



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA SIMONE NOGUEIRA

REUNI - UM PROGRAMA DE EXPANSÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: o caso da UFMT

CUIABÁ-MT

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA SIMONE NOGUEIRA

REUNI - UM PROGRAMA DE EXPANSÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: o caso da UFMT

CUIABÁ-MT

2012

PATRÍCIA SIMONE NOGUEIRA

**REUNI - UM PROGRAMA DE EXPANSÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: o caso da UFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Políticas Educacionais, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Maria das Graças Martins da Silva

Cuiabá-MT

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

N778r Nogueira, Patrícia Simone.

REUNI – um programa de expansão das universidades federais : o caso da UFMT / Patrícia Simone Nogueira. -- 2012.

178 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Maria das Graças Martins da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

Inclui bibliografia.

1. REUNI – Expansão do ensino superior. 2. REUNI – Universidade Federal de Mato Grosso. 3. Educação superior – Programa de expansão. 4. Políticas educacionais – UFMT. 5. Universidades federais – Expansão. I. Título.

CDU 378.014.5(817.2)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099

Permitida a reprodução parcial ou total desde que citada a fonte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "REUNI - um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT"

AUTOR: Mestranda Patrícia Simone Nogueira

Dissertação defendida e aprovada em 22/03/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Maria das Graças Martins da Silva
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Edson Caetano
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Nelson Cardoso Amaral
Instituição : UFG

Examinadora Interna Doutora Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 22/03/2012.

Dedico essa dissertação
à minha mãe e meu pai, Dindosa e Francisco.

AGRADECIMENTOS

Tenho muitas pessoas a agradecer, pois na minha vida muitos contribuíram para que eu obtivesse essa grande vitória, deixo aqui o meu, muito obrigada!!!

Quero agradecer especialmente:

A minha orientadora, Professora Graça, pessoa que muito admiro, obrigada pelos ensinamentos e dedicação que me dispendeu. Para, além disso, por ter me dado essa oportunidade e fazer com que superasse meus limites teóricos e produtivos.

A professora Tereza, pelo carinho, atenção, disponibilidade e sugestões. Não tenho palavras para relatar o quanto foi importante nessa caminhada. A convivência e as brincadeiras foram fundamentais nessa jornada. Você foi essencial nesse processo.

Ao professor Edson, pelo incentivo. Sua presença e contribuições foram fundamentais na construção desse trabalho.

Ao professor Nelson, pelas sugestões e por ter aceitado participar da banca de defesa da dissertação.

A amiga e professora Rose Cléia pelo companheirismo, carinho, incentivo, força, elogios que sempre me cativaram e ajudaram na produção. Sua amizade e palavras me ensinaram muito e nossas conversas sempre me elucidaram para a produção dessa dissertação.

Ao Gabriel que durante muito tempo desse percurso esteve ao meu lado. Apesar da distância sempre amigo, fiel e companheiro.

A toda a minha família, tios, tias, padrinhos, madrinhas, primos, primas e cunhado, por sempre me estimularem e acreditar que esse sonho poderia ser realizado.

As minhas comadres, Laura e Aline, pessoas especiais e vitais. Juntas na alegria e na tristeza. Obrigada por sempre estarem presente e por me darem presentes tão especiais.

A minha irmã, Andréia, pessoa que posso contar a todo o momento. Obrigada pela amizade, pela convivência, pelo carinho, pelo companheirismo, pela confiança. Com você compartilho e aprendo muitas coisas. Que nos encantos e desencantos da vida possamos estar sempre juntas.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Fellipe e Arthur, Carla e Emanuel, minhas paixões, meus grandes amores.

A Adriana Paula, pela amizade duradoura e sincera. Obrigada por sempre estar presente e principalmente por me fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis.

A Márcia, minha amiga e companheira desde a graduação, sempre me incentivando, muitas vezes acreditando em mim, mais que eu mesma. Obrigada pela amizade, carinho e palavras de estímulo e conforto.

A Daniela e Karla com quem compartilho todas as minhas angustias e nunca me deixaram esmorecer.

A Shirlene e Marcelo que mesmo distantes, estão pertos.

A minha irmã-acadêmica, Grazi, pessoa que conheci e me tornei amiga-confidente e, além disso, uma grande camarada. Obrigada por me escutar em todos os momentos de agonia, tormento, estresse. Obrigada por ser sempre companheira.

A minha irmã-acadêmica, Manira, sempre apaziguadora, tranqüila e centrada. Sua companhia desde o início desse percurso foi muito importante pra mim. Ter conhecido você, com certeza, me tornou uma pessoa melhor, aprendi muito com você, obrigada por tudo!

A minha irmã-acadêmica adotiva, Jackeline, sua dedicação a pesquisa e a educação me deixam muito orgulhosa e agradeço por ter podido “compartilhar” vários momentos contigo. Muito Obrigada também por toda e mais alguma contribuição que foi feita nessa pesquisa, ela tem muito de você.

Ao GEPDES e tod@s os seus integrantes. Rodrigo, muito obrigada pela ajuda e tempo disponibilizado pra mim.

Aos professores do PPGE, Anunciação, Artemis, Elizabeth, Jorcelina, Nicanor, Márcia, Marcos, Passos, Tânia, e muitos outros. O conteúdo das disciplinas foi fundamental na construção dessa dissertação.

Aos funcionários do IE, Mariana, Luiza, Jeison, Delma, Mateus, Sergio, Lúcio, Lucy, Dona Sila que tratam tão bem. Também agradeço ao Cleomar da Xerox que sempre me atendeu com muito carinho.

Ao pessoal da cantina do IE, Adriana, Alessandra, Seu Geraldo e Dona Tânia.

Aos amigos de mestrado, a turma de 2010, que ficará para a eternidade. Amigos, com os quais dividi angústias, ansiedades, aflições, mas também compartilhei aprendizados, alegrias e confraternizações. Admilson, Ana Paula, Camila, Claudionor, Eduardo, Elisangela, Eucaris, Gilcimar, Janaina, Márcia, Raquel, Rogério, Rosivete, Rowaine, Traudi, Zilma e tantos outros.

A Ilza, Elismar e Leiva, que contribuíram nos debates sobre o materialismo histórico-dialético. Amigos, com os quais fiz muitas confraternizações e discussões, especialmente, na cidade encantadora de Chapada dos Guimarães. Esses, com certeza, ficam para além do mestrado.

A Adriana, minha amiga de vários momentos, pessoa indispensável nesse momento misturou alegrias e tristeza, obrigado por estar sempre por perto. Os dias, as noites madrugadas de estudos foram determinantes e necessárias.

A Carol e Wadson, pessoas especiais e essenciais na minha vida.

Aos camaradas e amigos de Mato Grosso, Ana Flávia, Ana Paula, Brás, Chaparral, Eilson, Janete, João Negrão, Lane, Meire, Manoel Mota, Miguel, Miranda, Nara, Pablo, Pepeu, Pricila Plens, Rauh, Sheila, Viviane, todos contribuíram de alguma forma para essa conquista. Ademais, o mais importante é que cada um, de sua forma, ou melhor, da forma possível ajudam a construir um Brasil diferente do que temos hoje. Socialismo com a nossa cara!

Aos vários camaradas que convivi nesses anos de militância, Dani Costa, Fernando Máximo, Gustavinho, Gustavo Petta, Rodrigo Moraes, Rovilson, Tiago Alves e muitos outros.

Aos amigos e camaradas de Minas Gerais, Mariano, Clarice e Ibiapina, Camila, Ana Maria, Cris e Basileu, Rochelle, Pedrinho, Pedro Mourão, Dani Brandão, Richard, Jô, Diego Xingu, Pedro Peixe, Dani, Patrícia, Aline, Betão e Jane.

A Senhor José Vicente, Dona Vânia, Fernanda, Jefferson, Sandrinha e Yasmim, obrigada pelo carinho e por me cuidarem como se fosse da família.

Ao Reitor da UFJF, Professor Henrique Duque, pelo apoio.

A Dona Dirce que sempre disponibilizou sua casa e me incentivou a seguir em frente, suas palavras sempre foram carinhosas e fortalecedoras.

Aos amigos do Espeto do Boa, Luiz, João, Edson e Afonso, por todos os momentos de descontração. Sem o escritório nada disso seria possível.

Aos amigos, colegas e estudante da UAB, em especial, Leudes, Glaucia, Ivana, Flavinha, Carla, Odemir, Chavely, Cynthia, Fernanda, Ricardo e Vagner.

A UFMT, universidade que me transformou e transforma todos os dias.

Ao DCE da UFMT que mudou a trajetória da minha vida.

A UNE, a qual numa relação recíproca fez parte da minha história.

A UJS e ao PCdoB, instituições que já me são intrínsecas e com as quais damos vários passos rumo à construção do socialismo.

A CAPES, pela bolsa fornecida.

Ao Presidente Lula, por ter ampliado a pós-graduação no país e por ter mudado os rumos da educação superior.

Aos professores e estudantes que participaram da pesquisa, muito obrigada.

Por último, mas não menos importante, a Deus, por estar presente e me abençoar em todos os momentos.

Essencial que...

... os homens façam sua própria história, mas não a façam sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx

... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

*... quem quiser gostar de mim eu sou assim.
Meu mundo é hoje não existe amanhã pra mim
Eu sou assim, assim morrerei um dia.
Não levarei arrependimentos nem o peso da hipocrisia.
Tenho pena daqueles que se agacham até o chão
Enganando a si mesmo por dinheiro ou posição
Nunca tomei parte desse enorme batalhão,
Pois sei que além de flores, nada mais vai no caixão.
Eu sou assim, quem quiser gostar de mim eu sou assim.*
Paulinho da Viola

RESUMO

A dissertação aborda a expansão da educação superior, tendo como foco a Universidade Federal de Mato Grosso. O problema da pesquisa versa sobre a implantação e o desenvolvimento do REUNI na UFMT – *campus* Cuiabá, no período de 2007 a 2010. Para tanto, analisa as políticas de educação superior (legislação, documentos que versam sobre o REUNI, Decreto do REUNI, documentos da UFMT), bem como realiza entrevistas com coordenadores de cursos, estudantes, administração superior da UFMT e representante do MEC. A base teórico-metodológica da pesquisa está fundamentada no materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciam que a UFMT não está cumprindo a meta pactuada com o MEC, por meio do Acordo de Metas, no que se refere a expansão de vagas e matrículas. Nas entrevistas, justifica-se que a ampliação proposta não será alcançada porque a UFMT preferiu expandir vagas na modalidade à distância, pela UAB; além disso, alega-se que a proposta feita foi audaciosa. Aparentemente não existe uma pressão por parte do MEC para o cumprimento das metas do REUNI, porém, a pesquisa mostra indícios de que estão acarretando sobrecarga do trabalho docente e precarização do ensino. Em síntese, as metas e diretrizes do REUNI demonstram que o programa amplia ingresso, possibilita permanência, mesmo que insuficiente, contudo, não trata da qualidade da formação. Considera-se que seja imprescindível aproveitar esse momento de expansão para constituir uma universidade em prol do povo brasileiro. Para isso, as mobilizações sociais, realizadas pela sociedade civil organizada são essenciais. Finalmente, conclui-se que as metas e diretrizes do REUNI, ao serem implementadas, mostram-se capazes de alterar o modelo de universidade pautado no ensino, pesquisa e extensão indissociáveis.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Superior. REUNI.

ABSTRACT

The dissertation discusses the expansion of higher education, focusing on the Federal University of Mato Grosso. The research problem focuses on the deployment and development of the UFMT REUNI - Cuiabá campus, in the period 2007 to 2010. It analyzes the higher education policies (legislation, documents that deal with the REUNI, REUNI of the Decree, the documents UFMT) and conducts interviews with course coordinators, students, senior management of UFMT and representative of the MEC. The basic theoretical and methodological research is based on the historical and dialectical materialism. The results show that the UFMT is not fulfilling the goal agreed upon with the Ministry of Education, through the Agreement targets, as regards the increase in enrollment and enrollment. In the interviews, it is justified that the proposed expansion will not be achieved because the preferred UFMT expand jobs in the distance, at UAB, in addition, it is argued that the proposal was made bolder. Apparently there is no pressure by the MEC to fulfill the goals REUNI, however, research shows signs that are causing overloading of the teaching work and casualization of teaching. In summary, the goals and guidelines REUNI show that the program expands entry, residence permits, even if insufficient, however, does not address the quality of training. It is considered that it is essential to take this moment to expand to be a university in favor of the Brazilian people. For this, the social movements, carried out by civil society organizations are essential. Finally, we conclude that the goals and guidelines REUNI, when implemented, have proven able to change the model of university ruled in teaching, research and extension inseparable.

Keywords: Educational Policy. Higher Education. REUNI.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1. Questões da pesquisa, estratégia, critérios, instrumentos, sujeitos e amostra	22
Tabela 1. Distribuição percentual e evolução do número de instituições de educação superior por categoria administrativa (público e privada) de 1994 – 2009 no Brasil	42
Tabela 2. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa de 1994 – 2009 no Brasil	43
Tabela 3. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, ofertados pelas instituições públicas de 1994 – 2009 no Brasil	47
Tabela 4. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, ofertados pelas instituições privadas de 1994 – 2009 no Brasil	47
Tabela 5. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais em instituições públicas, segundo a organização acadêmica de 1994 – 2009 no Brasil	48
Tabela 6. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais em instituições privadas, segundo a organização acadêmica de 1994 – 2009 no Brasil	49
Gráfico 1. Distribuição percentual do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo categoria administrativa por região de 1994 – 2009 no Brasil	51
Tabela 7. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa de 1994 – 2009 na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso	52
Tabela 8. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais de 1994 – 2009, no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso	53
Gráfico 2. Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais de 2007 – 2010 no Brasil	72

Gráfico 3. Taxa de evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais, por região de 2007 – 2010 no Brasil	73
Gráfico 4. Taxa de evolução do número de vagas oferecidas no período noturno nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais, por região de 2007 – 2010 no Brasil	74
Gráfico 5. Distribuição do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, na UFMT de 1994 – 2009	85
Tabela 9. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT de 2006 – 2010	92
Tabela 10. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT no <i>campus</i> Cuiabá de 2006 – 2010	93
Tabela 11. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT nos <i>campi</i> de Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop de 2006 – 2010	94
Tabela 12. Distribuição percentual e evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais por turno e licenciatura na UFMT de 2006 – 2010	95

LISTA DE SIGLAS

AME – Associação Matogrossense de Estudantes
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Andifes – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI – Bacharelado Interdisciplinar
CF – Constituição Federal
CANUT – Centro Acadêmico de Nutrição
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
CPR – Centro Pedagógico de Rondonópolis
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DDE – Docentes com Equivalência de Dedicação Exclusiva
DPG – Dedução da Pós-Graduação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
FASUBRA-Sindical – Federação de Sindicato de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
ICAT – Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológica
ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IUNMAT – Instituto Universitário do Norte Matogrossense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAT – Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais
MEC – Ministério da Educação

NEAD – Núcleo de Educação à Distância
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIA – Plano Individual de Atividades
PIB – Produto Interno Bruto
PingIFES – Plataforma de Integração de Dados das IFES
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Parceria Público-Privada
ProExt – Programa de Extensão Universitária
PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
ProUni – Programa Universidade para Todos
RAP – Relação Aluno/Professor
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu – Secretaria de Ensino Superior
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEE-MT – União Estadual dos Estudantes de Mato Grosso
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal de Bahia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE I	
1.1. O Estado neoliberal e a Educação Superior Brasileira	25
1.1.1 O Neoliberalismo	25
1.1.2 O desenvolvimento da educação superior	31
1.1.3 A expansão da educação superior no Brasil	39
1.2 REUNI e novo modelo de universidade no Brasil	55
1.2.1 REUNI: embates, influências e conformação	55
1.2.2 REUNI: o (des) caminho da expansão universitária	66
PARTE II	
2.1 A UFMT na perspectiva da adesão ao REUNI	81
2.1.1 Breve histórico da UFMT	81
2.1.2 A adesão ao REUNI	85
2.1.3 A UFMT em números – expansão pós-REUNI	91
2.2 O REUNI no <i>campus</i> Cuiabá: metas e diretrizes em discussão	106
2.2.1 Metas do REUNI	106
2.2.2 Diretrizes do REUNI	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	154
ANEXO	164
APÊNDICES	171

INTRODUÇÃO

*“[...] se os homens apreendessem
imediatamente as conexões,
para que serviria a ciência?”*
(Karl Marx)

A opção por estudar a educação¹ superior está relacionada a que esse tema fez parte da minha trajetória de vida durante o período em que cursei Nutrição na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Participei do movimento estudantil, começando no Centro Acadêmico de Nutrição (CANUT), fui coordenadora-geral do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFMT (*campus* Cuiabá), depois fui a primeira presidente da União Estadual dos Estudantes de Mato Grosso (UEE-MT).

No governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, uma das primeiras iniciativas no setor educacional foi a aprovação do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de analisar a situação da educação naquele momento e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Esse Grupo de Trabalho Interministerial, juntamente com a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), a Comissão de Educação do Senado Federal, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar?”, do qual participei representando a UEE-MT.

Em 2005, fui eleita diretora da União Nacional dos Estudantes (UNE) e coordenadora do Projeto Rondon pela UNE. A gestão encerrou em julho de 2007, período em que houve a divulgação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6096/2007).

Terminado o período de atuação no movimento estudantil, participei institucionalmente da discussão de políticas educacionais e de juventude, na Secretaria Nacional de Juventude. Posteriormente, trabalhei na Coordenadoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), diretamente com as bolsas de assistência estudantil, as quais recebem verba específica do Governo Federal do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais. Havia um reconhecimento da importância daquelas ações para ampliação e

¹ Nesta pesquisa, utiliza-se a palavra educação como sinônimo de ensino.

democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal.

As mudanças ocorridas durante o Governo Lula me incentivaram e motivaram a aprofundar estudos na área da educação. Além disso, ter a oportunidade de atuar nos dois lados (movimento social e gestão) do debate político educacional e de juventude estimulou-me a realizar esta pesquisa, de certa forma, para que o caminho percorrido e os projetos vivenciados não fossem em vão.

O presente estudo insere-se no campo de pesquisa das políticas educacionais, com ênfase na educação superior. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa assim se define: **quais são as características da implantação e do desenvolvimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – campus Cuiabá, considerando o período de 2007 a 2010?**

A temática “expansão do ensino superior” apresenta-se com um número significativo de pesquisas produzidas, o que pode ser constatado na busca que fiz no portal domínio público (biblioteca digital do Ministério da Educação). Nesse levantamento, utilizei como critérios de filtragem a caracterização de um texto de dissertações ou tese na área de educação contendo a palavra-chave “REUNI”. Sob tal filtro, foram encontradas apenas duas dissertações acerca do programa, o que pode ser atribuído a que o mesmo tenha sido apresentado pelo governo recentemente, em 2007.

Por outro lado, na produção acadêmica em geral, foram localizados artigos sobre o tema, bem como pesquisa que procurava identificar o posicionamento das entidades que representam a comunidade acadêmica durante o percurso da discussão para a divulgação e implementação do REUNI nas universidades federais brasileiras. Ressalto que esse movimento investigativo foi importante para a apropriação inicial do fenômeno de estudo.

É importante destacar, igualmente, que no percurso da pesquisa deparei-me com dificuldades. Uma delas foi expressa pela demora na obtenção do documento referente ao projeto para a implantação do REUNI elaborado pela UFMT. Por meio dos depoimentos coletados na pesquisa foi possível obter a informação de que existiriam documentos elaborados durante o debate para a construção do projeto do REUNI na instituição, porém, não pude ter acesso a eles, tendo em vista a não disponibilização por parte dos responsáveis pelo programa na instituição.

Este estudo tornou-se bastante complexo, pois, além da dificuldade de ter em mãos os documentos ou mesmo a impossibilidade de obtê-los, como o REUNI foi aprovado

recentemente, não havia extensa bibliografia para consulta. Não obstante, isso fez com que o entusiasmo fosse maior, em face do desafio que representava a pesquisa.

As experiências pessoais e acadêmicas também influenciaram na metodologia adotada para a pesquisa, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que se pautam em abordagens qualitativas e quantitativas, as quais são inseparáveis e interdependentes. Na pesquisa que realizei, foi possível perceber que a utilização de ambos os procedimentos possibilitou melhor exploração do objeto de estudo. Frigotto (1997), ao se referir aos procedimentos metodológicos da pesquisa nessa perspectiva, observa que, para ser materialista e histórica, a pesquisa deve apresentar elementos que dão conta da totalidade, a qual envolve o objeto estudado, no plano de sua especificidade, singularidade e particularidade. Em outras palavras, as categorias totalidade, contradição e mediação tomam sentido quando são construídas historicamente.

O uso do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico implica realizar uma contextualização histórica do fenômeno, examinar as contradições e entender o todo do qual o problema faz parte. Igualmente, compreender a realidade através do materialismo histórico-dialético pressupõe a inserção na práxis transformadora. Nesse sentido, há forte preocupação no âmbito das análises de dados deste estudo em articular teoria e a prática com a perspectiva da transformação política, social e cultural da realidade. É imprescindível lembrar que todo processo investigativo contém uma visão de mundo, um ponto de vista ideológico.

Diante da metodologia escolhida, destaca-se a importância em especificar as categorias elencadas para o desenvolvimento analítico no processo de construção do texto. Segundo Ianni (2001, p. 397),

Na medida em que a explicação se sintetiza na categoria que poderíamos traduzir em “conceito”, numa lei, então a construção da categoria é, por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado.

Neste estudo, serão utilizadas categorias que são essenciais a todos os fenômenos. Conforme Marx (2003, p. 248), “o movimento das categorias surge como ato de produção real”, ou seja, se constroem pela reflexão do real e conferem ao objeto uma nova realidade.

Dessa forma, as categorias filosóficas são relacionadas à apropriação, compreensão e entendimento do objeto, todavia não são enunciadas, pois fazem parte da constituição do

materialismo dialético, “são leis objetivas, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade”. (KUENZER, 1998, p. 66).

Certas categorias se mostraram fundamentais para analisar o REUNI, como aparência, essência e contradição. Tem-se que, nas políticas de educação superior vigentes, proclama-se a democratização do acesso; no entanto, tal movimento está eivado de contradições e aparências. As aparências colocam-se na direção de um discurso promissor e redentor dos problemas da educação superior. É possível afirmar que as principais contradições permeiam o chamado processo democrático, a exemplo de que, ao mesmo tempo em que se ampliam as vagas, torna-se precário o trabalho docente (por meio da desvalorização do pessoal docente, aumento da carga de trabalho, entre outros aspectos), o que, conseqüentemente, remete à perda de qualidade na formação acadêmica. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007; LÉDA; MANCEBO, 2009).

Na análise do real, inquerindo sobre a relação “aparência/essência”, cabe mencionar Kosik (1976, p. 20):

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno real; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

A compreensão da realidade concreta só é possível pela abstração, momento que se caracteriza pelo afastamento do objeto para entendê-lo e analisá-lo criticamente. Nesse processo, busca-se atingir a essência do objeto, para que, então, esse seja entendido como um todo real, concreto. No momento da pesquisa, esse todo é um recorte estático da realidade. A reflexão crítica da realidade desvendará, desvelará, tirará os véus que recobrem os fatos. Para Marx (2003, p. 248), “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade de diversidade”.

Ao buscar inspiração no materialismo histórico-dialético, procurei, igualmente, fazer uma análise do fenômeno através da categoria totalidade, que expressa o todo articulado, relacionado. “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 1976, p. 43-44, grifos do autor).

É importante ressaltar que as categorias estão interligadas; sendo assim, faz-se necessário estudar as categorias contradição e relação. Para Kosik (1976, p. 60), “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Totalidade e contradição são categorias inseparáveis, que refletem a realidade.

Cabe ressaltar que, na destruição da pseudoconcreticidade, além de atingir a essência da coisa, é necessário também entender que o fenômeno tem contradições e relações.

Entende-se que a contradição é o motor do desenvolvimento, em que existem dois contrários em luta, em ação (movimento), polos que estão em unidade e confronto ao mesmo tempo. Como destaca Cury (1986, p. 30): “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também com sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

Para melhor compreensão do objeto em estudo, apropriei-me dessas categorias filosóficas e elegi como categoria prioritária a “expansão”, a qual foi o fio condutor deste trabalho. E, por fim, para a análise serão empregadas as categorias empíricas, que emergem do trabalho de campo e apropriam-se de cada particularidade que possui um estudo.

A reflexão em permanente movimento dialético torna-se imprescindível, considerando que os fenômenos educacionais inserem-se no âmbito da sociedade capitalista. Compreendendo o sistema vigente e com objetivo de romper com essa lógica, faz-se necessário constituir uma nova hegemonia e, para isso, a universidade deve estar fulcrada na importância da constituição do ser humano onilateral, que Marx entende como o ser humano completo, que se desenvolve totalmente, em todos os sentidos. “A onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas [...]”. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Na sociedade dividida em classes, conforme a concepção do Estado capitalista, a educação tem a função ideológica de legitimar as ideias da classe dominante. Sendo assim, fundamentalmente o Estado está a serviço da classe dominante. Nesse contexto, é preciso superar o modelo educacional que perpetua a divisão de classes e em que é proeminente a unilateralidade. “Para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção” (MANACORDA, 2007, p. 93). No ensino, deve-se integrar teoria e prática, constituindo-se a práxis educativa, a qual se faz com movimento da teoria para a prática e vice-versa. Além disso, a edificação de uma nova teoria tem

características da velha, visto que o novo tem coisas do velho. Como afirmava Lênin², “não existe teoria revolucionária, sem prática revolucionária”. A educação tem um papel fundamental na transformação social, política, econômica e cultural, contudo, não se pode reduzir essa tarefa ao processo educacional, pois a constituição de uma nova sociedade, um novo Estado está para além da educação.

No intuito de entender a reforma educacional em curso e como os programas propostos para a educação superior influenciam na formação do povo e da universidade brasileira, este trabalho estuda especificamente um desses programas em curso denominado REUNI.

O REUNI é um programa anunciado há pouco tempo. Passados cerca de três anos de sua divulgação, mesmo sendo uma política governamental com término definido para 2012, é necessário que seja submetido a uma avaliação. São imprescindíveis estudos referentes ao processo de adesão das universidades ao programa e as consequências disso. A carência de estudos sobre essa política pública torna mais relevante a produção de pesquisas, como a que me propus realizar.

Nesse sentido, optei pelo estudo de caso na UFMT de um fenômeno recente, pretendendo uma avaliação mais aprofundada do programa estudado, no contexto dessa instituição. Por sua vez, mostrou-se importante fazer o levantamento dos dados quantitativos do REUNI para verificar os números da expansão da educação superior no país. Ademais, a pesquisa com uma abordagem qualitativa foi útil para averiguar se a referida política educacional está atendendo às diretrizes e metas estabelecidas pelo decreto promulgado.

Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas semiestruturadas (Apêndices). Em relação aos sujeitos das entrevistas realizadas, os eleitos foram os coordenadores dos seis cursos novos criados pelo REUNI na UFMT no *campus* de Cuiabá (Ciência e Tecnologia de Alimentos, Estatística, Psicologia, Saúde Coletiva, Sistema de Informação e Zootecnia), um estudante de cada curso (selecionados com base na representação estudantil – Presidente de Centro Acadêmico ou Representante no Colegiado), a coordenadora do REUNI na UFMT, a Pró-Reitora de Planejamento, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a Reitora da UFMT e um representante do MEC. Portanto, dezessete entrevistas.

Para nortear a pesquisa na sua especificidade, defini as seguintes questões:

- Qual o fluxo da expansão pelo REUNI na UFMT – *campus* Cuiabá e que características se apresentam?

² Citação retirada do livro “Que Fazer?”.

- Quais os posicionamentos de segmentos da comunidade acadêmica (estudantes e professores) bem como da representante do MEC acerca das características da expansão configuradas na proposta do REUNI?
- Como se processou a implementação do REUNI na UFMT, na perspectiva de cada um dos cursos selecionados?
- A UFMT cumpre os objetivos e diretrizes nos termos do Decreto que instituiu o Programa?

Os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, com base nas questões da pesquisa acima relacionadas, estão detalhados no quadro seguinte.

Quadro 1. Questões da pesquisa, estratégia, critérios, instrumentos, sujeitos e amostra

Questões de pesquisa	Estratégias e critérios para obtenção dos dados	Instrumento de coleta dos dados	Sujeitos da pesquisa e amostra
Qual o fluxo da expansão na UFMT – campus Cuiabá e suas características?	a) Legislação federal aprovada; b) Formulários e Documentos do REUNI da UFMT; c) Censo da Educação Superior – MEC; d) Relatório de acompanhamento do REUNI elaborado pela Andifes.	Documentos	
Quais os posicionamentos de segmentos da comunidade bem como da representante do MEC acadêmica acerca das características da expansão configuradas na proposta do REUNI?	a) Entrevista com: 6 professores (coordenadores dos cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Estatística, Psicologia, Saúde Coletiva, Sistema de Informação e Zootecnia da UFMT - campus Cuiabá); 6 estudantes (um estudante de cada curso novo - selecionados com base na representação estudantil – Presidente de Centro Acadêmico ou Representante no Colegiado); a coordenadora do REUNI na UFMT; Pró-Reitora de Planejamento; a Pró-Reitora de Ensino de Graduação; a Reitora da UFMT; e um representante do MEC.	Documentos Entrevistas semiestruturadas	Coordenadores dos 6 cursos novos criados pelo REUNI, um estudante de cada um desses cursos, a coordenadora do REUNI na UFMT, a Pró-Reitora de Planejamento, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a Reitora da UFMT e um representante do MEC.
Como se processou a implementação do	a) Ata das reuniões do CONSUNI que discutiram o REUNI;	Documentos Entrevistas	Coordenadores dos 6 cursos novos criados

REUNI na UFMT, na perspectiva de cada um dos cursos selecionados?	b) Formulário de proposta do REUNI da UFMT; c) Entrevista com: 6 professores (coordenadores dos cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Estatística, Psicologia, Saúde Coletiva, Sistema de Informação e Zootecnia da UFMT - <i>campus</i> Cuiabá); a coordenadora do REUNI na UFMT; Pró-Reitora de Planejamento; a Pró-Reitora de Ensino de Graduação; a Reitora da UFMT; e um representante do MEC.	semiestruturadas	pelo REUNI, a coordenadora do REUNI na UFMT, a Pró-Reitora de Planejamento, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a Reitora da UFMT e um representante do MEC.
A UFMT cumpre os objetivos e diretrizes nos termos do Decreto que instituiu o Programa?	a) Legislação federal aprovada; b) Formulários e Documentos do REUNI da UFMT; c) Entrevista com: 6 professores (coordenadores dos cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Estatística, Psicologia, Saúde Coletiva, Sistema de Informação e Zootecnia da UFMT - <i>campus</i> Cuiabá); 6 estudantes (um estudante de cada curso novo - selecionados com base na representação estudantil – Presidente de Centro Acadêmico ou Representante no Colegiado); a coordenadora do REUNI na UFMT; Pró-Reitora de Planejamento; a Pró-Reitora de Ensino de Graduação; a Reitora da UFMT; e um representante do MEC.	Documentos Entrevistas semiestruturadas	Coordenadores dos 6 cursos novos criados pelo REUNI, um estudante de cada um destes cursos, a coordenadora do REUNI na UFMT, a Pró-Reitora de Planejamento, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a Reitora da UFMT e um representante do MEC.

Fonte: A autora.

Definidos os instrumentos, procedimentos e sujeitos da pesquisa, esses são agregados à análise da pesquisa com base em Minayo (2010), que mostra ao investigador a necessidade de se voltar, a partir dos dados coletados e acumulados, para os fundamentos da teoria, no sentido de que esta venha a servir a sua prática reflexiva. Desse modo, o sujeito investigador constrói uma forma de se aproximar do objeto, considerando limites e possibilidades na elaboração teórico-metodológica presente.

