI tem como objetivo primordial criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, Art. 1º). Não obstante, esse objetivo descrito é uma transcrição textual do Programa, visto que, de fato, essa maravilha foi um engodo, pois, procedeu a



ampliação concreta do acesso sob a pecha da precarização, da flexibilização dos currículos, do aligeiramento dos cursos, da criação de cursos ociosos, do aumento da jornada de trabalho dos professores, dentre outros impasses.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096 que consubstancia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007.

Recentemente, com a nova configuração da educação superior mediante o PNE (2014-2024), o REUNI deixa de ser uma política de governo e passa a ser uma política de Estado, ignorando as críticas à precária expansão realizada nas universidades federais (ANDES/SN, 2013). As metas fundamentais do REUNI estão nas diretrizes do novo PNE para a Educação Superior, dando ênfase no aprimoramento da capacidade instalada da infraestrutura; no aumento do índice de conclusão média dos cursos para 90%; no aumento significativo da relação professor/aluno; e na efetivação de estratégias de aproveitamento de créditos e de inovações acadêmicas, eixos estruturantes do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL. PNE, 2014).

Tais determinantes inauguram uma nova etapa na (re)configuração das universidades públicas brasileiras, cujas repercussões vêm afetando diretamente a sua estrutura acadêmica, administrativa e política.

Levando em conta essas considerações, o estudo se propôs investigar o atual processo de expansão e democratização da educação superior, com ênfase nas implicações geradas pela adesão ao REUNI nas universidades públicas brasileiras. Logo, a temática se situa no campo das políticas públicas do ensino superior e tem estreita relação com a vigente (re)configuração das universidades brasileiras.

Particularmente, pretende-se avaliar os impactos do REUNI no curso de graduação em Serviço Social da UFPB, tendo em vista os efeitos deflagrados pela maneira que ocorreu a ampliação do número de vagas discentes ofertadas no curso de Serviço Social a partir da adesão ao Projeto REUNI-UFPB, no ano de 2008. Ainda, como aspecto motivador da escolha do curso de Serviço Social, destaca-se a aproximação com o contexto mediante inserção profissional na Coordenação do referido curso, experiência que favoreceu a identificação de algumas problemáticas notadas e sentidas no cotidiano acadêmico, as quais expressam as consequências postas pela atual reforma da educação superior.

Embora não conhecendo a fundo o processo de reforma da educação superior, no tocante ao seu aspecto jurídico-legal, foi possível identificar, a partir dos anos de 2010 até o tempo vigente, um progresso na infraestrutura em termos de melhorias nas condições e na ampliação do quantitativo de salas de aula. No entanto, esse avanço não estava compatível com a amplitude do número de ingressantes de alunos no curso, resultando em número insuficiente de salas, bem como o uso de salas pequenas que não comportavam o tamanho da formação das turmas. Ou seja, o provimento de condições de infraestrutura não acompanhou o quantitativo de discentes que ingressavam no curso, e de igual forma, não se previu recursos para manutenção dessa demanda, resultando em situações de precariedades.

Como forma de suprir a ampla demanda de alunos ingressantes, a carga horária dos docentes em sala de aula se tornou extensiva, ficando evidente uma intensa exploração dessa força de trabalho, como também a necessidade de ampliação do número de servidores técnico-administrativos, visto que a demanda só vem sendo suprida em função da contratação de estagiários, cuja força de trabalho não é fixa e nem se equipara ao nível de qualificação demandante do serviço.

Destaca-se, ainda, que a entrada anual anterior ao REUNI era de 90 (noventa) vagas/ano. Com a adoção ao Projeto REUNI-UFPB, a entrada anual dobrou: 180 (cento e oitenta) vagas/ano. A conjuntura trazida pelo REUNI expandiu quantitativamente o curso, dobrando-o, ou seja, criando um novo curso em termos de volume de vagas. No entanto, o curso permanece funcionando com a mesma estrutura que apresentava antes de sua adesão ao REUNI; salvo a contratação de aproximadamente 08 (oito) docentes, número bem inferior àquele prometido na ocasião – que estava em torno de, pelo menos, 15 (quinze) novos docentes em regime T40 (DE) e, obviamente, desproporcional à expansão em tela. Ademais, a adesão do curso de Serviço Social também foi condicionada ao investimento de, no mínimo, R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) em infraestrutura, exclusivamente, no nível de graduação, apenas para

suporte inicial ao crescimento de 100% (cem por cento) da oferta de vagas discentes, o que não foi cumprido.<sup>1</sup>

É válido ressaltar que, no mês de novembro de 2013, o Colegiado do Curso de Serviço Social solicitou à Coordenação de Escolaridade (CODESC/PRG) a redução de 40 (quarenta) vagas de estudantes, no somatório total da entrada anual a partir de 2014; redução esta de caráter emergencial, considerando que o impacto real do REUNI só pode ser integralmente avaliado depois de encerrado seu ciclo de implantação. Em reunião do CONSEPE, realizada no mesmo mês supracitado, foi concedida a referida redução que, na verdade, foi compreendida como um ajuste necessário e inevitável, tendo em vista o impacto causado pelo REUNI. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 001/2014-CSS/CCHLA/UFPB).

Destarte, a redução feita para 2014 se mostrou claramente insuficiente, tendo em vista que nosso curso acumula altos níveis de retenção, apesar de baixíssima evasão – com razões claramente vinculados ao nível do estudante recém egresso do ensino fundamental e que, ainda chega à universidade com grave déficit intelectual, entre outras sérias carências advindas de um processo de educação básica factualmente precarizado em nosso país. (Ibidem, p. 1-2).

Diante dessa realidade, o problema de pesquisa assim se define: quais os impactos do processo de expansão da educação superior pública promovido pelo REUNI ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, considerando o período de 2008 aos dias atuais? Para tanto, serão apreciados os indicadores de ampliação do acesso, dos recursos humanos e materiais, bem como as implicações geradas pela adesão ao REUNI no que tange a elevação da permanência/conclusão do estudante.

Dentro da perspectiva da oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior precisa estar associada, dentre outros aspectos, aos esforços de ampliação das vagas e da utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais. O REUNI é um programa anunciado há pouco tempo; mesmo sendo

---

<sup>1</sup> Dados extraídos da EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 001/2014-CSS/CCHLA/UFPB, elaborada pela Coordenação de Serviço Social após reunião ocorrida aos 18 dias do mês de novembro do ano de 2013.

uma política governamental com término definido, é necessário que seja submetido a uma avaliação. Assim sendo, para nortear o presente estudo na sua especificidade, foram definidas as seguintes questões:

- Quais os impactos da expansão dada pelo REUNI ao Curso de Serviço Social da UFPB – *campus* João Pessoa?;
- A partir da adesão ao REUNI, o Curso de Serviço Social alcançou os objetivos de ampliação do acesso e recursos humanos propostos pelo REUNI?
- Quais as implicações geradas pela adesão ao REUNI no tocante a elevação da permanência/conclusão dos estudantes do Curso?

Parte-se da premissa que é fundamental avaliar os atuais processos de expansão e democratização da educação superior no Brasil, que são preconizados pela reforma universitária em curso, situada no contexto contraditório das políticas neoliberais e de reforma do Estado. Enquanto uma das expressões que integram a reforma universitária, tem-se o REUNI, divulgado como uma ação do governo federal que visa contribuir na democratização e ampliação do acesso e na permanência dos estudantes nas universidades públicas.

Como se pode inferir pelo exposto, o REUNI é um dos programas que integra o conjunto das políticas de ampliação das oportunidades de acesso a estudantes provenientes das classes sociais historicamente menos favorecidas, o que implica na sua democratização. A sua implantação é vista como uma política de expansão e democratização do ensino superior público mediante o alargamento do acesso e permanência dos discentes, além do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

A necessidade da realização deste estudo se expressa, ainda, por dois grandes motivos: o primeiro, por se constituir numa temática nova, contemporânea e bastante desafiadora, principalmente no que concerne à escassa produção sobre o tema; o segundo, pela necessidade de participar e também contribuir com reflexões contemporâneas sobre a educação superior, no intuito de entender a atual reforma educacional e como os programas propostos para a educação superior vêm influenciando a universidade brasileira, com ênfase nos reflexos do REUNI.

Para fins de esclarecimentos quanto aos caminhos escolhidos pela presente pesquisa em dar efetividade à proposta do estudo, traçamos as seguintes explicações e os passos que poderão permitir o alcance das respostas:

- Tem-se como objetivo geral do estudo: avaliar os impactos do processo de expansão da educação superior pública promovidos pelo REUNI ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFPB. Esse objetivo será efetivado mediante o cumprimento dos objetivos específicos, os quais são os seguintes:
- 1) Traçar análises das políticas educacionais brasileiras sob o enfoque político, econômico e social, a partir da reforma universitária de 1968, à atual proposta de democratização do ensino superior (REUNI/2007). Esse objetivo será realizado mediante a investigação das produções bibliográficas relacionadas ao assunto estudado e o posterior recolhimento de suas fontes de informação, constituída especialmente de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado;
- 2) Verificar a condição de ampliação do acesso e dos recursos humanos proporcionados pelo REUNI ao curso de graduação em Serviço Social da UFPB. O cumprimento desse segundo objetivo será feito mediante a tarefa de coleta de dados secundários junto à Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB (STI), à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), à Direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), ao Departamento de Serviço Social (DSS) e à Coordenação de Serviço Social (CSS). Serão considerados dados que correspondam desde o período anterior à adesão do REUNI ao período posterior a sua execução, com vistas a identificar a significância e os impactos do REUNI ao Curso de Serviço Social;
- 3) Analisar os impactos gerados pela adesão ao REUNI, no que tange a elevação da permanência/conclusão dos estudantes do curso. A análise proposta terá como subsídio os dados de permanência/conclusão discente, que serão fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB (STI), com vistas a verificar as condições de elevação e suas limitações.

Trata-se de uma pesquisa de avaliação que privilegiará a dimensão qualitativa. A avaliação de políticas públicas ou programas sociais pode ser definido como

[...] uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa [...], de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados. (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Com esse respaldo, a particularidade da avaliação de políticas públicas envolve necessariamente apreciações de dados confiáveis e informações pertinentes para amparar um juízo sobre o mérito e a importância dos diferentes componentes de um programa. Em outros termos, trata-se precipuamente de construir análises que revelem proposições de aprovação ou desaprovação, entraves e potencialidades de uma política ou de um programa.

Ao longo do estudo, serão considerados métodos e técnicas de pesquisa que permitam analisar o REUNI e seus resultados, tendo em vista verificar a relação entre os propósitos e as metas do REUNI e suas implicações ou resultados, os quais poderão ser de sucesso ou fracasso, de cumprimento ou não.

Quanto à dimensão temporal, o estudo concentrará na avaliação *ex post*, de investigação de impactos, com ênfase em investigar os resultados da adesão ao REUNI pelo curso, bem como as implicações que (ainda) são decorrentes dele.

Com o intuito de conhecer com profundidade o objeto de pesquisa, buscase estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões. Nesses termos, tratar-se-á de uma investigação de perspectiva crítico-analítica, cujo método de análise centrar-se-á no materialismo histórico dialético, por entender que o mesmo

[...] contempla, no processo investigativo, o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais

contextualizados e interconectados à luz da totalidade e a articulação entre dados quantitativos e qualitativos, forma e conteúdo, razão e sensibilidade. (PRADES, 2003, p. 123-124).

Cabe observar que o método dialético fornecerá “[...] as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos, quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2006, p. 14). Desse modo, busca-se explorar as determinações sócio-políticas e econômicas, apreendendo as mediações e correlações existentes em torno do problema.

Tomando como base essas prerrogativas, optamos pela categoria possibilidade-realidade do materialismo dialético para a análise do objeto, tendo em vista que “possibilidade é o que pode surgir pela uniformidade do desenvolvimento, mas que ainda não aconteceu” e realidade “é o que já aconteceu”. (RICHARDSON, 1989, p. 53). “Os objetos ou fenômeno não existem eternamente. Podem surgir e tornar-se realidade só quando existem as respectivas condições. O conjunto dessas condições representa a possibilidade de surgimento do objeto ou fenômeno.” (Ibidem). Desse modo, buscaremos analisar a possibilidade/realidade do REUNI nas condições reais do Curso de Serviço Social.

Quanto ao método de procedimento, adota-se o histórico, em virtude de se tratar de um estudo também de dimensão qualitativa que objetiva investigar a política de educação superior, levando em consideração o processo histórico, suas alterações e influências na atual configuração dessa política.

Em relação ao tipo de pesquisa quanto aos objetivos, recorre-se à pesquisa explicativa, pois o estudo se preocupa em identificar os efeitos e as contribuições do REUNI à expansão da educação superior, mediante registro, análise e interpretação dos fenômenos estudados, com vistas a identificar os fatores determinantes que envolvem o objeto de estudo. De acordo com Gil (2012, p. 28), a pesquisa explicativa “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois explica a razão, o porquê das coisas”.

No tocante aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Os recursos bibliográficos contribuem na compreensão com maior amplitude do objeto em questão, mediante o uso de material já elaborado, constituído especialmente de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu pela sua contribuição na “[...] cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2012, p. 50). Além disso, cabe observar que a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos, pois, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (Idem).

A análise documental, por sua vez, possibilita o estudo de vários documentos que não foram produzidos pelo pesquisador, como por exemplo, documentos acerca de políticas, normativos, planos, projetos, atas de reunião, dossiês, exposição de motivos, fotos, formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros pré-existentes à investigação. Objetiva-se, portanto, analisar legislações referentes à área da educação superior e do REUNI; o projeto de adesão da UFPB ao Programa; e as atas de reuniões realizadas no Conselho do CCHLA e no Departamento de Serviço Social que tiveram como pauta de discussão o REUNI. A partir desse material, “[...] podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.” (PRODANOV, 2013, p. 53).

A investigação elegeu a modalidade do estudo de caso que, de acordo com Gil (2007, p. 54),

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Destarte, o estudo das implicações da adesão do REUNI no curso de Serviço Social é um estudo de caso porque se trata de uma investigação profunda, exaustiva, que visa maior precisão, em razão de estar direcionada



para um contexto em particular, contudo, incluída num plano mais amplo de reforma em desenvolvimento na UFPB.

O estudo de caso, neste sentido, é compreendido como uma técnica de pesquisa que, aliada às contribuições do método dialético, permitirá avaliar as condições de implantação do REUNI no curso de Serviço Social, apreendendo as implicações deste processo nos aspectos relacionados ao acesso, aos recursos humanos e materiais, bem como às condições da permanência/conclusão dos estudantes no curso.

Assim como já foi dito, trata-se de uma pesquisa de avaliação que privilegia uma dimensão qualitativa, enquanto um procedimento metodológico de análise. Conforme Prodanov (2013),

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (PRODANOV, 2013, p. 70).

Para uma melhor compreensão acerca do estudo proposto, é de suma importância elucidar a estrutura deste trabalho.

Dessa forma, o nosso trabalho é composto pela presente Introdução que, segundo as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), constitui-se no nosso **primeiro capítulo**. No **segundo capítulo**, apresentamos análises acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais que concatenam com a reforma universitária de 1968, prosseguindo a uma análise contemporânea para discutir os atuais processos de expansão e democratização da educação superior no Brasil, que são preconizados pela reforma universitária em curso, situada no contexto contraditório das políticas neoliberais e de reforma do Estado. Privilegiaremos a reflexão das reformas e das contradições da educação superior brasileira, constituídas mediante determinações dos organismos multilaterais, onde se destaca a estratégia neoliberal de retirada do Estado no âmbito da política educacional e de expansão do ensino e fortalecimento do empresariamento da educação. Temos, pois, uma enérgica investida às demandas do mercado educacional, de modo a fazer ascender o patamar dos negócios universitários rentáveis, constituindo-se numa estratégia

larga de privatização da educação superior. Não obstante, a escalada da privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, ao contrário, expressou a urgente necessidade da retomada da expansão das universidades públicas mediante melhoramentos na sua estrutura financeira, material e humana, de modo especial das instituições federais;

**Noterceiro capítulo**, expomos os fundamentos conceituais e políticos de criação do REUNI, destacando suas metas e proposições, assim como os indicadores e as avaliações dos resultados obtidos em algumas universidades federais do país. Destaca-se que a sua emergência foi impulsionada pelo Projeto Universidade Nova que pretendeu, dentre outras propostas, a reestruturação, ampliação e redefinição na concepção de um novo modelo de universidade. Com efeito, a partir do enfoque da reestruturação da educação superior, foi criado o REUNI com vistas a promover a reestruturação e consequente expansão das universidades federais no Brasil, sendo resultado de um conjunto amplo de ações que corporificam a reforma universitária, no contexto contemporâneo a partir do Governo Lula da Silva. Estende-se o debate situando a UFPB em tal contexto de reforma, identificando as possibilidades e especificidades em sua reestruturação e reorganização a partir da adesão ao REUNI.

No **quarto** e último **capítulo**, discute-se os impactos do REUNI no curso de graduação em Serviço Social da UFPB, lócus da pesquisa, mediante investigação das variáveis das condições do acesso, dos recursos humanos e materiais, bem como da permanência/conclusão do estudante, consideradas desde o período anterior à adesão do REUNI ao período posterior a sua execução, com vistas a identificar a significância e as implicações do impacto do REUNI.

Cabe, enfim, sublinhar que a contradição entre acesso e precarização que distingue a educação superior nos tempos de hoje demanda pensar sobre os desafios postos para a formação profissional e a construção de estratégias coletivas que venham a garantir conquistas para o conjunto da classe trabalhadora.

## **CAPÍTULO 2 REDEFINIÇÕES E CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:** da reforma universitária de 1968 ao projeto de reestruturação/expansão do século XXI

O estudo insere-se no campo de pesquisa das políticas educacionais, com ênfase na análise do ensino superior partindo da reforma universitária de 1968 ao projeto de reestruturação/expansão do século XXI. Tem o objetivo de apresentar, sucintamente, um conjunto de reflexões que apontam determinantes constitutivos da educação superior brasileira na cena contemporânea, considerando com maior destaque o atual processo de expansão brasileira da educação superior pública.

Requer, portanto, que inicialmente tracemos um breve panorama da história recente do Brasil, embora sinteticamente, nos propomos a analisar as implicações do regime militar no ensino superior público, período no qual se desenvolveu uma doutrina sistemática de reforma universitária, cujas alterações processadas quantitativamente, de acordo com Minto (2006), não foram acompanhadas de mudanças qualitativas capazes de alterar sua fisionomia. No entanto, ampliou-se o rol de “privilegiados”, especialmente advindos dos setores da pequena-burguesia, que nesse nível superior de ensino conseguiram chegar.

A modernização conservadora sustentada nos fins dos anos 1960, conduzida pelo Estado militar e seus mecanismos autoritários, promoveu um controle sistemático sobre as ações das classes trabalhadoras com o intento de preservar os destinos da acumulação de capital, assim como motivou o ajuste das instituições de ensino superior às necessidades de reprodução do capital – formação de mão-de-obra qualificada, tornando-se uma resposta estratégica da burguesia e do Estado brasileiro em prol da manutenção da ordem vigente.

Decerto, no final da década de 1980, embora ainda recente as incidências do “modelo” econômico e político do regime militar, os brasileiros passam a viver sob a égide da Constituição Federal de 1988, fruto das conquistas de um movimento coletivo resistente e crítico à ditadura e seu terrorismo de Estado<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Terrorismo de Estado é uma expressão que informa “um regime de violência instaurado por um governo, em que o grupo político que detém o poder se utiliza do terror como instrumento de governabilidade, mediante utilização do aparato do Estado para a prática de ataque contra as liberdades individuais e os direitos humanos.” (SCHULTZ, 2006 *apud* PINHO SILVA, 2014, p.

anunciando conquistas importantes de reforma democrática do Estado brasileiro e da política social, expressamente declarado em seu preâmbulo.

Esse movimento de ruptura, expresso pela Constituição de 1988, trouxe para a superfície da vida social brasileira demandas democráticas e populares que foram duramente reprimidas por largo tempo, passando a ser conduzido no plano legal uma frente de oposição que prossegue no patamar da redemocratização do país.

Ao tempo da abertura do processo histórico de redemocratização brasileira e, com ele, a emergência de novos direitos constitucionais que envolvem a educação mediante a Constituição Federal de 1988, contraditoriamente, verifica-se nesse período a entrada do projeto neoliberal de (contra)reforma do Estado, que preconizou a redução dos direitos e da função do Estado na esfera social, além da desregulamentação do mercado comercial e financeiro, da privatização do setor público e valorização do setor privado. Essas contradições prosseguem e são intensificadas no decurso dos anos 1990, particularmente na educação com o lançamento da LDB/1996, que reflete o processo de reajuste do capital na esfera da política de educação mediante a redefinição dos rumos da educação superior via ajustamento institucional que alarga o processo expansionista privado, de caráter empresarial.

Com respaldo numa análise contemporânea do século XXI sobre a educação superior e a universidade, é possível identificar os atuais processos de expansão e democratização da educação superior no Brasil, que são preconizados pela reforma universitária em curso, situada no contexto contraditório das políticas neoliberais e de reforma do Estado.

A reforma universitária é tratada por esse estudo como um processo de continuidades e rupturas na área da educação superior, onde os seus dispositivos legais ora prescrevem normas que configuram o ensino superior enquanto bem público, e espaço de associação ensino, pesquisa e extensão e suas interfaces com a sociedade civil; ora o constitui espaço de interesses do

---

18). Desse modo, conduz o aparelho de poder, aqui em evidência o Estado, pela via da crueldade, pelo desrespeito aos direitos humanos, usando a perseguição, a tortura, a censura, o exílio de seus opositores. Não admite, portanto, oposição aos seus ideais e atos, utilizando-se para tanto o progressivo fechamento de mecanismos institucionalizados de diálogo e negociação entre interesses hegemônicos e as classes subordinadas.

mercado, em que ocupa lugar de destaque a relação público/privado, tratando a educação como um bem, prioritariamente, com fins econômicos.

De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2005, p. 5-6), o exame das reformas da educação superior, no século XX e limiar do século XXI, conduz à conclusão de que se trata de mudanças no ordenamento jurídico-educacional que dão seguimento às modificações dos projetos políticos para o país, numa efetiva síntese entre interesses nacionais e internacionais. A reforma da educação superior, por sua vez, tem sido objeto da ação político-administrativa de governos anteriores, especialmente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de *ranking* interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado.

Esse processo de reforma, vislumbrado nos aspectos citados acima, evidencia com notoriedade seu ajustamento às políticas neoliberais mediante a manutenção e o crescimento da lógica mercantil das instituições de educação superior, demonstrado principalmente pela via do incentivo à expansão do setor privado, do drástico corte do financiamento das instituições federais públicas e do estímulo a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos, com graves consequências para a sua autonomia e seu financiamento, assim como para a organização do Sistema Federal da Educação Superior; enfim, para sua identidade institucional.

Dentre as várias políticas de expansão adotadas na atual reforma universitária, tem-se: a continuidade e ampliação do Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 pelo MEC, destinado a financiar cursos de graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas; no ano de 2004 inclui-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), implementado para concessão de bolsas de estudos na iniciativa privada a estudantes de baixa renda; no ano seguinte (em 2005), cria-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos à distância, especialmente licenciaturas, expandidos em instituições públicas; e em 2007, cria-se, por via de

decreto, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), divulgado como uma ação do governo federal que visa contribuir na democratização e ampliação do acesso e da permanência de estudantes nas universidades públicas.

Grosso modo, o REUNI é um dos programas que integra o conjunto das políticas de ampliação das oportunidades de acesso a estudantes provenientes das classes sociais historicamente menos favorecidas, o que implica na sua democratização. A sua implantação é vista como uma política de expansão e democratização do ensino superior público mediante o alargamento do acesso e permanência dos discentes, além do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Apesar do discurso social e democrático proposto pelo REUNI, bem como a sua plausível proporção de investimentos, de abertura de novas vagas discentes e contratações na esfera pública universitária, é possível constatar que a proposta apresentada no seu decreto atualiza as políticas elaboradas pelo Banco Mundial, que vem alterar substantivamente o sentido das universidades federais, à medida que suas funções sociais são reduzidas as atividades de ensino e seu padrão de qualidade e excelência acadêmica tem apresentado prejuízos. Por conseguinte, seu 'espaço social', de acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001), passa a ser reordenado para o capital, seguindo, portanto, a lógica do mercado via redefinição das concepções do setor público.

Acentua-se, assim, o movimento de reordenamento da esfera pública, baseado na lógica mercadológica, ao mesmo tempo em que se dissemina a crítica da antiga natureza dessa esfera e constroem-se os pilares de um novo espaço, em cujo centro se encontra a racionalidade da produção capitalista. Isto pode ser notado pelo fato de princípios como produtividade, eficiência e controle estarem diretamente relacionados com as diretrizes do programa.

As mudanças educacionais engendradas pelo REUNI e demais programas, sob os governos Lula da Silva e Dilma, reproduzem em relativa medida as estruturas arcaicas do passado, reatualizando, sobretudo, os ajustes na educação tomados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), expressos pela LDB/1996<sup>3</sup>, que contribuiu na fragmentação, diversificação e

---

<sup>3</sup> Nesses vinte anos de vigência, a LDB vem sofrendo alterações, exigidas pela matriz neoliberal. Destacam-se as alterações instituídas no governo de FHC por meio do Decreto nº 2.306/1997.

criação de mecanismos de facilitação à privatização da educação, em particular do ensino superior.

Diante disso, consideramos que as reformas antecedentes na educação, circunscritas tanto em contextos autoritários como democráticos, oferecem subsídios adicionais à compreensão da dinâmica das atuais reformas na educação superior. Nesse sentido, buscaremos abordar no ponto seguinte as interfaces da Reforma da Educação de 1968 na dimensão do ensino superior e da universidade brasileira.

## **2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB OS DITAMES DO REGIME MILITAR E AS EXIGÊNCIAS DO CAPITALISMO MUNDIAL**

O ensino superior brasileiro, historicamente, foi atravessado por diversas mudanças e reformas, dentre elas podemos destacar a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), instalada na tessitura complexa e autoritária do regime ditatorial, que implantou um modelo de expansão da educação superior sem estabelecer diálogo com a sociedade, apenas garantindo uma discussão limitada aos bastidores e domínios do governo militar.

Ao largo do período pré-Golpe (1961-1964) emergiam forças sociais que reivindicavam e questionavam a situação econômica e política da realidade brasileira. De um lado, havia um grande avanço na capacidade de organização e politização dos trabalhadores, que se colocavam no cenário político; de outro lado, o enfraquecimento do poder burguês, que perdia suas bases de sustentação e sua capacidade de "organização" do consenso e da conciliação de classes.

Com vistas a conter os riscos da crescente e autônoma organização da sociedade civil, os setores conservadores da política brasileira que investiam na economia, constituído pelo

---

Na redação dada pelo Art. 45º "A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização." (Regulamentado pelo Decreto nº 2.306/97).

[...] núcleo burguês industrializante e os grupos representativos do capital estrangeiro, [...] perceberam os riscos das reformas de base e optaram por aderir ao golpe preventivo e contra-revolucionário. Gorender, como Fernandes, também identifica a conjuntura do início dos anos de 1960, como pré-revolucionária. Seu entendimento é o de que o capital industrial apostava na modernização do Brasil, mas a queria conjugada a um forte controle governamental sobre os movimentos sociais. (DELGADO, 2012, p. 08).

Nestes termos, o Golpe visava restabelecer e desenvolver a força do poder burguês via controle e militarização do aparelho estatal, depurando-o, por assim dizer, das "infiltrações" de interesses opostos aos da ordem capitalista dependente. (MINTO, 2006).

Entendido dessa forma, o Golpe de 1964 foi consequente de forte descontentamento de setores políticos conservadores que tinham pretensões de preservação de seus interesses econômicos. Desse modo, o golpe tornou-se inevitável, pois decorreu de um agudo acirramento do conflito social, que ganhou dimensões de disputa política e ideológica, tendo em vista a conservar a ordem em face do "perigo comunista".

Cabe evidenciar que a ditadura militar encerrou um período em que se mantinham abertas as portas para um desenvolvimento capitalista em bases nacionais, representando a adequação forçada, preventiva contrarrevolucionária, do capitalismo brasileiro no estágio mais avançado do modo de produção capitalista. (MINTO, 2006). Com efeito, a partir da negação ao nacionalismo brasileiro e a afirmação nítida do controle da sociedade civil mediante o recurso da intimidação e repressão militar, os tecnoburocratas internacionais conseguiram apoio para expandir seus negócios no Brasil.

Evidencia-se, pois, a partir da instauração do regime militar, a vigilância rígida dos comandantes das forças armadas a todas as áreas da educação brasileira, com vistas a determinar o conteúdo e a forma da política educacional, que refletiu, sobremaneira, no modo de organização das instituições educacionais no Brasil, dentre elas as universitárias.

Descontentes com essa vigilância, na luta pela reforma universitária nesse período, pode se expressar um setor da sociedade capaz de canalizar forças sociais com maior vigor: o setor da pequena-burguesia. Isto não equivale a dizer que a pequena-burguesia brasileira fosse "revolucionária", mas que



setores importantes desta conseguiram se organizar em prol dessa demanda concreta por reforma. Neste momento,

[...] as forças de esquerda é que melhor tenderam a canalizar tais demandas, integrando-as como força social de reivindicação e de luta. As bandeiras e resoluções deliberadas pelos estudantes brasileiros reunidos nos Congressos da UNE de 1961, 1962 e 1963, expressam bem esse elemento de radicalidade; e é inegável que o papel desempenhado pela entidade no processo em questão foi central. (MINTO, 2006, p. 165-166).

A percepção dos estudantes do imperativo da reforma levava a um questionamento profundo sobre a realidade brasileira. Não se falava, pois, de uma universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que o país atravessava, mas situava o caráter da relação entre realidade brasileira e educação superior. Desse momento, emergiram várias propostas específicas para a universidade em forma de reivindicações expressas pelos estudantes por meio da UNE e das resoluções de seus congressos e seminários.

Contudo, o poder conservador estava de tal modo consolidado no país com a Ditadura, retificando a ordem social fechada e repelente a mudanças, que o problema da reforma universitária não podia ser enfrentado senão de forma limitada, conveniente ao momento histórico, porém incapaz de introduzir transformações radicais. (Minto, 2006).

Para Durham (2016), o governo militar promoveu uma profunda reforma do ensino superior, num contexto político de intensa repressão. Embora, mesmo dentro do governo, houvesse um amplo reconhecimento da necessidade de uma profunda reformulação e modernização do ensino superior brasileiro, não sucedeu uma verdadeira reforma curricular, visto que a ampliação do acesso se deu simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino. Segundo ele, a reforma “[...] não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação, como ocorria antes”. (DURHAM, 2016, p. 16),

De acordo com Martins (2009, p. 03), a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e

pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. Por outro turno, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas.