Destaco que, no começo desta pesquisa, surgiram percalços para agendar a entrevista semiestruturada com a coordenadora do REUNI na UFMT, sendo esta a única entrevista não realizada por meio de encontro presencial; por isso não foi gravada em áudio, utilizando-se a internet para a sua realização, de modo que as perguntas e as respostas foram encaminhadas via e-mail.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT, garantindo que os dados prestados pelos entrevistados sejam confidenciais e sigilosos, inclusive na divulgação da pesquisa. Por isso, foi criada uma legenda para identificar cada entrevistado, sendo dividida por segmento acadêmico. Para integrantes da administração da UFMT, utilizei a letra “A”, para coordenadores, “C” e para estudantes, seguindo a lógica, a letra “E”, para o representante do MEC a letra “M”. O número à frente de cada letra tem a finalidade de mostrar que se refere a pessoas diferentes, até por considerar o número elevado de entrevistas.

Esta dissertação está organizada em duas partes, sendo a primeira composta pelo capítulo um e dois e a segunda parte pelos capítulos três e quatro, perfazendo um total de quatro capítulos. No primeiro, traço um panorama histórico do Estado neoliberal e da constituição da educação superior no Brasil, além da caracterização da expansão da educação superior brasileira, apresentando os dados do Censo da Educação Superior entre 1994 e 2009.

No segundo capítulo, demonstro a influência de organismos internacionais na constituição das políticas educacionais no Brasil, como o Processo de Bolonha, cujos elementos constitutivos sinalizam semelhanças ao REUNI. Além disso, analiso as informações estatísticas da expansão de vagas das universidades federais no Brasil, e também discuto certas propostas estabelecidas pelo Decreto do REUNI.

No terceiro capítulo, apresento um breve histórico da UFMT, bem como a trajetória da sua adesão ao REUNI e as características do desenvolvimento da universidade a partir da implementação do programa. A análise nesse item é feita a partir dos dados da expansão e comparando as informações com o contrato de gestão firmado entre UFMT e MEC.

No quarto capítulo, discuto o cerne deste estudo de caso: o modo como as metas e diretrizes determinadas pelo programa estão influenciando no dia a dia da UFMT.

Por fim, concluo que o REUNI é um importante programa de expansão das universidades federais, portanto, nele há muitos elementos que alteram o substrato da universidade brasileira.

PARTE I

*"A história nunca se fecha por si mesma
e nunca se fecha para sempre.
São os homens, em grupos e
confrontando-se como classes em conflitos,
que fecham ou abrem o circuito da história".
(Florestan Fernandes)*

Nesta parte do estudo, traço um panorama da constituição do neoliberalismo no Brasil, um breve resgate histórico da universidade brasileira e, por fim, abordo as características do processo de expansão, levando em conta as influências de organismos internacionais e o contexto estrutural nacional para o desenvolvimento da expansão.

Além disso, realizo uma caracterização do programa ora estudado, o REUNI, o que possibilitou a apresentação de dados sobre a expansão das universidades federais no Brasil, após a aprovação e a implementação desse programa.

1.1 O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O presente capítulo historiciza a edificação do neoliberalismo ao nível internacional, na perspectiva de entender seus reflexos na formação social brasileira, em especial no que diz respeito às políticas educacionais do país.

É feito também um resgate histórico da constituição da universidade brasileira, o que permitiu apresentar os programas de governo mais recentes que tratam da ampliação do acesso à educação superior no país.

Examino a expansão do ensino superior no Brasil, ressaltando em que perspectiva se deu o seu desenvolvimento, a partir da década de 1960, dando ênfase a indicadores de 1994 em diante, destacando-se o número de instituições e de vagas por categoria administrativa e organização acadêmica.

1.1.1 O Neoliberalismo

*"[...] Não digam nunca - Isso é natural! –
Para que nada passe a ser imutável [...]"
(Bertolt Brecht)*

Neste subitem, faço uma reflexão sobre o surgimento e constituição das políticas sociais e educacionais, tendo em vista analisar a influência do neoliberalismo sobre as mesmas.

Constituição do Estado Neoliberal

O processo revolucionário russo de 1917, a Segunda Guerra Mundial, o modo de produção fordista, a crise de 1929 e a organização dos trabalhadores corroboraram com o surgimento das políticas sociais³, entendidas como políticas voltadas aos que possuem condições sócio-econômicas desfavoráveis, dando-lhes a oportunidade de acesso aos bens que contribuem para sua sobrevivência ou para uma vida com maior dignidade.

Em face da crise de 1929, que repercutiu em escala global, acarretando na redução do comércio mundial, desemprego, miséria, fome, o economista John Maynard Keynes defendeu a intervenção do Estado na economia, discordando dos ideais liberais de Adam Smith. As ideias de Keynes deram início à centralidade da regulação econômica e social pelo Estado, a qual foi chamada *Welfare State* – Estado de bem-estar social. Conforme Behring e Boschetti (2008, p. 86), “ao Keynesianismo agregou-se o *pacto* fordista – da produção em massa para o consumo de massa e dos acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista em torno dos ganhos de produtividade do trabalho”.

No entanto, o período fordismo-keynesianismo, que contribuiu para a consolidação de um ciclo virtuoso para o desenvolvimento do capitalismo, era um período de rigidez⁴ que, em meados dos anos de 1960, iniciou uma crise, conflitos inerentes do capitalismo. Esse colapso contribuiu para o fortalecimento do capital financeiro, passando do modelo de acumulação fordista/keynesiana para acumulação flexível/liberal. Harvey (1989, p.140, grifo do autor) define que:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrão de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de

³ A política social é um elemento fundamental do capitalismo. Na democracia liberal, são políticas compensatórias com o intuito de suprir necessidades básicas para sobrevivência do ser humano, cuja base é a desigualdade. Conforme Vieira (1992, p.31), “a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo”.

⁴ Segundo Harvey (1989, p.135), “Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo variantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]”.

fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Assim, na compreensão de Harvey (1989), a acumulação flexível, como consequência, apresenta alto índice de desemprego estrutural, salários baixos, enfraquecimento do poder sindical, inovação tecnológica na produção e nova forma de gestão. A referida mudança político-econômica do capitalismo no final do século XX provocou, ainda, a desregulamentação do mercado e do trabalho, com utilização crescente do trabalho parcial, temporário. Como sustenta István Mészáros (2002, p. 121), “o princípio estruturador do Estado Moderno [...] é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente”.

Com a precarização do trabalho, a diminuição da organização dos trabalhadores, provocados pela crise em 1973 no plano internacional, ocorreu, segundo Reginaldo Moraes (2001, p. 64-65):

Um amplo processo internacional de desregulamentação e liberalização dos fluxos comerciais e financeiros impulsionado e imposto a partir dos governos Thatcher e Reagan. Alguns dão a esse novo cenário um nome elegante: globalização. Aos países subdesenvolvidos, caberia o destino da “integração competitiva” na nova divisão internacional do trabalho. Esses elementos descrevem a primeira tendência, a lógica dos mercados e da eficiência.

Em face das referidas mudanças no plano econômico, o neoliberalismo se difunde no plano político, representado pelos governos de Margareth Thatcher (1979-1990) na Inglaterra, de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, de Helmut Kohl (1982-1998) na Alemanha e de Yasuhiro Nakasone (1982-1987) no Japão. Mas, de fato, a primeira experiência neoliberal foi desencadeada por Augusto Pinochet (1973-1990) no Chile.

O Neoliberalismo no Brasil e sua influência na educação brasileira

Na história do Brasil, houve destaque à implantação de políticas sociais em três momentos. O primeiro deles foi durante o Governo de Getúlio Vargas, em que a economia foi estatizada, havendo impulso à industrialização e os trabalhadores obtiveram certas conquistas (salário mínimo, descanso semanal remunerado, consolidação das leis trabalhistas, entre outros). Outro momento importante foi o período da ditadura militar, configurado, sobretudo, pelas políticas sociais assistencialistas. Por último, a partir de 1988, destaca-se o período

chamado de “política social sem direitos sociais” (VIEIRA apud PERONI, 1995, p. 50). Neste, a Constituição de 1988 foi considerada uma aproximação ao Estado de Bem-Estar Social, pois dava centralidade ao papel do Estado nas políticas sociais, podendo-se citar a escrita do conceito de seguridade social (PERONI, 1995). Porém, numa análise geral, pode-se dizer que sua concretização não obteve êxito, tendo em vista que os governos que se sucederam alinharam-se ao Neoliberalismo, orientação política avessa à intervenção do Estado nas questões sociais, como se pode verificar com a privatização de empresas públicas, desemprego em massa, relações de trabalho precarizadas, movimento social criminalizado e perseguido, crescimento da dívida externa. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; PERONI, 1995). Nessa direção, o depoimento do ex-presidente do Banco Mundial é esclarecedor:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença de ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (MCNAMARA apud FONSECA, 1998, p. 4).

Enquanto internacionalmente o Neoliberalismo estava consolidado, o Brasil vivenciava o período da ditadura militar. Na década de 1980, ocorreu o fim da ditadura militar no Brasil e o surgimento da Nova República, caracterizada pela abertura democrática, cujo símbolo foi o movimento das “Diretas Já”, movimento realizado para que houvesse eleições diretas para presidente da República. Entretanto, a emenda constitucional das eleições diretas foi colocada em votação e não foi aprovada. Somente 1989 aconteceram às eleições diretas. Nesse momento, a universalização do acesso à educação apresentava-se como um elemento central nas políticas educacionais, manifestando a proposição de edificar uma escola democrática com vistas à formação para a cidadania.

O processo neoliberal se intensificou nos anos 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo, que imprimiu a política do Estado mínimo, caracterizada pela restrição das políticas sociais e pela desregulamentação do mercado. Sobre a questão, Vieira (2001, p.18) assegura:

A distinção entre política social e políticas econômicas só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico. Trata-se apenas de definição de campo.

O modelo neoliberal foi consolidado com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período 1995-2002, que propôs uma reforma no Estado, a qual refletia um ajuste à competitividade internacional. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1996b) propunha que o Estado se dividisse em quatro setores: núcleo estratégico (corresponderia ao poder executivo, legislativo e judiciário), atividades exclusivas (serviços específicos do Estado), serviços não exclusivos (Estado agiria concomitantemente com outras organizações públicas não estatais e privadas) e produção de bens e serviços para o mercado (atividades voltadas para o lucro). No que concerne ao setor de serviços não exclusivos, seriam modelos as universidades, os hospitais, os centros de pesquisas e os museus. Essa proposta de reforma do Estado estabelecia a descentralização da administração pública, consequentemente, abria espaços à ação de organismos privados e entidades da sociedade civil. Além disso, passou a transferir para os poderes estaduais e municipais tarefas sociais que até então competiam ao governo federal. Cabe ressaltar que a reforma descentralizava as responsabilidades e não os recursos existentes. Nessa perspectiva, Peroni (1995, p. 59) afirma:

A reforma de estado, durante o governo de FHC, quer fazer uma “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania”.

Netto (apud PERONI, 1995, p. 64), para melhor entendimento dos acontecimentos, acrescenta:

Contudo, também quando analisamos o neoliberalismo, devemos levar em consideração a especificidade brasileira, pois, como o Brasil não teve um Estado de bem-estar social, a efetividade dos direitos sociais é residual e, portanto, não há “gorduras” nos gastos sociais de um país com indicadores sociais que temos.

Houve forte influência de organismos internacionais na constituição das políticas educacionais, tendo o Brasil firmado acordos com o Banco Mundial na perspectiva de orientar as áreas de investimento. A esse respeito, Peroni (1995) sustenta que o país deveria investir no nível médio somente se houvesse uma justificativa econômica, segundo as orientações do banco, sendo que o investimento deveria ser direcionado para o ensino fundamental. É interessante pontuar que o sistema de acumulação flexível impõe a necessidade de

desenvolver habilidades básicas de aprendizagem, para que a classe trabalhadora atenda a demanda desse sistema.

Devido à visão neoliberal na educação, o governo FHC utilizou-se de medidas provisórias para a implementação da política educacional com centro na qualidade, compreendida como produtividade. Nesse sentido, algumas políticas modificaram seu processo de elaboração e aplicação, como aconteceu nas avaliações institucionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no financiamento das escolas, entre outros. Para a elaboração das duas primeiras políticas citadas, houve contratação de equipes, terceirizando os serviços e não propiciando espaços de debate para a sua construção. Conforme Pestana (apud PERONI, 1995, p.117), “na área do financiamento o papel do Estado é supletivo, entra simplesmente para diminuir as desigualdades, iniquidades do sistema”, ou seja, para o autor, o governo federal tem a finalidade de suprir, complementar os recursos financeiros.

Em 2002, realizaram-se eleições presidenciais. O processo eleitoral foi para o segundo turno, espaço em que houve a bipolarização do debate entre a opção de continuidade da política que estava sendo implementada, representada pelo candidato José Serra, e a proposta de mudança, que tinha à frente o então candidato Luis Inácio Lula da Silva, que *a posteriori* foi eleito. O governo Lula teve início em 2003, e, naquele momento, as entidades da sociedade civil começaram a participar de fóruns de discussão das políticas educacionais e consideravam as iniciativas do então governo contrárias ao posicionamento neoliberal do governo FHC, no que se refere às políticas públicas. Silva (2008, p. 44) afirma que “o governo Lula deu continuidade ao modelo de regulação econômica que o antecedeu, ainda que tenha aumentado a dotação orçamentária, sobretudo das políticas sociais de combate à pobreza, caracterizando-as pelo assistencialismo”.

No governo Lula, as reformas estruturais também não aconteceram, assim como a reforma educacional. Não se pode perder de vista que as reformas são trajadas de concepções de Estado, sendo permitidas nelas algumas modificações, conforme Mészáros (2008, p. 25):

As mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstram que o índice Gini, que avalia a desigualdade social, com relação à distribuição do rendimento

mensal dos domicílios particulares permanentes, diminuiu de 2002 (0,553) para 2009 (0,509), evidenciando que houve melhoria na distribuição de renda, pois quanto mais perto do zero, mais aproximação da igualdade. (BRASIL, 2011).

No que diz respeito ao nível de escolaridade da população, também se observam melhorias: o percentual de pessoas com 11 anos ou mais de estudo em 2002 era de 23,3% e passou, em 2009, para 33,3%. No que tange à taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, em 2002 era 96,9% e em 2009 era 98,1%. Já a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, que em 2002 correspondia a 11,9%, diminuiu para 9,6% em 2009. (BRASIL, 2011).

Além desse avanço, o governo incorporou na agenda política do país as conferências, que empoderaram a participação popular no debate de temas como: saúde, educação, juventude, cidade, entre outros. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, foram discutidos, entre eles, o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, organização e regulação da educação nacional, a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar e financiamento da educação e controle social. A intenção do documento final da CONAE, que se constituiu num espaço de debate dos diversos sujeitos, era que se tornasse um mote para a formulação de políticas educacionais, para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, período 2011-2020.

Em suma, pretendo expressar os recentes avanços no campo da educação e das políticas sociais, que, apesar da importância do ponto de vista do enfrentamento das desigualdades, não foram ao cerne da questão, posta na própria natureza do sistema de exploração.

1.1.2 O desenvolvimento da educação superior

*“A universidade será assim um centro de saber,
destinado a aumentar o conhecimento humano,
um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e
amadurecer a imaginação dos jovens para
a aventura do conhecimento,
uma escola de formação de profissionais
e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração
e transmissão da cultura comum brasileira.
Estas são as ambições da universidade”.*
(Anísio Teixeira)

No intuito de estudar políticas educacionais, com ênfase no ensino superior, é imprescindível um breve histórico da formação da universidade no Brasil, tendo em vista as

influências externas na sua formação, o papel e a função que possui para corroborar no desenvolvimento da sociedade.

A Universidade no Brasil: trajetória histórica

Ser o Brasil o último país latino-americano a criar uma universidade aparentemente tem relação com a colonização portuguesa, visto que o país sede resistia à criação de uma instituição universitária na então colônia; dessa forma, a universidade só foi criada tardiamente (século XX) em relação aos vizinhos colonizados por espanhóis.

No Brasil colônia, as primeiras iniciativas educacionais foram realizadas pelos jesuítas, e a Companhia de Jesus tinha como objetivo a aceitação da colônia sob a dominação da metrópole. A reforma pombalina em Portugal acarretou reflexo no Brasil, incidindo na expulsão da Companhia de Jesus no século XVIII. Nesse período, “o ensino de português permitiu a ampliação das relações comerciais, direta e indiretamente” (CUNHA, 1980, p. 47). Com o fim dos colégios jesuítas, alguns de seus prédios foram utilizados para a criação de cursos superiores.

Após a vinda da família real para o Brasil, com toda a corte portuguesa, iniciaram-se as tentativas para reunir os cursos isolados que existiam e unificá-los em universidade. No Brasil Império, “a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material” (CUNHA, 2000, p.156). Durante a monarquia, foram criadas as Academias de Medicina, na Bahia e Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, a Escola de Minas, em Ouro Preto, e os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo. Todos esses cursos passaram a fazer parte de universidades federais ou estaduais de seus respectivos estados.

Em 1889, aconteceu a Proclamação da República. Até 1930, o período era chamado de Primeira República ou República Velha. Sobre esse período histórico, Cunha (1980, p. 150) pondera:

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais [...]. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Nessa época, ocorreu a proliferação dos estabelecimentos de ensino. Desde então, surgia também a possibilidade dessas instituições estarem ligadas à esfera estatal ou poderiam ser vinculadas a instituições particulares. De igual forma, houve, por parte das elites, a defesa de limitação do acesso, sob alegação da conservação da qualidade do ensino; com isso, beneficiava-se a classe média na obtenção de certificação, garantindo a manutenção do *status quo* social ou mesmo a sua elevação.

Na República Velha, surgiram as primeiras universidades, sendo a primeira delas em Manaus, em 1909, como uma instituição provisória. A Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, que tinha uma política de “desoficialização do ensino”, permitiu o surgimento da Universidade de São Paulo e do Paraná, criadas por grupos privados, que se dissolveram posteriormente. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada pouco tempo depois, em 1920, perdurando até os dias atuais⁵.

No início da era de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação, com o intuito de padronizar as instituições de ensino superior no país. Segundo Cunha (2004, p. 801):

A Era de Vargas foi pródiga para com o setor privado em expansão. Além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas em todos os níveis, reconheceu a primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro. No que diz respeito ao setor público do ensino superior a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador. Centralista ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal.

Nesse período, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual uniformizou a organização da educação superior, desejada pelo Ministério da Educação. O Estatuto estabeleceu que cada faculdade fosse dirigida por sua congregação e que em cada universidade existisse um conselho universitário e um reitor.

O primeiro segmento da comunidade acadêmica a se organizar foi o dos estudantes. Após o debate de Córdoba⁶, seu conteúdo apareceu no Brasil como base de uma proposta de reforma educacional brasileira. Fundou-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade máxima de representação estudantil no Brasil, em 11 de agosto de 1937, tendo como uma de suas primeiras realizações a pressão para que o Brasil entrasse na 2ª Guerra Mundial ao lado

⁵ Hoje denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁶ O movimento de Córdoba ocorreu na Argentina, em 1918, e tinha como objetivo a democratização da universidade, a defesa da autonomia, a gratuidade no ensino, a assistência estudantil, entre outros.

dos aliados. A UNE fez campanhas como “O petróleo é nosso”, que resultou na criação da Petrobras, e desencadeou várias atividades, envolvendo-se nos rumos da política no país. A Carta de Córdoba influenciou na construção das Cartas da Bahia, Paraná e Minas Gerais, o que resultou em debates nos seminários de reforma universitária, realizados pela UNE.

Segundo Cunha (1983, p. 31):

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

Nos anos de 1960, houve um grande aumento de demanda para o ensino superior, pois na década anterior foram adotadas medidas para que o ensino secundário propedêutico e o profissionalizante fossem equivalentes. Sguisardi (2006) avalia que, na década de 50 e no início dos anos 60, o Brasil vivia um momento de desenvolvimento nacional. Esse é o período das “Reformas de Base”, entre elas a Reforma Universitária. Nos congressos da UNE, as teses defendidas foram imprescindíveis para as mudanças que viriam a acontecer na universidade, pois a UNE, com o apoio dos intelectuais de esquerda, comandou a luta pela Reforma Universitária.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A necessidade de expansão da educação superior fez com que o governo adotasse três ações. A primeira foi a criação de novas faculdades onde não havia instituição de ensino superior ou só havia instituições de caráter privado. A segunda ação foi instituir a gratuidade de fato; mesmo que ainda existisse uma legislação que determinava a cobrança de taxas, o governo acabou com a taxa nos cursos das instituições federais. Por fim, houve a federalização de faculdades estaduais e privadas, depois foram reunidas e, em seguida, transformadas em universidades. (CUNHA, 2000).

A ditadura militar, em 1964, teve resistência da sociedade, em especial dos estudantes, vítimas de forte repressão. Foi, então, sancionado um decreto que extinguiu a UNE e, poucos anos depois, foi limitada a organização estudantil, ao mesmo tempo estudantes e professores considerados subversivos à ordem eram punidos.

Houve também, na década de 1960, forte pressão para a expansão do ensino superior. Conforme Cunha e Trigueiro (apud MARTINS, 2009, p. 19):

Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Ao mesmo tempo, o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a encarar a educação superior como uma estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social.

Em 1968, foi sancionada a Lei nº 5.540, que reformulava a educação superior. Nessa lei, foram incorporadas propostas do Plano Atcon, do Relatório da Comissão Meira Mattos e do acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e o United States Agency for International Development), que propunham mudanças nas universidades brasileiras, sugerindo a adoção do modelo norte-americano. A Lei da Reforma Universitária tinha o objetivo de aumentar a produtividade das universidades, uniformizá-las num modelo único, criar o sistema departamental, o regime de crédito, o ciclo básico, vestibular unificado e classificatório e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Esse conjunto de características foi associado ao chamado modelo neo-humboldtiano⁷. No plano político, essa lei tinha o objetivo de impedir que a mobilização dos estudantes, em nível nacional, tivesse adesão dos estudantes universitários às rebeliões que se mesclavam às ideais socialistas (FÁVERO, 2006; POERNER, 1979), como exemplo, o reflexo do movimento estudantil em maio de 1968, na França⁸.

O ideal desenvolvimentista do período ditatorial desenvolveu plenamente a pesquisa nas universidades, ampliou os investimentos nesse setor e nas agências de fomento; da mesma forma, aumentou os recursos para a pós-graduação e incrementou a construção de novos prédios. A relação ensino e pesquisa alterou o perfil dos docentes, pois se constituiu uma unidade da carreira docente com o regime de dedicação exclusiva, acarretando, assim, a constituição de uma educação que tendia a formar indivíduos críticos.

Nas décadas de 1980 e 1990, continuou a forte expansão da educação superior, centralizado nas instituições de caráter privado, sobretudo nas faculdades desse setor. Em relação às instituições públicas, registraram-se perdas orçamentárias, o que refletiu no

⁷ O modelo de universidade alemão, chamado de humboldtiano, tem como cerne a pesquisa, fazendo com que a universidade seja para pessoas que aspirem à produção de ciência. No modelo neo-humboldtiano, a universidade associa ensino e pesquisa.

⁸ Para Zaneti (2001, p. 21): “Para a civilização ocidental moderna, um dos exemplos mais marcantes desse fenômeno foram os acontecimentos de maio de 1968 na França, cujos efeitos têm servido como inspiração dos jovens para muitas manifestações políticas em diferentes países do mundo”. O maio de 1968 na França foi marcado por greves, barricadas e várias manifestações.

sucateamento das instituições públicas, bem como na redução de recursos humanos (técnico-administrativo e docente).

No que se refere ao modelo de universidade, anterior ao debate da Constituição Federal de 1988, houve por parte de alguns estudiosos (Eunice Durham, Fernando Henrique Cardoso, José Goldemberg, Simon Schwartzman) várias críticas ao modelo de pesquisa, considerado oneroso e inviável de ser mantido pelo governo. Sguissardi (2006, p. 363) descreve que:

É desta época a ideia até hoje defendida e na última década posta em prática, oficial e extraoficialmente, de um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino (aqui compreendidas também todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada avançada, chamada de cidadã, estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do estado [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205), assim como, no artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Apesar disso, a autonomia referida não vem sendo cumprida. Deve ser ressaltado que o crescimento das instituições privadas também se ancora na Constituição Federal (Art. 209) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que deixam claro que o ensino é livre à iniciativa privada. (BRASIL, 1996, Art. 7º).

Em 1996, passou a vigorar a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida inicialmente como Lei Darcy Ribeiro. Pode-se dizer que, no conjunto, as mudanças promovidas pela referida legislação contribuíram para o aumento significativo de instituições de caráter privado. A LDB permitiu a criação de diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior⁹, além de tornar obrigatório o credenciamento e credenciamento das instituições, que deveriam submeter-se a um processo de avaliação periódico (configurado pelo Exame Nacional de Cursos, o Provão). O Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, criado em 1996, avaliava as instituições de ensino superior,

⁹ O Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 classificavam as instituições de ensino superior, quanto à organização acadêmica, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Cada decreto foi revogando o anterior e, em 9 de maio de 2006, foi aprovado o Decreto nº 5.773 que revogou o último Decreto nº 3.860/01 e passou a classificar as IES em faculdades, centros universitários e universidades.

submetendo os estudantes que estavam no final do curso a uma prova padronizada, utilizada para ranquear as universidades entre as ‘melhores e as piores’, sem levar em consideração as diferenças regionais e as realidades específicas, mas nunca puniu, verdadeiramente, as faculdades que não apresentavam condição de funcionamento.

Os estudantes boicotavam o Provão, eles iam ao dia da prova, assinavam o nome e deixavam a prova em branco. Nesse período, existia uma forte campanha da UNE e das executivas de curso contra aquele método de avaliação. Apesar da resistência, o Provão era utilizado pelo governo federal para mensurar a qualidade dos cursos, mesmo com estudantes e professores não participando do debate para a elaboração da prova. Para Dias Sobrinho (2010, p. 206):

A implementação desse modelo de avaliação nacional centrada nos resultados dos estudantes numa prova interliga três diretrizes: um amplo quadro legal-burocrático institui o enquadramento normativo e punitivo; a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema; no plano ideológico, a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes.

Esse modelo de avaliação tem como objetivo a regulação das IES, interessa ao mercado, pois supostamente ilude os indivíduos sobre a qualidade do serviço que está sendo prestado, corroborando com o livre mercado na educação. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nessa década, reforçou-se a lógica do capital, de forma que as IES eram voltadas para o ensino, valendo-se de um modelo denominado neonapoleônico, que atendia à demanda do mercado de trabalho, com formação profissionalizante, contratação de professores horistas e com breve grau de titulação acadêmica. Sguissardi (2006, p. 365), ao tratar das universidades, avalia que “se revela mais e mais heterônoma e competitiva”¹⁰.

Cabe salientar que, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001), estabelecendo para os próximos dez anos, entre outros aspectos, o cumprimento da seguinte meta para a educação superior: prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Houve a proposta de ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca

¹⁰ Schugurensky (apud Sguissardi, 2006, p. 109) define o modelo heterônomo, “no qual setores externos (principalmente o Estado e a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”.

inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior, porém essa meta foi vetada pelo governo de FHC.

No primeiro período do governo Lula (2003-2007), o Ministério da Educação instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GT, através do Decreto de 20 de outubro de 2003, “encarregado de analisar a realidade e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). Esse grupo promoveu debates, de modo que, em agosto de 2003, foi realizado o Seminário “Universidade: por que e como reformar”, e, em novembro do mesmo ano, aconteceu outro seminário denominado “Seminário Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate”. Esses debates culminaram na construção do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior, que regularia o Sistema Federal da Educação Superior.

Esse projeto foi enviado ao Congresso Nacional no ano de 2006 e tramita até hoje. Porém, independente da aprovação do projeto, ações vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação, o que faz considerar que a reforma vem sendo introduzida por partes e independente do projeto mencionado. Exemplo disso foi a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES¹¹) bem como do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas integrais ou parciais a estudantes provenientes de escolas públicas ou a bolsistas integrais em escolas privadas para cursar a graduação em instituições privadas de ensino superior, e mais as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. No que concerne às instituições de ensino superior privadas, em janeiro de 2010, homologou-se o novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que já existe desde 2001, concede o financiamento a estudantes para cursarem nesses estabelecimentos. A reformulação da lei do FIES aumenta o período de carência, diminui os juros e possibilita o abatimento da dívida gerada pelo FIES através de prestação de serviço público pelos profissionais recém-formados beneficiados pelo programa.

Para Veloso, Silva e Beraldo (2011, p. 46), ao analisar o governo Lula, tendo em vista as políticas da educação superior:

Ainda que tais políticas representem avanços em relação ao processo de retomada de certas atribuições do Estado, a expansão da educação superior precisa ser problematizada levando em conta: a) a temática do quase mercado, isto é, a

¹¹ O SINAES substitui o Provão. Esse novo sistema avalia as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus estudantes.

introdução da forma de gestão privada nas instituições públicas, sem alterar a natureza das mesmas (ADRIÃO; PERONI, 2005); b) a alocação de verbas públicas no setor privado, concretizada, por exemplo, pela Lei nº 11.096 de 13/01/2005 – PROUNI.

Em 2006, instituiu-se o Decreto nº 5.800/2006 que regulamenta sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. A UAB oferta educação superior na modalidade a distância, com o desígnio de ampliar e interiorizar o ensino superior no País. É um sistema de cooperação e parceria entre o MEC, as instituições públicas de ensino legalmente credenciadas, estado e municípios.

Dentre as propostas feitas pelo governo Lula, no que se refere à expansão da educação superior, evidencia-se o Programa Expansão e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096/2007), objeto deste estudo.

Destinado às instituições federais com a finalidade, sobretudo, de elevar a taxa de conclusão nos cursos de graduação, aumentar as vagas e garantir a permanência dos estudantes, o REUNI consta entre as medidas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No documento, o Programa apresenta-se com vistas a “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, Art. 1º).

1.1.3 A expansão da educação superior no Brasil

No período de constituição das universidades e durante o processo de debate das reformas, houve influências de diferentes concepções de universidade e essas influências refletiram nas políticas educacionais implementadas no Brasil. Assim pode-se afirmar que existem influências mútuas na configuração do processo de expansão do ensino superior.

Neste item, examino em que perspectiva se deu o desenvolvimento do ensino superior no Brasil a partir da década 1960, dando ênfase aos indicadores de 1994 em diante, bem como destacando o número de instituições e de vagas por categoria administrativa e organização acadêmica.

Caracterização da expansão da educação superior

No modelo de universidade instituído pela reforma de 1968, os estabelecimentos públicos receberam investimentos financeiros governamentais, todavia a política econômica também beneficiou as instituições privadas, acarretando na forte expansão de vagas nesse setor. Cabe lembrar que o campo privado, com base nas faculdades, não tem preocupação central nem exigência legal em relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Sobre a expansão centrada no setor privado, Martins (2009, p. 23) considera que:

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior.

Durante as décadas de 1980 e 1990, prosseguiu o processo de crescimento das instituições privadas, respaldado pela Constituição Federal e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que possui quinze artigos que regulamentam o sistema de educação superior, no que tange ao formato da organização acadêmica. Desse modo, as diferentes categorias de IES foram estabelecidas pelos decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01.

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). Esses 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 é no sentido de difundir e reafirmar o 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; MÉSZÁROS, 2008).

Em relação à educação superior, esses organismos exigiam que seguissem a ‘risca sua cartilha’. 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. O Banco Mundial apresenta no documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995, p. 29):

[...] un examen de las experiencias de los países se identifican cuatro orientaciones claves para la reforma que pueden ayudarles a lograr estas metas sin aumentar el gasto público. Estas son las siguientes:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

Nessa menção, é possível perceber a proposta de primazia do privado sobre o público, priorizando-se, conseqüentemente, as relações de mercado, o que resulta na constituição da “universidade de ensino” ou escolas profissionalizantes. Ou seja, o modelo neonapoleônico ou neoprofissionalizante, e, também, conforme Sguissardi (2006, p. 365), o modelo de instituição “heterônoma e competitiva”.

No entanto, Schugurensky (apud Sguissardi, 2006, p. 365) esclarece que:

O modelo heterônomo não significaria que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extrauniversitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas etc.) estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado.