Diante do exposto, as modificações introduzidas nas universidades federais pela Reforma de 1968 não alcançaram a flexibilização e modernização dos currículos, nem ampliaram satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso. Contudo, em outra direção, introduziram condições para o surgimento de um ensino privado, qualitativamente distinto do período precedente em termos de natureza e objetivos, formado por instituições organizadas de modo isolado, tendentes a simples transmissão de conhecimentos de nível profissionalizante, com vista à aquisição de lucro econômico, bem como o rápido atendimento de demandas do mercado educacional para manter a estrutura tecnocrático-militar vigente.

Conforme estudos de Durham (2016), o ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime na década 1965 até fins de 1970. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691(1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. Considerando em números qualitativos, o autor demonstra um substancial crescimento do setor público, e, sobretudo, privado. Verificou-se que a matrícula no setor público aumentou, nesse período, de 182.700 a 492 mil, ou seja, teve um incremento de cerca de 260%. No ensino privado, a expansão se deu mais rápida, apresentando, nesse mesmo período, um crescimento de 512%, ou seja, de 142.386 para 885.054 estudantes.

Prosseguindo a análise do autor supracitado, entende-se que houve, de fato, uma mudança de patamar. O setor privado, cuja participação oscilava em torno dos 45% até 1965, atingiu 50% em 1970, e, a partir dessa época, alcançou e manteve uma participação superior a 60%. Ao final da década de 1970, o sistema de ensino superior havia mudado sobremaneira e o desenvolvimento

dos setores público e privado havia se dado em linhas divergentes, com destaque para as instituições privadas, as quais tinham se tornado um grande negócio. (DURHAM, 2016).

Como se pode inferir pelo exposto, na esteira da Reforma Universitária de 1968, mantida nos anos seguintes, gesta-se um novo ensino superior, transformado em setor estratégico do capitalismo dependente. “A ditadura não ‘criou’ esse papel, que já existia, mas o elevou e o aperfeiçoou em níveis até então desconhecidos.”(MINTO, 2011, p.181). Não obstante, os estabelecimentos públicos receberam investimentos financeiros governamentais, todavia a política econômica procurou privilegiar a lógica racionalista e mercantil que beneficia as instituições privadas. Isso acarretou a forte expansão de vagas nesse setor, que se organizou por meio de empresas educacionais, cujo processo joga contra a luta histórica de defesa da educação superior pública enquanto direito social.

## **2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: desafios à emergente geração de direitos no âmbito da educação**

Em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos e garantias fundamentais, juntamente com os direitos civis e políticos, passa a ser a referência maior do Estado Democrático de Direito, que expressa uma importante reforma democrática do Estado brasileiro, engendrando um formato social-democrata.

Destaca-se, pois, que, a partir da Constituição de 1988, houve o reconhecimento do direito à educação como um dos direitos fundamentais. Ele se encontra genericamente previsto na redação do Art. 6º, que tratou dos direitos sociais, e encontra sua regulação específica no Capítulo III, a partir do artigo 205. De acordo com o Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.” Conforme o Art. 205, a educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Tratando da educação como “direito de todos e dever do Estado”, estabelece-se um destaque ao papel primordial do Estado na sua provisão e fornecimento gratuito, mediante políticas públicas. Em razão de tal declaração, todo cidadão tem o direito de acesso à educação, enquanto o Estado tem o dever de garantir a efetivação de tal direito.

Em relação ao acesso ao ensino superior, por exemplo, conforme as linhas constitucionais, o Estado deve garantir que haja igualdade no acesso, a que fazem referência tanto os artigos 5º quanto o 206 da CF/88, uma vez que o comprometimento do ensino superior vincula-se ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país (Art. 214, V, da CF/88), entre outros objetivos. Desse modo, a atuação do Estado nesse campo é obrigatória, sendo dele o compromisso de desenvolver mecanismos para possibilitar esse acesso, maior ainda em relação às universidades públicas.

No entanto, o artigo 209 prevê a coexistência de entes privados e públicos no campo educacional, alcançando todos os níveis de ensino. Contudo, a liberdade prevista não pode ser comparada com a livre iniciativa nos termos de uma atividade econômica qualquer, visto o caráter específico da educação, como função pública.

A partir dessas investidas, configura-se em 1988 o processo reformista de educação nacional, após aprovação da nova Constituição Federal, cujo ponto de partida da reforma se inicia com a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN). Essa reforma educacional teve início em dezembro de 1988, com a apresentação na Câmara Federal do projeto de lei originário da LDBEN, identificado com o nº 1.258/88, o qual fixa as bases e diretrizes da educação nacional, pensadas e sistematizadas pelas ideias das forças progressistas aglutinadas em torno da comunidade educacional. Tal projeto caracterizou-se como a primeira tentativa de regulamentar a educação escolar após a aprovação da Constituição Cidadã e também por ser originário do pensamento educacional, formulado coletiva e democraticamente pelos trabalhadores da educação, suas organizações e seus sindicatos, durante o processo constituinte.

A respeito das diretrizes, esse projeto de lei determinava que a educação nacional devia inspirar-se nos ideais de igualdade, de liberdade, de democracia e solidariedade humana, para assim poder atingir o fim de formar seres

humanos capazes de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e da sociedade; outra diretriz procurava promover o fortalecimento e a unidade nacional, a solidariedade internacional, o domínio dos recursos científicos e tecnológicos e a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade.

A educação superior, por seu turno, deveria abranger, além do ensino superior destinado à formação profissional de nível universitário, a "organização da cultura superior destinada à difusão e discussão dos grandes problemas que interessam ao conjunto da população" (Art. 43). Com este novo direcionamento, objetivava-se garantir "[...] a difusão e discussão sistemática da cultura superior aberta à participação de toda a população". Em outros termos, a proposta educativa procurava extrapolar os muros da universidade para integrar o mundo da cultura com o mundo do trabalho, os estudantes e futuros profissionais com os trabalhadores brasileiros, independentemente, de sua função. Do mesmo modo, se regulamentavam os preceitos constitucionais, já que as universidades iriam gozar de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e econômico financeira. (Art. 47). (HERMIDA, 2011, p. 82).

Posto isto, a primeira tentativa de regulamentação da educação nacional apresentou à Câmara um texto coerente e dotado de qualidade. Nesse caso, a iniciativa do projeto de lei originou-se no âmbito legislativo, gestado no interior da comunidade educacional. Com efeito, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública orientou os debates e as propostas de um conjunto de entidades científicas, sindicais, estudantis e de movimentos sociais que se congregaram para definir as bases do texto da futura LDBEN. (Idebem, p. 83-84)

Ao passo que avançava o movimento democrático brasileiro, emergia transformações substantivas que marcavam a passagem do sistema capitalista a um novo estágio e, simultaneamente, uma crise social planetária foi deflagrada nos anos 1980 aos 1990.

De acordo com Soares (2000), trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente, denominado de neoliberal, que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma "nova" pobreza. Essas condições não são uma manifestação de que o sistema estaria

funcionando mal, e sim a contraface do funcionamento correto de um novo modelo social de acumulação.

Em síntese, esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo – e do caráter das relações sociais – é também um *novo Estado*, um cenário diferente que expressa – ao mesmo tempo que define – novas condições da luta social. (SOARES, 2000, p. 13).

No que tinha se tornado um considerável avanço no campo democrático, vislumbra-se muitas contratendências que se interpuseram a essa possibilidade. A década de 1990 se caracterizou pelo desmonte dos direitos e do Estado provedor da área social, bem como de bloqueio e/ou redirecionamento das conquistas de 1988, num contexto em que foram decaídas até mesmo aquelas condições políticas por meio da expansão do desemprego e da violência. Revela-se, pois, uma tensão constante entre o marco legal e as condições reais em tempos de neoliberalismo e barbárie.

As condições reais são arquitetadas pelo chamado ajustes estruturais, cujas pretensões desencadeiam as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Tavares e Fiori (1993, apud SOARES, 2000) denominaram esses ajustes de *desajuste global* em razão do caráter contraditório e desigual da vigente modernização entre países, empresas e pessoas, que leva a uma distribuição regressiva dos benefícios do progresso técnico. Além disso, os autores destacam a forma como é feita a socialização das perdas que provoca, entre outras coisas, uma crise fiscal de contornos estruturais e transferências patrimoniais de grande porte.

Tratou-se, como se pode perceber, de ajustes orientados para os interesses do mercado e dos países centrais, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde os anos 1980. Reforma-se, assim, o Estado com ênfase especial nas privatizações e

mercantilizações dos serviços sociais, sendo desprezadas as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e das demais políticas, como a educação.

Com a entrada dos governos civis neoliberais durante os anos 1990, principiado com o governo Fernando Collor (1990-1992), pode-se afirmar que a proposta para a educação, em termos de legislação nacional, foi sintonizada com a nova ordem internacional e sua revolução técnica e científica.

Tendo em conta estas considerações, o governo Fernando Collor se propôs a implantar o projeto "Brasil Novo" que visava o processo de modernização nacional, a partir de um programa de corte nitidamente neoliberal para as ordens da realidade nacional, inclusive a educativa, influenciando diretamente a tramitação do projeto de LDBEN no Congresso Nacional. A proposta que o governo Fernando Collor pretendeu implementar, concebia o desenvolvimento social como um subproduto do desenvolvimento econômico, numa perspectiva capitalista associada e dependente.

Perdia-se desta forma, a articulação dos partidos progressistas, que tinham garantido até então o processo de discussão e votação do projeto de LDBEN da Câmara. De fato, o projeto substitutivo de LDBEN - que já havia sido devidamente aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos e na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara - começou a passar por dificuldades decorrentes das iniciativas adotadas pelos parlamentares de perfil conservador que haviam consolidado em ambas as Câmaras uma nova correlação de forças. Isso permitiu que emendas de "caráter privatistas", com teor diferente dos acordos feitos, fossem aprovadas na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara. Com elas, o projeto passou a expressar contradições que, sem dúvidas, resultam da ação e dos interesses dos diferentes grupos sociais e partidos políticos envolvidos nos debates (HERMIDA, 2011).

Como se pode inferir pelo exposto, o projeto de lei nº 1.258/88 voltou a assumir posição protagonista frente ao cenário educacional, ao passo que começava a ser identificado como PLC (projeto de lei da Câmara) nº 101/93. Na opinião de Saviani (1997), tratava-se de uma estratégia de desengessar o governo, pois o Poder Executivo ficava livre para formular políticas educacionais seguindo as conveniências dos grupos que lhe eram próximos e que detinham o poder em outras ordens da sociedade brasileira.

Destaca-se que a diferença mais marcante entre ambos os projetos se localizava na sua concepção e formulação, pois, como já citado, o primeiro projeto inspirou-se em princípios democráticos e participativos, e o segundo inspirou-se numa visão de democracia diferente: aquela que apela à democracia representativa, na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se elegem os governantes. Nessa lógica, assim que são escolhidos, estão legitimados para tomar as decisões em nome da sociedade (SAVIANI, 1997, p. 129).

Sem demora, o posterior momento do processo de tramitação na nova legislação e de definição da política educacional é marcado pelas eleições de 1994, tendo em conta que, de modo concreto e consolidado, o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) contemplou diretrizes do projeto político neoliberal de economia, que exigiu reformas tanto do Estado como das instituições sociais, dentre elas as educacionais. Resultante disso, o conteúdo da Carta Constitucional foi demolido cotidianamente, através da estratégia neoliberal de ajuste fiscal e da retirada do Estado quanto à sua responsabilidade na execução das ações na área social. No âmbito da política educacional, voltada para o ensino superior, o movimento foi, por conseguinte, de fortalecimento do empresariamento da educação e, por outro lado, de inserção de uma lógica contábil dentro das instituições públicas.

Abertamente, percebia-se a aspiração política de tirar de cena o projeto de lei que defendia propostas democráticas para poder propagar, através de um substantivo, iniciativas do Executivo assentados com interesses privatistas. Com efeito, o projeto de lei nº 101/93, oriundo do PLC nº 1.258/88 na sua gênese, recebe parecer negativo no Senado, por motivos de inconstitucionalidade.

Com a manobra regimental, finalmente é aprovado, em 1996, a última versão de LDBEN no Senado, denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, sob o nº 9394/96, que prosseguiu o processo de crescimento e aprofundamento da privatização do ensino superior, cuja legislação prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, compreendida em quinze artigos que regulamentam e formatam a organização acadêmica.

Evidencia-se, assim, que a nova LDBEN trouxe uma organização diferenciada na arquitetura da educação superior no país, que privilegia a diversidade de formatos institucionais e modalidades acadêmicas.



Essa nova configuração possibilita a criação e expansão de universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, ou seja, instituições que não tem por base a ideia da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, presente nas universidades. Com essas mudanças, os centros universitários foram equiparados às universidades em sua autonomia para a criação, organização e extinção de novos cursos, além de outras questões definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 2004). Essa estratégia de diversificação institucional vem sendo utilizada como uma das principais ferramentas para a expansão da educação superior (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL.INEP, 2010) vem demonstrando a magnitude da privatização no processo de expansão das IES, em especial no governo de FHC. Em 1995, havia 894 IES no país, destas, 210 eram públicas e 684 privadas. Em 2002 observamos a redução das IES públicas para 195, uma diminuição proporcional de 7,14%, ao contrário das instituições privadas, que chegaram ao número de 1.442, totalizando um crescimento proporcional de 110,81% (BRASIL.INEP, 2010).

Mediante respaldo legislativo, a privatização do ensino superior brasileiro tem a legitimação do Estado e atende às expectativas dos organismos internacionais. Tudo isso reflete a proposta de reforma do Estado que preconizou, de acordo com Bresser Pereira (2015, p. 12), a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e 'publicização'; a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição no país em nível internacional ao invés de protetor nacional contra a competição internacional.

Como alicerce das políticas neoliberais, temos em cena o modelo de gestão traçado no Consenso de Washington que favoreceu a minimização das responsabilidades sociais do Estado, a desregulamentação do mercado comercial e financeiro, a privatização do setor público e a valorização do setor privado.

Stiglitz (2002) identificou erros sistemáticos das políticas econômicas recomendadas pelos defensores do referido Consenso, afirmando que essas políticas não surgem de uma cuidadosa observação e análise das condições econômicas, mas de ideologias – isto é, de um sentimento de compromisso com o livre mercado e de antipatia pela ação governamental. Desse modo, minimizam o efeito das falhas de mercado e exageram as consequências das falhas de governo. Para o autor, a crença na superioridade do mercado surge em muitos casos como uma forma de religião, válida mesmo nas condições das mais fortes evidências em contrário.

Entende-se que a década de 1990 foi marcada por forte influência de organismos multilaterais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos influenciaram decisivamente as políticas educacionais para que acatassem os “pacotes” de financiamento, que vinham seguidos de recomendações a serem cumpridas. Análises têm sido feitas no sentido de que sua influência significa na difusão e reafirmação do projeto neoliberal por meio, por exemplo, da diminuição dos gastos públicos, incentivo às privatizações, abertura do mercado ao capital mundial, desregulamentação do mercado, flexibilização das relações trabalhistas, que provocam a precarização do trabalho (ANTUNES, 1999; MÉSZAROS, 2008).

Os organismos multilaterais exigiam dos países, aqueles conhecidos como países periféricos do capitalismo, que seguissem à risca seu receituário. Disso decorreu o corte de verbas das universidades públicas, a formação das fundações de apoio, o estreitamento com o setor empresarial e o ajuste do ensino às exigências do mercado, redirecionando a educação superior para um modelo pragmático e mercantilista.

No Brasil, é possível constatar a perspectiva neoliberal em vários documentos, como é o caso dos decretos n.º 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, os quais permitem a diversificação da oferta e das modalidades de ensino das instituições. Isso permitiu a criação de IES diferenciadas, com objetivos distintos e direcionados para um público também distinto e, provavelmente, demandante de um modelo de ensino aligeirado e voltado para fácil alocação da força de trabalho no mercado, sem preocupação “acadêmica”.

Outro documento que deixa clara a relevância aos interesses do capital, sobretudo na década 1990, é o Plano Nacional de Educação que considera “[...] importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”. (PNE<sup>4</sup> - Lei nº 10.172/2001, p. 38).

Observamos, ainda, que são estabelecidos, no PNE, 35 objetivos e metas para a educação superior, das quais receberam vetos as de número 2, 24, 26 e 29, relativas à ampliação do papel do Estado no seu financiamento. Com tais vetos, eliminou-se a exigência de assegurar “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino público”, a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais, a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica (MEC, 2010, p. 225).

Conforme Catani e Oliveira (2003), este discurso contrasta os seguintes "problemas da educação superior", a fim de se estabelecer uma política que promova sua "renovação e desenvolvimento": a) o baixo percentual de atendimento, pois apenas 12% da população de 18 a 24 anos cursa esse nível de ensino; b) a expansão das matrículas tem sido maior no setor privado, precisando ocorrer com garantia de qualidade; c) a necessidade de fortalecer o setor público, já que "a manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão" - são importantes para o desenvolvimento do país; d) a distribuição regional desigual de vagas devido à "concentração das matrículas em instituições particulares por regiões mais desenvolvidas".

---

<sup>4</sup> O PNE foi aprovado pela Câmara de Deputados, em 2000 e estava sustentado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE são: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público. Segundo Aguiar (2010), é oportuno considerar, também, que o processo de elaboração do PNE teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições sócio-políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas.

De acordo com os estudos de Minto (2005), é possível verificar que

Muito embora a proporção entre os setores público e privado, em termos do número de matrículas no final dos anos 1990, tenha chegado acerca de 30/70%, respectivamente, em relação ao número de instituições, é possível verificar que as IES não-universitárias obtiveram um peso relativo significativamente maior no setor [...], além de, na esteira desta ruptura, conferir maior sentido ao processo de privatização do ensino superior, uma vez que este tipo de expansão foi ocasionado sobretudo pelo setor privado. (MINTO, 2005, p. 186-187).

É evidente a significativa expansão do ensino superior no Brasil nos anos 1990. No entanto, conforme o mesmo autor, neste caso, os dados “não falam por si mesmos”. É necessário qualificar a forma desta expansão de modo detalhado: suas linhas gerais e seus impactos em termos da organização e da estrutura de ensino superior no país. Do ponto de vista das IES, esta expansão se deu de modo a reforçar o processo de descaracterização do modelo anterior de ensino, pautado, em termos legais, na indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a tendência mais marcante do processo de expansão foi a da “diferenciação” das instituições e da “diversificação” das modalidades de ensino. (Idem, p. 185-186).

Além dessa reflexão, evidenciamos na citação acima um percentual extremamente desigual no número de matrículas realizadas no setor privado (com 70%) e no setor público (com apenas 30%), em que se sobressai mais uma vez a lógica imperante da concentração privada na política de educação superior.

Minto (2005, p. 257) traz uma outra reflexão interessante acerca da redução do caráter público da educação, entendendo que,

A redução deste caráter público da educação, generalizada aqui como privatização, opera-se em dois sentidos, mas nunca como “privatização total”. Isso porque, na lógica de funcionamento da educação superior no Brasil, o setor privado, responsável pelo rentável mercado de “serviços educacionais”, não pode garantir sequer a sua própria reprodução social sem prescindir do setor público, cuja formação mais ampla e de melhor qualidade lhe garante o fornecimento de quadros docentes. Embora parasitário do público, por outro lado, a ideologia que legitima o setor privado é a da sua “eficiência econômica”, seu baixo custo,

falácia que só é possível por conta da existência de um conjunto de universidades públicas (sobretudo da pós-graduação).

As parcerias público-privadas na educação superior é um dos corolários da vigente Reforma Universitária, cuja estratégia significa romper os limites entre o público e o privado. Elas vêm sendo fortalecidas pelas novas relações instituídas, sobretudo, pelos mecanismos de captação de recursos junto ao mercado e pela criação de mecanismos de transferência de recursos públicos, direta ou indiretamente, para instituições de ensino superior privadas.

Almeida (2006, p. 99-100) explica que a modalidade de ajuste entre a administração pública e os particulares, preconizada atualmente pela nova lei n.º 11.079<sup>5</sup>, não é novidade na prática administrativa. “Inúmeros são os exemplos de parcerias que foram e são feitas, embora não com esse nome. [...] Do ponto de vista normativo, também a nova lei não constitui novidade.” O autor aponta que a colaboração entre público e o privado é tratada na Constituição brasileira em várias oportunidades, e cita como comprovações os Artigos 194, 197, 199 e 204 da Constituição de 1988.

Destaca-se que, a “[...] inovação trazida pela nova lei é a peculiaridade de haver contraprestação pecuniária do parceiro público, que se soma às tarifas cobradas do usuário.” (ALMEIDA, 2006, p. 100). Avigora-se, desse modo, a legalização e a facilitação do envio de verbas públicas para os negócios privados, especialmente, na esfera da educação superior, sejam eles nacionais ou multinacionais,

[...] tanto através de investimentos diretos quanto de isenção de impostos. Na educação, as parcerias público-privadas são a espinha dorsal da reforma universitária ora em curso. [...] o Estado ‘incentiva’ as instituições privadas através de isenções fiscais. É também sobre as parcerias público-privadas que se debruça o centro da lógica, que estabelece o fim dos limites entre o que é público e o que é privado, incorporando todas as universidades a um mesmo sistema nacional, permitindo que as

---

<sup>5</sup> Embora o projeto de lei n.º 2.546/2003, que versa sobre as parcerias público-privadas, tenha tramitado no Congresso Nacional, recebeu cerca de 500 emendas e, finalmente, em 30 de dezembro de 2004, o projeto já bastante modificado, foi transformado na lei 11.079. (ALMEIDA, 2006, p. 100). A referida lei dispõe que existam quatro diferentes formas de delegação da prestação de serviços públicos a particulares: a concessão de serviço público; a concessão de serviço público precedida de obra pública; a permissão de serviço público; e a parceria público-privada.

particulares e públicas tenham o mesmo tratamento perante o Estado, com a mesma autonomia e garantindo até que as privadas recebam financiamento direto do Estado. (Ibidem.)

No curso desse processo de reestruturação e “renormatização” do sistema educacional, a esfera pública e o campo privado passaram a contar também com outros dispositivos legais para naturalizar a convivência de recursos públicos na esfera privada e de recursos privados na esfera pública, além de tencionar preponderantemente a relação público e privado.

Obrigadas a serem competitivas, disputando os poucos recursos disponíveis no setor produtor, as universidades se submetem a outras normas e outras lógicas, pondo em risco a sua identidade institucional. Como não conseguem atender satisfatoriamente a todas as demandas, muitas vezes incoerentes e até mesmo contraditórias, de grupos populacionais também pouco organizados, as universidades passam por instituições socialmente ineficazes e que, portanto, não deveriam ser mantidas com recursos públicos. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 31).

Como se pode inferir pelo exposto, há uma guinada neoconservadora na educação superior no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal e na racionalidade e lógica mercantil, descomprometidos com a educação pública de qualidade e a acessibilidade às camadas populares da sociedade. Dessa maneira, a política econômica procurou privilegiar a lógica racionalista e mercantil, expressa, sobretudo, pela parceria público-privada que beneficia as instituições privadas e descomplica o recebimento de recursos do orçamento do Estado e isenção de impostos.

Esse quadro resulta na forte expansão de vagas do setor privado, que se organizou por meio de empresas educacionais voltadas à obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Os empresários do mercado educacional têm usufruído do fundo público para garantir sua expansão, nutrida pelo parceiro Estado, que vem dispondo, com as devidas facilidades legais, recursos públicos de forma direta (“bolsas”) ou indireta (redução de tributos).

Além disso, o Estado brasileiro foi também parceiro na difusão ideológica de que não haveria diferenças entre o ensino superior público ou privado: se a educação foi largamente difundida como 'bem público' – tanto pela mídia, quanto por inúmeros documentos governamentais –, não fazia diferença se seu desenvolvimento ocorresse em instituições públicas ou privadas. O Estado – por meio de sua ação reguladora/avaliadora – teria então a incumbência de estabelecer critérios avaliativos e, assim, deixar acessível ao público consumidor uma listagem (um ranking) das instituições e cursos com conceitos mais altos. (CFESS-CRESS, 2014, p. 21)

A lógica competitiva, implícita no mecanismo do ranking entre instituições educacionais, atravessa a educação superior brasileira. Ao ranquear e classificar as instituições aprofunda a ideia da educação como um negócio lucrativo, passível de comparação, e não um direito social.

Os impactos nas instituições públicas têm sido os mais diversos, desde a redefinição de parâmetros contemporâneos que diminuem a autonomia universitária, até os efeitos da escassez do montante dos orçamentos públicos. A citada escassez expressa

[...] de muitas formas, abrangendo a simples contenção dos recursos de custeio e manutenção das IES, o já contumaz congelamento dos salários de docentes e servidores e muitas outras medidas de impacto indireto, tais como o baixo valor relativo e a pequena oferta de bolsas para a pós-graduação. (MINTO, 2005, p. 159)

A enérgica investida às demandas do mercado educacional faz ascender o patamar dos negócios universitários rentáveis, constituindo-se numa estratégia larga de privatização da educação superior. Não obstante, a escalada da privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, ao contrário, expressou a urgente necessidade da retomada da expansão das universidades públicas mediante melhoramentos na sua estrutura financeira, material e humana, de modo especial das instituições federais.

**2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CENÁRIO DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO:** algumas propostas e programas de expansão e democratização do acesso

Inicialmente, cumpre destacar que no início do século XXI presenciamos na conjuntura histórica do capitalismo global novos caminhos políticos, econômicos e ideológicos que começaram a ser traçados na América Latina, denominados por inúmeros estudiosos de neodesenvolvimentistas. No Brasil, esses caminhos significaram o alicerce amplo e heterogêneo de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda iniciada pelo governo Lula da Silva, e seguida pelo governo Dilma Rousseff.

Alves (2014, p. 136) afirma que na atual “[...] disputa inter-capitalista no interior do bloco histórico do capitalismo flexível, opõe hoje, no plano mundial, neoliberalismo e neodesenvolvimentismo [...]”, este último é definido como novo padrão de desenvolvimento do capitalismo como modo de produção, sendo, acima de tudo, desenvolvimento das misérias da modernidade do capital.

Conforme Bresser Pereira (2006), o novo desenvolvimentismo (ou neodesenvolvimentismo) é, ao mesmo tempo, um “terceiro discurso”, entre o discurso populista e o da ortodoxia convencional, e o conjunto de diagnósticos e ideias que devem servir de base para a formulação, por cada Estado-Nação, da sua estratégia nacional de desenvolvimento. É um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas, através das quais as nações de desenvolvimento médio buscam, no início do século XXI, alcançar os países desenvolvidos. É a maneira pela qual países como o Brasil podem competir com êxito com os países ricos e, gradualmente, alcançá-los. É o conjunto de ideias que permite às nações em desenvolvimento rejeitar as propostas e pressões dos países ricos de reforma e de política econômica, como a abertura total da conta capital e o crescimento com poupança externa, na medida em que essas propostas representam a tentativa de neutralização neo-imperialista de seu desenvolvimento. É a forma por meio da qual empresários, técnicos do governo, trabalhadores e intelectuais podem se constituir em nação real para promover o desenvolvimento econômico.

Diante do exposto, o neodesenvolvimentismo implica a formação de uma verdadeira nação, capaz de estabelecer uma “estratégia nacional de desenvolvimento informal, aberta, como é próprio de sociedades democráticas cujas economias são ordenadas pelo mercado” (Idem, 2006, p. 12).



Bresser-Pereira (2010) distingue ainda o novo desenvolvimentismo como uma política nacional e o neoliberalismo como uma estratégia importada dos países desenvolvidos. Ambos, contraditoriamente, presentes no vigente modelo de desenvolvimento do país.

Com respaldo em Alves (2014), o neodesenvolvimentismo

[...] se constitui com a crise do neoliberalismo no Brasil, representa uma nova visão de desenvolvimento capitalista, baseado na criação de um novo patamar de acumulação de capital por meio da ação do Estado, capaz de criar, por um lado, as condições macroeconômicas para o crescimento da economia capitalista e, por outro lado, ao mesmo tempo, a ampliação do mercado interno por meio da redução da pobreza e políticas sociais redistributivistas focadas no subproletariado. (ALVES, 2014, p.137)

Destaca-se que no projeto neodesenvolvimentista do Brasil não é encontrado um resgate das “promessas civilizatórias do período histórico de ascensão histórica do capital”, também não se configura na restauração da social-democracia clássica comprometida com um projeto civilizatório. Na verdade,

[...] busca apenas construir um novo patamar de acumulação de capital que permita, ao mesmo tempo, redistribuir renda, ampliar o mercado de consumo e instaurar suportes sociais mínimos de existência para a classe trabalhadora pobre, aumentando o gasto social do Estado nos limites do orçamento público, comprometido como pagamento da dívida pública. (ALVES, 2014, p. 136)

Desse modo, vem se destacando a ênfase de um programa de política econômica e social que visa ao crescimento econômico do capitalismo brasileiro, com alguma medida de transferência de renda, embora não rompa com as restrições estabelecidas pelo modelo econômico neoliberal ainda dominante no país. Esse programa, segundo Boito Jr. (2012), representa prioritariamente os interesses de um setor importante da burguesia brasileira: a grande burguesia interna. Essa frente contempla também, ainda que de maneira periférica e pontual, alguns interesses das classes populares – operariado urbano, baixa

classe média, campesinato e a massa empobrecida pelo desemprego e pelo subemprego.

Machado (2013) confirma, em seus estudos, que, atualmente, vem despontando um novo contexto ideopolítico e socioeconômico no Brasil, marcado pela introdução de medidas de cunho neodesenvolvimentistas, que seguem um receituário de propostas e recomendações macroeconômicas e sociais destinadas aos países em desenvolvimento, em especial ao Brasil, que tem por objetivo promover o crescimento e o desenvolvimento prometendo alçá-los ao *status* de país rico no âmbito da competição global contemporânea, garantindo redução da pobreza e inclusão social.

[...] um fenômeno efetivamente novo e adverso do que vinha sendo praticado até então desponta na política governamental petista: especificamente, começa a aparecer no cenário político uma leve, porém robusta retomada da intervenção estatal no âmbito da questão social; e, mesmo com os holofotes voltados para as políticas de transferência de renda focalizadas na extrema pobreza, mas, não sem passar despercebidas, são anunciadas: a criação de novas IFES públicas e *campi* interiorizados; a permanência dos estudantes das instituições privadas de Educação Superior, facilitada pelo governo mediante a destinação de bolsas de estudo e financiamento estudantil a juros módicos; a Educação Superior levada aos confins do país com a utilização das novas tecnologias de informação; a criação de cursos que possibilitam a profissionalização e rápida entrada no mercado de trabalho a parcelas significativas da população até então à margem do sistema de Educação Superior brasileiro. Em nível da aparência, é como se um horizonte de novas perspectivas de vida e trabalho se abrisse diante dos olhos da sociedade brasileira. (MACHADO, 2013, p. 14)

Embora os esforços e tentativas de composição de um Pacto Neodesenvolvimentista na sociedade brasileira, dentro do conjunto estratégico de políticas sociais voltadas à expansão da educação superior no Brasil nos últimos anos sejam de caráter mais social, evidencia-se a influência dos sistemas econômicos internacionais, que permanecem regendo princípios de produtividade e competitividade para a economia brasileira. O destaque dado pelo Banco Mundial à educação superior, como forma de se atingir o desenvolvimento econômico e social do Brasil, é representado nos PNEs e nos programas FIES, PROUNI, UAB e REUNI.