No Brasil, é possível constatar a perspectiva neoliberal em vários documentos, como é o caso dos decretos citados anteriormente que permitem a diversificação das instituições, o que não foi determinado pela Constituição Federal de 1988, na qual estava explícito somente um modelo de administração acadêmica, o de universidade, no artigo 207, e que estabelece que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro documento que deixa clara a relevância aos interesses do capital, sobretudo na década 1990, é o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001, p. 38): “é

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”.

Por causa do panorama descrito, cabe destacar o movimento de expansão do ensino superior no Brasil, desde antes da aprovação da LDB até o Censo da Educação Superior realizado em 2009, que corresponde à primeira eleição do Governo FHC até meados do segundo mandato do presidente Lula. Na perspectiva desta pesquisa, elegi o estudo do fluxo do número de instituições e vagas oferecidas em cursos de graduação presencial, privilegiando intervalos de três anos a partir de 1994, 1997, 2000, 2003, 2006 e 2009. O período selecionado corresponde ao período que antecede a aprovação da LDB até 2009, último dado divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante a realização desta pesquisa.

Na tabela 1, apresento a distribuição do número de IES entre públicas e privadas e taxa de crescimento dessas no Brasil entre 1994 e 2009.

Tabela 1. Distribuição percentual e crescimento do número de instituições de educação superior por categoria administrativa (público e privada) de 1994 – 2009 no Brasil.

Ano	Número de Instituições				
	Total	Públicas	%	Privadas	%
1994	851	218	25,6	633	74,4
1997	900	211	23,4	689	76,6
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4
1994-1997 $\Delta\%$	5,8	-3,2	-	8,8	-
1997-2000 $\Delta\%$	31,1	-16,6	-	45,7	-
2000-2003 $\Delta\%$	57,5	17,6	-	64,5	-
2003-2006 $\Delta\%$	22,1	19,8	-	22,4	-
2006-2009 $\Delta\%$	1,9	-1,2	-	2,3	-

Fonte: MEC/INEP

Como se pode notar, houve crescimento substancial na quantidade de estabelecimentos de educação superior, e o maior índice apresenta-se entre os anos 2000 e 2003 (57,5%). Esse crescimento deu-se em instituições de caráter privado, sendo que, em 1994, representavam 74,4% e, em 2003, correspondiam a 88,9% do total de instituições do país. Deve-se destacar que esse percentual de representatividade de instituições privadas

continuou crescendo nos anos subsequentes: 2006 e 2009, com 89,1% e 89,4 %, respectivamente.

No que tange ao crescimento de estabelecimentos privados, pode-se constatar que a taxa entre os anos 1997 e 2000 foi de 45,7% e, entre 2000 e 2003, de 64,5%. Tais índices demonstram a aceleração experimentada por esse setor. Entre 2003 e 2006, o índice de aumento das instituições privadas diminuiu para 22,4%; já no intervalo de 2006 a 2009, o aumento foi bem menor do que vinha ocorrendo (2,3%), podendo-se constatar que nesse período, que corresponde ao segundo mandato do Governo Lula, não aconteceu uma expressiva ampliação no número de instituições de ensino privado.

Em relação às instituições do setor público, estão com a sua representatividade entre os estabelecimentos de educação superior em sucessiva queda. Em 1994, representavam 25,6% do total; em 2000, 14,9%; em 2003, passou para 11,1%; e, em 2009, o indicador foi de 10,6%.

Em três momentos diminuiu o número de instituições públicas:

- de 1994 a 1997, período que passou de 218 para 211, representando queda de 3,2%;
- de 1997 a 2000, período de redução brusca de 211 para 176, o que representou um decréscimo de 16,6%;
- entre 2006 e 2009, diminuição de 3 estabelecimentos, reduzindo 1,2%.

Contudo, a partir de 2000 houve um aumento no número de instituições públicas, que era de 176 e passou a atingir 245 em 2009, de um total de 2.314 IES.

Na Tabela 2, aponto a evolução de vagas no Brasil desde 1994, pondo em evidência mais uma vez a relação entre as categorias administrativas públicas e privadas.

Tabela 2. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa de 1994 – 2009 no Brasil

Ano	Número de Vagas				
	Total	Pública	%	Privada	%
1994	574.135	177.453	30,9	396.682	69,1
1997	699.198	193.821	27,7	505.377	72,3
2000	1.216.287	245.632	20,2	970.655	79,8
2003	2.002.733	281.213	14,0	1.721.520	86,0
2006	2.629.598	331.105	12,6	2.298.493	87,4
2009	3.164.679	393.882	12,4	2.770.797	87,6
1994-1997 Δ%	21,8	9,2	-	27,4	-
1997-2000 Δ%	74,0	26,7	-	92,1	-
2000-2003 Δ%	64,7	14,5	-	77,4	-
2003-2006 Δ%	31,3	17,7	-	33,5	-

2006-2009 $\Delta\%$	20,3	19,0	-	20,5	-
--	------	------	---	------	---

Fonte: MEC/INEP

Fica demonstrado que, no período em questão, o total de vagas na educação superior aumentou significativamente em números absolutos, representando a criação de 2.590.544 novas vagas, o que representa uma taxa de crescimento de 451,2%. No entanto há de se considerar a característica dessa expansão.

É necessário ressaltar que, no período de FHC (1995-2002), o crescimento das vagas nas instituições do setor privado foi acentuado, principalmente de 1997 a 2000 e de 2000 a 2003 (92,1% e 77,4%, respectivamente).

Segundo Ristoff (2011), no período de FHC, as instituições de ensino superior privadas chegaram a 90% do total das instituições e, em 2004, 65 % do total de cursos e 70% das matrículas da educação superior. Nesse mesmo ano, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC), o número de vagas nos estabelecimentos de ensino superior privado era 2.011.929, correspondendo a mais de 84% do total.

A partir de 2003, quando inicia o governo Lula, constata-se queda no crescimento desse segmento, e no período entre 2003 e 2006 foi 33,5% e desse, para 2009 atingiu 20,5%. Ocorreu, portanto, uma desaceleração no crescimento de vagas no setor privado, o que pode ser explicado pela exaustão de possibilidade de ensino pago, ou seja, podendo ser consequência de ausência de recursos da população para o pagamento desse serviço, conforme aponta Chaves *et al.* (2008, p. 343):

Um estudo realizado para o Inep, Amaral (2006) demonstra, por meio de análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004 que a expansão do setor privado chegou ao limite devido ao baixo rendimento médio mensal das famílias residentes em domicílios particulares no País. Essa desigualdade evidencia que a política de expansão do ensino superior pela via do setor privado, encontra limites que se dão pela própria incapacidade financeira das famílias de manterem seus filhos nesse tipo de estabelecimento de ensino.

Por isso, considerando a impossibilidade dos trabalhadores pobres ingressarem ou concluírem a educação superior no setor privado, alguns autores referem-se ao ProUni como um programa criado para solucionar os problemas das IES privadas. (SGUISSARDI, 2006; CUNHA, 2007).

Segundo o MEC, o ProUni é um programa associado a outras políticas que visam ao aumento do acesso ao nível superior, com a utilização das vagas do setor privado como pode ser observado na página da internet do ProUni¹²:

[...] o Programa Universidade para Todos, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior.

O Programa foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, cercado pelo debate das contradições na relação público-privado e do jogo de interesses daqueles que defendem as IES privadas que recebem isenção fiscal de alguns tributos como contrapartida às bolsas, parciais ou integrais, concedidas a estudantes provenientes do ensino médio público ou do privado, na condição de bolsista, com renda de até 3 salários mínimos *per capita*, professor da rede pública ou pessoa com deficiência. Desde seu lançamento, já beneficiou 919 mil estudantes, 67% com bolsa integral, e 174.398 já se formaram, o que mostra a grandeza quantitativa desse Programa¹³.

Em relação as vagas na educação superior, em 1994, as instituições públicas representavam mais de 30% do total de vagas; no ano 2000, essas eram 20,2% do total; e, em 2006 e 2009, correspondiam pouco mais de 12%. Apesar da diminuição do percentual total do número de vagas, ocorreu um aumento no número absoluto de vagas públicas na educação superior. A tabela 2 evidencia que entre 1997 e 2000, a taxa de crescimento foi 26,7%, posteriormente houve uma expansão menor, mas contínua. Entre 2006 e 2009, o aumento de vagas no setor público e privado atingiu quase o mesmo percentual (19,0% e 20,5%, respectivamente).

A ampliação das vagas na esfera da educação superior pública, durante o governo FHC, pode ser atribuída às iniciativas das próprias instituições federais, considerando que o orçamento sofrera severas restrições naquele período. Há de levar em conta, ainda, que nesse momento ocorria forte ofensiva da imprensa e de setores conservadores no sentido de depreciação do setor público, sob a alegação de que era corrupto e ineficiente. Esse

¹² Site do ProUni – Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>.

¹³ Ibidem.

argumento acabava justificando a redução de investimentos no setor, bem como pressionava as instituições a procurar outras fontes de recursos, priorizando o campo privado. O governo induzia as universidades federais, conforme Catani e Oliveira (2002, p. 44), a: “expandir as vagas, sobretudo no período noturno, sem ampliar o quadro de docentes e técnico-administrativos, objetivando aumentar a relação aluno-professor; [...] buscar alternativas de financiamento”.

Nesse período, o MEC também instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED - Lei nº 9.678/1998) que, na avaliação das atividades da docência, valoriza a hora-aula. É possível afirmar que essa medida significou um elemento a mais na pressão pela produtividade. Em outras palavras: pressão para “realizar mais com menos recursos”.

Além disso, conforme Bittar, Silva e Veloso (2003, p. 155):

Sob a política do crescimento sem ônus, essas IES valem-se de estratégias de sobrevivência, pois o seu julgamento passa pela capacidade de manter-se presentes na sociedade, apresentando números que possam indicar expansão. Para a garantia dessas “conquistas”, configura-se a chamada “privatização interna”, no caso das instituições públicas, como por exemplo, a oferta de cursos de especialização e extensão financiados pela cobrança de mensalidades; a criação de fundações que capitalizam recursos da iniciativa empresarial para o desenvolvimento de pesquisas e os convênios firmados com Prefeituras ou Secretarias de Educação que prevêm financiamento para viabilizar a abertura de novos *campi* ou a criação de “turmas especiais”, principalmente no interior dos estados.

O crescimento ocorrido no setor público em relação às vagas em números absolutos, entre 2003 e 2009, foi de 112.669 novas vagas. Essa expansão possivelmente seja atribuída também à educação profissional tecnológica. Em 2004, aprovou-se o Decreto nº 5.154/2004, que define que “a educação profissional, [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de [...] educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (Art. 1º). Em 2007, instituiu-se o Decreto nº 6.095/2007, que dispõe sobre a integração dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFET), que, anteriormente, em sua maioria, eram designados por Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Com relação às universidades federais, foram criados programas de ampliação, sendo um deles o Programa Expansão das Universidades Federais¹⁴, desencadeado em 2003, e que teve como proposta inicial a implantação de dez universidades federais e de 49 *campi* em todas as regiões do país. Porém, conforme site do MEC, esse projeto culminou na criação de

¹⁴ Esse programa tem como objetivo: expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades sociais. Período determinado para o programa é de 2003 a 2006.

nove universidades federais e na consolidação ou instalação de 41 *campi*, principalmente no interior do país. Outro programa instituído foi o REUNI, em 2007, adiante abordado com maior ênfase.

Mesmo com a institucionalização de alguns programas, em 2009, o total de vagas públicas no Brasil chegou apenas a 12,4%, o que denota que a expansão está aquém da expectativa da sociedade civil e dos movimentos sociais e, para a sua efetivação, é necessário muito mais investimento do setor público.

Os dados a seguir explanam o fluxo das vagas no setor público no Brasil.

Tabela 3. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, ofertados pelas instituições públicas de 1994 – 2009 no Brasil

Ano	Número de Vagas								
	Total Geral	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%
1994	574.135	177.453	30,9	85.017	14,8	58.501	10,2	33.935	5,9
1997	699.198	193.821	27,7	88.704	12,7	64.323	9,2	40.794	5,8
2000	1.216.287	245.632	20,2	120.486	9,9	96.179	7,9	28.967	2,4
2003	2.002.733	281.213	14,0	121.455	6,1	111.863	5,6	47.895	2,4
2006	2.629.598	331.105	12,6	144.445	5,5	125.871	4,8	60.789	2,3
2009	3.164.679	393.882	12,4	210.236	6,6	126.926	4,0	56.720	1,8
1994-1997 $\Delta\%$	21,8	9,2		4,3	-	10,0	-	20,2	-
1997-2000 $\Delta\%$	74,0	26,7		35,8	-	49,5	-	-29,0	-
2000-2003 $\Delta\%$	64,7	14,5		0,8	-	16,3	-	65,3	-
2003-2006 $\Delta\%$	31,3	17,7		18,9	-	12,5	-	26,9	-
2006-2009 $\Delta\%$	20,3	19,0		45,5	-	0,8	-	-6,7	-

Fonte: MEC/INEP

É interessante caracterizar a expansão de vagas nas instituições públicas, observando os dados da tabela 3. No computo geral, a partir de 2003, há uma desaceleração do crescimento, mesmo considerando um crescimento desses valores entre 2006-2009. No entanto, ao focarmos a análise, percebemos que a maior desaceleração são nas instituições de ensino superior estaduais e municipais, enquanto as federais retomam o crescimento, principalmente a partir de 2006, que registra uma taxa de 45,5%, enquanto as estaduais representam 0,8% e as municipais decrescem 6,7%.

Na sequência, verifico as vagas privadas, tendo em vista a especificidade das categorias administrativas desse setor.

Tabela 4. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, ofertados pelas instituições privadas de 1994 – 2009 no Brasil

Ano	Número de Vagas						
	Total Geral	Privada					
		Total	%	Particular	%	Comunit/Conf/Filant	%
1994	574.135	396.682	69,1	396.682	69,1	-	-
1997	699.198	505.377	72,3	505.377	72,3	-	-
2000	1.216.287	970.655	79,8	512.161	42,1	458.494	37,7
2003	2.002.733	1.721.520	86,0	1.087.634	54,3	633.886	31,7
2006	2.629.598	2.298.493	87,4	1.522.196	57,9	776.297	29,5
2009	3.164.679	2.770.797	87,6	2.362.330	74,6	408.467	12,9
1994-1997 $\Delta\%$	21,8	27,4	0,0	27,4	-	-	-
1997-2000 $\Delta\%$	74,0	92,1	0,0	1,3	-	-	-
2000-2003 $\Delta\%$	64,7	77,4	0,0	112,4	-	38,3	-
2003-2006 $\Delta\%$	31,3	33,5	0,0	40,0	-	22,5	-
2006-2009 $\Delta\%$	20,3	20,5	0,0	55,2	-	-47,4	-

Fonte: MEC/INEP

Cabe ressaltar que o Censo da Educação Superior de 1994 e 1997 não distinguia as instituições privadas em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas¹⁵, por isso torna-se difícil a apreciação do seu crescimento. . Contudo, é importante observar que, após o ano 2003, houve uma redução da porcentagem do total do número de vagas nas instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, em contraposição à expansão das IES com fins lucrativos (particulares). Esse fato deveu-se ao processo de mercantilização da educação, que abriu espaço ao capital internacional e possibilitou a inclusão de instituições de ensino na bolsa de valores, conforme Chaves (2010, p. 491):

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável.

É importante analisar a distribuição e o crescimento das vagas divididas entre as organizações acadêmicas¹⁶ (tipos de IES), mesmo sabendo da dificuldade de se obter um

¹⁵ Na LDB/1996, o Artigo 20 divide as instituições privadas em categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

¹⁶ No intuito de obter apreciação dos dados para análise, foi feita uma padronização deles, procurando sanar as diferenciações no Censo, como exemplo, no Censo da Educação Superior, nos anos de 1994 e 1997 os dados das vagas por organização acadêmica estão divididos em 3 categorias: Universidades; Centros Universitários e

índice percentual de crescimento fidedigno, pois não existe uma padronização do Censo, no período analisado, não sendo, assim, possível fazer uma análise da série histórica. Na tabela 5 estão as informações das instituições públicas.