Com base no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>6</sup>), estes programas foram instituídos com o intuito de promover o acesso à educação superior, prioritariamente, à população brasileira historicamente marginalizada, seja por sua condição social, racial ou geográfica, embora, ao mesmo tempo, parte deles sejam programas que fortalecem as instituições privadas por meio do financiamento público. Sendo assim, ao passo que priorizam estratégias de equidade social também privilegiam a estruturação e o crescimento do mercado de educação superior no Brasil.

Com fins de melhor ilustração, segue atributos e evolução do processo de expansão da educação superior, via FIES, PROUNI, UAB e REUNI.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) propicia o financiamento de estudantes na graduação em instituições privadas, cadastradas no programa, desde que o curso almejado tenha obtido conceito maior ou igual a 3,0 na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES<sup>7</sup>), ou com autorização para funcionamento concedido pelo MEC.

A contar de sua implantação em 1999 o número de financiamentos disponibilizados não parou de aumentar, principalmente após modificações realizadas ao longo desses anos que favoreceram o acesso de mais estudantes, dentre elas temos a possibilidade de aderir ao programa em qualquer período do ano; adesão de estudantes cursando o doutorado; redução da taxa de juros; crescimento do limite de crédito para até 100% do valor do curso; começo da quitação do financiamento em 18 meses após o término do curso; e prolongamento do prazo de quitação para até três vezes o período em que o curso foi financiado.

---

<sup>6</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação visava, como um dos principais objetivos, reverter o quadro educacional brasileiro atendendo às demandas da educação superior, devendo ser observado através dos seguintes princípios que se complementam: (a) garantia de qualidade – a expansão não é só de maneira quantitativa, mas deve ser feita com qualidade; (b) promoção de inclusão social pela educação - vários jovens têm seus talentos desperdiçados quando são sistematicamente excluídos por meio de um filtro de natureza sócio-econômica; (c) distribuição territorial-ensino de qualidade acessível a todas as regiões do País; e, (d) desenvolvimento econômico e social – transformar a educação superior em peça fundamental na produção científica e tecnológica, elemento primordial da integração e da formação de uma nação (SILVA; NUNES, 2011).

<sup>7</sup> O SINAES foi instituído pela Lei 10.861/2004, com a intenção de promover a avaliação da educação superior. Este sistema engloba a dimensão institucional, os cursos de graduação e o desempenho dos alunos. As instituições de educação superior devem realizar esta avaliação para obter credenciamento, autorização e reconhecimento para oferecimento de seus cursos de graduação, além da renovação periódica de oferta.

O FIES contemplou 32 mil estudantes em 2009, e em 2014 mais de 720 mil estudantes foram beneficiados por este programa de financiamento, atingido em agosto de 2014 o total de 13 bilhões de reais investidos.

Exemplo de outra ação à expansão do acesso ao ensino superior foi através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que, por meio da concessão de bolsas de estudo aos alunos de baixa renda, financiava os estudos destes em instituições privadas. Segundo dados disponíveis no site do INEP, ao final do ano de 2014, o PROUNI já havia concedido o total de 1,4 milhão de bolsas, em 10 anos de atuação do Programa. O PROUNI trouxe um aumento no acesso ao ensino superior por meio da concessão de “isenção fiscal às instituições privadas que dão bolsas de estudos a alunos de baixa renda” (SOUSA; CARVALHO, 2012, p.27).

Por outro turno, o sistema UAB foi instituído com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com os polos de apoio presencial.

Mota, et al. (2006) enunciam que a UAB prevê a oferta de educação superior com base na adoção e fomento da modalidade de educação a distância, o que confere férteis potencialidades para esse projeto do Ministério da Educação, tendo em vista que este objetiva atender às demandas reprimidas por educação superior no país, contribuindo para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida.

O Sistema UAB tem 103 instituições públicas de ensino superior participantes, das quais 93 encontram-se ativas no Sistema de Gestão da UAB (SiSUAB). São 56 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Cerca de 329.000 alunos encontram-se matriculados, estando distribuídos por quase todos os estados brasileiros (SISUAB, 2013 *apud* QUIRINO et al, 2013).

Analisa-se, no entanto, que a expansão do ensino superior brasileiro, dada não apenas pelo ensino privado presencial, mas também pelas EaDs, representa uma estratégia de acesso, abertura e fortalecimento de novos nichos de mercado para o capital. Particularmente, as empresas educacionais da EaD “[...] garantem muitas matrículas (e mensalidades escolares) sem precisar

contratar tantos/as docentes, com a contratação de muitos/as tutores/as, que geralmente têm vínculos trabalhistas precários e baixos salários.” (CFESS-CRESS, 2014, p. 23)

Se a modalidade de EaD vem sendo largamente utilizada pelo setor privado para expandir negócios, com maior lucratividade, conclui-se que esta requisita menor aporte de recursos, assim como possibilita ao capital educacional expandir-se para nichos de mercado – em municípios interioranos, por exemplo – que até então não eram explorados. (Ibidem.)

Tratada pelo Governo Lula como uma estratégia de “democratização” do acesso ao ensino superior, a educação à distância esconde o aprofundamento da privatização da educação pública brasileira, elemento que se relaciona diretamente com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio (OMC). Contudo, o ensino à distância expressa “re-lançamentos ‘requeitados’ das propostas privatizantes que o BM, o FMI, a OMC e o governo neoliberal de FHC apresentaram ao longo da década de 1990”. A relação entre reforma da educação superior e a educação a distância vem conduzindo a abertura estratégica do mercado educacional brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, “objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital”. (LIMA SOUZA, 2016, p. 14).

A abertura estratégica do mercado brasileiro aos interesses empresariais do capital internacional reflete a preocupação do Estado brasileiro na criação de um novo patamar de acumulação de capital mediante a garantia de condições macroeconômicas para o crescimento da economia capitalista. De acordo com Alves (2014), a utilização do fundo público no financiamento e investimento exigidos pelo capital, visa o desenvolvimento e crescimento da economia brasileira, em conformidade com os interesses dos oligopólios privados industriais, agroindustriais e financeiros.

Dito isto, retoma-se à ilustração dos atributos do processo de expansão da educação superior a partir de breve discussão dos programas sociais. Passa-se, então, à reflexão da proposta de expansão e democratização orientada pelo REUNI, que teve o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de

recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007, Art. 1º). Ele foi instituído pelo Decreto nº 6.096, que consubstancia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007.

Cada universidade federal que objetivava aderir ao REUNI deveria elaborar um plano de reestruturação, aprovado pelo órgão superior da instituição, que precisaria pontuar as estratégias para alcançar os objetivos e as metas estipuladas pelo governo durante a vigência dos cinco anos do programa, além de apresentar uma proposta de orçamento para o cumprimento dessas estratégias. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos.

No capítulo seguinte prosseguiremos, com especial ênfase, a discussão sobre o REUNI no contexto nacional, suas propostas e implicações na área da educação superior e da universidade pública. Também seguiremos com a adesão ao Plano, na Universidade Federal da Paraíba e as implicações político-institucionais que vem dando materialidade ao programa e os impactos observados no acesso, na permanência, e nos recursos humanos e materiais.

### **CAPÍTULO 3 CAMINHOS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA NO LIMAR DO SÉCULO XXI: expansão do público via REUNI e fortalecimento da privatização da educação superior**

O debate acerca da educação superior ganha relevância de modo especial no início do século XXI, especialmente a partir da proposta mais recente do projeto “Universidade Nova” ou, como foi denominado em seu último formato, do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI). Ambos emergem de discussões que desencadeiam propostas de mudanças ao atual formato do ensino ofertado pelas universidades federais brasileiras, com diagnósticos e estudos variados, apoiados em dados estatísticos sobre a arquitetura curricular, vagas nas universidades públicas e as altas taxas de evasão no ensino superior.

O REUNI é o eixo de interesse da pesquisa, compreendido como o segundo ciclo<sup>8</sup> de expansão da educação superior pública, que materializa e agrega uma proposta de reestruturação ao movimento de expansão das UFEs. Pretende-se avaliar, de modo crítico, as atuais mudanças e reformas processadas na educação superior, especialmente àquelas resultantes do REUNI, com vistas a tecer análises que ultrapassem uma descrição formal dos fatos, bem como desvelem a retórica dos discursos, documentos oficiais e dados estatísticos relativos aos programas e mecanismos que envolvem o ensino superior público em todo país, que proclamam a retomada do seu crescimento, expansão e democratização.

Em se tratando de um programa relativamente novo, como também por verificar que a maioria das universidades federais brasileiras aderiu ao REUNI,

---

<sup>8</sup> O primeiro ciclo compreendeu o Programa Expandir (2003-2006– com extensão até 2010), que objetivava incentivar, através de dotação orçamentária, a expansão da educação superior pública mediante a criação de novas UFEs e criação e/ou fortalecimento de campi no interior do país, com fins a atender a demanda reprimida existente e a redução das desigualdades regionais. O terceiro ciclo vigente de expansão da UFEs corresponde à integração regional e a internacionalização do conhecimento, com a expansão da mobilidade de um número cada vez maior de estudantes e acadêmicos estrangeiros. Segundo o Relatório do MEC (2012), esse “último” ciclo ocorre, concomitantemente, ao período da interiorização e reestruturação, com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia.

urge a necessidade de estudos e pesquisas, assim como debates e discussões, que contemplem os seus aspectos e propostas de reformas em maior profundidade.

As reformas universitárias ocorridas na recente história das políticas públicas brasileiras inspiram-se no Processo de Bolonha, que foi uma metapolítica de Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço na educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo é o ganho de competitividade do sistema europeu de ensino superior, harmonizando currículos, diplomas, graus acadêmicos reconhecíveis por todos os estados membros da União Europeia (LIMA et al, 2008*apud* BATISTA, 2016).

Na presente análise, inicialmente, evidenciaremos a reforma universitária brasileira, protagonizada pelo projeto Universidade Nova, cuja ênfase está centrada em reformas curriculares e a abertura de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação. Em seguida, demonstraremos o prisma do contexto nacional do REUNI, apresentando análises centralizadas nos documentos oficiais do Programa, suas metas, indicadores e as avaliações dos primeiros resultados obtidos nas universidades federais do país. E, por fim, desenvolvemos uma abordagem do REUNI na UFPB, com vistas a explicitar suas programações e implicações, em termos de dimensão, desempenho acadêmico e eficiência social.

### **3.1 PROJETO UNIVERSIDADE NOVA:** propostas de uma nova arquitetura curricular nas instituições federais de ensino superior

O Plano Universidade Nova (UniNova) ou, como foi denominado em seu último formato, o “Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI), foi lançado em meados de 2006, suas primeiras projeções foram construídas por docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a finalidade de trazer novas propostas de reformas à educação superior brasileira. As novas propostas se fundamentam numa "nova arquitetura curricular", através da inserção de bacharelados interdisciplinares (BIs), com o objetivo de propiciar uma formação universitária geral, precedendo a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação.

Evidencia-se que a nova arquitetura curricular direcionada pela UniNova



inspira-se fortemente em Anísio Teixeira, um dos fundadores da Universidade de Brasília, que funda uma organização curricular arquitetada em ciclos iniciais de estudos gerais, direcionada a grandes áreas do conhecimento, cuja propositura recebeu grande influência do modelo flexneriano<sup>9</sup>, porém foi descontinuado depois do golpe de 1964, que afastou e assassinou Anísio Teixeira, além de exonerar docentes e pesquisadores.

O projeto UniNova foi apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em setembro de 2006, em uma reunião na Universidade Federal de Pernambuco. Na ocasião, o Reitor da UFBA, Naomar Almeida Filho, comunicou ao Conselho Pleno o andamento do projeto. Este foi muito bem acolhido e recebeu o apoio de vários dirigentes. Em outubro de 2006, a proposta da UniNova foi apresentada ao MEC e no mesmo mês o Reitor apresentou mais detalhadamente a proposta na reunião ordinária regular da ANDIFES. A partir daí, rapidamente a proposta ganhou visibilidade e, em dezembro de 2006, após alguns seminários e discussões, houve a ampliação do escopo original da proposta que influenciou o projeto de governo para educação superior, incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O debate e divulgação dessas ideias se deram de forma tão intensa que as minutas iniciais dos documentos preparatórios do que viria a ser o REUNI o designavam como Programa Universidade Nova (PIMENTEL, 2010 *apud* BATISTA et al, 2016).

---

<sup>9</sup> O modelo flexneriano é um Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior, “[...] tem uma história rica e quase centenária. Originário da universidade germânica de pesquisa de matriz humboldtiana, conquistou o Reino Unido e consolidou-se nos Estados Unidos e no Canadá, com a Reforma Flexner. Expandiu-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania. No MNA, a Pré-Graduação é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas de *colleges*. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor*. Os títulos obtidos no *College* são terminais, mas funcionam como pré-requisito e etapa prévia à entrada no segundo nível, a *Graduate School*. Trata-se aqui de programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso o nome *graduate*) de formação profissional são *Master* (tipo MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H. etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de Mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma sequência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*). Notem que este nível de formação equivale ao que se denomina de Pós-Graduação no continente europeu, na América Latina e no Brasil.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 144-145).

A UniNova ganhou relevância com envio pelo Poder Executivo do Projeto de Lei nº 7.200/2006<sup>10</sup> à casa legislativa. A tramitação desse projeto, no congresso nacional, prossegue na defesa da necessária readequação do sistema universitário brasileiro ao ensino superior do mundo globalizado, tendo em vista a compatibilidade com os modelos norte-americano e europeu, que são considerados os únicos modelos que o documento Universidade Nova diz que se sobressaem nos dias atuais. A divulgação da UniNova foi adjetivada como solução contra a obsolescência das universidades de modelo tradicional.

Sob tal enfoque, o projeto Universidade Nova resulta da iniciativa de reexaminar a instituição universitária brasileira, com base em sua re-significação e adequação aos ditames mundiais da desregulamentação e flexibilização, da mobilidade e competitividade, que tem impactado o ensino superior brasileiro. Tais exigências estão alinhadas às propostas de reforma do Estado propagada em muitos países no espaço internacional, com vistas a dar conta de demandas cada vez mais complexas, exigidas pela sociedade globalizada.

Na proposta formulada por Almeida Filho, o projeto Universidade Nova parte do princípio de que as reformas universitárias no Brasil são inacabadas porque se ocupam do acesso, do financiamento, da gestão e da regulação, porém sem reestruturar as arquiteturas curriculares. Neste sentido, o atual modelo de educação superior do Brasil é criticado com os seguintes argumentos:

- Excessiva precocidade nas escolhas das carreiras profissionais;
- Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;
- Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
- Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
- Submissão ao mercado, perda de autonomia;
- Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigente em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos.
- Incultura: formação tecnológico–profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida;

---

<sup>10</sup> O Projeto de Lei 7200/2006, tem as seguintes macas: definição de um modelo de financiamento universitário; regulação da transnacionalização das IES privadas; políticas de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); submissão das universidades ao princípio da responsabilidade social; avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

- Anacronismo: dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 96).

Pelo exposto, a conclusão obtida era de que o vigente modelo de universidade se apresenta engessado e com baixa eficiência e resolutividade que, conseqüentemente, vem contribuindo na ampliação de índices de evasão ocasionado ora por precocidade na especialização, ora por desencantamento com os estudos e por falta de condições de permanência. O

[...] descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho, e, sobretudo, os desafios da Sociedade do Conhecimento, são problemas que, para sua repercussão, requerem modelos de formação profissional mais abrangente, flexíveis, integradores (BRASIL. UFBA, 2007, p. 10).

Para fins de esclarecimentos e de identificação dos possíveis reflexos dos modelos norte-americano e europeu na reestruturação da arquitetura curricular proposta pela UniNova, passaremos por uma curta reflexão sobre algumas características existentes em ambos os modelos.

O modelo norte-americano (flexneriano) visa, de modo geral, formar cidadãos mais competitivos e capacitados para o futuro. É formado essencialmente por dois níveis: a pré-graduação e a graduação. O primeiro nível é ministrado em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas *colleges*. Compreende cursos universitários com duração de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades. (Ibid., p. 07).

Uma vez que o aluno almeje prosseguir estudando, o título de bacharel é pré-condição para a inserção na “graduação”, chamada de segundo nível da formação, composta por

Programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso

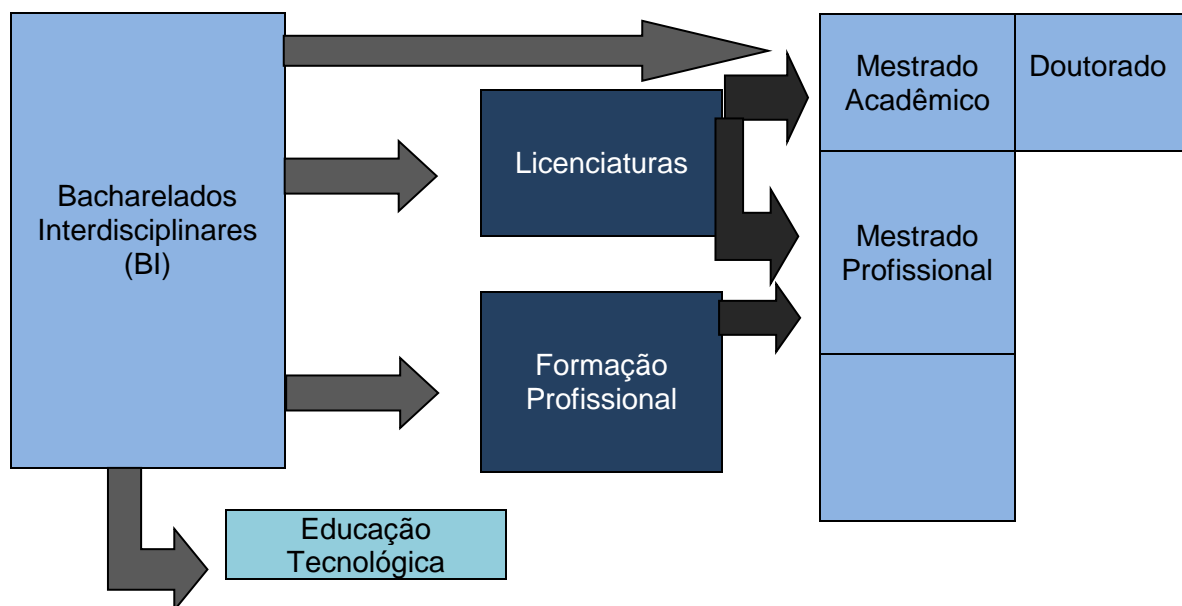
o nome graduate) de formação profissional são Master (tipo MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H. etc.) ou Doctor (D.L., M.D., Pharm. D.). O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma sequência de duas etapas de formação, o mestrado (Master of Sciences, Master of Arts etc.) e o Doutorado (Philosophy Doctor, o PhD.) (Ibid.).

Diferentemente, o modelo unificado europeu definido pelo processo de Bolonha tem a função de estimular uma organização universitária unificada, objetivando torná-lo cada vez mais global mediante a criação do sistema comum de educação, assentado na cooperação internacional e no intercâmbio acadêmico estudantil e de capital humano, com o propósito de tornar o sistema de conhecimento europeu mais ágil, flexível e global.

De acordo com Barreto e Mendes (2012), a arquitetura da educação superior europeia está distribuída em regime de três ciclos. O primeiro ciclo é composto dos bacharelados gerais com duração de três anos – funcionando como etapa prévia do ciclo seguinte, de caráter terminal, porém não profissional; O segundo ciclo são cursos profissionais divididos em Master 1 Acadêmico – com duração de um a dois anos - pré-requisito para o nível superior do ciclo seguinte, e o Master 2 Profissional (MBA, MEd) ou graduação profissional voltado para as novas áreas tecnológicas e serviços (parecido com a especialização no Brasil); e, por fim, o terceiro ciclo que é o doutorado de pesquisa, com duração de três a quatro anos.

Ao absorver diretrizes das duas fontes desses modelos, a arquitetura curricular proposta pela UniNova introduz regime de três ciclos. Vejamos a seguir:

FIGURA 1 – Arquitetura Curricular da Universidade Nova



Fonte: BRASIL. UFBA, 2007, p. 12

A partir desse desenho curricular, se pode notar que o primeiro ciclo é denominado de “Bacharelados Interdisciplinares” (BI) que objetiva a formação geral e inicial com o intuito de ampliar a base dos estudos superiores e permitir uma ampliação de conhecimentos e competências cognitivas, sendo pré-condição para o estudante que queira prosseguir os estudos nos ciclos posteriores. O segundo ciclo é somente o que permite a formação profissional, ou seja, corresponde a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. O terceiro ciclo é composto pela pós-graduação. Essa arquitetura coincide parcialmente com o modelo norte-americano e com o do Processo de Bolonha.

Cabe observar que as propostas da UniNova têm implicado na transformação da arquitetura acadêmica das universidades públicas, com vistas à superação de desafios e na correção de imperfeições no sistema educacional brasileiro. Embora negue a semelhança e submissão a qualquer daqueles modelos, as propostas da UniNova estão apoiadas no caráter híbrido dos reflexos de Bolonha e do modelo norte-americano no seu novo desenho curricular, principalmente o que concerne ao processo de reestruturação interna nas IFES no Brasil que foram viabilizados por meio do REUNI, programa que é uma face do projeto UniNova que proporcionou a implantação e ampliação da

cobertura dos cursos de graduação e de pós-graduação. Essa discussão em torno do REUNI será mais bem explicitada posteriormente.

Logo, compreende-se que ambos os modelos influenciam sobremaneira a proposta da UniNova em razão do princípio de necessidade de integração e equivalência na titulação entre os países e de adequação de currículos e conteúdos às novas competências exigidas pelo mercado aos trabalhadores intelectuais. Por conseguinte, pretende-se adequar a força de trabalho intelectual às necessidades do capital mundializado, ampliando as possibilidades de mobilidade da força de trabalho, o que acrescenta potencialmente o exército de reserva global e a adequação de suas competências às necessidades do regime de acumulação flexível.

Essas competências seriam: flexibilidade; capacidade de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade; capacidade de enfrentar a incerteza; desejo de aprender ao longo da vida; sensibilidade social e aptidão para a comunicação; capacidade de trabalhar em equipe; espírito empreendedor; preparo para a internacionalização do mercado, familiarizando-se com culturas diferentes; largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais. Todas são características adequadas ao princípio da polivalência, competitividade e à lógica do trabalho instável e desregulamentado. Essa massa de trabalhadores genéricos, com uma formação equivalente em diversos países, permitiria uma mobilidade ainda maior do capital, bem como uma redução de salários como produto do aumento da competição entre os trabalhadores, com tendência à desregulamentação das profissões (CISLAGHI, 2010).

Recorda-se que a aquisição de qualificação e competência num clima de competitividade e exigências mercantis para a formação profissional, remetem inevitavelmente à discussão das valiosas regras da “velha” agenda do neoliberalismo, condutoras das relações que se efetivam entre pessoas, grupos, empresas ou nações. Sob tal enfoque, sustenta-se o predomínio e a vitalidade dos interesses do capital flexível, que pressupõe diferenciações e exclusões entre as partes.

No que diz respeito ao conceito de ensino superior público constata-se uma clara distorção. O que deveria ser oferecido e garantido em termos de formação

profissional que privilegie a construção de cidadãos competentes e responsáveis com vistas a intervir na sociedade e na sua construção, tem-se a preocupação maior em treinar e moldar profissionais em prol do mercado, com reforço ao componente formativo técnico-profissional. Amplia-se, desse modo, a ressignificação da função da universidade pública, sendo esta agora destinada a servir ao mercado, formando sujeitos competidores treinados para contribuir na acumulação do capital.

Outras críticas em relação à proposta da UniNova rebatem no seu viés economicista e mercadológico, apontado por Antunes (2006) *apud* Lima et al. (2008), entendida como uma reforma da educação superior à escalada europeia, sem precedentes, que tem resultado numa grande perda de protagonismo dos estados nacionais, de tal maneira que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou mesmo de uma decisiva e definitiva europeização das universidades e outras escolas superiores.

No que concerne às formas de ingresso, a UniNova afirma que não objetiva a supressão do vestibular, mas sim a introdução de mais um, totalizando dois até o momento: um para o ingresso no primeiro ciclo (BI) e outro no segundo ciclo, este concedido apenas aos estudantes que concluir o BI. Algumas formas de seleção foram projetadas, dentre elas o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se caracteriza numa forma de entrada no primeiro ciclo. Enquanto as possibilidades para o segundo ciclo, destaca-se a avaliação seriada no decorrer do primeiro ciclo e a avaliação com definição de um “eixo temático”, na qual os estudantes terão que mostrar desempenho. (BRASIL. UFBA, 2007, p. 21-22).

Por tudo isto, as discussões na comunidade acadêmica acerca das premissas do Professor Naomar Almeida Filho<sup>11</sup> foram intensas, evidentemente com defesas e discordâncias. Seguem alguns argumentos de reitores e outros sujeitos participantes de universidades federais que são favoráveis à implantação de algumas proposições da UniNova:

Acho que é uma discussão pra mexer com a gente, pra fazer a

---

<sup>11</sup> Naomar Almeida Filho é professor titular e ex-reitor da UFBA, precursor do Projeto Universidade Nova, que mobilizou as universidades federais para adesão ao Projeto, sendo um dos atores responsáveis pela divulgação e defesa das propostas.

gente pensar, pra tirar a gente da inércia desse pacotinho que é disciplina, departamento etc. Esse é o grande mérito da proposta e acho que a gente tem que incentivar a discussão a partir disso. - Lúcio Botelho (Reitor da UFSC).

Essa será uma mudança inovadora, pois se discute a partir do foco da área acadêmica e da estrutura curricular. Essa é a discussão acadêmica que queremos. - José Carlos Ferraz Hennemann (Reitor da UFRGS).

Se um garoto de que faz medicina em uma federal descobre que não quer prosseguir no curso porque gosta de filosofia, ele terá que sair da universidade e prestar um novo vestibular para essa outra carreira. Não conseguirá mudar dentro da instituição. Ou seja, não temos sequer mobilidade dentro das próprias instituições. Imagine então entre universidades. - Hermano Tavares (Reitor da UFABC).

Hoje o vestibular promove exclusão social e tem um efeito terrível sobre o ensino médio, pois muitas escolas concentram os estudos em preparar os alunos para o exame. [...] É preciso implantar uma nova filosofia, que leve em conta o perfil do estudante que se pretende contar nas nossas universidades. - Leandro Tessler (Coordenador da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp).

Na linha da defesa de uma profunda reforma no ensino superior como a anunciada no projeto “Universidade Nova” [...] O Bacharelado Interdisciplinar, ao aumentar significativamente o número de concluintes do terceiro ciclo, fazendo o Brasil sair da vergonhosa marca de 10% de estudantes no ensino superior para o conjunto da população em idade escolar, estará ampliando as possibilidades do país se tornar competitivo, gerando imperfeições e assimetrias no comércio exterior, não em commodities, mas sim em bens resultantes de inovações incrementais e revolucionárias. Além disso, proporcionará uma interferência expressiva naquilo que se denomina competitividade sistêmica, que resulta de uma presença maior de graduados em todas as cadeias produtivas e sistemas de logística. É esta crença que me faz ser, *sine conditio*, defensor da ideia. - Amílcar Baiardi (Professor Titular da UFRB). (BORGES et al, 2016, p. 06).

Dentre estas opiniões percebe-se que os principais defensores dos preceitos da Universidade Nova focam suas discussões em torno da necessidade de transformação na conjuntura do Ensino Superior, para que sejam superados problemas de acesso e de mobilidade ao ensino superior, para que o ensino não seja fragmentado e especializado, adotando desta forma a interdisciplinaridade. Também são afirmadas questões ligadas aos processos de escolhas prematuras de carreiras e as possibilidades em tornar a educação mais competitiva e inovadora.

Do outro lado, encontramos os sujeitos contrários à proposta da



Universidade Nova, especialmente, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que conclamou o seu posicionamento crítico a partir de discussões, assembleias e informativos circulados nas instituições de ensino superior público, referindo-se ao projeto como sendo de extrema gravidade à política de educação superior.

Para tanto, destacaram críticas em torno do artigo 1º do decreto, que estabelece a criação de condições para a ampliação do acesso a educação superior, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e estabelece enquanto meta global a elevação da taxa de conclusão média em cursos presenciais para 90 por cento e aumenta a relação estudante/professor para 18/1 ao final de 10 anos. Em contraposição a esse artigo, a ANDES destaca que essas proposições não preveem contratação adicional de professores, pois partem do pressuposto de que existe ociosidade por parte dos professores, isto porque não são consideradas as atividades desenvolvidas de pesquisa, extensão e pós-graduação. Nesta perspectiva, prezam pela quantidade ao invés da qualidade e manutenção do tripé (ensino, pesquisa e extensão), bem como se corre o risco do projeto resultar em uma política de aprovação automática sem critérios de qualidade por parte dos discentes, isto tão somente para serem alcançadas taxas médias de conclusão do ensino superior.

Outra crítica proferida pela ANDES (2007a, p.1) se refere ao Bacharelado Interdisciplinar, através do qual a formação em bacharelado é realizada em três anos, “no decorrer dessa fase, no entanto, instalar-se-ia uma grande competição para selecionar a minoria de estudantes que, na sequência, teriam acesso aos cursos profissionalizantes”, e assim acabaria por aumentar o número de excluídos do sistema educacional no ensino superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Assim, acaba estimulando a oferta de cursos sequenciais, cursos de curta duração e cursos de formação geral e formação específica, abrindo espaço também para a emissão de diplomas, certificados e atestados de aproveitamento como formas de aligeiramento da formação profissional.

Quanto ao item financiamento, a ANDES (2007a) relata que não há recursos novos disponíveis e sim uma proposta de simples redistribuição dos recursos existentes no Orçamento do MEC. Ao relacionar esses artigos com as disposições previstas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que

limitam gastos com contratação e reajuste de servidores públicos, conclui-se que, de fato, não haverá provisão de novos recursos para atender aos objetivos propostos. (ANDES, 2007a).

Somado a essas críticas, considera-se também as altas metas de expansão e o condicionamento da liberação de verbas adicionais ao cumprimento das metas do projeto Universidade Nova capaz de ocasionar baixa qualidade no ensino e precarização do trabalho docente, o que se torna também fruto de indignações frente ao processo de desmonte do serviço público e da crescente presença empresarial e dos fundos de investimentos no controle direto da educação.

Esses determinantes presentes na política de educação superior refletem as balizas do atual processo de reforma do Estado e, em consequência, dos sistemas educacionais, que vem sendo implementadas no Brasil desde a década de 1990, centradas nas ideias da Nova Gestão Pública (NGP). Expressam, portanto, propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas sociais, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira. Isso significa dizer que a condição do Estado vem interferindo na situação da Educação, e que quando há um afastamento do Estado na área social, os sistemas educacionais são afetados direta e profundamente.

A educação superior vem sofrendo intensa reformulação em nosso país mediante um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, a saber: 1) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – Lei nº 10.861/2004; 2) o Decreto nº 5.205/2004, que ajusta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, oportunizando a captação de recursos privados para custear as atividades acadêmicas; 3) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; 4) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; 5) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004) que compreende um extenso conjunto de atividades governamentais; 6) o Programa Expandir, criado em 2005, com vistas à ampliação e interiorização do ensino superior; 7) o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº 11.096/2005 – que trata da “bem-intencionada” ampliação de isenção fiscal para instituições privadas de

ensino superior, tendo em vista a concepção da educação como um “bem público” que instituições públicas e privadas prestam serviços públicos (não estatal); 8) o Projeto de Lei nº 7.200/06 que se refere a Reforma da Educação Superior; 9) a política de educação superior a distância, que aparece com maior destaque a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, mais recentemente, 10) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI.

Nesse estudo, destacaremos o Decreto nº 6.096/2007 que criou oficialmente o REUNI, que traz uma versão "mais enxuta" do projeto Universidade Nova. Assim sendo, o Programa REUNI é reflexo do UniNova, com fontes reduzidas de financiamento público, condicionado ao estabelecimento de metas expressas em um contrato de gestão imposto às IFES, pois o repasse de recursos dependia do cumprimento das metas do programa.

### **3.2 REUNI NA REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA: expansão ou queda da universidade pública?**

Como vimos, o programa REUNI teve sua gênese promovida pela UniNova, que apresenta argumentações e propostas que seguem a elaboração de uma “nova arquitetura curricular” para as universidades públicas por meio da organização de bacharelados interdisciplinares (BI). Uma vez que centralizou sua proposta nesta “nova arquitetura curricular”, o Plano Universidade Nova (UniNova) ou “Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” gerou uma ampla exposição de críticas de reitores e demais sujeitos das universidades federais que reclamavam por financiamento público para a realização das metas de expansão e reestruturação destas instituições.

Como forma de viabilizar o Plano Universidade Nova, o REUNI passou a ser divulgado pelo MEC através do Decreto<sup>12</sup> nº 6.096/2007. A partir de então, o REUNI torna-se parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que idealizava a educação como direito de todos e um fator de desenvolvimento social e econômico no país.

---

<sup>12</sup> A princípio, é importante observar que se trata de um decreto presidencial e não de um projeto de lei, utilizado para criar o Programa. Por ser um instrumento unilateral que desobriga apreciação e aprovação do poder legislativo, o decreto é, comumente, desprovido de suficiente debate e formulação por parte da sociedade. Desse modo, houve muita resistência, especialmente na comunidade acadêmica, em prévia consulta sobre o REUNI.

O PDE incluiu o REUNI como um dos seus principais "mecanismos"/programa de mudança, visto que este visava a melhoria das universidades em vários aspectos, dentre eles podemos citar a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, Art. 1º).

O REUNI traz especificações bem particulares das suas pretensões, a saber: elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para noventa por cento (90%); aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar a relação de alunos por professor em cada sala de aula da graduação em cursos presenciais (relação de dezoito alunos por professor); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino. Esse conjunto de propostas pretende ser realizadas no prazo de cinco anos – a contar do início de cada plano.

Silva (2014) organizou as dimensões e as especificações do REUNI de maneira fácil de visualizar através de um quadro explicativo. Vejamos:

QUADRO 1 – Dimensões e aspectos específicos do REUNI

Dimensões	Aspectos específicos (Diretrizes do Art. 2º, Decreto nº 6.096/2007)
I. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública	1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas.
II. Reestruturação Acadêmica-Curricular	4. Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e

	8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
III. Renovação Pedagógica da Educação Superior	9. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
	10. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
	11. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
IV. Mobilidade Intra e Interinstitucional	12. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
V. Compromisso Social da Instituição	13. Políticas de inclusão;
	14. Programas de assistência estudantil; e
	15. Políticas de extensão universitária.
VI. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	16. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Fonte: Elaboração de SILVA (2014, p. 79-80) com base nos dados de BRASIL. MEC: SESu, 2007, p. 11-12.

A adesão ao REUNI era realizada de forma voluntária pelas instituições federais de ensino superior. Cada universidade federal que objetivava aderir ao REUNI deveria elaborar um plano de ações que visa à reestruturação, aprovado pelo respectivo Conselho Universitário, que precisaria pontuar as estratégias para alcançar os objetivos e as metas estipuladas pelo governo durante a vigência dos cinco anos do programa, além de apresentar uma proposta de orçamento para o cumprimento dessas estratégias. Em alternativa, as IFES podem receber recursos adicionais condicionados ao cumprimento das metas estabelecidas para cada etapa, limitado a vinte por cento (20%) do orçamento de custeio e pessoal do ano inicial de adesão e no prazo de cinco anos, financiamento esse condicionado a capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Como se pode inferir pelo exposto, de forma direta ou indireta, o REUNI se articula aos novos padrões de intervenção do Estado e o discurso da Nova Gestão Pública, elementos constitutivos da reforma dos sistemas educacionais iniciada nos anos 1990 que, em linhas gerais, estão pautados na lógica racionalista e meritocrática, ajustada à ideologia do neoliberalismo, que vem

afetando diretamente os sistemas educacionais brasileiros. Esta nova Gestão visa reinventar a administração pública de modo a garantir uma maior equidade, controle de gastos, melhoria da eficiência e produtividade. Em vista disso, o REUNI passa a ser caracterizado como uma política educacional que segue às exigências de adequações aos novos paradigmas da gestão. Em outros termos, é considerado um programa que segue o novo padrão de intervenção do Estado, pois está sintonizado com o discurso da Nova Gestão Pública, frente a um contexto de crise e reforma do Estado que vêm gerando algumas mudanças no tocante aos sistemas educacionais públicos.

Destarte, de acordo com Araújo e Pinheiro (2010), as diretrizes estabelecidas para o REUNI apresentam uma sintonia com as propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado, uma vez que o REUNI é um programa que contribui para que as IFES repensem suas práticas de gestão, de modo a garantir que as demandas atuais da sociedade sejam efetivamente alcançadas. Ele se encontra diretamente ligado à Nova Gestão Pública, pois tenta dar respostas à crise do sistema de ensino superior brasileiro.

A adesão do REUNI pelas universidades federais logo implicou na precarização da formação profissional, expressa principalmente na ampliação de vagas de alunos por turma sem o devido acompanhamento de investimentos na expansão da infraestrutura, de recursos materiais e humanos. A criação de cursos focados no ensino de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante) provocou a emersão de uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa e da extensão. Trata-se de alterações substantivas no sentido e no significado social das universidades federais, convertendo suas funções sociais e reduzindo as suas atividades, tendo em vista ajustá-la num modelo de “universidade de ensino”, que presta ensino de baixa qualidade em razão da ausência da pesquisa e da extensão; assentada no “modelo neoprofissional, heterônimo e competitivo” (SGUISSARD, 2003 *apud* LIMA, 2015, p. 01), onde suas atividades político-pedagógicas estão cada vez mais em conformidade com a perspectiva utilitária, pragmática e imediatista do mercado.

Diante desse retrato, o ANDES (2007a, p. 17) assegura que a universidade está sendo convertida num “[...] instrumento de profissionalização aligeirada, em cursos de mais curta duração, sem ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico, constituindo-se na universidade de ensino”, pois, a

preservação da universidade estruturada no tripé ensino-pesquisa-extensão com regime de tempo integral e dedicação exclusiva custa muito caro, e, segundo a lógica do mercado, esse tipo de organização torna-se desnecessária.

O andamento desse processo resultaria, pois, numa universidade desfigurada, descaracterizada, transformada em 'escola de 3º grau', subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural (ANDES, 2007a), o que fragiliza, por conseguinte, a sua função de formadora de cidadãos capazes de produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social, tornando-o acessível a toda a sociedade, em todos os níveis sociais, para que haja inclusão e protagonismo social, exercendo tanto uma função social quanto política.

No limiar da letra, a proposta conduzida pelo REUNI de expansão e reestruturação das universidades públicas, sinaliza um compromisso com aspectos concernentes à democratização do ensino superior público, tais como: a ampliação do acesso e da permanência, melhorias e aproveitamentos nos recursos humanos e na estrutura física das UFs.

Utilizando-se desse discurso da democratização do acesso, como também da promoção da inclusão das camadas desfavorecidas da população, o REUNI determinou que, no ano de 2009, as universidades federais oferecessem mais de 227 mil vagas na graduação, o dobro em relação aos números de 2003, quando a oferta foi de apenas 113.938 vagas. (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 5)

Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao REUNI, dentre elas a Universidade Federal da Paraíba<sup>13</sup>. Segundo dados do MEC (2010), desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. De acordo com Jezine e Prestes (2012, p. 27), é possível atribuir esse crescimento à criação do REUNI.

Logo no seu primeiro ano de implantação, o REUNI apresenta dados relevantes que reflete a evolução do Programa. De acordo com o relatório elaborado pelo MEC/SESu/DIFES, publicado em 2009, destaca-se os seguintes itens que remetem aos objetivos e metas globais alcançados durante o primeiro

---

<sup>13</sup> O Projeto Reuni foi submetido à discussão na UFPB e, mesmo não dispondo de um largo período para amadurecimento da proposta, foi aprovado em todos os conselhos de centro e referendado pelo Conselho Universitário, com votos contrários apenas da representação estudantil e metade da bancada dos servidores. (SOUSA JÚNIOR, 2011).

ano: 14.826 novas vagas; 715.185 matrículas projetadas; 3.459 novos cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos, desse total, 1.560 cargos docentes e 1.275 cargos de técnicos administrativos já foram nomeados; também apresenta 327 registros de obras relativas ao programa.

Conforme Jezine e Prestes (2012, p. 35), o REUNI muda o panorama das universidades públicas, pois a chegada de alunos e alunas cada vez mais heterogêneos na educação superior tem gerado a necessidade de investimentos diversificados, na parte pedagógica e/ou estrutural, a fim de garantir a inclusão e justiça social.

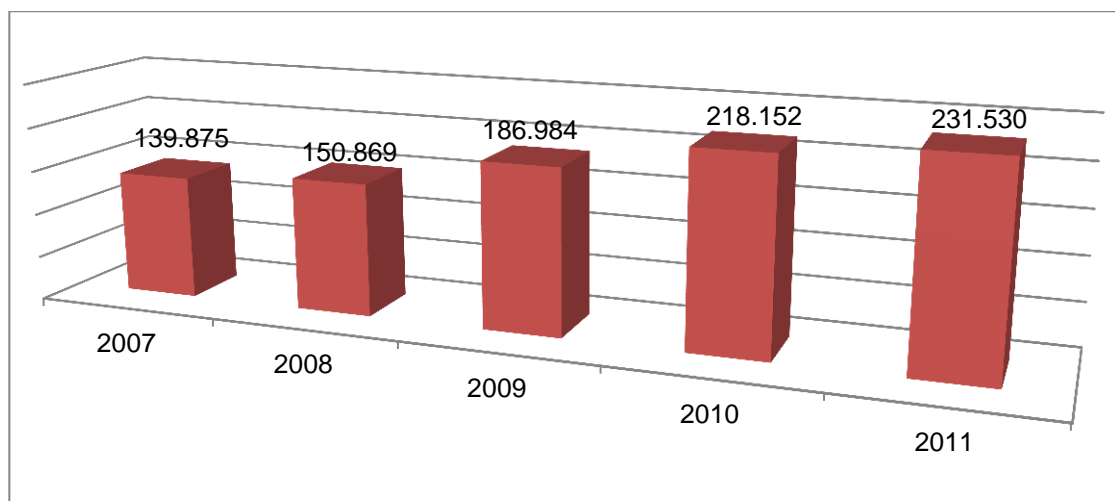
É inegável que o REUNI foi uma importante ferramenta do governo federal para expandir o número de vagas e destacar a presença das universidades federais nos municípios do interior dos estados brasileiros. Com base nos dados oficiais divulgados pelo INEP, através do Censo da Educação Superior, os estudos de Machado (2013) confirmam essa assertiva:

Os dados oficiais divulgados pelo INEP [...], revelam a expansão quantitativa das matrículas, vagas e unidades das universidades federais. O número de vagas mais que dobrou de 2002 a 2011: o governo FHC deixou as UFEs com 124.196 vagas e em 2011, os governos petistas disponibilizaram 270.121 vagas. A taxa de crescimento foi de 117%. O número de unidades cresceu em 56%no interior: de 25 unidades em 2002, foram para 39 em 2011. Em 2002, apenas 34% das matrículas nas UFEs eram no interior e, em 2011, chegaram a ser 45%. (MACHADO, 2013, p. 145-146).

O processo largo de expansão quantitativa de vagas e unidades de UFEs também foi constatado pelo relatório do MEC sobre a expansão das universidades federais via REUNI, publicado em 2012, e elaborado com a participação de membros da UNE, ANPG, ANDIFES e do próprio MEC. Vejamos alguns dados reveladores dessa expansão:



GRÁFICO 1 – Vagas Ofertadas na Graduação Presencial nas UFEs de 2007 a 2011



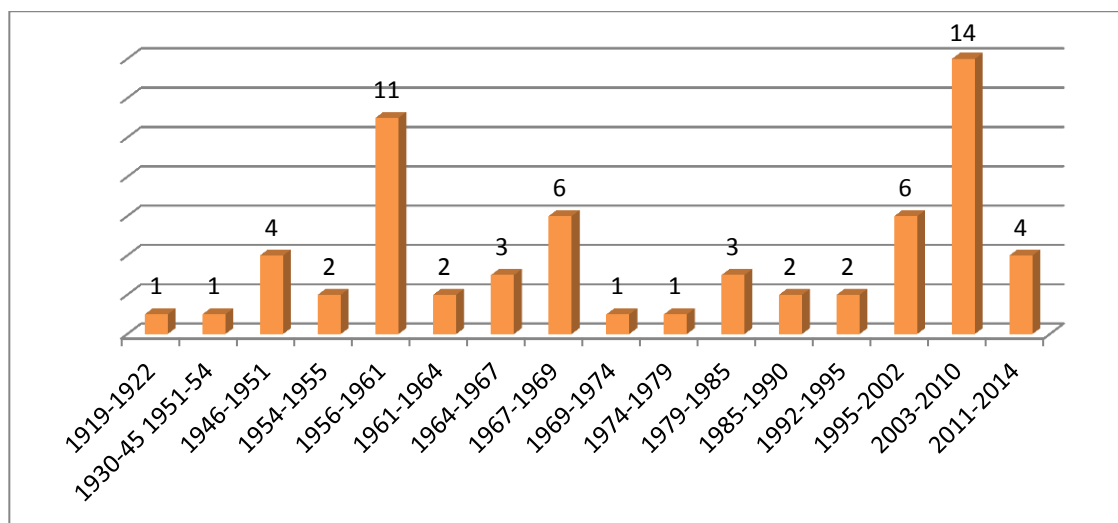
Fonte: Elaboração própria com dados de BRASIL. MEC, 2012, p.12

É inegável o crescimento do número de vagas ofertadas no ensino público universitário, revelados pelo CENSO/INEP. O Gráfico I, localizado acima, evidencia a ampliação exponencial de aproximadamente 90 mil vagas nos cursos de graduação presencial no período compreendido entre 2007 até 2011, período de concepção e implementação do REUNI.

O Gráfico II, localizado abaixo, demonstra também uma notável expansão na criação de UFEs, que supera o período pré-ditadura dos anos 1956-1961 do então Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek, conhecido por atuar no alcance da formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país que, para tanto, criou inúmeras instituições públicas de ensino superior com vistas a subsidiar a aceleração do processo de industrialização.

Ao comparar o período compreendido entre 1995-2002 e 2003-2010, verifica-se um investimento na criação de UFEs bastante superior dos anos 2003-2010, que se revelou mais que o dobro do número de instituições universitárias públicas em relação à 1995-2002.

GRÁFICO 2 – Linha do tempo da criação das UFES



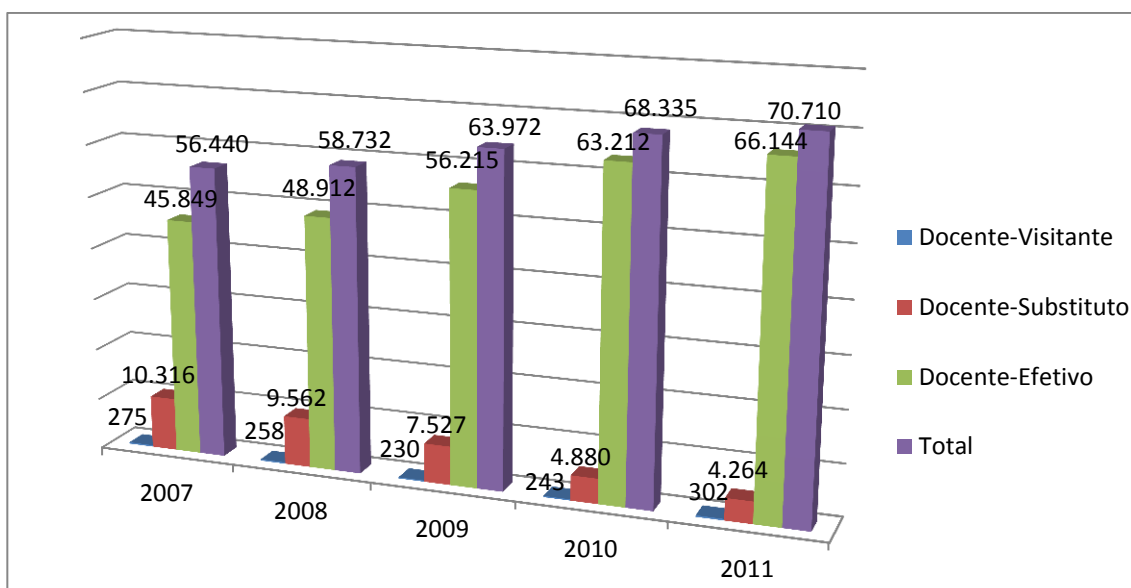
Fonte: Elaboração Própria com dados de BRASIL. MEC, 2012, p. 25.

Diante do exposto, entende-se que o REUNI tem sido um dos grandes instrumentos governamentais promotores de indicadores, em termos quantitativos, que vêm engrossando as universidades de estudantes. O indicador quantitativo de vagas viabilizado pelo REUNI, segundo Costa (2015), possibilitou “uma melhor organização das universidades, por terem de planejar e prever suas ações, preocupando-se com o preenchimento das vagas ociosas, bem como com a diminuição da evasão”. (COSTA, 2013 *apud* BATISTA et al, 2016, p. 13).

Do mesmo modo, a autora aponta que os benefícios do REUNI possibilitaram diretrizes para o desenvolvimento institucional e da educação no país como um todo, pois ao crescer as universidades federais, cresce o processo de formação em todos os níveis e ao haver a articulação entre ensino Básico, Graduação e Pós-Graduação, também. Em consequência, evidenciou-se, pois, que o REUNI influenciou a região onde foi inserido, desempenhando um papel importante no seu desenvolvimento e o financiamento recebido tem ajudado muito na expansão e reestruturação das universidades (Ibidem).

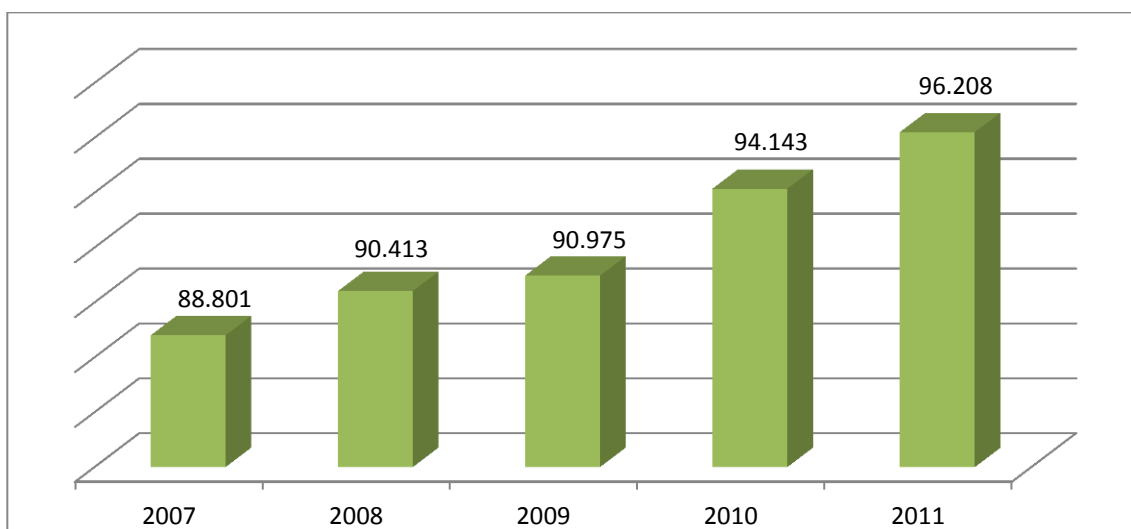
Outro ponto que merece destaque, e está intimamente vinculado ao favorecimento da ampliação do acesso e da permanência dos estudantes ingressantes na universidade pública, no nível da graduação, é a ampliação de recursos humanos existentes, especialmente no que concerne a entrada de docentes efetivos e técnicos administrativos.

GRÁFICO 3 – Número de docentes nas UFEs de 2007 a 2011



Fonte: Elaboração Própria com dados de BRASIL. MEC, 2012, p.16.

GRÁFICO 4 – Número de Técnicos Administrativos nas UFEs de 2007 a 2011



Fonte: Elaboração Própria com dados de BRASIL. MEC, 2012, p. 19.

Diante dos dados apresentados nos Gráficos II e III, acima localizados, evidencia-se mais uma vez um grande salto quantitativo, tanto no número de docentes efetivos quanto no número de entrada de técnicos administrativos nas UFEs. Em 2008 e 2012, foi autorizada a contratação via concurso público de 21.786 novas vagas docentes e a consequente redução de 64% de professores substitutos – dados do Gráfico II. No número de servidores técnicos

administrativos, encontramos um percentual de aproximadamente 7.407 mil novas contratações, ampliadas principalmente no ano de 2010 em virtude da publicação do Quadro de Referência do Servidor Técnico-Administrativo (QRSTA),

[...] o qual permitiu às universidades a reposição automática das vagas originárias de vacâncias (aposentadorias, óbitos, exonerações, dentre outros). Além disso, também foram autorizadas novas vagas para concursos públicos. (BRASIL. MEC, 2012, p. 10).

Vale ressaltar que a proposta de expansão do ensino superior não partiu do REUNI, o primeiro ciclo de expansão foi dado pelo Programa de Expansão da Educação Superior Pública/Expandir (2003-2006), desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), conhecido como o período pré-Reuni. Ele pretendeu não apenas construir e fortalecer novos campi, mas também contribuir em processos de desmembramentos de uma universidade federal em outra, transformações de escolas e faculdades federais em universidades, e criações de universidades novas.

Teve como foco a expansão e a interiorização dos campi das universidades federais brasileiras, que propõe ser uma estratégia que leva o ensino superior em áreas que não compreendem os centros urbanos, nas quais as universidades federais estavam concentradas, tendo em vista contribuir para a redução das desigualdades regionais, do desemprego, democratizando o ensino superior e impulsionando o desenvolvimento do país. (BRASIL. MEC, 2006).

Implantadas em regiões interioranas, as universidades federais se constituem, em muitos dos casos, na única instituição pública de ensino superior do estado, cumprindo, desta maneira, um relevante papel social não apenas na formação profissional, mas na produção e socialização de conhecimentos. Logo, suas contribuições na dimensão da formação técnico-científica dos profissionais que atuam na região, também se estende para o exercício pleno da cidadania.

O Programa Expandir objetivava atender a forte demanda reprimida no interior, uma vez que o maior número de IFEs encontrava-se atuando apenas em capitais. Além disso, visa combater as desigualdades regionais e espaciais, assim como contribuir no alinhamento dessas instituições às cadeias produtivas

locais, enquanto estratégia econômica e pertinência social, notadamente para a “formação de profissionais que possam ser utilizados por empresas que se sintam atraídos para os locais de formação desses recursos humanos.” (BRASIL. MEC, 2011b).

De acordo com Sousa (2011), ao analisar os dados concernentes à expansão da educação superior pública no Brasil, constata-se que, entre 2001 (ano de promulgação do Plano Nacional de Educação) e 2006 (ano proposto para finalização das ações do EXPANDIR), o número de universidades federais passou de 40 para 53. Os resultados da implementação do programa podem ser observados no quadro abaixo:

**QUADRO 2 – Resultados Alcançados pelo Programa EXPANDIR (2003-2006)**

QUANTITATIVO	UNIVERSIDADES
02 Universidades federais consolidadas	Universidade Federal do Tocantins – UFT (Maio/2003); Universidade Federal do Vale São Francisco – UNIVASF (Outubro/2004).
10 Universidades federais implantadas (a maioria no interior)	Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD (Julho/2005); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (Julho/2005); Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (Transformação – Agosto/2005); Universidade Federal do Semi-Árido - UFERSA (Transformação – Agosto 2005); Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (Transformação – Agosto/ 2005); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (Transformação - Setembro/2005); Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR (Transformação - Outubro/2005); Universidade Federal do ABC – UFABC (Transformação - Setembro/2006); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA (Transformação - Janeiro/2008); Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (Transformação - Janeiro/2008).

Fonte: Ministério da Educação (2009).

A autora ainda destaca que algumas ações do Programa Expandir estenderam-se até 2010, o que significa dizer que as ações desenvolvidas por esse programa foram realizadas concomitantemente às ações do REUNI e, segundo o MEC, entre os anos 2005 e 2008, foram investidos R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação superior pública federal, tendo sido providas 7.668 novas vagas para docentes e 4.717 vagas para técnicos administrativos. (BRASIL, 2009 *apud* SOUSA, 2011, p. 24).

Logo, o REUNI representa o segundo ciclo de expansão da educação superior, com fins a dar suporte ao processo de interiorização das instituições, mas principalmente de contribuir na expansão, reestruturação e democratização do acesso às universidades a partir da ampliação de acesso e permanência, no nível de graduação, ou seja, do número de vagas de estudantes, de universidades federais e de campi. Essa medida tinha o intuito de atender uma maior parcela da população. No que concerne ao objetivo da ampliação do acesso, muitos autores defendem que a proposta estava sendo alcançada, que a expansão estava de fato ocorrendo, com um aumento visível no número de instituições e vagas.

No tocante a condição de permanência dos estudantes, sobretudo, àqueles advindos de camadas sociais de menor renda<sup>14</sup>, foram criados outros mecanismos de acesso e permanência para subsidiar o REUNI, como: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Sistema de Seleção Unificada (SISU), e o Sistema de Cotas.

Particularmente, o PNAES foi instituído em 2007 e tornado programa de governo em 2010, sendo regulamentado pelo Decreto 7.234, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, com proposições de inclusão social, melhorias do rendimento acadêmico e melhoria das condições de vida dos estudantes. O PNAES foi pensado tomando como referência as seguintes áreas estratégicas: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, transporte, saúde, acesso à biblioteca, conhecimentos em informática, domínio de língua estrangeira e movimentos sociais. Desse modo, é um programa que serve de instrumento para a redução das desigualdades sociais, que contribui na expansão democrática do acesso ao ensino superior, pois subsidia a permanência dos estudantes de menor renda.

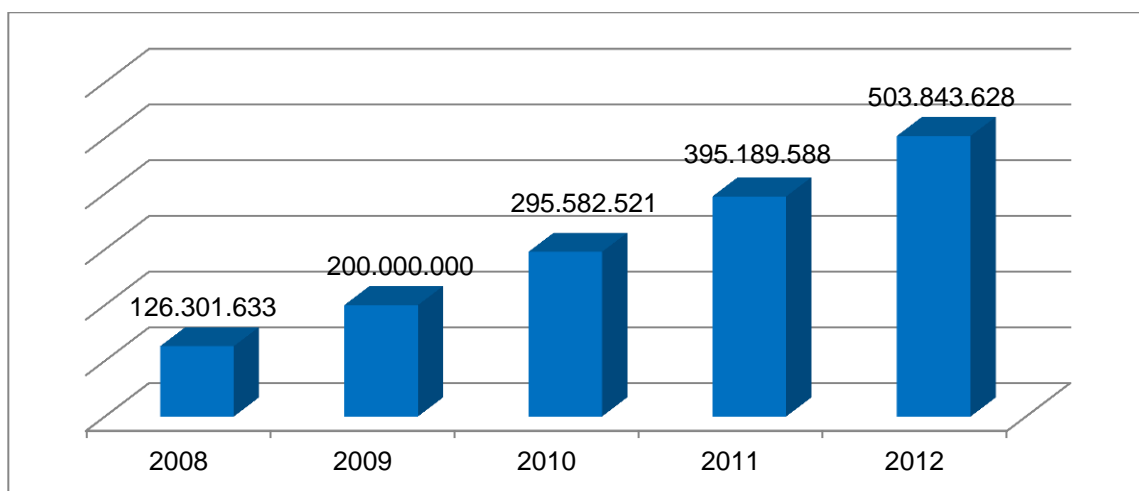
---

<sup>14</sup> Dados publicados em relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com título “Perfil Socioeconômico e Cultura dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras”, que teve como sujeitos os estudantes de graduação presencial das universidades federais, demonstram o maior número de estudantes advindos de camadas sociais de menor renda que estão inseridos nas UFES. Esses dados foram pesquisados entre os meses de outubro e dezembro de 2010. Verificou-se que 44% pertenciam às classes C, D e E, ou seja, possuíam renda familiar entre R\$ 415,00 à R\$ 1.459,00. Esse percentual elevava-se nas Regiões Norte (69%) e Nordeste (52%). Os estudantes da classe A (R\$ 8.295,00 a R\$ 11.480,00) perfaziam 15%, dos quais 22% concentravam-se na Região Centro-Oeste e 6,3%, na Região Norte. (ANDIFES, 2011, p. 20).

A permanência é entendida como “oferecimento de condições acadêmicas, apoio e orientação para que os estudantes possam realizar suas atividades adequadamente”. (BRASIL. MEC/SEU, 2007, p. 25). Logo, essa prerrogativa é uma preocupação do PNAES, a medida que o programa visa promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas UFEs e objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

Os dados nacionais acerca dos recursos orçamentários no PNAES e dos benefícios atendidos pelo programa revelam um número crescente de investimentos do governo federal, vejamos:

**GRÁFICO 5 – Recursos Orçamentários do PNAES para as UFEs de 2008 a 2012**



Fonte: Elaboração Própria com dados de BRASIL. MEC, 2012, p. 21.