Tabela 5. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais em instituições públicas, segundo a organização acadêmica de 1994 – 2009 no Brasil

Ano	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centro de Educação Tecnológica	
		Pública	%	Pública	%	Pública	%	Pública	%	Pública	%
1994	574.135	136.451	23,8	-	-	3.360	0,6	37.642	6,6	-	-
1997	699.198	161.317	23,1	-	-	510	0,1	31.994	4,6	-	-
2000	1.216.287	206.799	17,0	2.050	0,2	2.750	0,2	25.676	2,1	8.357	0,7
2003	2.002.733	227.396	11,4	7.119	0,4	4.510	0,2	27.625	1,4	14.563	0,7
2006	2.629.598	270.656	10,3	6.670	0,3	5.445	0,2	30.326	1,2	18.008	0,7
2009	3.164.679	324.480	10,3	5.890	0,2	-	-	40.655	1,3	22.857	0,7
1994-1997 Δ%	21,8	18,2	-	-	-	-84,8	-	-15,0	-	-	-
1997-2000 Δ%	74,0	28,2	-	-	-	439,2	-	-19,7	-	-	-
2000-2003 Δ%	64,7	10,0	-	247	-	64,0	-	7,6	-	74,3	-
2003-2006 Δ%	31,3	19,0	-	-6	-	20,7	-	9,8	-	23,7	-
2006-2009 Δ%	20,3	19,9	-	-12	-	-	-	34,1	-	26,9	-

Fonte: MEC/INEP

No setor público, constata-se a expansão das universidades (entre 2006 e 2009, de 19,9%). Em relação à faculdade, às escolas e aos institutos, principalmente entre 2006 e 2009, nota-se elevado índice (34,1%), o que também se explica pelo fato de que no Censo de 2009 não eram registradas faculdades integradas. Verifica-se crescimento nos centros de educação tecnológica. A única categoria de organização acadêmica pública em decréscimo, entre 2003 e 2006, bem como em 2006 e 2009, (6% e 12%, respectivamente) são os centros universitários.

Na tabela 6, é apresentada a distribuição percentual e o crescimento do número de vagas nas categorias administrativas do setor privado.

Faculdades Integradas; e Estabelecimentos Isolados. Por isso, nas tabelas geradas nesta pesquisa, os dados desses anos ficaram divididos entre Universidades; Faculdades Integradas; e Faculdades, Escolas e Institutos. No Censo de 2009, não é classificada a categoria Faculdades Isoladas, por isso não se apresentam valores relativos a esse nas tabelas. Esse Censo também indica uma divisão chamada IF e CEFET, que não existia nos demais. Nos Censos de 2000, 2003 e 2006, utilizava-se Centro de Educação Tecnológica, por isso coloquei os números referentes ao IF e CEFET nessa coluna.

Tabela 6. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais em instituições privadas, segundo a organização acadêmica de 1994 – 2009 no Brasil

Ano	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centro de Educação Tecnológica	
		Privada	%	Privada	%	Privada	%	Privada	%	Privada	%
1994	574.135	189.719	33,0	-	-	83.476	14,5	123.487	21,5	-	-
1997	699.198	282.093	40,3	-	-	84.964	12,2	138.320	19,8	-	-
2000	1.216.287	492.110	40,5	165.355	13,6	75.992	6,2	237.198	19,5	-	-
2003	2.002.733	661.749	33,0	295.339	14,7	120.924	6,0	617.976	30,9	25.532	1,3
2006	2.629.598	870.809	33,1	433.083	16,5	123.026	4,7	798.689	30,4	72.886	2,8
2009	3.164.679	1.049.395	33,2	491.071	15,5	-	-	1.230.331	38,9	-	-
1994-1997 Δ%	21,8	48,7	-	-	-	1,8	-	12,0	-	-	-
1997-2000 Δ%	74,0	74,4	-	-	-	-10,6	-	71,5	-	-	-
2000-2003 Δ%	64,7	34,5	-	78,6	-	59,1	-	160,5	-	-	-
2003-2006 Δ%	31,3	31,6	-	46,6	-	1,7	-	29,2	-	185,5	-
2006-2009 Δ%	20,3	20,5	-	13,4	-	-	-	54,0	-	-	-

Fonte: MEC/INEP

Como está visível, na esfera privada houve crescimento em todas as formas de organização acadêmica; porém, o crescimento apresenta desaceleração, entre 1997-2000 e 2000-2003 os índices são de 74,0% e 64,7%, respectivamente. Entre 2003-2006, foi de 31,3% e, no período 2006-2009, o menor índice, 20,3%. Os menores índices estão nas universidades e nos centros universitários, e o maior crescimento ocorre nas faculdades, escolas e institutos entre os anos de 1997-2000 com aumento de 71,5%; no período 2000-2003, cresceu 160,5%, lembrando que as informações do Censo de 2009 não contemplam faculdades integradas.

Podemos concluir que apesar da desaceleração do setor privado, a partir de 2000, este ainda predomina no sistema de educação superior com 87,6% de vagas.

O desenvolvimento do ensino superior no Centro-Oeste e em Mato Grosso

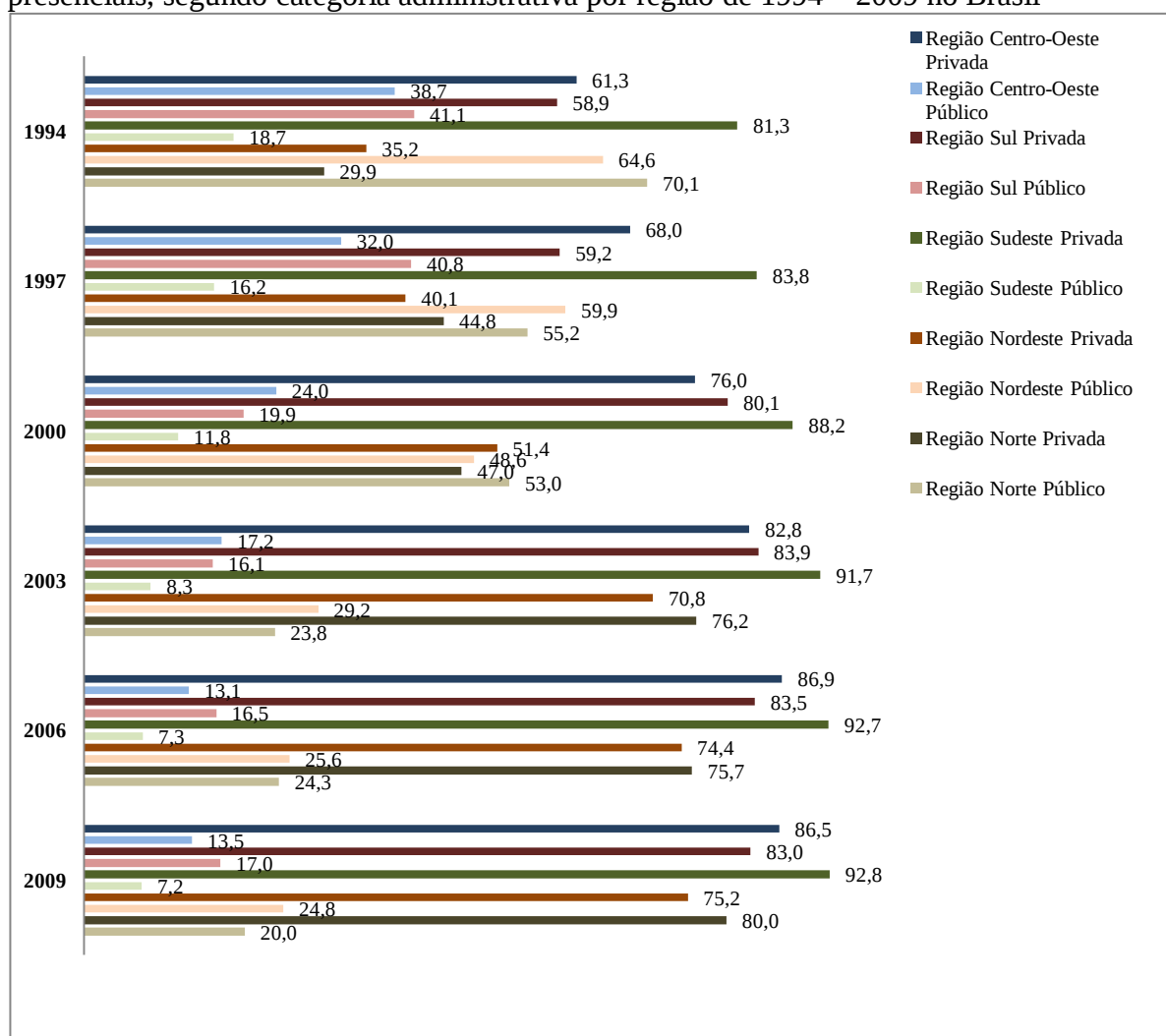
No Brasil, houve um processo de desenvolvimento desigual, o que acarretou enormes diferenças regionais, que podem ser observadas a partir dos dados da oferta do número de vagas na educação superior e na distribuição dessas, conforme a natureza administrativa.

Enquanto em 1994, a região Norte representava 3,1% e a região Centro-Oeste, 6,2% de vagas no ensino superior brasileiro, a região Sudeste registrava 61,2%. Essa disparidade com o passar dos anos foi minimizada: em 2009, a região Norte e o Centro-Oeste continham 5,4% e 9,5%, respectivamente. A região Sudeste ainda apresentava a maior porcentagem de

vagas, com 56,5%. Cabe ressaltar que, mesmo possuindo os menores números de vagas no país, a região Norte e o Centro-Oeste foram as que tiveram o maior crescimento de 1994-2009, com 865,2% e 744,7%, respectivamente¹⁷.

As porcentagens de números de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, conforme categoria administrativa – público e privada, por região no país podem ser observadas no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1. Distribuição percentual do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo categoria administrativa por região de 1994 – 2009 no Brasil



Fonte: MEC/INEP

Desde 1994, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste possuíam a maior porcentagem de vagas nas instituições de ensino superior privadas, porém essa variação entre os setores público e privado está aumentando. Um exemplo que posso apresentar refere-se à região Sul,

¹⁷ Esses dados remetem a necessidade de buscar indicadores relacionados ao número de habitantes e de jovens de 18 a 24 anos, por exemplo, o que demanda novos estudos.

que, em 1997, tinha 40,8% de estabelecimentos públicos e 59,2% de privados; em 2000, essa relação passou a ser 19,9% de IES públicas e 80,1% de privadas.

No que concerne às regiões Norte e Nordeste, constata-se que nos primeiros anos a que se refere este estudo, 1994 e 1997, na relação entre vagas públicas e privadas, o índice de públicas era maior na região Norte. Isso permaneceu no ano 2000, de modo que, somente em 2003, as instituições privadas tiveram predomínio, com 76,2%. Foi nesse período também que no Nordeste aumentou a participação do setor privado, que, em 2000, era 51,4%, com o índice aproximado de vagas do setor público de 48,6%; e, em 2003, a porcentagem de instituições privadas foi 70,8%.

Na região Centro-Oeste, no ano 1997, havia 50.845 vagas; em 2000, 102.819, apresentando um crescimento de 102,2%, dos quais 126,2% foram nas instituições de caráter privado; e, por fim, em 2009 existiam 301.054 vagas. O período 2006-2009 apresentou o menor crescimento de vagas, porém foi o único momento em que a ampliação do setor público foi superior ao privado (23,2% e 19,3%, respectivamente). Em Mato Grosso, no ano 1997, o número de vagas ofertado foi 10.008, com aumento das vagas de 116,1%, superior ao apresentado na região Centro-Oeste (102,2%) e no Brasil (74,0%). O crescimento tanto dos estabelecimentos de natureza pública como privada foi maior que 100%, sendo nas instituições públicas de 131,3% e nas privadas de 108,4%; em 2000, houve diminuição do número de vagas no setor público de 12,4%, enquanto o setor privado apresentava incremento de 107,4%.

Essas informações podem ser comprovadas na tabela 7, que tem distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas na região Centro-Oeste e em Mato Grosso nos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa de 1994 – 2009.

Tabela 7. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa de 1994 – 2009 na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso

Ano	Total	Região Centro-Oeste				Total	Mato Grosso			
		Pública	%	Privada	%		Pública	%	Privada	%
1994	35.801	13.856	38,7	21.945	61,3	6.500	3.110	47,8	3.390	52,2
1997	50.845	16.285	32,0	34.560	68,0	10.008	3.374	33,7	6.634	66,3
2000	102.819	24.642	24,0	78.177	76,0	21.631	7.805	36,1	13.826	63,9
2003	183.703	31.540	17,2	152.163	82,8	35.514	6.834	19,2	28.680	80,8
2006	251.361	32.920	13,1	218.441	86,9	41.613	6.918	16,6	34.695	83,4
2009	301.054	40.546	13,5	260.508	86,5	50.260	8.563	17,0	41.697	83,0

1994-1997 Δ%	42,7	17,5	-	57,5	-	54,0	8,5	-	95,7	-
1997-2000 Δ%	102,2	51,3	-	126,2	-	116,1	131,3	-	108,4	-
2000-2003 Δ%	78,7	28,0	-	94,6	-	64,2	-12,4	-	107,4	-
2003-2006 Δ%	36,8	4,4	-	43,6	-	17,2	1,2	-	21,0	-
2006-2009 Δ%	19,8	23,2	-	19,3	-	20,8	23,8	-	20,2	-

Fonte: MEC/INEP

A porcentagem de vagas na relação público-privado na região Centro-Oeste, desde 1994, favorece o privado, e esse índice maior do setor privado vai acelerando com o passar dos anos. O crescimento e a distinção na distribuição do percentual de vagas em Mato Grosso também crescem com o tempo, no entanto, no começo deste estudo (1994), essa diferença não era significativa: as vagas públicas correspondiam a 47,8% enquanto as privadas detinham 52,2%; no ano 2000, nos estabelecimentos públicos apreendiam 36,1%, os privados tinham 63,9%; em 2006, as vagas nas instituições públicas representavam 16,6% e nas privadas 83,4%; em 2009, o percentual de vagas ofertadas no setor público foi 17,0% e no privado 83,0%. Essa diferença entre público-privado comparada a 2006 minimizou, pois, como já dito, o crescimento das vagas em instituições públicas foi maior do que nas privadas, entre 2006-2009.

A tabela 8 expõe a distribuição percentual e o crescimento do número de vagas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais no Brasil, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso.

Tabela 8. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais de 1994 – 2009, no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso

Ano	Brasil	Região Centro-Oeste	%	Mato Grosso	% Brasil	% Região Centro-Oeste
1994	81.681	9.156	11,2	2.050	2,5	22,4
1997	85.178	10.293	12,1	2.002	2,4	19,5
2000	107.879	15.280	14,2	5.625	5,2	36,8
2003	109.184	15.083	13,8	4.044	3,7	26,8
2006	132.203	14.991	11,3	3.053	2,3	20,4
2009	186.984	20.836	11,1	4.378	2,3	21,0
1994-1997 Δ%	4,3	12,4	-	-2,3	-	-
1997-2000 Δ%	26,7	48,5	-	181,0	-	-
2000-2003 Δ%	1,2	-1,3	-	-28,1	-	-
2003-2006 Δ%	21,1	-0,6	-	-24,5	-	-

2006-2009 Δ%	41,4	39,0	-	43,4	-	-
1994-2009 Δ%	128,9	127,6	-	113,6	-	-

Fonte: MEC/INEP

Os números absolutos de vagas nas universidades federais aumentaram, no período 1994-2009, num percentual de 128,9% no Brasil; entre os anos 2006 e 2009, o crescimento foi expressivo, de 41,4%, nos anos de 1997 a 2000 e dentre os anos de 2003 e 2006, esses dois períodos também apresentaram crescimento. Na região Centro-Oeste e em Mato Grosso, os períodos de 1997-2000 e de 2006-2009 foram os que demonstraram maior crescimento, respectivamente. Saliente-se que, nesses dois locais, o primeiro período teve ampliação superior ao segundo período.

No estado de Mato Grosso, o crescimento entre 1997 e 2000, estava situado no patamar de 181,0%, período pós-LDB, que flexibilizou os tipos de organização acadêmica, possibilitando a expansão das IES. Pode-se observar, pelos dados da UFMT, que “entre 1991 e 2004, a universidade federal intensificou suas ações no interior, pelo desenvolvimento de cursos de graduação temporários, na modalidade parcelada, a distância e com turmas especiais” (BRASIL, 2006, p. 90). Há de se registrar que tal encaminhamento representava uma estratégia das IFES para driblar as dificuldades financeiras com vistas a expandir vagas, considerando que os parceiros (municípios, estado) se responsabilizam pelos custos de passagem, diárias de professores, fotocópia de material etc. (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003).