Conforme apresenta o Gráfico V, os recursos destinados ao PNAES, implementados em 2008, foram gradativos, recebendo um aumento significativo de 300% dos recursos no período de 2008-2012.

Desde 2007, as políticas de acesso e permanência têm-se expandido consideravelmente; elas estão relacionadas à aplicação de recursos e ampliação de acesso às universidades, considerando-se o direito de todos os cidadãos e não apenas das classes elitizadas. Nesse contexto, desde que surgiu, o PNAES exerce sensível influência na necessidade de evitar não apenas a evasão, mas em dar suporte à condição de estadia e sucesso na formação do estudante, condições estas indispensáveis ao processo de desenvolvimento, ampliação e inclusão dos estudantes na educação superior.

A partir do exposto, entende-se que apenas o investimento em políticas públicas de acesso não é suficiente para assegurar de modo efetivo o exercício do direito à educação superior. Por essa razão, urge a necessidade de desenvolver instrumentos e mecanismos que ampliem as políticas de inclusão e assistência estudantil, com vistas a viabilizar a permanência dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Ao verificar o outro lado da educação superior que envolve o ensino ofertado pela esfera privada, consideramos também em nossa análise algumas questões pertinentes em torno dos dados evolutivos do contingente de estudantes matriculados e concluintes nos cursos de graduação, assim como o número de instituições de educação superior privadas existentes no país, a fim de verificarmos a sua expressão, visibilidade e investimentos.

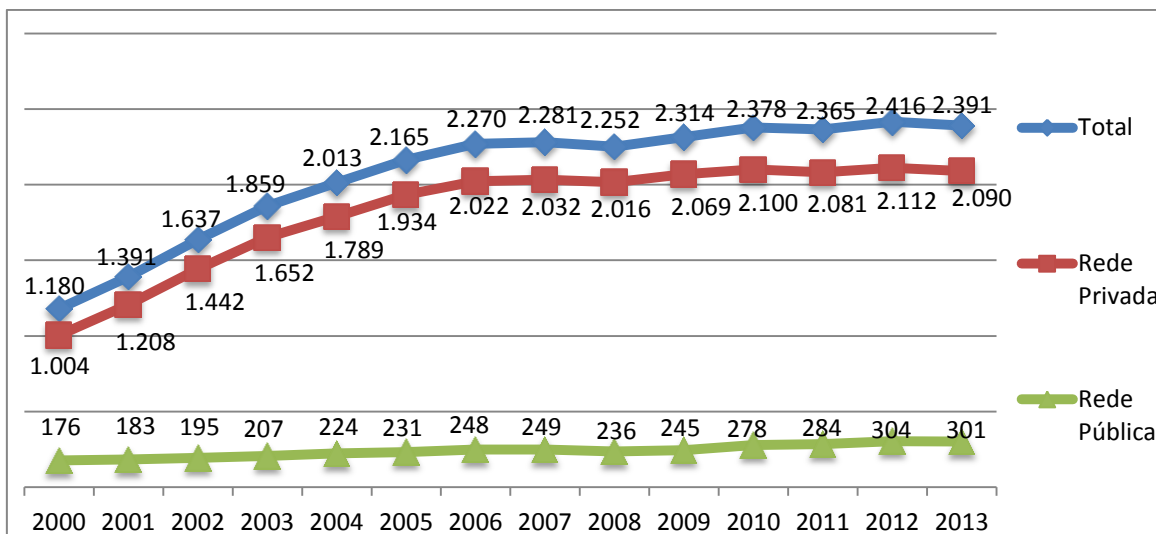
Seguindo essa tarefa, foi possível constatar, a partir de dados recentes do Censo da Educação Superior do INEP (2013), uma maior expansão do setor privado. Foi informado um total de 2.391 novas instituições de ensino superior que foram criadas. Deste quantitativo o maior número de instituições encontra-se disparado no setor privado (2.090). Quanto às matrículas de cursos de graduação, temos um total de 7.305.977, sendo 5.373.450 em IES privada e apenas 1.932.527 em IES pública. No tocante ao número de concluintes dos cursos de graduação (991.010) também se verifica uma maior expressão das IES privadas (761.732) em relação às IES públicas (229.278).

O Censo da Educação Superior do INEP (2013) sintetiza também que no período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,8%, com destaque para as IES privadas, as quais apresentaram uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação no âmbito nacional.

Essa realidade passa a ser mais bem demonstrada pelo Gráfico a seguir:



GRÁFICO 6 – Expansão Numérica de Instituições de Ensino Superior, Rede Pública e Rede Privada. BRASIL, 2000 a 2013.



Fonte: Sindata/Simesp/Base: Censo Inep, 2013.

Diante dos dados, observa-se que o número de IES privadas aumenta consideravelmente no âmbito nacional em detrimento das IES públicas: de 2000 a 2013 constata-se uma proliferação de 102,62% do número de IES no país; particularmente o das IES privadas cresceu 108,16%; enquanto que o das IES públicas aumentou 71,02%.

O quadro elucidado demonstra o crescimento, dado em cada ano, de instituições que oferecem uma formação que atua maciçamente no âmbito limitado do ensino, dissociado da pesquisa e extensão, com vistas a tornar hegemônico os interesses particulares das frações do capital no campo da educação superior.

No que se refere à configuração acadêmica das IES, Durham (2002) menciona que é preciso

[...] reconhecer que o ensino de qualidade associado à pesquisa é caro demais. Não pode ser praticado com recursos oriundos de mensalidades escolares, nem apenas com recursos públicos que são finitos. Esta é a razão porque o modelo único de ensino superior, que contempla apenas a universidade de pesquisa, é intrinsecamente elitista e inócuo. (DURHAM, 2002, apud PAULA, 2009, p. 117).

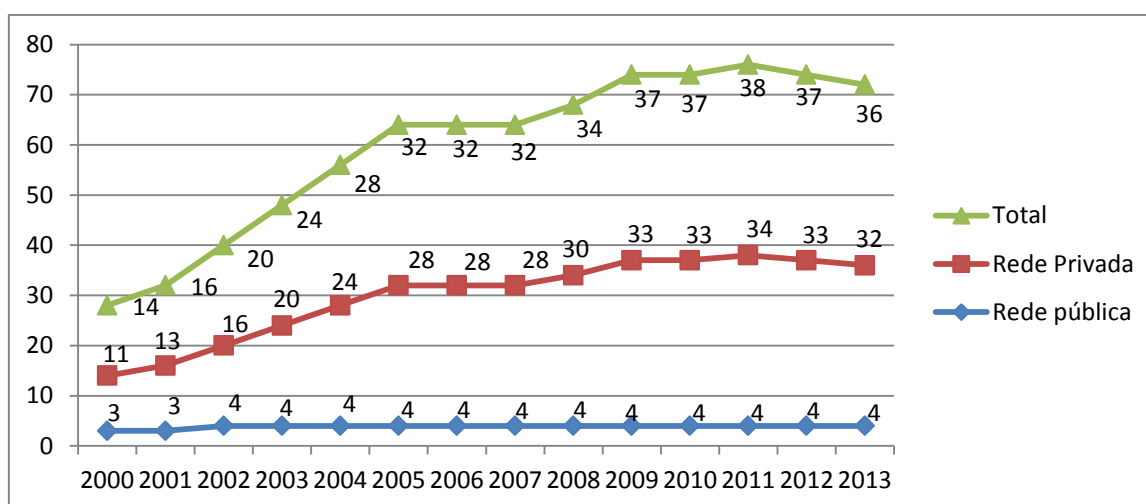
Diante dessa ofensiva, revela-se que a introdução do modelo ensino-pesquisa-extensão nas IES precisa de elevados investimentos na manutenção

da infraestrutura e o quadro docente amplamente qualificado e em tempo integral, ambos os aspectos são “caros demais” e “inviáveis”. É claramente conhecido que as orientações dos empresários da educação sejam o lucro e não a formação para a vida, ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Tais investidas reforçam os ataques que vêm sendo provocados à universidade pública gratuita e laica, que ainda permanece ancorada na unidade ensino-pesquisa-extensão, e na sua defesa basilar para a formação profissional.

Devemos considerar também, em nossa análise, os dados evolutivos das IES públicas e privadas existentes na Paraíba. Conforme o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), no Mapa do Ensino Superior no Brasil (2000-2013), o número de IES na Paraíba aumentou 157,40%, com destaque para a grande expansão das IES privadas.

**GRÁFICO 7 – Expansão Numérica de Instituições de Ensino Superior, Rede Pública e Rede Privada. PARAÍBA, 2000 a 2013.**



Fonte: Sindata/Simesp/Base: Censo Inep, 2013.

De acordo com os dados mencionados verifica-se um inegável quadro de expansão da educação superior, refletido de modo ininterrupto no âmbito das IES privadas, com fins lucrativos, as quais têm recebido inúmeros auxílios e subsídios do Estado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o PROUNI, dentre outras formas de estímulos. O setor público, por seu turno, não acompanha o mesmo compasso de grande explosão

das IES privadas, expressando assim uma indiscutível tendência privatizante na esfera da educação superior, que vem fortalecendo o seu empresariamento e comercialização.

A privatização está se tornando uma feição comum no ensino superior paraibano, o que a transforma, de forma aberta, em mercadoria e/ou algo rentável ao mundo empresarial.

Em realidade oposta, verifica-se que desde 2002 não foram criadas novas IES públicas no estado da Paraíba. Apesar da criação de 14 (quatorze) novas universidades públicas no país, por meio do REUNI, o estado da Paraíba continua com apenas 02 (duas) universidades federais, de porte médio (UFPB e UFCG); uma estadual (UEPB) de igual porte; e uma estrutura considerável do IFPB (LEITE, 2013).

Nota-se que, os indicadores apresentados, relativos ao ensino superior na Paraíba, podem ser considerados representativos de um movimento de expansão que confirma o crescimento do privado em detrimento do público. Levando em conta o histórico do ensino superior no estado paraibano, como já acentuamos anteriormente, observar-se-á que o ensino privado sai de uma situação razoavelmente cômoda no início deste século, para uma situação de predomínio ao final de 2013. Isto não é desprezível. Mais que uma indicação, é a afirmação da tendência de consolidação dessa atividade de educação como novo espaço mercantil, incluindo a certificação enquanto produto ideológico da panaceia de acesso profissional ao emprego qualificado, suposta exigência do capitalismo contemporâneo. (LEITE, 2013).

Conforme análise de Krawczyk (2008),

O processo de descentralização para o mercado é uma forma de privatização da educação que não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões do não-mercado” (as decisões públicas) das “decisões do mercado”, criando um quase-mercado em educação. [...] É uma estratégia sutil para tentar gerir a tensão resultante das exigências pelo cumprimento dos direitos sociais – historicamente conquistados – com a crescente diminuição das receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal. Ela supõe adoção de medidas que permitam atenuar as fronteiras entre o setor público e o setor privado, de modo que fica também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. (KRAWCZYK, 2008, p. 70)

Seguindo a análise supracitada, verifica-se que a descentralização para o mercado e as novas formas de financiamento e gestão da educação superior, têm colaborado para a formação do “quase-mercado” em educação, implicando a diminuição das fronteiras entre o público e o privado, e o fortalecimento da expansão do capital via articulação entre formação superior e lógica mercantilista. Nessa conformação, o mercado assume prerrogativas de controle e regulação, influenciando, inclusive, o perfil do profissional formado pelas instituições de ensino.

Sabe-se que, a maior parte das instituições privadas se dedica apenas ao ensino, sem o devido investimento nas atividades de pesquisa e extensão. Com tal característica, entende-se que “as universidades públicas brasileiras são as principais responsáveis pela qualificação docente, em nível de mestrado e doutorado, assim como por mais de 90% da pesquisa básica e aplicada desenvolvida no país.” (MEC, 2004/2006, p. 2).

A tendência privatizante e mercadológica no âmbito da educação superior reflete uma “confiança” excessiva no mercado, com consequências desastrosas para as políticas públicas. Conforme estudos de Stiglitz (2002), a privatização de um monopólio sem regulamentação não leva a maior eficiência, mas pode levar a prejuízos aos consumidores e à substituição de uma “ineficiente” gestão pública por um dispendioso e precário serviço produzido por um monopólio privado.

De acordo com as ponderações publicadas pela ANDES-SN no documento *A Educação Superior em perigo!*, propostas como o PROUNI e a regulamentação das fundações por meio de parcerias público-privadas são consideradas privatizantes, uma vez que estão em consonância com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, que vêm pregando a diluição da fronteira entre o público e o privado (ANDES-SN, 2007b).

Os dados e interpretações apresentados, relativos ao ensino superior privado e público no país, trazem em evidência um movimento de expansão que confirma o crescimento do privado sobrepujando o público. Conforme Leite (2013), essa constatação não deve ser desprezada. Mais que uma indicação, é a afirmação da tendência de consolidação dessa atividade de educação como

novo espaço mercantil, incluindo a certificação enquanto produto ideológico da panaceia de acesso profissional ao emprego qualificado, suposta exigência do capitalismo contemporâneo.

O autor ainda sinaliza que as inflexões sucedidas, mesmo com a implantação do REUNI, ocultam as mudanças sofridas pela educação superior:

As inflexões ocorridas, mesmo com a implantação do REUNI, se inserem num movimento que tende a ocultar as mudanças sofridas pela educação superior que vão configurá-la como uma mercadoria a ser consumida num mercado educacional onde passa a ser tratada como um lucrativo negócio [...]. Esse movimento vem em resposta às teses defendidas pelo Banco Mundial, desde o final do século anterior, que alteravam o status da educação superior de bem público (de todos) para serviço público (individual). A orientação daquela instituição financiadora era que a reforma da educação superior nos países em desenvolvimento, reconfigurasse a universidade na perspectiva do mercado, baseada em princípios de equidade ao invés de igualdade e na eficiência em substituição à eficácia. (LEITE, 2013, p. 160-161).

Relembra-se que o REUNI tem sido uma política de adesão, uma vez que se articula pelo caráter de *livre escolha* pelas universidades públicas. O conjunto de suas proposições reacendeu a discussão do recebimento de financiamentos via de contrato de gestão, incentivando-se assim a competitividade por recursos entre universidades e a padronização, com seus índices de destaque, que servem às intenções dos novos modos de regulação emergentes, conduzidos pela reforma do Estado, o que põe em circulação um denso feixe de sustentação da lógica racionalista e meritocrática no seio da educação superior pública, em acordo com a ideologia do neoliberalismo que objetiva substituir o paradigma de universidade por um paradigma empresarial.

Lima (2008) reforça essa assertiva, deixando claro que o REUNI tem sido um mecanismo de estimular a concorrência entre as universidades federais, como uma competição de regularidades e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC, já que o REUNI condiciona o financiamento ao cumprimento de metas previamente acordadas. No artigo 6º do Decreto aparece que “se a proposta de adesão ao REUNI for aprovada pelo MEC, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento de etapas.” Isto posto, o

REUNI estaria limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo garantia de efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados (LIMA et al, 2008).

Essas determinações têm refletido com proporções negativas no modelo brasileiro de educação superior à medida que lesiona a autonomia institucional e a liberdade acadêmica, ambas consideradas como empecilhos à lógica empresarial e ao paradigma da educação contábil.

As inúmeras críticas proferidas pelos movimentos de oposição ao REUNI centram-se também no fato de que se trata de um Programa com tempo definido para sua existência e em fase de implementação, o que abre um leque de indagações e desconfianças sobre a sua capacidade para alterar de forma substantiva a cultura burocrática das instituições e consolidar, em seu lugar, uma cultura de resultados (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010). De outro modo, verifica-se que a proposta de promover a expansão das instituições federais de ensino superior, na perspectiva de possibilitar maior acesso à educação a populações excluídas dela, cumprindo seu dever democrático, tem sido interligada aos interesses econômicos (PRESTES et al, 2012).

Diante desses pressupostos, será que a expansão do ensino superior no Brasil, protagonizada pelo REUNI, se fez acompanhar por uma efetiva democratização deste nível de ensino?

A democratização da educação superior não é uma discussão recente, no entanto, ela reflete nos tempos atuais um processo articulado a uma agenda política transnacional, marcada pela globalização e abertura de mercado. Certamente, temos a considerar que a democratização do acesso não se confunde com a mera expansão na educação superior, implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais, cuja preocupação é uma solicitação constante das lutas dos movimentos sociais que buscam pela garantia de direitos, em favor de universidades mais acessíveis à população e por uma constituição de sociedade mais igualitária e justa.

Destaca-se, ainda, que o debate da democratização do ensino superior também perpassa a discussão do acesso e da qualidade dos demais níveis de ensino, desde a educação infantil e básica, passando aos demais níveis, fundamental e médio, cujas dificuldades tem se discutido não apenas sobre o acesso, mas no progresso no interior do sistema, a conclusão e o aprendizado.

Além de considerar a satisfação das necessidades básicas dos estudantes que possibilitem, também, as condições necessárias ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

De modo geral, expansão da educação superior pode ser compreendida como o resultado do crescimento do número de instituições de ensino superior, aliado ao aumento de oportunidades de acesso nesse nível de educação. Contudo, o processo de democratização não se reduz a uma simples expansão do número de ingresso de estudantes nem de escolas, apesar de ser sua condição inicial. A questão do acesso precisa ser para todos, com destaque para as camadas populares, bem como se devem garantir condições de permanência dos alunos nas universidades, possibilitando o desenvolvimento e o sucesso acadêmico desses discentes, o que se constitui num desafio atual para as políticas públicas de educação.

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais - ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a *todos* os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (RISTOFF, 2011, p. 208).

Desprivatizar e democratizar o *campus* público são, inegavelmente, grandes desafios ao rever as experiências históricas e sócio-política da sociedade brasileira, que revelam insuficientes e/ou deficitárias condições estruturais da democracia e suas virtualidades redistributivas. Componente indissociável que explica essas e outras incompletudes é a conhecida “tensão entre capitalismo e democracia, tensão essa que, uma vez resolvida a favor da democracia, colocaria limites à propriedade e implicaria em ganhos redistributivos para os setores sociais desfavorecidos.” (SANTOS, 2002, p. 40).

A contradição entre acesso e precarização que distingue a educação superior nos tempos de hoje demanda pensar sobre os desafios postos para a formação profissional e a construção de estratégias coletivas que venham a garantir conquistas para o conjunto da classe trabalhadora. Tais lutas são cruciais para assegurar o caráter laico, universal, gratuito e unitário da educação pública, sendo uma importante mediação para a construção de um projeto de

educação que supere a sua mercantilização, processo que vem sendo ampliado em todos os níveis e modalidades do ensino.

Nessa luta se inclui, certamente, a defesa da universidade enquanto espaço privilegiado para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento científico e tecnológico, como instância crítica da sociedade, que contribui para o amadurecimento do sujeito político, que oferece formação sólida que o capacite para entender as complexas relações do mundo atual e para influir como proponente na elaboração de políticas públicas e, em alguns casos, tornar-se ele próprio dirigente do processo. (ANDES, 2007a).

“A democracia é o fundamento do desenvolvimento e garantia dos direitos humanos” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 33), no entanto, o que importa observar é que a significação da democratização do acesso ao ensino superior tem se diluído num emaranhado de mecanismos e interesses econômicos e políticos advindos, sobretudo, dos ajustes neoliberais e do ensino privado lucrativo, que desfavorecem e enfraquecem o sentido real da democratização ao transformar a educação superior em um grande negócio rentável.

Como se pode inferir pelo exposto, a educação superior pública tem respondido ao desafio de crescer quantitativamente mediante a significativa expansão de matrículas nas IES nos últimos anos, todavia esse crescimento tem sido oferecido sem planejamento e orçamento compatíveis, o que tem ocasionado precárias condições na educação superior.

A esse respeito, Almeida (2006) reforça que

O ensino superior brasileiro passa por uma crise sem precedentes; déficit de professores, ausência de condições estruturais, cortes constantes de verbas e inexistência de bolsas suficientes de pesquisa e extensão formam o cotidiano das instituições públicas. Nas privadas, graves problemas mobilizam a atenção de professores, estudantes e da comunidade; faltam condições estruturais apropriadas para a manutenção de diversos cursos e núcleos, tornando a qualidade do ensino oferecido objeto de questionamento. (ALMEIDA, 2006, p. 60-61).

Esse quadro reflete as consequências reais do processo de contrarreforma do Estado e da educação superior brasileira, que tem reconfigurado a universidade pública brasileira.



Nossa posição em relação às propostas e aos resultados que o REUNI tem apresentado é de concordância à orientação da ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas e, por essa razão, ter permitido, em grande medida, que as universidades federais retomassem seu processo de desenvolvimento, ampliando a inclusão dos estudantes, especialmente, àqueles provenientes de segmentos sociais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de perseguirem sua vida acadêmica com êxito. Portanto, este não é ponto de divergência. Todavia, a ampliação da oferta exige a adequação de parâmetros que permitam a manutenção, ou até a intenção da ampliação real com seus devidos suportes para garantir o padrão de qualidade aceitáveis no ensino superior público, e isto, como se pode verificar pelas reflexões aqui expostas, não tem sido revelado possível dentro dos limites dados pelo REUNI.

Os limites aparecem no aprofundamento da precarização do trabalho docente quando se amplia o número de alunos para cada professor<sup>15</sup>, o que implica numa maior exigência do trabalho docente ao nível do ensino em detrimento da pesquisa e dos trabalhos de extensão, planejamento, avaliação e dos diversos atendimentos dos estudantes pelo professor; do crescimento de vagas sem a contrapartida orçamentária adequada, comprometendo, dessa forma, a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar. Na concepção, por sua vez, fere a autonomia universitária ao impor padrões que são da competência acadêmica das universidades, o que desgasta o próprio tecido acadêmico que definha progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios. Logo, “a perda da qualidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como propostas no REUNI acarretará conseqüentemente a perda de credibilidade e de legitimidade das universidades federais”. (TONEGUTTI; MATINEZ, 2010, p. 16).

Almeida (2006) também verifica a precarização do trabalho docente na ênfase que vem sendo dada ao ensino de graduação. O aumento da carga horária do professor em sala de aula e a ampliação do número de alunos por turma

---

<sup>15</sup> A meta consistia na ampliação da relação aluno-professor de 11,9, em 2003, para 18, em 2007.

[...] priorizam a quantidade em detrimento da qualidade do ensino e remetem a uma nova concepção de universidade voltada apenas para o ensino, bem diferente daquela, que explicitada na Constituição Federal, deveria obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (ALMEIDA, 2006, p. 62).

Oliveira (2004, p. 1127) reforça essas assertivas ao afirmar que “as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

Por tudo isto, as atuais reformas na educação superior têm precarizado as condições de trabalho docente, do mesmo modo não têm respondido satisfatoriamente as demandas exigidas pela sociedade, sendo necessário muito mais do que tem sido proposto e realizado, especialmente no que se refere à aplicação de recursos públicos, pois, para democratizar o acesso à educação superior, é imprescindível se fundamentar no desenvolvimento da autonomia e da cidadania participativa, mecanismos que levam a construção de um espaço público mediante a discussão e a criação de consensos e diálogos sobre diversos assuntos de interesse público, com a finalidade última do fortalecimento das práticas democráticas, que configuram as bases de um Estado Democrático de Direito.

Cabe ressaltar também que os atuais programas presentes na educação superior têm favorecido enormemente ao setor privado em detrimento da esfera pública. A reestruturação pretendida não passa de uma tentativa para atender a metas de cobertura educacional impostas por organismos internacionais a custo reduzido, sem se importar com a sua repercussão na qualidade de ensino.

Constitui-se, pois, numa tendência na política de educação superior, assentada em determinações oriundas do capitalismo central e dos organismos que estão ao seu serviço, que tem convertido essa política social em um produto, uma mercadoria passível de comercialização. Logo, na esteira da mercantilização da educação superior, movida pelo poderoso e organizado ensino privado lucrativo, temos o fortalecimento da concentração institucional, a financeirização e a internacionalização da educação superior. Nesse conjunto,

aponta a prioridade significativa da expansão do ensino privado e não da ampliação e democratização da educação superior pública, cujo objetivo ainda parece ser um sonho distante.

### **3.3 REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA:** algumas particularidades acerca da expansão da educação superior

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é uma instituição autárquica de regime especial (e indissociável) de ensino, pesquisa e extensão, através dos quais objetiva-se o desenvolvimento socioeconômico do estado da Paraíba<sup>16</sup>, da região nordeste e do restante do país. Assim como as demais universidades brasileiras, é desafiada a promover a esfera da educação superior à comunidade e a formar recursos humanos qualificados para consolidar a sua política de capacitação de pessoas, comprometida com a permanente construção das bases científicas, tecnológicas e de inovação requeridas para sua sustentabilidade cultural.

Sabe-se que a UFPB mantém-se dentre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país como uma das mais importantes das regiões Norte e Nordeste, em termos de dimensão e de desempenho acadêmico, objetivando atender aos atuais anseios da sociedade, particularmente no que se refere à criação, à aplicação e à democratização do conhecimento, estabelecendo como missão

---

<sup>16</sup>A UFPB está situada no estado da Paraíba que, de acordo com o Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010), tem uma área de 56.469 km<sup>2</sup>, dividida em 223 municípios; com uma população total de 3.766.528 habitantes e densidade demográfica (hab/km<sup>2</sup>) de 66,7 em que a população residente urbana é de 75%. A Paraíba é um dos estados mais pobres da região do Nordeste brasileiro, concentrando um dos maiores índices de miséria do país, com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH5 0,658, distanciando-se dos cinco estados com maiores IDH no Brasil que são, respectivamente, Distrito Federal (0,824) único que se situa na faixa de alto desenvolvimento humano; São Paulo (0,783); Santa Catarina (0,774); Rio de Janeiro (0,761) e Paraná (0,749). A esse respeito, a Paraíba fica à frente apenas do Piauí e Pará (0,646); Maranhão (0,639) e Alagoas (0,631). O estado ainda apresenta uma alta taxa mortalidade infantil (antes de completar 1 ano de idade) de 35,2 por mil nascidos vivos (2009). Possui como Produto Interno Bruto (PIB) R\$ 28,7 bilhões (2009) e a renda média é R\$ 412,00 (2010), tendo como principais atividades econômicas a agricultura, pecuária, serviços e turismo. (CASTELO BRANCO et al, 2014).

a geração e difusão do conhecimento que possa propiciar o desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em estreita interação com os poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais de modo a construir uma sociedade mais justa. (BRASIL, UFPB, 2015, p. 17).

A UFPB é vinculada ao Ministério da Educação, tem conformação multi-campi e atuação nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras, Rio Tinto e Mamanguape. Para concretizar sua missão, objetivos e metas, a UFPB desenvolve atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, de forma a contribuir com o desenvolvimento da sociedade através dos seguintes Campi com os seus respectivos Centros de ensino, fundados até o ano de 2011:

**> Campus I (João Pessoa):**

Centro de Biotecnologia (CBIOTEC)  
Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN);  
Centro de Ciências Humanas e Letras e Artes (CCHLA);  
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ);  
Centro de Ciências Médicas (CCM);  
Centro de Ciências da Saúde (CCS);  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA);  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA);  
Centro de Educação (CE);  
Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR);  
Centro de Tecnologia (CT);  
Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR);  
Centro de Informática

**> Campus II (Areia):**

Centro de Ciências Agrárias (CCA).

**> Campus III (Bananeiras):**

Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA);

**> Campus IV (Mamanguape e Rio Tinto):**

Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE);

No tocante a sua dimensão, a UFPB possui: 16 centros de ensino (sendo 13 em João Pessoa, 01 em Areia, 01 em Bananeiras e 01 no Litoral Norte); 138

cursos de graduação (sendo 127 presenciais e 11 à distância); 19 cursos de especialização, 62 cursos de mestrado, 35 cursos de doutorado; 2.626 docentes, 3.663 servidores técnico-administrativos e 44.019 alunos matriculados (sendo 30.583 na graduação presencial, 6.059 na graduação à distância); 7.377 na pós-graduação (sendo 4.737 *stricto sensu* e 2.640 *lato sensu*).

A instituição ainda possui 02 escolas de ensino médio e profissionalizante: Escola Técnica de Saúde (CCS) e Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CCHSA); 513 laboratórios, 01 biblioteca central e 14 setoriais; 01 TV universitária; 01 livraria; 01 núcleo de produção digital; 01 editora; 01 hospital universitário (HULW); 01 hospital veterinário (CCA); 01 superintendência de tecnologia da informação; 25 núcleos de pesquisa e extensão; 07 restaurantes; 09 residências e 02 teatros.

Em termos legais, a UFPB é regida, em sua estrutura hierárquica e funcional, pelo seu Estatuto, aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº. 112/2002) e pelo Ministério da Educação (Portaria nº. 3.198 de 21.11.2002), e pelo seu Regimento, que disciplina as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. (Castelo Branco et al, 2014).

Foi criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, em consequência da junção de algumas escolas superiores existentes no estado da Paraíba. Sua federalização ocorreu no ano de 1960 através da Lei nº. 3.835 de 13 de dezembro do mesmo ano, portanto, sendo resultante, em grande medida, da reforma da educação superior da década de 1960, carecendo assim de adequação e inovações na sua estrutura organizacional. Na época, a UFPB foi formada pela junção de algumas escolas superiores isoladas nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

Em 2002, através da Lei nº. 10.419, a UFPB passou por um desmembramento que deu origem a Universidade Federal de Campina Grande, formada pelos Campi de Campina Grande, Sousa, Patos e Cajazeiras. A UFPB permaneceu com os Campi presentes nas cidades de João Pessoa, Areia e Bananeiras.

A posteriori, no ano de 2005, dentro do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior do Governo Federal - denominado Expansão com Interiorização, que compreende o 1º ciclo da expansão do ensino superior

abordado anteriormente -, a UFPB criou outro campus no Litoral Norte do estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. O campus tem a sua atuação inclinada para os municípios das microrregiões Litoral Norte e Sapé e outros vizinhos a estas, perfazendo um total de 22 municípios que foram contemplados com novas perspectivas de acesso à educação superior.

Conforme Sousa Júnior (2011), o projeto original previu a implantação de 12 cursos de graduação com oferta de cerca de 900 vagas no processo seletivo devendo atender, em 2012, 4.000 alunos. Para dar conta da expansão foram alocados 190 docentes e 59 servidores técnico-administrativos. No entanto, embora os recursos financeiros disponibilizados pelo MEC tenham sido até certo ponto suficientes para bancar o investimento em obras de infra-estrutura, o mesmo não se deu em relação aos recursos humanos, particularmente quanto aos servidores técnico-administrativos.