Após o crescimento de 1997 a 2000, somente houve expansão entre 2006 e 2009, de 43,4%, reflexo também da política nacional para a educação superior, notadamente o REUNI.

Em estudo realizado em 2011, Veloso, Silva e Beraldo evidenciam que, em Mato Grosso, no período entre 2000 e 2006, o número de vagas do setor público no horário diurno cresceu 13,66%, enquanto no noturno houve uma redução da oferta de vagas de 33,05%. O setor privado expandiu as vagas no diurno com o aumento de 299,07%, como no noturno, que ampliou 123,51%.

Da análise realizada, pode se afirmar que Mato Grosso, seguiu a tendência nacional de privatização do ensino superior, chegando em 2009 com 50.260 vagas, dessas 83,0% são privadas, perfazendo um total de 41.697 vagas ofertadas nesse setor.

1.2 REUNI E O NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

Neste capítulo, inicialmente, abordo as determinações dos organismos multilaterais que influenciaram na constituição do REUNI e evidencio que as deliberações do Processo de Bolonha refletiram-se nas definições do Projeto Universidade Nova e, posteriormente, no REUNI.

No segundo item, explano as relações entre o REUNI e as discussões relacionadas às políticas educacionais em geral, sendo possível observar as diferentes faces desse programa. De igual forma, analiso os posicionamentos das entidades representativas da comunidade universitária frente ao programa; além disso, apresento os dados da expansão após a aprovação do REUNI.

1.2.1 REUNI: embates, influências e conformação

*“... a decolagem em curso
sofrerá turbulências maiores
do que as que podemos imaginar”.*
(Luiz Augusto Passos)

As deliberações de organismos internacionais influenciaram na construção de políticas públicas, dentre elas as mudanças propostas para a educação superior, a exemplo das reformas universitárias que apontam para que o ensino seja voltado apenas ao mercado de trabalho, submetido à lógica do capital e à competitividade econômica tanto nacional como mundial.

O Banco Mundial e outras agências multilaterais motivaram que países em desenvolvimento diminuíssem os recursos investidos em setores sociais, entre eles, a educação, minimizando, assim, o papel dos Estados nacionais. A Reforma do Estado, na década de 1990, foi constituída sob essa égide e marcada pelo êxito do modelo neoliberal.

[...] na década de 90, em especial nos países em desenvolvimento, contribui com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, sumarizados, pelo *Consenso de Washington*: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos. (SGUISSARDI, 2000, p. 4).

Conduzida pela agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1998, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Superior. Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação e o Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior, cujos documentos foram determinantes, internacionalmente, para a elaboração das políticas educacionais do ensino superior. Dentre os pontos definidos, consta que a igualdade de acesso à educação superior deve ser por meio do mérito, empenho, capacidade, competência de cada indivíduo. De igual forma, é ressaltado que cabe ampliar o acesso à educação superior, diversificar os seus modelos de organização acadêmica, corroborar na formação de docentes, oferecer cursos breves e promover a inovação dos métodos pedagógicos, entre outros. Para a expansão da educação superior, recomenda-se o financiamento que promova a cooperação internacional e o fomento de recursos públicos e privados. (UNESCO, 1998).

Ademais, aspira que o ensino se aproxime do desenvolvimento da “sociedade do conhecimento”. Ressalta que “A preocupação principal do ensino superior no plano institucional deve ser o desenvolvimento de habilidades empresariais e o senso de iniciativa, visando facilitar a empregabilidade de formandos e egressos [...]”. (UNESCO, 1998, p. 46).

Essas tendências globais foram determinantes na formação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Países que compunham a União Europeia, em 1999, constituíram um programa político conhecido como Processo de Bolonha. A principal preocupação da Comunidade Europeia era de que o sistema educacional estivesse atrasando-se em relação aos avanços na educação superior observados em outros países, cuja consequência seria a perda do estudantado, especialmente para as universidades norte-americanas: assim, “[...] para desenvolver uma economia baseada no conhecimento, a Europa precisava tanto emular o sistema dos Estados Unidos quanto conter o fluxo de diplomados europeus para os Estados Unidos”. (ROBERTSON, 2009, p. 410).

Historicamente, a constituição do espaço europeu de educação superior vem desde a Conferência de Messina, de 1955. Após essa data, realizaram-se vários outros encontros, sendo os documentos mais marcantes a Declaração de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999).

Em 1998, os Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, reunidos em Paris, assinaram a Declaração de Sorbonne, a qual definia que os sistemas europeus de Ensino Superior deveriam ser coerentes e compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do Ensino Superior Europeu, extremamente inferiorizado frente ao dos Estados Unidos da América. A

Europa possuía vários problemas relativos à educação como: “formações iniciais demasiado longas, elevadas taxas de abandono e repetição de aluno ou qualidade duvidosa de algumas formações, situações que desvalorizam o prestígio e impacto científico e cultural acumulado durante séculos”. (CACHAPUZ, 2009, p. 16).

O processo expandiu-se, de modo que, em 11 de junho de 1999, reunidos na cidade de Bologna, Itália, os Ministros da Educação de 29 países europeus¹⁸ reafirmaram esses princípios, assinando a Declaração de Bolonha e marcando definitivamente a mudança no ensino superior da União Europeia. A Comunidade Econômica Europeia (CEE) tomou a iniciativa de concretizar um processo de remodelação de seu ensino superior, de modo a deixá-lo mais atualizado frente ao mundo que se projeta para este século XXI.

A assinatura da *Carta de Bologna*, que delimitou o período de 1999 a 2010 para concretizar uma das maiores reformas nos seus sistemas de ensino, em certa medida, se compara aos dois grandes momentos de transformações que sofreu a Europa ao longo de sua história. Primeiramente, quando, no século XVI, superou a universidade medieval, com o surgimento do conceito de Universidade e de Estado Nação, e, três séculos depois, XIX, ao dar fim à universidade clássica, com a integração da pesquisa ao ensino, por meio do modelo alemão, criado por Humbolt. No século XX, instituiu-se a chamada Universidade da Globalização, aberta à sociedade e à economia. (CACHAPUZ, 2009).

O Processo de Bolonha¹⁹ apresenta as seguintes linhas de ações:

1) Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3) Estabelecimento de um sistema de créditos; 4) Promoção da mobilidade; 5) Promoção da cooperação Europeia na garantia da qualidade; 6) Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7) Aprendizagem ao longo da vida; 8) Instituições do ensino superior e estudantes; 9) Promover a atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10) Estudos de doutoramento e sinergia entre Espaço Europeu de Ensino Superior e Espaço Europeu de Investigação. (FÁTIMA, 2009, p. 28-29).

Esse sistema, altamente integrado e competitivo, visa transformar os diversos sistemas educacionais dos países aderentes em um único mercado educacional unificado,

¹⁸ O referido Processo integra os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça.

¹⁹ Segundo Schettini (2009, p. 274): O Processo de Bolonha é acompanhado por outro interessante processo paralelo que costuma ser definido como “Processo de Barcelona”, e cuja Declaração Final, de 28 de novembro de 1995, assinada pelos ministros da bacia mediterrânea social, cultural e humana destinada a favorecer a compreensão entre as culturas e os intercâmbios entre as sociedades civis.

tornando-o mais atrativo aos estudantes, tanto europeus como de outros continentes. Nessa perspectiva, a Declaração de Bolonha (apud LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10) pode ser submetida à seguinte análise:

A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação.

A Declaração que gerou o Processo de Bolonha, inicialmente, foi centrada em torno da educação-ensino como bem público, com a finalidade de “potenciar um espaço do conhecimento que não esteja subordinado às regras dos mercados, mas em condições de reverter as relações de força, dando, de novo, as estratégias e valores culturais a barra de direção para as escolhas da futura Europa” (SCHETTINI, 2009, p. 277). Porém, essas discussões iniciais foram se modificando ao longo do processo e, na prática, sofreram influências do Conselho de Lisboa, de 23 e 24 de março de 2000, no qual a União Europeia devia tornar-se uma economia fundamentada no conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo.

A orientação de Lisboa consiste em vincular as políticas europeias do conhecimento à profissão e às políticas do trabalho, ou seja, ao mercado do trabalho privado e às estratégias econômicas impostas pelos fluxos financeiros mundiais questionando a formação permanente. Exatamente esta última, segundo o Conselho de Lisboa, deve gravitar em torno de quatro eixos centrais: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, capacidade de adaptação, oportunidades iguais. (SCHETTINI, 2009, p. 277).

Prosseguindo com a análise de Schettini, cabe lembrar que a chamada Universidade da Globalização, iniciada no século XX, tem influências de aspectos sociais e econômicos, preconizando a democratização do acesso, massificação, diversificação das formas de financiamento, internacionalização, entre outros. Dessa maneira, observa-se que o Processo de Bolonha incorpora categorias como flexibilidade, mobilidade, privatização, competitividade de cunho gerencial, características que são vertentes explícitas do mundo neoliberal. (SCHETTINI, 2009).

Nesse sentido, é possível afirmar que, em especial, desde a década de 1960, as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro ocorreram por influência direta dos “modelos de ocasião”, isto é, segundo os padrões das universidades norte-americanas e do Processo de Bolonha, mais recentemente.

Segundo Lima, Azevedo e Catani (2007), o Processo de Bolonha se apresentou com o objetivo de harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os seus Estados membros. Assim, para assegurar que o sistema europeu de Ensino Superior pudesse adquirir um elevado grau de “atração mundial”, defendia-se que a educação superior aumentasse as chances de empregabilidade dos estudantes diplomados. Para isso, delinearam-se alguns objetivos estratégicos, conforme o que segue:

[...] se centraliza em construir um sistema facilmente compreensível e comparável de titulações que permitam fomentar o acesso ao mercado de trabalho e incrementar a competitividade do sistema universitário europeu para que este, o sistema universitário, se converta num destino atrativo para os estudantes e professores de outras regiões do mundo; estabelecer um sistema fundamentalmente baseado em dois ciclos principais (Graduação e Pós-Graduação); adotar um sistema de crédito compatível que proporcione a mobilidade de professores e estudantes; impulsionar a cooperação europeia para garantir a qualidade da Educação Superior através do desenvolvimento de redes, projetos conjuntos e agências ou organismos específicos de suporte etc. Para definir critérios e metodologias comparáveis. [...] tudo isto subordinado ao objetivo geral que é promover a mobilidade, o reconhecimento mútuo dos estados entre as instituições e países e garantir a concorrência. (BOLÍVAR, 2009, p. 102-103).

A heterogeneidade de modelos de formação na Europa, no final do século XX, que marcou o Processo de Bolonha, procurava a compatibilidade de seus sistemas com princípios e critérios igualitários, compartilhados de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade discente no ensino superior. Significou um esforço de unificação dos países europeus, de seus respectivos sistemas universitários, para que ocorra livre circulação entre seus territórios de forças de trabalho especializadas e bens de conhecimento.

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que a padronização do sistema europeu de ensino superior está provocando um enfraquecimento da autonomia das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, atenuando a participação por meio da gestão democrática. O Processo de Bolonha gerou aumento de gastos com a educação por parte de estudantes e seus familiares, pois, a exemplo de Portugal, o que se tem observado é a diminuição dos recursos públicos para a educação superior. No Processo de Bolonha, tem-se um entendimento de que

os estudantes devem comparecer a encontros de tutoria que são presenciais e devem acompanhar aulas ministradas a distância, para, depois, tornarem-se tutores da modalidade a distância (ANTUNES, 2009). Isso pode representar a amenização dos custos da educação, a desvalorização do trabalho docente, propiciando a baixa remuneração dos tutores e a má qualidade da educação. Ademais, é imprescindível que os envolvidos na educação a distância não sejam utilizados como recurso para a implementação de uma lógica mercantilista. Para além de uma visão capitalista, haveria de se imprimir nessa modalidade uma preocupação com a formação integral do educando, pensando na constituição dessa pessoa como ser crítico.

É notória a necessidade de ampliar estudos e discussões sobre a formação do espaço europeu de ensino superior, considerando a referência num projeto de educação que transcenda os parâmetros de mercado. A instituição de ensino superior deve corroborar na constituição de um sujeito emancipado, numa perspectiva transformadora, para construir uma nova hegemonia. Pressupõe-se que a educação superior tomará como função a formação dos sujeitos numa perspectiva emancipadora e transformadora de sua realidade social. Todavia, a educação institucionalizada, ao servir à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, impede a emancipação dos sujeitos à medida que legitima os interesses da classe dominante. Nesse sentido, Mészáros (2008) alerta que a educação formal, sozinha, não é basilar para uma alternativa emancipadora radical. No entanto,

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Em 2003, representantes de vários países participaram da Conferência Mundial de Educação Superior + 5, promovido pela UNESCO. Ainda que essa Conferência não tenha a importância da realizada em 1998, suas discussões foram determinantes para subsidiar o debate da reforma universitária no Brasil.

No período de 5 a 8 de julho de 2009, realizou-se outra Conferência Mundial de Educação Superior, em Paris, que apontou como novo papel da Universidade na realidade atual o de estar comprometida com o desenvolvimento econômico, social e humano das

sociedades. Dentre suas recomendações, consta a necessidade de compartilhar os avanços, as experiências, programas e projetos; o reforço à integração e promoção da cooperação entre os países; a responsabilidade dos governos com a educação superior, além de prestar apoio financeiro aos países cooperados. Essa Conferência aponta a necessidade de diversos sistemas de educação, propõe também estimular a mobilidade acadêmica. (UNESCO, 2009).

Os encontros internacionais sempre foram determinantes nos debates das políticas educacionais brasileiras. Nessa linha, a Declaração de Bolonha foi uma referência para embasar as discussões no último período. De acordo com Wielewicki e Oliveira (2010, p. 228),

Concretamente, os impactos de Bolonha já são visíveis no espaço da educação superior brasileira, ainda que, muitas vezes, carecendo de debate e explicitação. Prototipicamente, dois movimentos importantes estão (ou dependendo de como se encare a questão, foram) colocados na agenda: o projeto Universidade Nova, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Fica explícito nos documentos da Universidade Nova que sua proposta está interligada ao Processo de Bolonha, o que se expressa na agenda de que os cursos de graduação não se definam com profissionalização precoce e fechada. Chama também a atenção a indicação de que a educação superior para o futuro seja ditada pelas necessidades do mercado, que é entendido como regulamentado, flexibilizado e imprevisível.

O projeto foi inicialmente apresentado pelos reitores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar de Almeida Filho, e de Brasília, Timothy Mulholland. Conforme Rocha e Almeida Filho (UFBA, 2007, *on-line*):

A mais recente iniciativa de repensar a instituição universitária brasileira, com vistas à tarefa de atualizá-la, continuamente, frente aos desafios e exigências dos novos tempos, inspira-se fortemente na obra de Anísio Teixeira. Trata-se do movimento Universidade Nova, que vem ganhando adeptos em todo o país, cujo principal objetivo é a reestruturação curricular radical dos programas de formação universitária.

A proposta tem similaridade de princípios tanto com os *colleges* americanos quanto com o Processo de Bolonha, apesar de também apresentar diferenças. Por exemplo, é necessário cursar dois anos iniciais, que seria o ‘ciclo básico’ da educação superior. Em um segundo momento, deve-se escolher em que área se deseja prosseguir os estudos, para

somente então fazer a escolha pela carreira para qual se habilitará. O documento que discutiu a Universidade Nova continha em sua proposta a reestruturação da arquitetura acadêmica da universidade pública, a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e a expansão de vagas no noturno.

A proposta aqui denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir os defeitos aqui analisados. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha).

A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade brasileira é a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária: - Primeiro Ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; - Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; - Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica ou artística da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior. (UFBA, 2007, *online*).