Até 2014, o Campus do Litoral Norte conta com 157 docentes e 57 servidores técnico-administrativos; 48 salas de aula; 18 ambientes de professores; 21 laboratórios; 10 cursos presenciais; 550 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais; 2.757 alunos/matrículas projetadas nos cursos presenciais de graduação. Conta com uma taxa de sucesso de 51,44% (indicador REUNI). (BRASIL. UFPB/PDI, 2014-2018, p. 121).

Em 2007, foi apresentado e aprovado pelo Conselho Universitário e, posteriormente, pelo Ministério da Educação, o Programa REUNI UFPB que previa uma série de ações a serem executadas até 2012, dentre elas a crescente

contratação de novas obras, de reformas, de serviços diversos e da compra e instalação de equipamentos, além da implementação de outras ações correlatas. Com base nisso, chegou-se à concepção da evolução que deve pautar a aplicação anual dos recursos orçamentários destinados aos investimentos previstos no Plano. Essa distribuição segue de perto a programação orçamentário-financeira do MEC para atendimento dessa demanda de investimentos feita por todas as IFES. (BRASIL, Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 06).

Destarte, o Programa REUNI UFPB foi projetado para o período de 2008 a 2012, cuja finalidade, era, sobretudo, ampliar o acesso da população de estudantes secundaristas, particularmente oriundos de escolas de ensino médio

da Paraíba, aos cursos universitários da UFPB. Essa inserção ocorreria seja por aumento na oferta de vagas em cursos já existentes, seja pela criação de novos cursos, ou até mesmo pela constituição de novos campi no interior do estado da Paraíba.

De acordo com o Projeto UFPB-REUNI (2007), para viabilizar os objetivos e metas do referido programa, além das despesas com o pessoal adicionalmente contratado, outras despesas de custeio têm que ser concebidas como sendo dessa mesma natureza continuada. Dentre essas despesas, foram destacadas aquelas concernentes a bolsas acadêmicas e de promoção estudantil, especialmente nas novas modalidades, e as despesas com assistência estudantil<sup>17</sup>.

Subsidiado por essa preocupação, o aludido total de recursos orçamentários para as Despesas de Natureza de Pessoal Ativo foi de 62,6%; as Despesas de OCC-Manutenção, 21,5%; as Despesas com Programas de Bolsas Estudantis, 10,7%; e as Despesas com Assistência Estudantil, 5,2%. A evolução prevista para cada uma dessas despesas, ao longo dos anos de 2008 a 2012, é a que se apresenta em seguida:

QUADRO 3 – Evolução Anual das Despesas de Natureza Continuada (2008-2012)

Despesas de Natureza Continuada	Evolução Anual					Total
	2008	2009	2010	2011	2012	
Despesas de Pessoal	9.160.410	10.137.181	9.891.657	7.480.210	5.803.080	42.472.538
<u>Despesas de Custeio</u>	<u>4.422.788</u>	<u>5.540.519</u>	<u>5.520.724</u>	<u>5.536.623</u>	<u>4.318.351</u>	<u>25.339.005</u>
OCC- Manutenção	2.140.000	2.539.000	2.960.000	3.314.000	3.596.170	14.549.170
Programas de Bolsas	1.498.788	2.055.519	1.750.224	1.463.123	522.181	7.289.835

<sup>17</sup> A UFPB desenvolve um bom Programa de Assistência Estudantil, através de 04 (quatro) residências universitárias masculinas e femininas e 03 (três) restaurantes universitários, em 03 (três) campi da instituição, destinados aos alunos egressos de famílias de baixa renda. O Programa tem como objetivos gerais garantir o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação desses alunos, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento em quantidade e qualidade. Entretanto, “apesar da UFPB apresentar um crescimento de 10%, nos últimos 03 anos, no que se refere aos programas de atendimento estudantil, ainda existe uma demanda reprimida de 8% que necessita de imediato atendimento para integralizar o seu curso no tempo mínimo.” (BRASIL, Projeto REUNI-UFPB, 2007, p. 23).

Assistência Estudantil	784.000	946.000	810.500	759.500	200.000	3.500.000
<b>Total Anual</b>	<b>13.583.198</b>	<b>15.677.700</b>	<b>15.412.381</b>	<b>13.016.833</b>	<b>10.121.431</b>	<b>67.811.543</b>
<b>Total Acumulado</b>	<b>13.583.198</b>	<b>29.260.898</b>	<b>44.673.279</b>	<b>57.690.112</b>	<b>67.811.543</b>	<b>67.811.543</b>

Fonte: BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 07.

Tais dotações de recursos orçamentário-financeiros destinam assegurar ao Plano “um elevado teor de realismo”. Elas viabilizarão o financiamento dos investimentos, despesas de pessoal e despesas de custeio que fundamentam o suporte dos meios materiais e humanos necessários à expansão das atividades acadêmicas, projetadas para o período 2008-2012. “Essa base de condições-meio está dimensionada para atender, também, o que está sendo proposto em termos de melhoria da gestão acadêmico-administrativa institucional, o sentido da modernização, eficácia e qualidade.” (BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 07).

O Projeto também referencia que a estrutura técnico-material da UFPB será recuperada, expandida e modernizada, nos seus elementos básicos: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, ambientes para professores, residências e restaurantes universitários, órgãos acadêmico-administrativos, sistemas de energia elétrica, segurança, informática e tecnologia da informação. Essa nova dotação de infra-estrutura será fundamental para a introdução de importantes inovações na vida acadêmica e administrativa institucional capazes de elevar os padrões de eficiência e qualidade, nos seguintes aspectos essenciais: a) ocupação de vagas ociosas, b) redução das taxas de reprovação, evasão e retenção de alunos, c) reestruturação acadêmica, d) renovação pedagógica, e) integração da pós-graduação com a graduação e desta com educação básica e f) inclusão social e assistência estudantil.

A adesão, da UFPB ao Programa REUNI, foi bastante conturbada, dada a urgência na sua aprovação, que foi votada no dia 01/11/2007. Embora o ato de aderir pressuponha ato voluntário, a não adesão nesse contexto, conforme Leite (2013, p. 155-156) “[...] implicaria em deixar de ter acesso a recursos historicamente reclamados. Ou seja, para receber recursos novos, extra-orçamentários, restava às universidades aderir ou aderir”. Por essas e outras razões encontrou grande resistência dos três setores da Universidade: o



movimento docente, o movimento dos servidores e o movimento estudantil, sendo este último o mais expressivo em termos de discussão e manifestações oposicionistas, o que estabeleceu um clima de tensão e impasse sobre a votação do Programa.

De acordo com reportagens de portais de notícias da Paraíba, o resultado final da votação de adesão ao REUNI contou com uma aprovação de 25 votos favoráveis dos membros do Conselho Universitário (CONSUNI), 6 contrários e 02 abstenções. A adesão ao Programa foi, posteriormente, submetida ao crivo do MEC, que previa a alocação de recursos orçamentário-financeiros adicionais na ordem de 130 milhões de reais, no período 2008-2012. Cabe, também, sublinhar que essa adesão foi aprovada com duas emendas, uma dos servidores técnico-administrativos e outra dos estudantes, onde representantes destes últimos votaram contra o REUNI, realizando no decorrer da votação protestos e outras manifestações contra a proposta. As emendas propostas foram as seguintes: os servidores propuseram que as contratações que o projeto REUNI prevê só sejam feitas após um redimensionamento dos atuais funcionários, e quanto os estudantes foi pedido para que fosse criada uma agenda de discussões do CONSUNI sobre o REUNI.

As duas principais reclamações dos estudantes compreenderam a ausência da participação da categoria e de outras entidades representativas da comunidade universitária na elaboração do projeto, assim como discursavam que o programa não representava melhoria na qualidade do ensino oferecido pela universidade pública.

Em se tratando de dados específicos da relação UFPB e REUNI, Jezine et al. (2014, p. 155) ratifica que as políticas consolidadas nos anos de 2000-2010 possibilitaram um crescimento considerável nas oportunidades de acesso na UFPB no período de 2001 a 2010. O aumento de 2.500 vagas no período de 2007 (com 4.500 vagas) a 2010 (7.000 vagas) é explicado pela adesão ao Reuni.

Não obstante, ainda sob a pesquisa desenvolvida por Jezine et al. (2014), mediante dados coletados junto ao STI da UFPB, encontramos a relação da quantidade de vagas ofertadas, o número de matrículas efetivadas e a quantidade de alunos diplomados e evadidos entre 2007 (ano de implantação do Reuni) e 2011. Os dados revelaram um considerável aumento do número de

vagas ofertadas (2.690) e de alunos matriculados (9.448). No entanto, da mesma forma, vislumbramos o número crescente de alunos evadidos (1.458). As autoras destacam que a evasão e a desistência são os grandes desafios das metas voltadas à ampliação da democratização do acesso e à permanência do aluno na UFPB. Explicam que, dentre as situações que tendem a causar a evasão, relacionam-se baixas condições socioeconômicas do alunado, a má escolha do curso e a deficiência na formação em nível médio, sobretudo, aquela realizada nas escolas públicas.

De outro modo, a evasão – compreendida como o abandono definitivo ou temporário de estudantes das instituições de ensino – também pode ser um fator determinado pela condição de trabalhador do estudante, cujo perfil vem crescendo largamente nas últimas décadas, o que põe grandes desafios ao modelo de educação superior ainda vigente. A condição de estudante-trabalhador significa, comumente, escasso tempo de dedicação aos estudos e às participações de qualquer outra atividade acadêmica além do ensino, sendo um dos elementos igualmente relevante para a qualidade na formação.

Conforme assimilado, a dimensão da ampliação/manutenção da oferta de educação superior pública está intimamente ligada com a redução das taxas de evasão escolar, problemática que apresenta causas múltiplas, dentre as quais podemos destacar as dificuldades na escolha do curso, as baixas condições socioeconômicas e a deficiência da formação em nível médio, sobretudo nas redes públicas. Na UFPB, particularmente, os dados disponíveis sobre os índices de evasão nos diversos cursos e centros da instituição “apontam para uma taxa média de evasão em torno de 35% nos cursos de graduação” (BRASIL, Projeto REUNI-UFPB, 2007, p. 08).

Diante das informações, reduzir para 10% as atuais taxas de evasão e retenção na UFPB, conforme prescreve o REUNI, é uma necessidade urgente visto que a permanência do estudante na universidade está integrada e envolvida com o desenvolvimento social de toda a sociedade, sendo um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Em geral, as perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Sousa Júnior (2011, p. 5) destaca outro importante avanço do processo de expansão da UFPB: a incorporação de uma dinâmica democratizadora

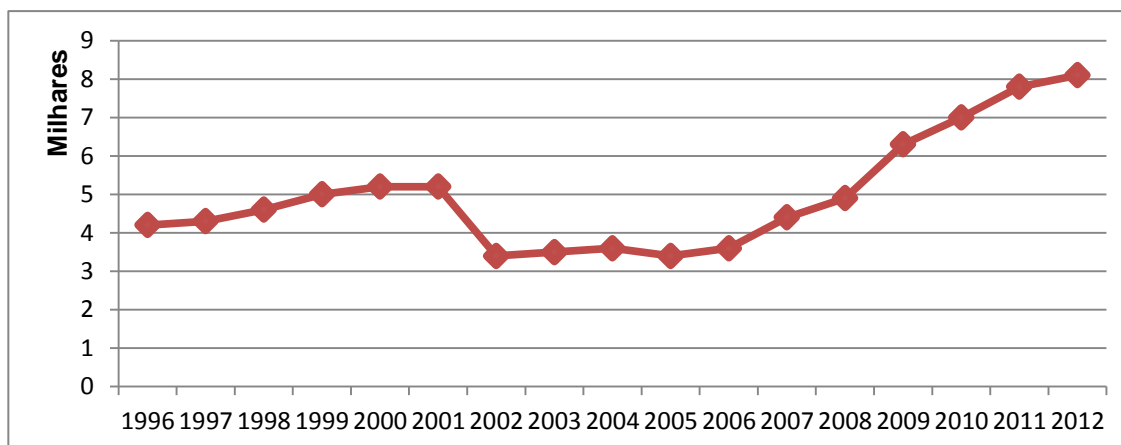
extremamente importante com relação aos setores historicamente excluídos do acesso ao ensino superior de qualidade. Destacou que no plano da inclusão social, aprovou-se a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPB, desenvolvendo políticas permanentes de acessibilidade em favor dos estudantes com deficiência, articulando e consolidando as ações já efetivadas na Instituição através da sistematização de informações sobre grupos de estudantes com deficiência e seu desenvolvimento acadêmico; a construção de rampas de acesso para deficientes físicos nos ambientes de cada coordenação de curso; a implantação de programa de tutoria para alunos com deficiência; o aumento em 20%, ao ano, do número de vagas no Cursinho pré-vestibular oferecido em cada campus; a expansão do número de alunos de graduação com atividades de Extensão como bolsistas ou colaboradores; a expansão do número de Projetos de Extensão articulados ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação e às demandas sociais locais.

Recentemente, através da Resolução n.º 04/2009, o Conselho Universitário da UFPB deliberou, com recursos disponibilizados pelo REUNI, a criação do Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR). Localizado no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa, o CTDR oferece quatro cursos presenciais (Tecnologia de Alimentos, Tecnologia da Produção Sucroalcooleira, Tecnologia em Gestão Pública e Gastronomia) e um à distância (Administração Pública). Ademais, em 2011 foi criado o Centro de Informática (CI), também localizado no bairro de Mangabeira, o qual abriga atualmente três departamentos, três cursos de graduação, três cursos de pós-graduação e um núcleo de pesquisa e extensão (NPE LAVID).

Conforme Castelo Branco (2014), nos aspectos organizacionais e operacionais, o REUNI/UFPB funcionou com três coordenações: uma Coordenação Geral e de Infraestrutura; uma Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico e uma Coordenação de Recursos Humanos, sendo todas as coordenações vinculadas ao Gabinete do Reitor. Juntamente com a Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico, funcionou, de maneira interligada, porém independente, a Comissão Própria de Avaliação (CPA). As duas comissões trabalharam, até 2012, desenvolvendo ações conjuntas de avaliação dos programas acadêmicos da UFPB, dos cursos novos e da instituição propriamente dita.

Um dos principais aspectos que nos chama atenção é o demonstrativo do número de vagas ofertadas na UFPB durante o período que antecede a implementação do REUNI e pós-REUNI, vejamos os dados do Gráfico VI.

GRÁFICO 8 – Números de vagas ofertadas na UFPB no período de 1996 a 2012



Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2012

Diante dos dados, verifica-se a diminuição do número de vagas ofertadas no ano 2002, justificada pelo processo de desmembramento ou redução dos campi da UFPB com a criação da UFCG. Diferentemente, encontramos no período de 2005 a 2010 um crescimento significativo das vagas, possivelmente explicadas pelas políticas e mecanismos de expansão e democratização do acesso das instituições públicas de ensino superior do Governo Federal, protagonizados pelo Programa Expandir e pela adesão da UFPB ao REUNI.

Além da real expansão de vagas, é claramente visto alguns outros avanços potenciais das metas básicas do REUNI propostas para a UFPB. Cabe traçarmos um breve paralelo avaliativo dos avanços e das fragilidades entre o período de realização e final da implantação do REUNI, 2008-2012, tendo como parâmetro as pretensões almejadas para a Instituição em termos de dimensão, desempenho acadêmico e eficiência social, vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 4 – Indicadores programados e realizados pelo REUNI na UFPB (2008-2012)

Programado REUNI	Realizado REUNI-UFPB 2008-2012
99 cursos presenciais de graduação;	130 cursos presenciais de graduação;
7.376 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos	8.070 vagas ofertadas para ingresso anual de

presenciais de graduação;	alunos nos cursos presenciais de graduação;
Taxa de conclusão de cursos pelos alunos de graduação igual a 90%;	Em 2007 tivemos 2.200 diplomados (TCG 70,56%); em 2008 foram 2.347 diplomados (TCG 69,83%); em 2009, 2.370 diplomados, diminuindo novamente a TCG.
80% dos seus cursos de graduação avaliados com os dois mais altos conceitos atribuídos pelo ENADE;	47,2% dos seus cursos de graduação com conceito 4 ou 5 no ENADE;
1.985 professores no quadro docente;	2.175 professores no quadro docente;
2.928 servidores técnicos administrativos;	3.568 servidores técnicos administrativos;
Construção de 41.150 m <sup>2</sup> de novas edificações;	Construção de 50.325 m <sup>2</sup> de novas edificações;
Relação alunos de graduação/matricula projetada por professor igual a 18.	Em 2007, a relação aluno-matriculado professor foi 14,92; em 2008 16,00; em 2009 16,20; em 2010 17,95; em 2011 19,58 e em 2012 19,57.

Fonte: Elaboração Própria com dados de Leite (2013), p. 158.

Efetivamente, como apresentam os dados expostos no quadro acima, vislumbramos aspectos potenciais do incentivo à expansão do ensino superior na UFPB, com grandes ressalvas mediante indicadores que revelam fragilidades na realização da programação dada pelo REUNI. Destaca-se, pois, a superação da programação do REUNI pela realização das metas nos seguintes indicadores: ampliação de cursos presenciais (aumento de 31,3%) e de vagas ofertadas (acréscimo de 9,4%); crescimento do número de docentes (aumento de 9,47%) e de servidores técnicos administrativos (acréscimo de 21,85%); além da ampliação de novas construções (aumento de 22,30%).

Em contrapartida temos aspectos que revelam reduções das metas, expressando fragilidades alarmantes no que se refere aos conceitos avaliativos atribuídos pelo ENADE aos cursos, onde o esperado era de 80% mas o resultado foi de apenas 47,2% dos cursos de graduação com conceito 4 ou 5. Outro dado bastante preocupante é a relação aluno-professor, em que o Programa REUNI prevê o parâmetro de 18 alunos para cada docente. Os resultados apresentados por Leite (2013) informam que essa relação foi menor

que 18 alunos-professor durante os anos 2007-2010, mas revelou que no decorrer dos anos o parâmetro cresceu de 14,92 (em 2007) para 17,95 (em 2010). Esse crescimento continua nos anos seguintes chegando a superar o parâmetro de 18 alunos-professor, 19,58 em 2011 e 19,57 em 2012.

Antes de tudo, parece importante resgatar que no Brasil, a média da relação aluno-professor, em 2007, ano de implantação do Programa, estava em torno de 11,9 alunos por professor (BRASIL. MEC: SESu, 2007, apud ARAÚJO, 2011, p. 114-115). E, como vimos, a meta global definida no REUNI é a ampliação desse índice para 18 alunos por professor. As críticas em relação a essa meta foram intensas, particularmente do movimento docente organizado, que ressaltam que o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, dado que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação quantitativa de turmas e vagas, conforme realidade visualizada anteriormente no Quadro 4.

Compreende-se, assim, que o processo de consolidação do REUNI UFPB não apenas refletiu uma ampliação meramente numérica do acesso dos estudantes e de cursos presenciais, da contratação (com número insuficiente em relação aos discentes) de docentes e técnicos administrativos e da construção de novas obras, mas demandou uma complexa precarização da vida acadêmica e dos seus processos administrativos, sobretudo, em termos de resultados avaliativos dos cursos e pela deterioração das condições de trabalho docente.

Essa precarização/deterioração demonstra o decréscimo na qualidade do ensino superior e que as medidas estão surtindo efeito contrário ao esperado em termos qualitativos, mesmo quando o Projeto REUNI-UFPB (2007) tenha contemplado em suas metas um arrojado projeto de avaliação da vida acadêmica da UFPB, que previa um acompanhamento criterioso, através da avaliação da sua implementação e dos seus resultados ao longo desses anos, como também após o seu fechamento (em 2012). Pois, “não apenas se restringia à expansão da UFPB, mas à sua reestruturação, com a qualidade e eficácia acadêmica desejada para uma instituição que almeja a excelência do serviço prestado à comunidade.”(CASTELO BRANCO; FARIAS, 2014, p. 1078).

O Projeto previa, em sua estruturação formal, a composição de dois subsistemas integrados de avaliação: a) um subsistema voltado aos objetivos, metas e ações previstos para o funcionamento da vida acadêmico-administrativa

institucional, quanto aos seus resultados quantitativos e qualitativos; b) um subsistema vinculado aos objetivos, metas e ações propostos para os meios e recursos materiais, humanos e orçamentários indispensáveis à implementação do que foi projetado para as atividades-fim. (BRASIL, Projeto UFPB-REUNI, 2007 *apud* CASTELO BRANCO; FARIAS, 2014).

A propósito, Castelo Branco e Farias (2014), acrescentam ainda que, para atender a essa demanda, foi adquirido da UFRN um sistema para dar suporte de informática, vinculado às atividades e funções necessárias ao acompanhamento da implementação do REUNI na UFPB, atendendo ao controle acadêmico, administrativo e gerencial, nos seus três módulos de implantação: SIGAA (Módulo Acadêmico – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), SIPAC (Módulo Administrativo e de Planejamento/Gestão – Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos) e SIGRH (Módulo de Recursos Humanos – Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos). Esse sistema deveria ter sido implantado em etapas, com conclusão prevista para 2013, o que, infelizmente, não ocorreu, tendo sido implantado alguns módulos e outros ainda estão em fase de implantação. (CASTELO BRANCO; FARIAS, 2014, p. 1079).

Os módulos que precisam ser ainda implantados são: plano de saúde; aposentadoria; mapa de tempo de serviço; agenda; dimensionamento; administração de pessoal; dependentes; banco de talentos; formulário de levantamento de necessidade de capacitação (LNC), documentos, contratos, hospedagem, patrimônio, catálogo de materiais compras, orçamento, requisições, licitação, almoxarifado, pós-graduação (*lato sensu*), iniciação científica e programas acadêmicos, entre outros.

Grosso modo, a formalização de convênio de cooperação técnica junto à UFRN promoveu o desenvolvimento conjunto do Sistema de Informações Acadêmico-Administrativas presentemente em operação naquela instituição e sua adaptação na UFPB.

#### **CAPÍTULO 4 O REUNI NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPB: uma avaliação dos impactos no acesso, nos recursos humanos e na taxa de sucesso discente**

No ano de 2007 têm-se a integração do Serviço Social ao quadro de cursos de graduação da UFPB que concordaram com o acordo de metas do REUNI, divulgado pela Reitoria da UFPB junto aos Centros de Ensino; os Centros, por sua vez, divulgavam o Projeto REUNI junto aos seus cursos a partir de reuniões do Conselho de Centro.

Cada curso deveria elaborar uma proposta de adesão com vistas à ampliação de vagas discentes, à ocupação de vagas ociosas, à abertura de cursos noturnos e à abertura de novos cursos – quatro articulações entendidas como essenciais para o momento da reestruturação da educação superior.

No final do mês de Agosto de 2007, o curso de Serviço Social, juntamente com os cursos de Música, História, Ciências Sociais, Ciências das Religiões, Licenciatura em Música e Psicologia, colaborou com o envio de propostas solicitadas pela Comissão que estudou e preparou o Projeto REUNI do CCHLA.

De acordo com o Histórico do Projeto UFPB-REUNI (2007), naquela ocasião, o contexto era de desconhecimento da maioria ao teor do REUNI, “talvez este tenha sido o motivo para a atitude cética de muitos, mas, por outro lado, havia, também, uma forte reação contra a implantação do REUNI na UFPB, por motivos políticos”.

O Projeto UFPB-REUNI foi apresentado em reunião do Conselho de Centro, no dia 10 de Setembro de 2007, e foi aprovado por unanimidade, embora houvesse necessidades de ajustes. Esse Projeto passa a ser apreciado pelo CONSEPE e aprovado no dia 01 de Novembro de 2007. (BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007).

De acordo com Prestes et al (2015), para a UFPB o REUNI foi uma oportunidade de reestruturar e expandir o campus com um valor estimado de 136 milhões que seriam investidos em contratações de professores/técnicos, aquisição de novos equipamentos, materiais permanentes e construção de novos empreendimentos.

A adesão no Serviço Social se mostrou dividida, com aprovações e reprovações da parte dos docentes e discentes, todavia, sendo pouco



manifestado posicionamentos dos servidores técnico-administrativos. Dentre as questões mais debatidas no conjunto dos docentes, segundo relato da professora do Departamento de Serviço Social que participou da proposta de adesão do REUNI, ressaltou-se a relação quantitativa entre professor-aluno, posto que o Curso seja um dos maiores do CCHLA em termo numérico, sendo necessário, portanto, o acréscimo do ponto de vista de professores e recursos mediante a adesão do Curso ao REUNI.

Com vistas a essa possibilidade, foi formada uma comissão interna com representação discente e docentes, com a finalidade de formular uma proposta de reestruturação e expansão, levando em consideração as particularidades do projeto pedagógico e a estrutura vigente de entrada discente, bem como a histórica condição ínfima de entrada de recursos. Aliado a esses fatores, considerou-se também a existência de um movimento de expansão do curso de Serviço Social na modalidade à distância e no ensino privado no estado da Paraíba. Dada expansão foi entendida como uma expressão de demanda reprimida à entrada de alunos à formação em Serviço Social na esfera pública, passando assim a ser ocupada em outros espaços.

A partir desses e de outros fatores foi pensada a proposta de reestruturação e expansão no Curso, que passou a ser conformada no ano de 2007-2008.

Uma das primeiras mudanças ocorreu no dia 29 de Outubro de 2008, com a aprovação por unanimidade do parecer sobre vagas de professores aos cursos que aderiram ao REUNI. Ao curso de Serviço Social, em particular, foi aprovada 03 (três) vagas docentes. No entanto, segundo dados do Projeto REUNI do CCHLA acerca dos recursos humanos necessários à expansão dos cursos, foi solicitado pelo Curso de Serviço Social 10 (dez) vagas para Professor Retide, 10 (dez) vagas para Técnico Nível Superior e 10 (dez) vagas para Técnico Nível Médio. De outro modo, os valores concedidos pelo então reitor Prof. Polari foram de apenas 2,3 vagas para Professor Retide, 01 vaga para Técnico Nível Superior e 8 vagas para Técnico Nível Médio. (BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007)

Anos anteriores ao REUNI, o Curso de Serviço Social/UFPB ofertava 01 (uma) entrada, equivalente a 45 (quarenta e cinco) alunos, no turno diurno para

o primeiro semestre letivo; e 01(uma) entrada no turno noturno para o segundo semestre letivo; totalizando 90 (noventa) alunos por ano.

Com a adesão ao REUNI, o Curso passou a ofertar 02 (duas) entradas (primeiro e segundo semestres), equivalente a 90 (noventa) alunos, tanto para o turno diurno, quanto para noturno; totalizando 180 (cento e oitenta) alunos por ano. O que significa dizer que a oferta de vagas discentes praticamente dobrou pós-REUNI, expandindo quantitativamente o curso.

Essa realidade, confirmada no Curso de Serviço Social da UFPB, revela a criação de um novo curso em termos de volume de vagas/discente. Contudo, o Curso permaneceu funcionando com a mesma estrutura que apresentava antes de sua adesão ao REUNI; salvo a contratação de 08 (oito) docentes, número bem inferior àquele prometido na ocasião – que estava em torno de, pelo menos, 15 (quinze) novos docentes em regime T40 (DE) e, obviamente, desproporcional à expansão em tela. Ademais, a adesão do curso de Serviço Social também foi condicionada ao investimento de, no mínimo, R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) em infraestrutura, exclusivamente, no nível de graduação, apenas para suporte inicial ao crescimento de 100% (cem por cento) da oferta de vagas discentes, o que não foi cumprido<sup>18</sup>.

No mês de novembro de 2013, o Colegiado do Curso de Serviço Social solicitou à Coordenação de Escolaridade (CODESC/PRG) a redução de 40 (quarenta) vagas de estudantes, no somatório total da entrada anual a partir de 2014; redução esta de caráter emergencial, considerando que o impacto real do REUNI só pode ser integralmente avaliado depois de encerrado seu ciclo de implantação. Em reunião do CONSEPE, realizada no mesmo mês supracitado, foi concedida a referida redução que, na verdade, foi compreendida como um ajuste necessário e inevitável, tendo em vista o impacto causado pelo REUNI. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 001/2014-CSS/CCHLA/UFPB).

Destarte, a redução feita para 2014 se mostrou claramente insuficiente, tendo em vista que nosso curso acumula altos níveis de retenção, apesar de baixíssima evasão – com razões claramente vinculados ao nível do estudante recém egresso do ensino fundamental e que, ainda chega à universidade com

---

<sup>18</sup> Dados extraídos da EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 001/2014-CSS/CCHLA/UFPB, elaborada pela Coordenação de Serviço Social após reunião ocorrida aos 18 dias do mês de novembro do ano de 2013.

grave déficit intelectual, entre outras sérias carências advindas de um processo de educação básica factualmente precarizado em nosso país. (Ibidem, p. 1-2).

Os efeitos deflagrados pela maneira que ocorreu a ampliação do número de vagas discentes no Curso de Serviço Social/UFPB, nos marcos da reforma neoliberal do Estado e da educação superior brasileira, foram potencializados pelo inadequado/insuficiente montante de investimentos destinados aos recursos materiais (em infraestrutura) e humanos (docentes, especialmente) que deveriam ser demandas basilares do programa, trabalhadas em consonância entre si.

Isto posto, verifica-se que o curso de Serviço Social dobrou com o REUNI, sem receber a contrapartida necessária, o que levou à situação caótica que compromete diretamente não só a qualidade da sua formação acadêmico-profissional, mas também gera refrações nos campos da pesquisa e da extensão e, sobretudo, na pós-graduação. Sob tal perspectiva, a qualidade na formação do assistente social na UFPB sofre sérias ameaças, que só pode ser garantida enquanto espaço e momento fundamentais de articulação indissociável entre as dimensões basilares da formação profissional do Serviço Social. (Ibidem, p. 3-4).

Por intervenção do empenho contínuo do Colegiado do Curso de Serviço Social em busca da redução de vagas discente, verifica-se em 2014 a conquista da diminuição numérica de 40 (quarenta) vagas/ano, que possibilitou uma redução de 180 (cento e oitenta) para 140 (cento e quarenta) vagas na entrada anual. No ano seguinte, de acordo com informações da Coordenação do Curso, houve mais uma solicitação de redução de vagas, alcançando uma restrição para 110 vagas ofertadas por ano (55 alunos por semestre, diurno e noturno), atual patamar disponibilizado pelo Curso.

Conforme dados coletados através do SIGAA/UFPB, atualmente o Curso conta com o seguinte quantitativo discente, regularmente matriculado:

- 569 **discentes** (número de alunos ativos no curso), de acordo com informações encontradas no SIGAA/UFPB.

Em termos de composição de recursos humanos, segue com o percentual:

- **Corpo docente:** 31 professores efetivos, dos quais 81% são doutores e 19% mestres; mais 02 professores (mestres) substitutos e 10 professores de outros Departamentos.

- **Quadro de servidores técnico-administrativos:** composto de 07 servidores (02 de nível superior; 05 de nível intermediário), os quais se encontram distribuídos entre a Coordenação de Serviço Social (CSS) (03TA's), o Departamento de Serviço Social (DSS) (02 TA's) e o Laboratório de Estudos e Práticas em Serviço Social (LEPSS) (02 TA's)<sup>19</sup>.

Com vistas ao desenvolvimento de uma análise ampliada acerca do movimento de expansão da educação superior no Curso de Serviço Social da UFPB, via REUNI – cujo programa objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência da educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, – vejamos os indicadores de acesso e dos recursos humanos, de permanência e conclusão dos discentes, compreendidos desde o período anterior e posterior ao REUNI.

#### **4.1 AVALIAÇÃO DO ACESSO E DOS RECURSOS HUMANOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPB**

A temática do acesso à educação superior tem sido debatida por diversos autores e pesquisadores da área, constituindo-se numa questão emergente, complexa e de primordial importância nos tempos recentes, especialmente se levarmos em consideração o cenário de reordenamento da esfera pública, baseado na lógica mercadológica e na redução dos gastos públicos – processos que vêm ocorrendo desde os anos 1990, amparados na mundialização do capital e nas alterações no papel do Estado brasileiro.

Destaca-se que, o acesso equânime à educação superior no Brasil é um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mercadológicas de contenção do acesso e recursos para as instituições públicas, sobretudo nas universidades federais, visando, em grande parte, o privilégio e a manutenção dos investimentos e do alargamento da isenção fiscal

---

<sup>19</sup> Ademais, acrescenta-se a esse quantitativo 03 (três) estagiários, distribuídos na CSS (02) e no DSS (01).

a empresas/instituições particulares de educação superior, refletindo na fantástica expansão de uma rede privada mercantilista.

De outro lado, a polêmica prossegue no debate da viabilização da democratização do acesso ao ensino superior de qualidade, que representa um grande desafio para todos os gestores universitários. O aumento quantitativo das vagas que, necessariamente, não é acompanhado devidamente pela disposição dos recursos, traz questionamentos sobre de que modo as instituições têm enfrentado esse desafio, bem como se a distribuição interna está sendo efetuada de forma equânime.

Sabe-se que o acesso à educação foi definido no ordenamento jurídico brasileiro como um dever do Estado e direito do cidadão, em outros termos, é direito de caráter universal, preconizado na Constituição Federal de 1988, que o coloca como dever do Estado e da família (Art. nº. 205). Tal garantia remete-se a dimensão fundante da cidadania, um princípio indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos, além da promoção à (re)inserção qualificada no mercado profissional do trabalho.

Assegurar a democratização do acesso compreende a ampliação de investimentos em políticas educacionais efetivamente amplas, contínuas e eficazes. Nessa perspectiva, democratizar a expansão do ensino superior implica, dentre outros fatores, contribuir no acréscimo e na continuidade do processo formativo da população, e para que tal proposta se concretize é fundamental o exercício do papel do Estado em ampliar recursos nessa área, dado que se trata de investimento social justo e esperado.

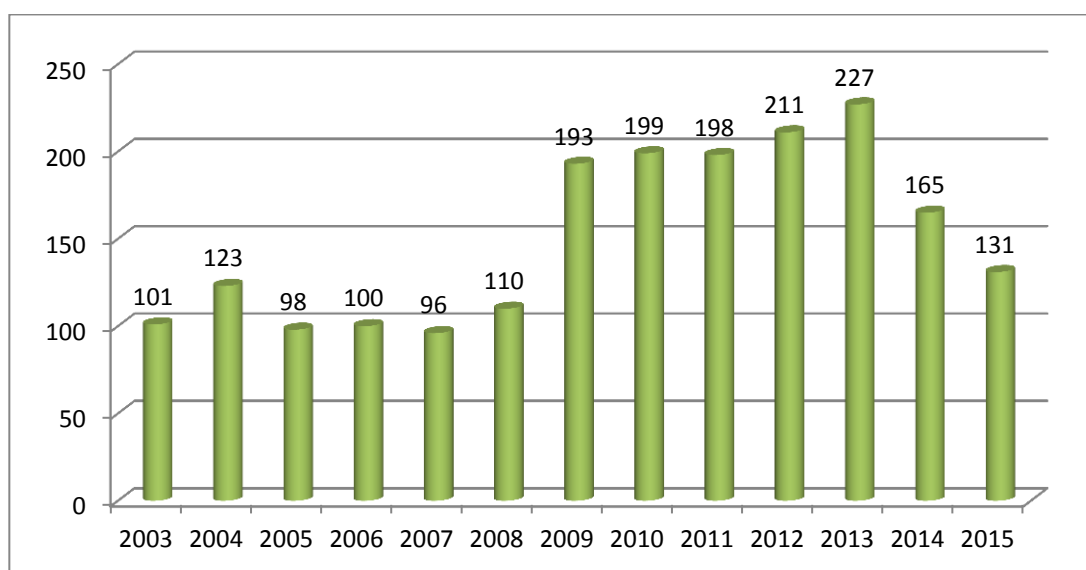
Contudo, a experiência histórica brasileira demonstra uma realidade adversa às disposições constitucionais, ao constatar situações de insuficiência de investimentos na educação superior, assim como em outros níveis, realidade que precisa ser equacionada para tornar mais efetivos os mecanismos de entrada/acesso do aluno, bem como de sua permanência e conclusão dos estudos, sobretudo da esfera pública nas universidades federais.

Os dados de acesso, referendado pelo número de alunos ingressantes matriculados no Curso, assume uma grande importância nesta análise, uma vez que o Decreto 6.096/2007 preconiza a ampliação do acesso à educação superior pública nas universidades federais brasileiras, mediante a criação “de condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível

de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes” (BRASIL, 2007, art. 1º).

Com vistas a examinar o processo de democratização e expansão da educação superior no Curso de Serviço Social, passemos a avaliar os dados de acesso dos alunos a partir do número de matriculados/ingressantes.

**GRÁFICO 9 – Número de Alunos Ingressantes no Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2003-2015**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Coordenação de Serviço Social, 2016.

A leitura do Gráfico 9 aponta números expressivos de alunos matriculados/ingressantes no Curso, a contar, sobretudo, nos anos 2009-2013, os quais são posteriores à adesão ao REUNI.

Ocorre que, o Curso de Serviço Social da UFPB foi efetivamente contemplado com recursos federais apenas a partir dos anos 2008 mediante a contratação de professores efetivos. No entanto, a ampliação do número de estudantes foi realizada a partir dos anos de 2009, conforme visualizado no Gráfico 9.

Verifica-se que, no período anterior ao recebimento dos recursos disponibilizados pelo REUNI (2003-2007), o número de matriculados/ingressantes compreendia uma média aritmética de 103,6 alunos/ano. Enquanto que, no decorrer do REUNI (2009-2013) o Curso passou a incorporar uma elevada média de 205,6 alunos por ano, o que revela maior

oferta de vagas a alunos de graduação ao ensino público e gratuito, que até então era considerado de acessibilidade escassa e um privilégio para poucos.

Segundo estudos de Silva (2013)

Assistimos, no curso das décadas, um ensino superior elitista ser substituído por uma educação mais democrática e com possibilidades de acesso cada vez maiores a todos os brasileiros. Por essa razão, pode-se dizer que o REUNI, como política para o ensino superior, congregou esforços do governo federal em implantar uma política pública para a educação superior. (SILVA, 2013, p. 16).

Não obstante, compatível com o término do REUNI (2014-2015), esta elevação no Curso declina nos anos seguintes, de modo que a média passa a ser de 148 ingressantes, decorrendo uma restrição considerável do acesso.

Os resultados podem ser considerados representativos de um movimento de expansão no decorrer da vigência do REUNI. Desse modo, os efeitos do REUNI passam a ser percebidos, mais apropriadamente com alguma visibilidade, a partir do crescimento no ingresso/matrícula de estudantes no Curso.

Além da demonstração da evolução do número de alunos ingressantes, leva-se em conta, ainda, o histórico do número de vagas disponibilizadas nos anos antecedentes à efetiva adesão ao REUNI. Observa-se, pois, que a ampliação do acesso sai de uma situação de quase inexistência até os anos 2008, para uma situação de predomínio a partir dos anos 2009 até final de 2013. Este fato não é desprezível.

Ressalta-se que, a expressiva ampliação do acesso visualizada é de dimensão quantitativa, sendo apenas um dos atributos da democratização. Como vimos no Capítulo 2 desse estudo, o processo de democratização não envolve apenas as condições de acesso mediante número quantitativo de vagas disponibilizadas, mas que esse acesso seja alcançado pelas classes populares e tradicionalmente excluídas da educação superior gratuita, visando à redução das desigualdades sociais e as diversas expressões de exclusão social.

Conforme estudos de Zago (2006)

A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende

essencialmente do ensino público. A universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas (INEP, 2004, p. 8-19). A ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais. (ZAGO, 2006, p. 03).

Além disso, democratizar o acesso mediante o crescimento da demanda por vagas discentes não se limita a estendê-lo tão-somente a um curto espaço de tempo, atrelado às exigências imediatas do sistema, mas que essa proposta seja permanente e contínua, subsidiada devidamente com investimentos compatíveis com esse crescimento numérico de estudantes, dentre eles a ampliação da estrutura física e contratação de técnicos e docentes.

É inconteste o crescimento de vagas discentes em todos os anos posteriores ao REUNI, no entanto, os percentuais de ampliação de recursos humanos compatíveis com a evolução desse crescimento, prometidos pelo Programa, não foram devidamente correspondentes. Chega-se a esse entendimento quando se confronta os percentuais do número de alunos matriculados no Curso de Serviço Social, com os de contratação de novos servidores docentes e de técnicos administrativos, os quais revelam incompatibilidades numéricas. Vejamos o Quadro 5 a seguir:

**QUADRO 5 – Número de servidores docentes e técnico-administrativos no Curso de Serviço Social a partir da adesão ao REUNI**

<b>Contratação de novos Servidores do Corpo Docente e Técnico-Administrativo</b>								
<b>Anos</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>TOTAL</b>
PROFESSOR	01	03	01	01	02	02	01	11
T.A.	-	-	01	-	01	-	-	02

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo Departamento de Serviço Social, 2016.

De acordo com os resultados acima, certifica-se o acréscimo de 11 (onze) professores e apenas 02 (dois) técnico-administrativos no decorrer de 07 (sete) anos, compreendidos em 2008-2014. Salienta-se que as 03 (três) vagas de



professores concedidas nos anos 2013 e 2014 foram dadas em razão do atraso no repasse desses servidores ao Curso.

Tal quantitativo é considerado abaixo da medida necessária e esperada, posto que a oferta (entrada/ingresso) do número de alunos via REUNI quase duplicou, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes, o que remete ao conseqüente aumento do número de alunos por turma e da relação professor-aluno em sala de aula. Em vista disso, tem-se a resultante do comprometimento no adequado acompanhamento didático-pedagógico do docente junto ao(s) aluno(s) e a intensificação do seu trabalho.

Os estudos de Lima (2013) problematizam o significado político e pedagógico do REUNI nos Cursos de Serviço Social, seus impactos na intensificação do trabalho docente e na formação profissional em Serviço Social. A autora apresenta resultados parciais de pesquisas realizadas em contexto universitário federal, os quais já sinalizam que

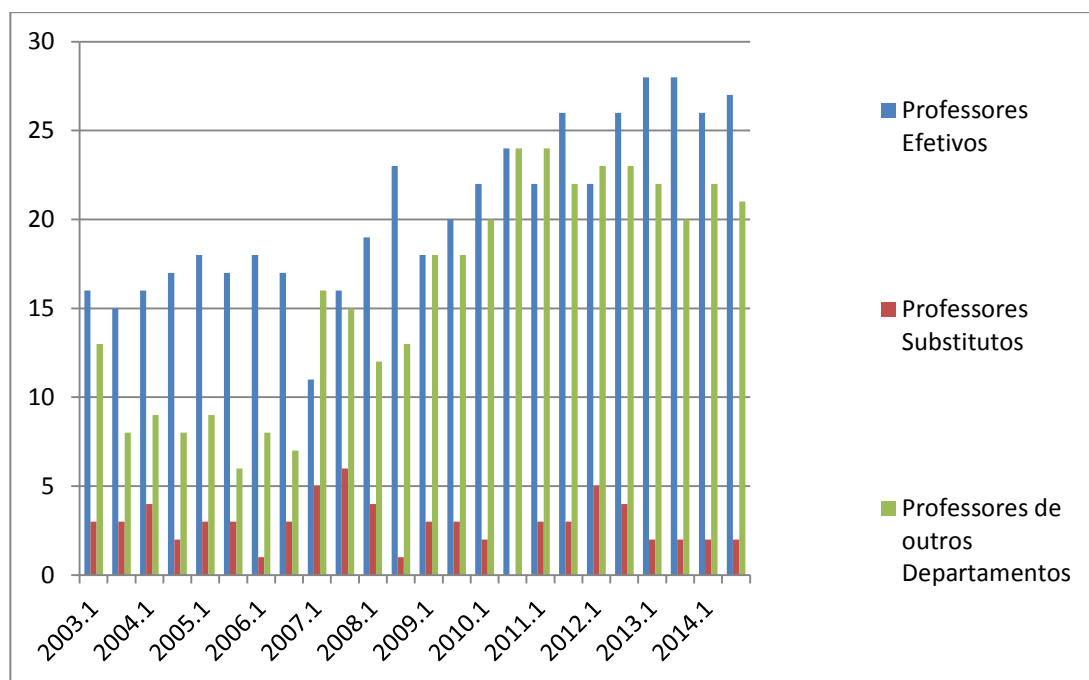
A ampliação de vagas discentes sem a contrapartida de vagas docentes em número suficiente para assumir as atividades na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão, nas orientações e nas tarefas administrativas, impostas pela universidade e pelos órgãos de fomento, indica a dificuldade para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. O docente, neste quadro de expansão precarizada, assume turmas lotadas; está sobrecarregado com excesso de disciplinas, supervisão de estágio curricular e orientação de monografias e, ainda, com as tarefas administrativas que fazem parte do cotidiano da universidade. Parte significativa dos docentes acaba desvinculada da pesquisa, dos programas de pós-graduação e da produção crítica e criativa do conhecimento, especialmente se for contratado como professor substituto ou temporário. (LIMA, 2013, p. 08).

Além da intensificação do trabalho docente e seus conseqüentes rebatimentos na formação profissional, encontra-se ainda a revelação da desigual oferta de vagas com relação à infraestrutura e ao número suficiente de docentes e técnico-administrativos para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse quadro significa a eliminação de qualquer possibilidade de uma formação diferenciada e hierarquizada, que concentra nas sedes das universidades federais os programas de pós-graduação, a pesquisa e os laboratórios, reduzindo as universidades e as unidades de ensino localizadas

no interior dos estados a instituições de “educação terciária”, conforme noção elaborada e difundida pelo Banco Mundial. (Ibidem, p. 09)

Outra questão é que o REUNI previu investimentos apenas até 2012, logo, a expansão e criação de novas vagas voltam a despencar nos anos vindouros, vejamos a seguir:

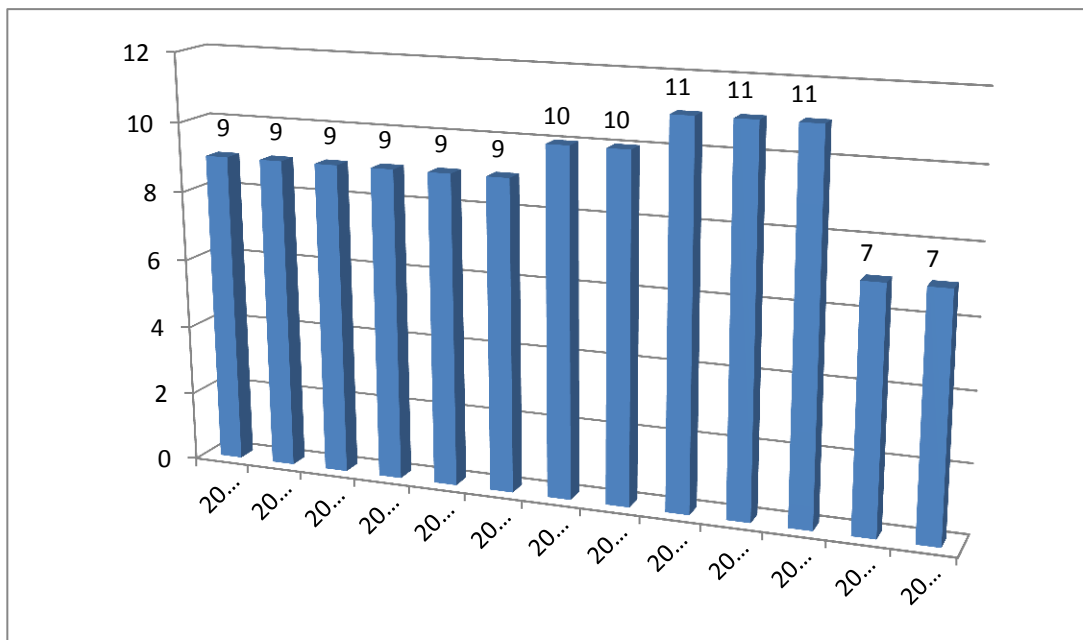
**GRÁFICO 10 – Número de Docentes<sup>20</sup> no Curso de Serviço Social, João Pessoa/PB, 2003-2014**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados pelo SIGAA/UFPB, 2016.

<sup>20</sup> No gráfico “Nº de docentes no curso de Serviço Social” não constam os professores que se encontravam afastados.

GRÁFICO 11 – Número de Servidores Técnico-Administrativos no Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2003-2015



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Coordenação e Departamento de Serviço Social, 2016.

Em síntese, as metas do REUNI no Curso de Serviço Social/UFPB fizeram com que acrescentassem com intensidade as vagas para discentes, sem a devida concordância numérica de vagas docente e servidor técnico-administrativo, o que deteriorou a condição de trabalho desses últimos.

Em vista disto, o Curso vem sofrendo com a fragilidade de estrutura física, de material e de pessoal, uma vez que os recursos do referido programa não foram suficientes ao sintonizá-los com a evolução do crescimento discente, promovendo assim a ampliação do acesso discente a custos baixos. Em outras palavras, houve a combinação de expansão do acesso discente com contenção de gastos, verificada mediante o acréscimo expressivo do número de estudantes matriculados/ingressantes no Curso sem a correspondente ampliação no corpo docente e técnico-administrativo.

Paula (2015) explica que a concepção do REUNI está articulada à lógica neoliberal do ajuste fiscal, que se materializa

[...] através de uma expansão de verbas para infraestrutura e recursos humanos que não corresponde à real necessidade de expansão de vagas. Essa concepção se concretiza nas metas a serem atingidas, que têm como ponto de partida o diagnóstico

de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não estão funcionando a “pleno vapor” [...]. (PAULA, 2015, p. 15)

Nota-se que, as proposições do REUNI de melhorar os recursos humanos existentes nas universidades federais não foram alcançadas como o esperado, em contrapartida, visualizamos o número maior de alunos por sala de aula, o aprofundamento de precarização da universidade e do trabalho docente e técnico-administrativo, comprometendo exatamente a qualidade da formação das universidades públicas no país.

Sob tal enfoque, entende-se que a precarização do trabalho influencia direta e negativamente as atividades desenvolvidas pelo docente e pelos técnicos administrativos, bem como a formação profissional dos alunos e a finalidade do ensino superior público de assegurar a todos o direito a uma educação de qualidade.

Correia (2008 apud SILVA, 2013, p. 30) observa que

[...] é de se considerar que os propósitos do REUNI até podem ser viáveis. Porém, se não houver um redirecionamento no uso dos recursos públicos para bancar as atividades de expansão que ele assume, corremos o risco de ver o REUNI cair na conta daqueles projetos que, ainda que bem pensados e intencionados, nada puderam alcançar porque, paralelo a eles, o Estado se fez indiferente aos direitos sociais.

Vislumbra-se, então, no nível administrativo, a velha conhecida recuada do Estado no trato da coisa pública, todavia, por outro turno, como vimos no Capítulo 1 deste estudo, aumenta o poder da iniciativa privada na atual reforma educacional, ao transformar a educação num produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social. Tudo isso objetivando unicamente os interesses da reprodução do capital mediante o desenvolvimento de uma política de intervenção mínima na esfera social.

Essa lógica não está distante dos resultados obtidos com o REUNI. Cabe aqui uma assertiva disseminada por Leite (2013), ao constatar que o REUNI, como um “ovo de serpente”

[...] introduz nas universidades federais os princípios do novo modelo predominantemente gerencial dos quais destacamos a exigência de um patamar mais elevado da relação aluno-

professor ou número maior de alunos por sala de aula, condicionando a contratação de novos professores – vale ressaltar o déficit histórico de pessoal docente para atendimento da demanda então existente; ampliação de vagas e criação de cursos de graduação e reforço ao ensino à distância, umbilicalmente atrelado ao financiamento para consecução de metas de acordo com um modelo gerencial e autonomia relativa, em conformidade ainda com um ideário neoliberal. (LEITE, 2013, p. 22).

Diante do exposto, é claramente notório que as recentes *novas* elaboração e proposição de políticas educacionais, com destaque para as políticas de educação superior, estão fortemente atreladas ao ideário neoliberal e seu processo de ajustes gerenciais, aqui evidenciado principalmente pela diminuição da carga social com os trabalhadores e diminuição nos custos com os salários e com a infraestrutura, pela redução do peso orçamentário do Estado que diminui o montante das transferências sociais e elimina a sua universalidade e autonomia.

Esse quadro demonstra a forte penalização das universidades federais, provocada não apenas pelo desestímulo da expansão de recursos e a não reposição da força de trabalho na mesma proporção das vagas de acesso discente. Por outro lado, a forte penalização também recai aos estudantes, principalmente àqueles que são trabalhadores, e pertencentes a níveis mais baixos de renda, os quais alcançaram, a duras penas, o acesso à universidade. Contudo, conquistar o acesso ao ensino superior não significa permanência nem conclusão dos estudos, mesmo sendo público e gratuito. Em outras palavras, o acesso promovido não constitui garantia de permanência e finalização dos estudos para todos os alunos ingressantes.

#### **4.2 AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA/CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES**

O Art. 206 da Constituição Federal pressupõe a igualdade de condições de permanência escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 destaca em seu conteúdo o mesmo princípio de igualdade de condições de acesso e permanência como alicerce. Em ambos os marcos legais, encontra-se a educação como um direito que deve ser assegurado pelo Estado, por meio da formulação e implementação de políticas públicas capazes de favorecer o

acesso, mas, na mesma medida, oportunizar condições efetivas de permanência dos estudantes e conclusão do curso, com vistas a combater os índices de evasão e retenção.

De acordo com Zago (2006, p. 03), “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público [...], mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes”, especialmente aos estudantes-trabalhadores e/ou originários de famílias de baixa renda. Compreende-se que, não basta democratizar o acesso é preciso garantir a permanência e a conclusão do curso com qualidade.

Nota-se que, em diversas pesquisas, inclusive nos dados que foram trabalhados anteriormente, encontra-se resultados que indicam a ampliação do acesso de estudantes ao ensino superior, promovido por programas sociais voltados para essa perspectiva da garantia do acesso, dentre eles o REUNI. No entanto, o REUNI tem assegurado, indissociavelmente, a permanência? Como garantir a permanência, se não houver subsídios orçamentários suficientes, condições adequadas para realização dos estudos, e presença do Estado para assegurar tais condições? A evasão será uma das implicações, e mais uma vez, a exclusão e desistência do aluno será inevitável, considerando que grande parcela de universitários não consegue prosseguir enfrentando as despesas dos estudos, o que faz crescer a taxa de evasão.

Ao que tudo indica, a evasão nas IES brasileiras ultrapassam o índice de 20%. Em 2009, por exemplo, a evasão foi de 20,9%, segundo Censo do MEC. Apenas 47,2% dos estudantes se titularam após quatro anos de curso. As perdas financeiras com a evasão no ensino superior em 2009 chegaram a cerca de R\$ 9 bilhões. (SILVA FILHO et al, 2007 apud KRÜGER JÚNIOR et al, 2011, p. 02).

No cenário da instituição universitária brasileira, a evasão atinge tanto as instituições privadas como as públicas. Estudos realizados pelo INEP (2006) demonstrou que a problemática ocorre em maior número nas IES privadas com índices de 53% em relação às instituições públicas com 33%. Esse dado se justifica em virtude das instituições da rede privada representar quase 60% das 2,7 milhões de vagas colocados à disposição do alunado nos vestibulares (BORGES, 2011 apud PRESTES et al, 2015).

Diante da expansão de oferta de vagas, promovidas especialmente pelo REUNI nas universidades federais brasileiras, a evasão deve ser tratada com mais atenção em razão do aumento dos seus índices, tanto em IES públicas quanto privadas.

Sabe-se que o REUNI propõe ampliar a oferta de educação superior pública a partir do aumento de vagas de ingresso, da redução das taxas de evasão, e da ocupação de vagas ociosas. Segundo evidências empíricas constatadas pela pesquisa de Prestes et al (2016), a evasão geral na UFPB vem se manifestando com pouca variação no período do REUNI, “onde se deve considerar a média mais elevada no ano de 2010 com 17,35% e a mais baixa em 2012 com 13,03%. E do início do programa em 2007 até o seu término no ano de 2012 houve pouca variação.” (PRESTES et al, 2016, p. 13).

Particularmente, no que concerne a evasão no Campus I da UFPB, verifica-se que “no ano de 2007 a taxa de evasão estava em 13,67% e em 2012 ficou em 13,87% e diante deste cenário não houve mudança, o que demonstra que para esse campus o REUNI não interferiu diretamente no índice de evasão.” (Ibidem, p. 14).

Ainda sob o enfoque da pesquisa de Prestes et al (2015), ao aderir ao REUNI, a UFPB propôs um programa de combate à retenção e à evasão, visto que, a taxa de evasão por *coorte* estava em aproximadamente 35% nos cursos de graduação no ano de 2007.

O programa tinha como meta reduzir em 10% a evasão do índice atual de abandono da universidade (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009). Para alcançar essa meta, traçou estratégias como, instituir programas de tutorias nos cursos com altos índices de evasão, oferecer cursos de nivelamento para os alunos ingressantes com o auxílio de bolsas, cursos de férias para as disciplinas com índices elevados de reprovação e por fim aula de reforço via internet ou presencial. (PRESTES et al, 2016, p. 08).

A evasão acadêmica é um dos maiores e mais preocupantes desafios da política educacional superior, uma vez que resultam em desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos. Sendo necessário, para tanto, políticas de contenção de saídas efetivas que contribuam para a permanência, o desempenho e sucesso acadêmico.

Os referenciais e as teorias que explicam o processo da evasão não envolvem um conceito homogêneo, é concebido como um processo que tem natureza multiforme. O MEC e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2014) identificam que, desde 1970, autores como Tinto (1975) destaca que a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos antes do início do curso. A evasão escolar é entendida “[...] como interrupção no ciclo de estudos, deve ser vista como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo do direito à educação de qualidade para todos”. (BRASIL. MEC/SEPT, 2014, p. 15).

Dore (2011) considera que “a evasão pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno; ou à não conclusão de um determinado nível de ensino.” (DORE, 2011apud MEC/SEPT, 2014, p. 15-6).

A partir desses pressupostos, o presente estudo se apoia para a interpretação dos próximos resultados da pesquisa.

Inicialmente, destaca-se que além de propor política de acesso, os objetivos do REUNI perpassa a ampliação da permanência na graduação, tendo em vista o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das IFES, no decorrer de cinco anos (2007-2012). (Decreto n.º 6096 de 24/04/2007). O REUNI também enfatiza a necessidade das questões da inclusão, democratização do acesso e permanência de estudantes que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis.

Maciel (2014) acrescenta que, na questão da permanência no ensino superior, se faz necessário que essas políticas adotem estratégias que possam primar pela qualidade da formação dos alunos deste nível de ensino e a sua continuidade até o final do curso. Desse modo, o acesso foi facilitado com os programas do governo, mas não bastam políticas públicas que garantam apenas o acesso, se não existir empenhos públicos que assegurem a permanência desse alunado no ensino superior. Acesso e permanência precisam ser considerados com o mesmo peso de importância.

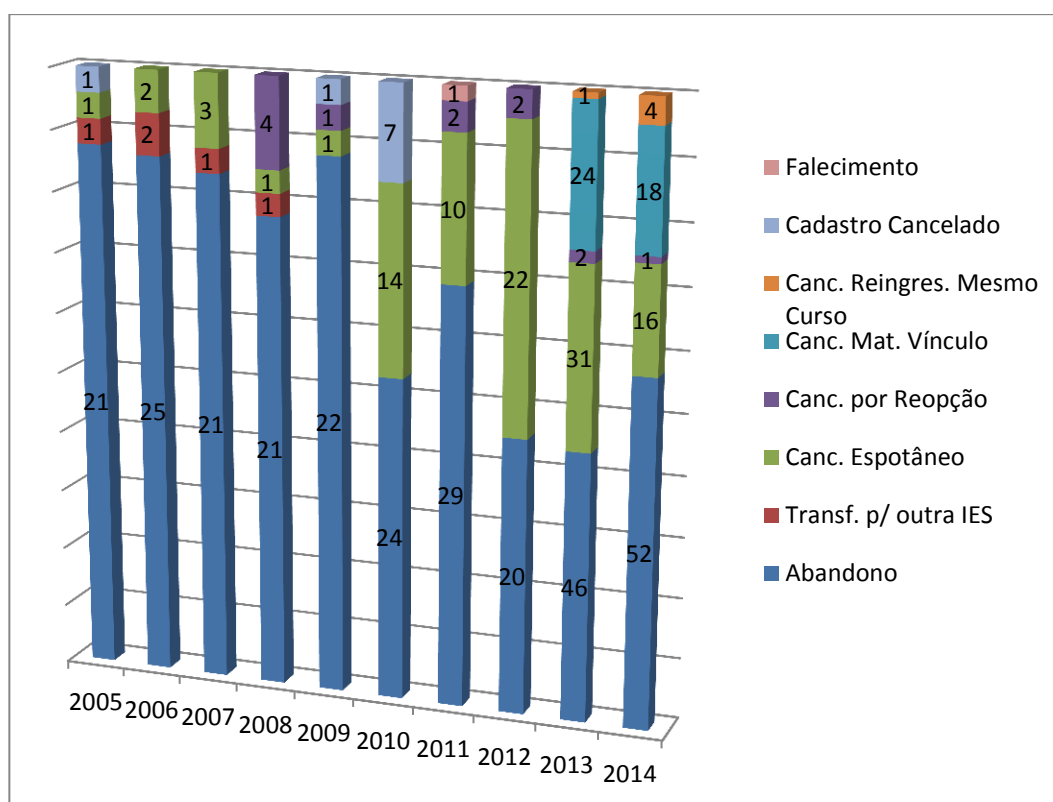


“A política de permanência, se bem aplicada, permite maximizar a capacidade dos alunos de se manterem na universidade e cumprirem suas funções estudantis.” (MACIEL, 2014, p. 49). Em contrapartida, para que ações de permanência estudantil sejam consolidadas “[...] é importante que o orçamento para a assistência aos alunos cresça na mesma proporção, durante e após o REUNI.” (Ibidem).

Para o alcance de dadas prerrogativas, o acesso ao ensino superior precisa ser acompanhado de medidas efetivas para garantir a permanência dos estudantes nas universidades, o que requer, por sua vez, recursos públicos para manutenção, ampliação e permanência sustentável.

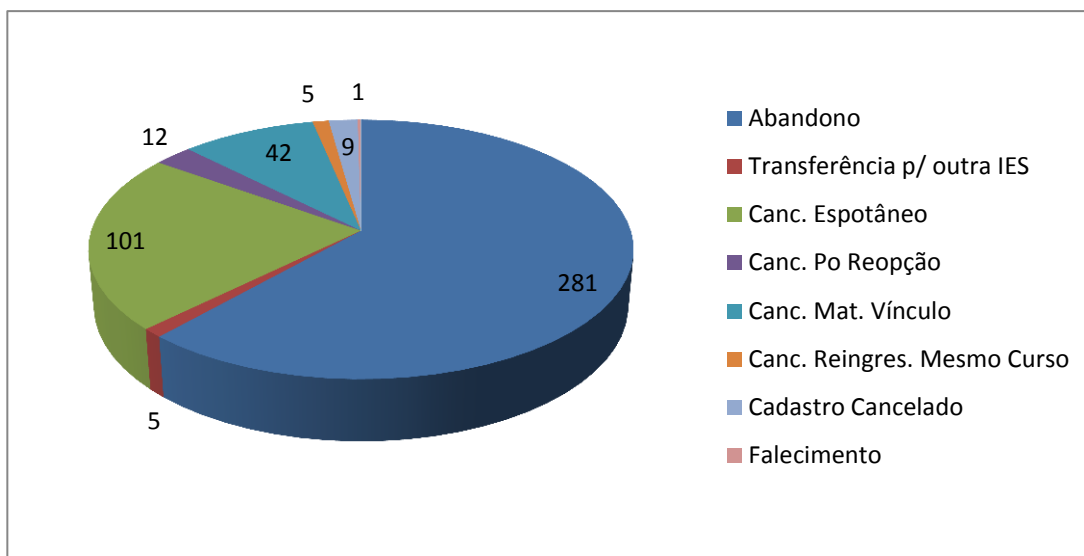
Ao analisar a permanência dos alunos no Curso de Serviço Social pós-REUNI encontramos alguns indicadores que revelam empecilhos e desistências à continuação do Curso, vejamos dados do Gráfico 12:

**GRÁFICO 12 – Fatores intervenientes à permanência e conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados pelo SIGAA/UFPB, 2016.

GRÁFICO 13 – Fatores intervenientes à permanência e conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados pelo SIGAA/UFPB, 2016.

A leitura dos Gráficos 12 e 13 evidencia a prevalência do abandono (281 estudantes), enquanto fator interveniente à permanência/conclusão, sendo uma das expressões da evasão, é um indicador que impera em todos os anos, exceto no ano de 2012, superado pelo cancelamento espontâneo, o qual passa a apresentar índices crescentes a partir do ano de 2010.

Ao somar os percentuais das três variáveis de cancelamentos similares, a saber: cancelamento espontâneo (101), cancelamento da matrícula (42) e cadastro cancelado (09), obtém-se um percentual expressivo de 152 estudantes que solicitaram cancelamento ou saída do curso durante o período de 2005 a 2014.

Os dados do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia reforçam essa realidade, o abandono no ensino superior mostrou-se um crescimento considerável, visto que, no ano de 2005, foi de 22% e, no ano de 2011, de 37,9%.

Abandono e cancelamentos do curso são entendidos, comumente, como indicadores de insucesso acadêmico. Entretanto, podem ser reflexos de outros fatores, como aprovação em outro curso. Recordar-se que, desde 2011 a UFPB passou a aderir ao chamado sistema SiSU/ENEM, através da Resolução nº 44/2010, o qual substituiu gradualmente os processos seletivos para ingresso

nos cursos presenciais de graduação pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), gerido pelo MEC. Estimou-se

[...] 10% das vagas em 2011, 20% em 2012, 40% em 2013, 50% em 2014; e 100% em 2015, quando ocorreria a extinção do PSS, realizado e aplicado pela UFPB. Entretanto, por pressões de natureza econômica e política, a Resolução nº 44/2010 foi revogada em 2013, com a destinação de 100% das vagas de 2014 da UFPB ao SiSU/ENEM. (CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013, p. 67).

Diante disso, é inegável afirmar que o SiSu levou ao acirramento da disputa por vaga pelos alunos, mesmo aqueles que já estavam inseridos em cursos universitários. Logo, a migração discente expande; alunos que saíram de um curso, basicamente, vão para outros. Desse modo, a evasão geral não se altera, enquanto a flexibilidade é ampliada em grandes proporções através do SiSU/ENEM, favorecendo, assim, o aumento de indicadores de cancelamentos e abandonos, haja vista existir mecanismos que permitem que o discente insatisfeito com seu curso possa migrar para outro ou para outra instituição de ensino superior.

Chama-se atenção a Lei 12.089/2009 que dispõe proibição de uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, 02 (duas) vagas, simultaneamente, no curso de graduação em instituições públicas de ensino superior em todo o território nacional. Ou seja, o discente que esteja matriculado no curso de Serviço Social da UFPB não poderá cursar outro na esfera pública, senão mediante cancelamento.

São inúmeras e diversas as razões que implicam o abandono e os cancelamentos, dentre as quais também se pode citar a incompatibilidade de conciliar horários entre aulas e trabalho, o nível baixo de aprendizagem ou dificuldade nas disciplinas que não favorece a continuidade da formação, a decepção com o curso que se mostra distante daquilo que o aluno imaginava fazer antes de entrar na universidade pública, falta de perspectiva de trabalho na área, repetência, reprovações repetitivas ou desempenho acadêmico insuficiente, principalmente no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso, que tem apresentado maior índice de retenção estudantil no Serviço Social, segundo informações da CSS.

É válido esclarecer que a UFPB não utiliza método padrão para calcular a evasão escolar, ela identifica as causas e os tipos que consideram serem os mais importantes, através de estudos e pesquisas realizadas no âmbito da UFPB, para posteriormente classificar os alunos em evadidos, retidos e diplomados. O método utilizado para demonstrar os indicadores de evasão segundo os documentos oficiais da universidade se dá por meio da taxa de corte, onde são encontrados os índices mais elevados. Por isso, explica-se a taxa de evasão de 35% expostos pelo projeto do REUNI. (PRESTES et al, 2016)

Observa-se, a partir da literatura sobre o tema que apresenta pesquisas diversas e com resultados complexos sobre evasão, que os estudantes não abandonam os cursos superiores por grandes e únicas razões, mas por um acúmulo de vários motivos. O tema tem sido debatido e ações têm avançado no sentido de conter índices alarmantes, por meio de bolsas de permanência na universidade, que subsidiam moradia, alimentação, transporte, por exemplo. (KRÜGER JÚNIOR et al, 2011, p. 02).

[...] percebe-se que a situação não se limita a condições sócio-econômicas dos estudantes. Outros fatores aparecem nos estudos sobre o tema, tais como a falta de informação sobre os cursos, a dificuldade de acompanhar as aulas por ter realizado um ensino médio precário, muitas vezes em etapas, assim como a desistência e o abandono do curso diante da didática docente e das tensões na relação aluno-professor. (Ibidem)

Além dos indicadores de acesso e recursos humanos, e permanência do estudante no processo de formação, o estudo investigou também os índices de conclusão no Curso de Serviço Social, por entender que esses indicadores são os principais fatores avaliados no âmbito do ensino superior.

A fim de suprimir a defasagem histórica das taxas de conclusão, o REUNI propõe através de suas metas globais o atendimento, gradual, ao longo dos cinco anos de implementação do mesmo, uma taxa de conclusão média de 90% (noventa por cento) nos cursos de graduação presenciais. Quando sinaliza a taxa de 90% de conclusão, o objetivo, descrito nas diretrizes do REUNI, é induzir a “uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e

instituições diferentes, com aproveitamento de créditos”. (BRASIL. MEC/REUNI, 2016).

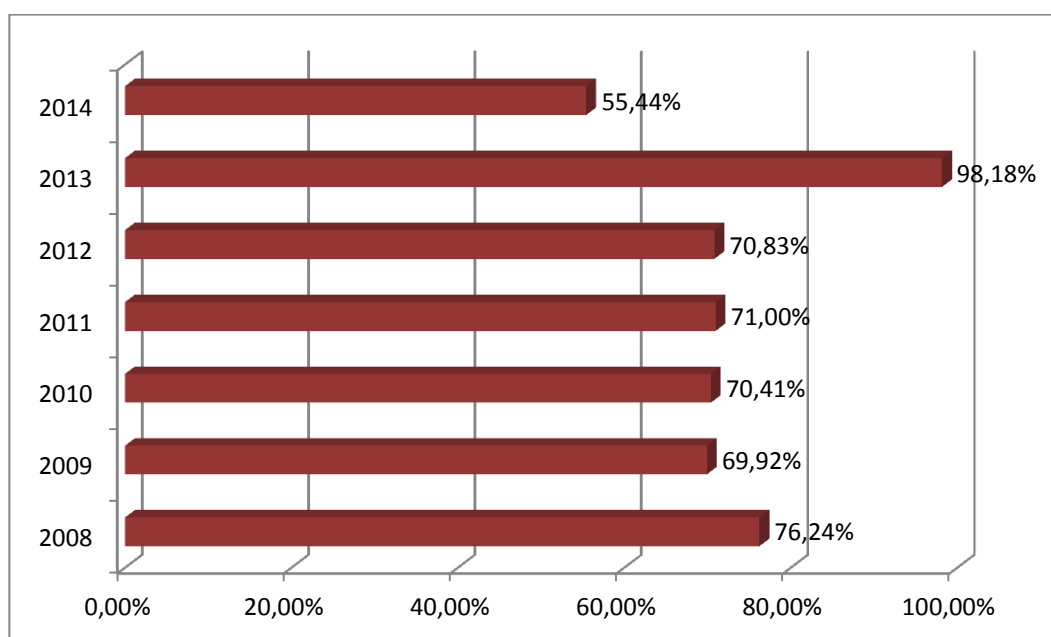
Para efeito desse estudo, o levantamento da Taxa de Conclusão do Curso de Graduação (TCG) em Serviço Social teve como respaldo os critérios estabelecidos pelo REUNI, que se baseia não na formação, mas nos concluintes e ingressantes. Desse modo, apoiou-se na operação de divisão em torno: 1) da relação entre o total de diplomados no curso, compreendidos nos anos de 2003-2009; e 2) do total de vagas de ingresso oferecidas.

**QUADRO 6 – Taxa de Conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014**

ANO/INGRESSO	INGRESSANTES	ANO/CONCLUSÃO	DIPLOMADOS	TCG= $\frac{DIP}{INGS}$
2003	101	2008	77	76,24%
2004	123	2009	86	69,92%
2005	98	2010	69	70,41%
2006	100	2011	71	71,00%
2007	96	2012	68	70,83%
2008	110	2013	108	98,18%
2009	193	2014	107	55,44%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados junto ao STI/UFPB, 2016.

**GRÁFICO 14 – Taxa de Conclusão do Curso de Serviço Social/UFPB, João Pessoa/PB, 2005-2014**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados junto ao STI/UFPB, 2016.

A leitura dos dados do Quadro 6 e do Gráfico 14 indica que a média percentual da Taxa de Conclusão nos anos de 2008 a 2012 gira em torno de 70%.

Observa-se que no ano de 2013 o curso de Serviço Social obteve uma Taxa de Conclusão de 98,18%, superando a média anual de 70%, como também a meta exposta pelo REUNI de 90%. Esse percentual expressivo justifica-se pelo expressivo número de ingressantes/matriculados no ano de 2009, conforme dados do Gráfico 9 que tratou do acesso dos estudantes pós adesão ao REUNI, especialmente os alunos do turno diurno, cujo período mínimo de integralização do curso é de 04 (quatro) anos. Também se encontra justificativas no quantitativo suposto de retenções do período anterior, onde o curso diplomou apenas 68 (sessenta e oito) estudantes.

Ao cruzarmos esses resultados com o Gráfico 9, verifica-se que o REUNI contribuiu com o aumento significativo do ingresso de estudantes no Curso, da ordem de 51% entre 2003-2008 e 2009-2013. Esse aumento veio acompanhado da melhoria das Taxas de Conclusão, que se remete ao ano de 2013 (98,18%), uma vez que a entrada ou o ingresso de novos estudantes se deu no ano de 2009 com a oferta de novas vagas promovidas pelo REUNI, obviamente, encontramos a combinação do aumento da taxa de conclusão provocado pela ampliação da entrada de alunos que, praticamente, dobrou no Curso de Serviço Social/UFPB.

Todavia, no ano seguinte, em 2014, a TCG se revela preocupante em virtude da queda do número de conclusão, decaído para um percentual de 55,44%, não alcançando, se quer, o registro da média anual de 70%. Lembra-se que, os impactos do REUNI deveriam estender-se por cinco anos, especialmente as suas contribuições em termos de taxa de sucesso de conclusão. Desse modo, os alunos que ingressaram no Curso no ano de 2009, mediante a oferta de novas vagas, principalmente àqueles do turno noturno com período mínimo de integralização de 05 (cinco) anos, não alcançaram a conclusão dos estudos.

É oportuno lembrar que, a taxa de conclusão é apenas uma estimativa do que aconteceu no percurso acadêmico desses universitários. Se um estudante delonga mais tempo para finalizar um curso, troca de instituição ou tranca a matrícula transitoriamente, ele não pode ser considerado um aluno evadido.

Ingressar e permanecer no curso universitário é um desafio para todos os estudantes que se propõem a concluir uma formação de nível superior, que lhe possibilite acesso à cultura, aquisição de capacidades profissionais e inserção no mercado de trabalho, a fim de conquistar oportunidades sociais e econômicas, melhorar sua qualidade de vida, exercer sua cidadania e habilidades.

Para isso, se faz necessário que as políticas educacionais assegurem a ampliação do acesso no ensino superior, recursos materiais e humanos suficientes, mas, sobretudo, disponha de condições adequadas para que o aluno permaneça até concluir seus estudos com sucesso e satisfação. Pois “o insucesso no sistema de ensino resulta em desperdício de recursos, frustrações de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais.” (TAVARES, 2000, apud GRANJA, 2012, p. 15). Programas de assistência estudantil e outros subsídios vigentes na esfera da educação superior, tais como as bolsas de estudos (monitoria, iniciação científica, extensão, dentre outros), são incentivos fundamentais que previnem a interrupção dos estudos através do auxílio financeiro, um dos maiores vilões que desafiam o sucesso estudantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com o estudo, fundamentalmente, analisar o atual processo de expansão e democratização da educação superior, com ênfase nos impactos promovidos pela adesão ao REUNI nas universidades públicas brasileiras. Particularmente, investigou-se a realidade do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, com vistas nas implicações deflagradas pela maneira que ocorreu a ampliação numérica de vagas discentes ofertadas a partir da adesão do Projeto REUNI-UFPB no ano de 2008.

Por meio da revisão da literatura e do arsenal documental em torno de legislações concernentes à área da educação superior e do REUNI, do projeto de adesão da UFPB ao Programa, das atas de reuniões realizadas no Conselho do CCHLA e no Departamento de Serviço Social que tiveram como pauta de discussão o REUNI, além dos relatórios de dados da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB, dentre outros, foi possível verificar que as atuais investidas no ensino superior intensificam, de forma exponencial, seus ajustes às exigências do mercado, amparada por uma guinada neoconservadora na educação superior no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal e na racionalidade e lógica mercantil, descomprometidos com o direito à educação pública de qualidade e a acessibilidade às camadas populares da sociedade.

O REUNI é um dos programas que refletem o predominante caráter neoliberal das reformas e as contradições da educação superior brasileira, constituídas por direcionamentos conservadores que reestruturam e redefinem os mecanismos estruturantes da formação universitária, dentre eles o acesso, os recursos humanos e a permanência/conclusão na educação superior.

Verificou-se que o processo de consolidação do REUNI UFPB não apenas refletiu uma ampliação meramente numérica do acesso dos estudantes e de cursos presenciais, mas realizou contratações de servidores docentes e técnicos administrativos de modo insuficiente em relação ao quantitativo de entrada de discentes, bem como de novas construções e aperfeiçoamento de obras. Esses aspectos demandaram uma complexa precarização da vida acadêmica e dos seus processos administrativos, sobretudo, em termos de resultados avaliativos dos cursos e pela deterioração das condições de trabalho docente.



No Curso de Serviço Social/UFPB também foi identificado uma representatividade do acesso pós-adesão ao REUNI, sofrendo viés de elevação considerável. Claramente verificou-se que no período anterior ao recebimento dos recursos disponibilizados pelo REUNI (2003-2008), o número de matriculados/ingressantes compreendia uma média aritmética de 103,6 alunos/ano. Enquanto que, no decorrer do REUNI o Curso passou a incorporar uma elevada média de 205,6 alunos por ano até o ano de 2013, o que revela maior oferta de vagas. Desse modo, entende-se que os efeitos do REUNI passam a ser percebidos, mais apropriadamente com alguma visibilidade, a partir do crescimento no ingresso/matricúla de estudantes no Curso.

De acordo com Pereira et al (2015), a ampliação das vagas representa, mesmo sob circunstâncias adversas, a possibilidade aberta à

[...] vivência universitária — e, quem sabe, político-organizativa através do movimento estudantil, — a uma camada da população que antes não tinha acesso à educação superior é, sem dúvida, um fator ímpar que, inclusive, poderá influenciar, a partir de suas insatisfações, no alcance de maiores conquistas no campo da educação pública aos trabalhadores. Isso tendo em vista que, em muitos casos, trata-se da primeira geração familiar a ter formação superior. (PEREIRA et al, 2015, p. 19).

Efetivamente, conforme apresentou os resultados da pesquisa, elevou-se o número de vagas discentes em todos os anos posteriores ao REUNI, no entanto, os percentuais de ampliação de recursos humanos (acréscimo de 11 professores e apenas 02 técnico-administrativos) foram insuficientes para suprir à demanda evolutiva de vagas discentes, o que revela desarmonia e inadequação, uma vez que o número de alunos via REUNI quase duplicou, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes, o que remete ao conseqüente aumento do número de alunos por turma e da relação professor-aluno em sala de aula.

Inúmeros pesquisadores do REUNI identificaram esses impactos em seus estudos, dentre eles Lisboa (2013 apud SILVA, 2013, p. 30), que reconhece que o REUNI “[...] significou a precarização do trabalho docente, desqualificação do ensino superior público e repassou para os alunos a ideia de que com o diploma

universitário ele conseguirá um emprego e não uma formação cidadã, profissional e humana”.

Para além dos objetivos puramente quantitativistas, o REUNI introduziu “[...] elementos da lógica empresarial, verdadeiro ovo de serpente de um novo modelo de construção, como o caminho mais adequado a ser seguido [...]”, transformando-se num instrumento indutor da visão mercantilista da educação superior em conformidade com um padrão ideológico característico das proposições neoliberais. O novo modelo direciona, portanto, para uma reestruturação da universidade em que a prioridade do trabalho acadêmico é a atividade de ensino, em detrimento da pesquisa e extensão. Com efeito, reforça o pressuposto de que modelo de formação universitária, baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, demonstra enfraquecimento e se encontra ultrapassado, exigindo-se sua substituição por outro mais sintonizado com as novas exigências do capital. Compreende-se, assim, a implícita “dimensão ideológica e pouco ruidosa do REUNI” que merece atenção e aprofundamentos de estudos futuros. Este impacto e seus desdobramentos “é o ovo da serpente”. (LEITE, 2013, p. 156).

Ao analisar a meta de 90% para aprovação discente proposta pelo REUNI no Curso de Serviço Social/UFPB, observou-se que no ano de 2013 o curso obteve uma Taxa de Conclusão de 98,18%, superando a indicação dada pelo REUNI, o que comprova maior permanência e acesso estudantil durante o Programa REUNI.

Esse percentual está interligado ao expressivo número de ingressantes/matriculados no ano de 2009, que se deu a oferta de novas vagas promovidas pelo REUNI. Obviamente, encontra-se a combinação do aumento da taxa de conclusão provocado pela ampliação da entrada de alunos que, praticamente, dobrou a partir de 2009.

Todavia, no ano seguinte, em 2014, a Taxa de Conclusão sofre uma considerável queda, decaindo para um percentual de 55,44%. Recordar-se que, os impactos do REUNI deveriam estender-se por cinco anos, especialmente as suas contribuições em termos de taxa de sucesso de conclusão. Todavia, os alunos que ingressaram no ano de 2009, principalmente àqueles do turno noturno com período estimado de integralização do curso em 05 (cinco) anos, não alcançaram a conclusão dos estudos no tempo previsto.

Ao analisar indicadores que versam sobre os fatores intervenientes da permanência/conclusão discente, identificou-se a prevalência do abandono dos estudos, seguido do cancelamento espontâneo e da matrícula. O Abandono e os cancelamentos são entendidos como indicadores que convergem ao insucesso acadêmico e à evasão escolar, dois componentes de um processo comum, para o qual concorre uma diversidade de variáveis.

Em síntese, ao retomar o sentido de democratização da educação superior, entendida de modo geral como a probabilidade de incrementar o acesso de alunos de classes sociais menos favorecidas e de garantir a inclusão e a permanência, sendo orientado na perspectiva da discussão das políticas de expansão e de democratização da educação superior, lembra-nos que ele envolve não apenas a expansão quantitativista da oferta de vagas, mas, sobretudo, mecanismos de inclusão de minorias sociais na educação superior.

Essa perspectiva remete ao entendimento de que, dentre as condições iniciais para a democratização da educação superior, tem-se o seu acesso universal como um dos pilares fundamentais. Contudo, não basta oferecer vagas para *todos*, se fazendo necessário também garantir as condições de permanência dos alunos nas universidades, para o desenvolvimento acadêmico desses discentes e a criação futura de oportunidades de melhoria de qualidade de vida e exercício da cidadania.

Embora tenha sido implementado de modo frágil mediante decreto, que indisponibiliza tempo para as devidas discussões no âmbito das IES e a construção de consensos com os setores políticos e a população brasileira, concordamos com Maciel (2014) quando afirma que o REUNI demonstra a necessidade de continuidade da política, por ser um marco que precisa ser compreendido como etapa de um processo que precisa ser contínuo, com garantia da qualidade, aperfeiçoando e corrigindo distorções por avaliação e acompanhamento, além da participação de professores, servidores técnico-administrativos e alunos na definição das prioridades sociais da educação.

Pode-se concluir, portanto, que, a questão da democratização nas políticas educacionais brasileiras está posta como a expansão do acesso por meio de mecanismos menos onerosos para o Estado, seja através do setor privado ou público, como é o caso do REUNI, e demais políticas, sem, no entanto, aliar essas políticas aos meios necessários para uma efetiva democratização, com

todos os aspectos necessários que a compreende, pois, para haver de fato democratização do acesso, é necessário aliar a expansão aos mecanismos de inclusão de grupos excluídos nesse nível de ensino, (MACIEL, 2014) com a garantia da qualidade à formação e de meios de permanência dos estudantes, assim como de recursos humanos compatíveis e adequados.

## REFERÊNCIAS

ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Caderno ANDES, n.º 25. Brasília, agosto 2007a.

\_\_\_\_\_. **Análise do Projeto de Lei nº 7200/2006 – A Educação Superior em perigo!** Brasília, 2007b. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/analise\\_PL7200\\_06.pdf](http://www.anped11.uerj.br/analise_PL7200_06.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2012.

ALMEIDA, Sergio Campos de. O avanço da privatização na educação brasileira: o ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2006. (123f.)

ALMEIDA FILHO, N. de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, outubro de 2008.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Canal 6, 2014. Projeto Editorial Práxis.

ANTUNES, F. **Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projeto “Europa”**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal, n. 75, p. 63-93, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. In: **Avaliação de políticas públicas da educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **Implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011. (278f).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília (DF): Andifes, 2011.

BARRETO, C. R. M.; MENDES, J. S. R. O modelo europeu de educação superior definido pelo processo de bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão/SE, Brasil, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14420/1/21%20Artigo%20Educonse.pdf>

Acesso em 02 Fev. 2016.

BATISTA, C. M.; ARAÚJO, R. A. Q. de; FONTES, C. P.; PINHEIRO, I. A.; VÉRAS, R. M. O estado da arte sobre o REUNI. In: **XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16466/1/2013278%20%20O%20estado%20da%20arte%20sobre%20o%20Reuni.pdf> Acesso em: 10 de Janeiro de 2016.

BOITO JR, A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 20 novembro de 2015.

BORGES, A. L. A.; SOUZA, S. M. de; AZEVEDO, D. H. C. de. **Universidade Nova: três anos depois**. Disponível em: [http://www.convibra.org/upload/paper/adm/adm\\_3399.pdf](http://www.convibra.org/upload/paper/adm/adm_3399.pdf) Acesso em 10 de Janeiro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF: MEC: SESu, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reuni**. Brasília, DF: MEC, 2011b. (25min01s). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Un7tctms24>> Acesso em 10 fev. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <[file:///Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/analise\\_expansao\\_universidade\\_federai\\_s\\_2003\\_2012.pdf](file:///Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/analise_expansao_universidade_federai_s_2003_2012.pdf)>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-15>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Instituem o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC: SESu, 2009. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária**. Brasília, DF: MEC: Imprensa, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior). Acesso em 25 jan. 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2014-2018. Disponível em: [http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018\\_Final3%20-27.05.pdf](http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final3%20-27.05.pdf) Acesso em 08 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação Institucional**, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-ufpb-2015.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto UFPB-REUNI**, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consuni/>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Expansão e Reestruturação da arquitetura curricular da UFBA**: documento preliminar para consulta pública. Bahia: UFBA 2007. Disponível em <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Cadernos MARE da reforma do estado**. V. 1. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A\\_reforma\\_do\\_Estado\\_dos\\_anos\\_90.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf). Acesso em 01/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. FGV-SP (Texto para Discussão n. 274, nov. 2010). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=4642>>. Acesso em: 18 de Dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 de Dezembro de 2015.

CASTELO BRANCO, U. V.; FARIAS, M. da S. B. de. **POLÍTICAS DE EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o REUNI na UFPB sob a ótica de coordenadores e professores.** In: **Anais Do XXII Seminário Nacional Universitas/BR.** Natal/RN, 2014, p. 1071-1088.

CFESS-CRESS. **Sobre a incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social.** Vol. 2, Brasília/DF, 2014.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do Reuni:** uma expressão da contra-reforma universitária brasileira. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, 2010. (187f.)

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o Golpe de 1964: da construção do esquecimento às interpretações acadêmicas. In: **Revista Grafia.** Vol. 9 - enero-diciembre, 2012, p. 175-191 (ISSN 1692-6250).

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Universidade contemporânea:** políticas do processo de Bolonha. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 129-152.

\_\_\_\_\_. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. [p. 149-169].

GRANJA, V. de A. V. **Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado da UFRN.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012. (124f.)

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001):** processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos – João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2011.

INEP. (2013) **Censo da educação superior:** 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Extraído em: 10 de dezembro 2015 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf).

JEZINE, E.; PRESTES, E. M. T. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: **Políticas de expansão na educação superior e a democratização do acesso.** Germania, Espanha, 2012.



JEZINE, E. et all. Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990-2010. In: ROTHEN, C.; SILVA, E. P. e. **Políticas públicas para a educação superior**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 145-160.

KRÜGER JÚNIOR, P. R. Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de administração numa universidade pública no sul do Brasil. In: **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2011.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. Disponível em: [http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917\\_contra-reforma.pdf](http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf)  
Acesso em 28 de Janeiro de 2016.

LIMA SOUZA, K. R. **Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância**: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? Extraído em: 07 de setembro de 2016 de: [www.anped11.uerj.br/27/Katia%20Souza%20Lima.rtf](http://www.anped11.uerj.br/27/Katia%20Souza%20Lima.rtf)

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MACHADO, M. P. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. Curitiba, 2013. Tese (Doutorado em Educação, 218f) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.** Vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEC/SESu/DIFES. Reuni-2008, **Relatório de Primeiro Ano**. Outubro de 2009.

MEC/SESu. Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, 2004/2006. Páginas 1-20. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes.pdf)

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação, Campinas, 2011. (Tese de Doutorado, 322f).

\_\_\_\_\_. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação, Campinas, 2005. (Dissertação de Mestrado, 295f).

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, WebsterSpiguel. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. IN: BRASIL. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, SEED/MEC, 2006.

MOURÃO, P.A.L. **Análise da medida Provisória 525/2011**: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e “precarização” do trabalho docente nas universidades federais. Revista Eletrônica do curso de direito de UFSM, v.6, n.º3, 2011.

PAULA, Cristiana Maria de. **NEOLIBERALISMO E REESTRURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009. (246 f.)

PINHO SILVA, Leonardo Alcânfor de. **Terrorismo mediante guerra de informação no direito internacional**: uma breve análise de casos. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Brasília/UniCEUB, 2014. (124f.)

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D.; PFEIFFER, D. K. **A evasão no ensino superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária**. 2013

PRESTES, E.M.T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A.A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Rev. Lusófona de educação** – n.º 21, p.199-218, out/dez, 2012.

QUIRINO, R.; CORRADI, W.;MACHADO, Marcela R.L.O Sistema Universidade Aberta do Brasil(UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância - ESUD 2013**, 2013, Belém. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD). Belém: UniRede, 2013.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. Discurso de qualidade=destruição da escola pública. Curitiba: **Debatextos – Publicação do setor de Educação da UFPR**, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, A. F. da. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmica-curricular. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014. Dissertação (Mestrado). 183f.

SILVA, P. A. da. **O REUNI na UFJF: um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores.** Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2013. Dissertação (Mestrado). 88f.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** Questões de nossa época, n. 78. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Alexandre de Albuquerque; CARVALHO, Rejane Gomes. A universidade pública atual: considerações sobre o REUNI. In: PAIVA, Simone Bastos; DUARTE, Emeide Nóbrega (Orgs). **Gestão Universitária em Foco: uma abordagem teórica em prática.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 360p.

SOUSA JÚNIOR, L. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Híbero-americano de política e administração da educação.** São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói: Anpae, 2011. v. 1. p. 310-311.

SOUSA SARMENTO, Maria Páscoa. **Expansão da Educação Superior no Pará: programas EXPANDIR e REUNI e a composição de quadros docente dos campi da UFPA – 2001-2010.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de Serviço Social, 2011.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios.** 4 ed. São Paulo: Futura, 2002.

TONEGUITTI, C; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública.** Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf> Acesso em Jan. de 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n.32 maio/agosto, 2006.

**ANEXO****Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos****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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá 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.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias 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.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

*Paulo Bernardo Silva*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007**