Além disso, o projeto propunha dobrar o número de matrículas até 2012. O intuito do programa é também elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial para noventa por cento e a relação professor-aluno de um para dezoito, ao final dos cinco anos. O projeto também estabelece acréscimo de recurso de vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, excluindo-se os inativos. Nesse contexto, é importante frisar que:

O REUNI recebeu, em versão anterior o nome de Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (MEC, s/d). É necessário, tendo em vista a fase de implementação em que se encontra, analisá-lo de forma detalhada. (GOMES, 2008, p. 36).

No processo de implementação do REUNI, as universidade criadas recentemente, como a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foram estruturadas conforme as exigências de tal projeto.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que a educação superior é demarcada por certos princípios, dentre eles, a expansão da oferta de vagas. Nessa perspectiva, foi pensado o REUNI, que, entre outras, tem a finalidade de elevar a taxa de conclusão nos cursos presenciais de graduação e, para além disso, é apresentado como um programa de defesa da universidade pública.

O PDE expõe que o REUNI “[...] permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.” (p. 27). Para cumprir essa expectativa e solidificar o REUNI, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, cria o PNAES, que tem por intuito a “ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”. Os programas de assistência estudantil (moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico) são destinados a estudantes oriundos das camadas populares e que estiverem matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES. A dotação orçamentária designada ao PNAES era de R\$ 101.614.670 em 2008, tendo beneficiado 198.226 estudantes; em 2009, foi de R\$ 198.266.742, favorecendo 408.521 estudantes; no ano de 2010, o valor destinado foi de R\$ 304.001.529, com 750 mil universitários, e, em 2011, totalizou uma verba de R\$ 400.733.181.

Logo após a aprovação do REUNI, foi sancionada a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, que institui um banco de professores-equivalente para cada universidade federal, o que corresponde à soma dos professores de terceiro grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente. Os limites do banco de professores-equivalente foram estabelecidos por essa portaria e, em seguida, retificados pela Portaria nº 224, de 23 de julho de 2007, que faculta à universidade federal, independentemente de autorização específica, realizar concurso público e prover cargos de professor de 3º Grau e contratar docente substituto. Ficou estabelecido que a “quantidade de Professor Titular é limitada a dez por cento do número total de docentes efetivos da universidade” (art. 4º §2º); por sua vez, a Portaria nº 224 convencionou que o professor substituto será computado multiplicando-se pelo fator 1,0. Conforme a Portaria, as novas autorizações para contratação de docentes, correspondentes à expansão das universidades federais, serão expressas em professores-equivalente, por acréscimo ao banco constituído na forma desta Portaria.

Em 2010, na perspectiva de estabelecer uma gestão democrática, foram realizadas as conferências municipais, intermunicipais, distritais, estaduais e nacional de educação. De 28 de março a 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que culminou com a composição de um documento final denominado “Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”, cuja expectativa era subsidiar o Plano Nacional de Educação 2011-2020.

O texto da CONAE foi dividido em seis eixos: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Financiamento da Educação e Controle Social; Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. No documento explicita,

Reconhecer a **educação superior** como **bem público social e um direito humano universal** e, portanto, como um dever do Estado. A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas na área, [...]. (CONAE, 2010, p.73, grifos do documento).

O relatório da CONAE destaca a criação do REUNI, no entanto, também expressa a necessidade de ampliar o acesso à educação superior, extrapolando as ações do REUNI, sendo necessário discutir democraticamente com a população a criação de outros programas que assegurem a qualidade. Segundo Silva e Veloso (2010), para a CONAE a direção da democratização da educação considera a tríade acesso, permanência e sucesso. As autoras mostram que, em relação à educação superior, o documento admite que este nível de ensino, mesmo com a expansão da década, ainda não se encontra democratizado.

Da mesma forma, o documento da CONAE delinea a necessidade de democratizar a educação superior às camadas populares; nesse sentido, para garantir o acesso e a permanência dessa parcela da população, sustenta que é preciso implementar políticas públicas inclusivas.

Para assegurar a constituição do Sistema Nacional de Educação, o relatório propõe que no Novo PNE seja estabelecido no mínimo 10% do PIB para a educação até 2014. As metas do PNE só serão impetradas se o financiamento estiver avalizado. A esse respeito Amaral (2011, p. 4) pondera:

[...] analisar a importância que um país dá ao setor educacional, exige a conjugação de três indicadores: total de recursos aplicados em educação como percentual do PIB; riqueza do país, expressa pelo valor de seu PIB; e a quantidade de pessoas em idade educacional.

Entretanto, o PNE encaminhado ao Congresso, o Projeto-Lei nº 8.035/2010, contraria o documento da CONAE, que tinha o intuito de ser sua base de constituição. O projeto

estabelece que a ampliação do investimento na educação atinja somente 7% do PIB. No documento final da CONAE, a proposta era atingir 60% do total de vagas nas IES públicas e 40% nas privadas. Contudo, no PL nº 8.035/2010, a indicação foi chegar a 50 % a taxa bruta de matrículas no ensino superior e a 33% a taxa líquida, sem apresentar distinção entre as categorias administrativas – pública e privada. Nesse contexto, o novo PNE não avança na estruturação de uma educação pública e de qualidade e sequer na elevação da taxa de escolarização líquida, considerando que no PNE 2001-2010 essa previsão era de 30%.

No texto da CONAE (2010, p. 48), encontra-se o entendimento de que para obtenção de uma educação de qualidade é preciso que:

[...] as relações entre número de estudantes por turma, estudantes por docente e estudantes por funcionário/a técnico/a-administrativo/a são aspectos importantes das condições da oferta de educação de qualidade, uma vez que melhores médias dessa relação são relevantes para a qualidade da formação oferecida.

Nota-se que, no documento do PNE 2011-2020, também consta como uma de suas estratégias a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% nas universidades públicas e a relação de dezoito estudantes por professor, estando essas metas presentes no REUNI, conforme pactuado.

Ademais, entre as estratégias do projeto PNE, verifica-se que em uma delas há o mesmo intento do REUNI, o de aproveitar melhor os espaços físicos e recursos humanos das IES públicas. Existem outras estratégias vinculadas às diretrizes do programa, como é o caso da relação educação superior e educação básica, no intuito de aumentar o número de licenciados; desenvolver as políticas de inclusão e de assistência estudantil; incentivo à mobilidade acadêmica e ainda a flexibilização curricular. Como se observa, o Decreto nº 6.096/2007, que institui o REUNI, pautou a elaboração do novo PNE.

Guimarães, Monte e Santiago (2011, p. 29) frisam que:

A análise que realizamos do PL 8.035/2010 evidenciou duas questões centrais: a) a intenção de referendar a política para a educação superior de Lula da Silva, para converter política de governo em política de Estado; b) considerando a conclusão anterior, é questionável até que ponto se trata da formulação de um novo PNE. Entendemos que estamos, mais uma vez, diante da reificação do velho.

Presumia-se que o novo Plano Nacional de Educação atenderia às expectativas da sociedade, como a ampliação dos recursos destinados à educação até que se atingisse o

patamar de 10% do PIB, garantindo uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade. “A educação é direito social inalienável e cabe ao **Estado** sua oferta. Assim, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito” (CONAE, 2010, p. 20, grifo do documento).

Nesse íterim, vale destacar que, para que o processo educacional corrobore com a transformação social, é preciso investimento na educação e construção de planos educacionais que rompam com a lógica mercantilista e a constituição de um indivíduo consciente do seu papel na transformação da sociedade. Para Mészáros (2008, p. 76-77, grifo do autor):

[...] nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos bem demais que “os educadores também têm que ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para se admita a hipótese de fracasso.

A educação por si só não transforma a sociedade, mas tem papel estratégico no desenrolar desse processo para que advenha a modificação da ordem social, nesse sentido a produção do conhecimento deve ser fundamentada dialeticamente.

1.2.2 REUNI: o (des) caminho da expansão universitária

*“A universidade é um canteiro de obras
e um jardim de alunos”.*
(Diálogo entre entrevistadora
e uma entrevistada)

Em 2007, existiam 54 universidades federais. Dessas, 42 aderiram à primeira chamada realizada pelo governo para apresentação do projeto elaborado por cada universidade federal com o objetivo de implementar o REUNI, e somente 11 ficaram para a segunda chamada, acarretando na execução do programa no segundo semestre de 2008. Ao final do ano de 2007, todas as universidades apresentaram seus projetos de expansão e reestruturação ao MEC e, em cada uma delas, os mesmos foram submetidos à aprovação pelos órgãos colegiados superiores de cada instituição. Cabe ressaltar que a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em

2005, foi organizada nos moldes do REUNI, sendo a única universidade que, em 2007, não precisou elaborar o plano para adesão ao programa. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) foi criada em 2008, após a aprovação do REUNI, e também já contava com as propostas pedagógicas constantes do programa.

Para a adesão ao REUNI, requeria-se a formulação de um projeto de reestruturação e expansão, que seria submetido à aprovação dos órgãos superiores de cada instituição. As propostas deveriam atender às metas e diretrizes delineadas pelo Decreto nº 6.096/2007. No artigo 2º desse Decreto nº 6.096/2007 estão elencadas as diretrizes do REUNI:

- I. redução das taxas de evasão, ocupação das 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 e pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

O Formulário de Apresentação de Propostas possuía seis dimensões. Cada dimensão continha diferentes aspectos específicos e tendia a pontuar ações que seriam implementadas. As dimensões então definidas são:

- Ampliação da oferta de educação superior pública, a ação deve ser centrada no aumento de vagas de ingresso, em especial no turno noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação das vagas ociosas.
- Reestruturação acadêmico-curricular, o programa indica a revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e previsão de modelos de transição, quando necessário.
- Renovação pedagógica da educação superior, a proposta é uma articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; e previsão de programas

de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

- Mobilidade intra e inter-institucional, tem a intenção de promover a mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
- Compromisso social da instituição, o qual se alvitra políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária.
- Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, por meio da articulação da graduação com a pós-graduação: expansão qualiquantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Em cada subitem, a universidade deveria fazer um diagnóstico da situação atual, traçar as metas a serem alcançadas com o cronograma de execução, definir as estratégias para o alcance das mesmas, assim como as etapas e indicadores que seriam utilizados. (BRASIL, 2007c).

Divergências de posicionamento entre as entidades históricas

No percurso da história da educação brasileira, existiram divergências de posicionamentos sobre o modelo da universidade brasileira. A classe dominante, responsável pela definição das políticas educacionais, tinha concepções diferentes dos segmentos populares que debatiam educação no país. Sendo assim, a sociedade civil se organizou em entidades para contrapor políticas alienadoras que eram impostas e definidas na contramão dos seus interesses, como a que dizia respeito ao acesso à universidade por parte das classes populares. Para Marx e Engels (2008), as ideias dominantes são sempre as ideias da classe dominante, o que desafia os segmentos dominados a contrapô-las.

No período de apresentação do REUNI, vários debates foram suscitados no meio acadêmico, levando a questionamentos e posicionamentos divergentes em relação ao Decreto de criação do programa. Dando visibilidade a esse contexto, são analisadas as resoluções das entidades historicamente representativas dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica (estudantes, técnico-administrativos, professores e dirigentes) que compõem as universidades federais. Os posicionamentos consultados foram das seguintes entidades: União Nacional dos Estudantes (UNE), Federação de Sindicato de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA-Sindical), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

(ANDES-SN) e Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

A UNE apoia o REUNI, relatando ser uma bandeira histórica do movimento estudantil a defesa pela ampliação de vagas e garantia da permanência dos estudantes nas universidades públicas brasileiras. Além disso, acredita que o programa garantiu a autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), através dos projetos elaborados por cada universidade²⁰.

A reivindicação da UNE concentra-se em que certas metas estabelecidas pelo REUNI (taxa de conclusão média de 90% e proporção de 18 alunos por professor) não ocorram em incompatibilidade com a garantia da qualidade da educação, que seja assegurada a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão e que não se estimule a precarização das condições de trabalho²¹.

A FASUBRA-Sindical, assim como a UNE, apoia a democratização do acesso ao ensino superior; porém, sua maior crítica ao REUNI é a “obrigatoriedade” de adesão, visto que as IFES que não aderirem ao Programa correm o risco de perder recursos para investimento em infraestrutura, em recursos humanos, ampliação de vagas, cursos etc.

A FASUBRA ressalta, no seu site, na resolução do grupo de trabalho de Educação²², que, para atingir a meta global do REUNI (noventa por cento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de um professor para cada dezoito alunos também em cursos presenciais), pode-se comprometer a educação de qualidade. Também avalia como necessária a ampliação de vagas por meio de concurso público para pessoal técnico-administrativo e docente, condizente com a demanda projetada.

Por sua vez, o ANDES-SN mostra (Caderno ANDES, nº 25) que o REUNI iniciou a discussão no começo do segundo semestre de 2006, através de um documento não oficial do MEC com o nome de “Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras”, que propunha a reestruturação acadêmica e substituir o modelo tradicional por ciclos básicos.

O ANDES-SN descreve que o governo, via REUNI, “pretende impor uma elevação da ordem de 100% no número de ingressantes, o que significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, no mínimo” (ANDES, 2007, p. 24). O problema é que isso significa ampliação de verbas que não ultrapassaria 20%. Segundo o ANDES-SN (2007, p.19):

²⁰ Site da UNE – <http://www.une.org.br>

²¹ Site da UNE, resolução da reunião da diretoria plena da entidade, ocorrida em São Paulo, no dia 14 de outubro de 2007.

²² Site da FASUBRA, documento elaborado pela Coordenação de Educação – Grupo de Trabalho Educação.

Destaque-se que, se as universidades públicas, em especial as IFES, sucumbirem à cooptação e à coerção, por meio das quais o governo pretende implantar as ações contidas nos decretos de reestruturação e expansão, terão um modelo de qualidade de formação igualada àquilo que as instituições privadas produzem, possibilitando, assim, que seja justificado o financiamento público para essas instituições. Estaria atendido o pleito principal dos empresários da educação e cuja implementação parece ter avançado nos governos FHC e Lula da Silva.

A Andifes, por sua vez, relata que, em 2003, apresentou uma proposta de expansão das universidades federais com o objetivo de dobrar o número de alunos, priorizando os cursos noturnos. Conforme a Andifes, o governo apoiou o projeto e, em 2007, criou o REUNI.

Segundo a entidade, o programa REUNI respeitou a autonomia das universidades, considerando que cada instituição elaborou seu projeto levando em conta a realidade local, a perspectiva de superação das desigualdades regionais, com aprovação dos Conselhos Superiores. Ressalta-se que os projetos elaborados tiveram que ter cronogramas e metas a serem cumpridas por parte das instituições e do governo.

A Andifes não demonstra objeção em relação ao REUNI, tendo o seu total apoio. A UNE e a FASUBRA explicitam preocupações no que se refere ao projeto, pois apoiam a expansão da universidade, desde que tenha a garantia de financiamento, e que a educação ofertada tenha qualidade. Já o ANDES-SN acredita que a política do governo atende às demandas do mundo globalizado e que o REUNI expressa essa tendência, sendo, portanto, incompatível com a construção de universidade de qualidade. Ademais, entende que o trabalho docente foi intensificado, prejudicando o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Nesse sentido, a entidade manifesta-se contrária à sua continuidade, pois compreende que ele desmontará um sistema educacional que possui credibilidade e qualidade, rendendo-se à lógica do capital. Como salientado, as entidades apresentam questionamentos referentes ao REUNI, sendo o cerne da discussão o ensino de qualidade; porém, somente o ANDES considera necessário barrar o REUNI.

As posições extremas tendem a não contribuir para o aperfeiçoamento da política pública em questão, ou seja, parece não ser pertinente a aprovação incondicional nem o desprezo absoluto à iniciativa, ignorando seus aspectos positivos. Dessa forma, Cunha (2007, p. 821) reitera: “Ainda que o REUNI tenha recebido críticas variadas, principalmente por não levar em conta as peculiaridades das universidades federais, ele pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento do ensino superior”.

Dotação orçamentária

Segundo o artigo 3º do Decreto nº 6.096/2007, os planos de reestruturação e expansão elaborados pelas universidades federais e posteriormente apresentados e aprovados pelo MEC terão recursos financeiros assegurados, depois de firmado o convênio entre o MEC e cada universidade que aderiu ao programa. Ademais, a liberação das verbas também está condicionada à assinatura do termo de pactuação de metas firmado que corresponde ao plano organizado. O parágrafo 1º do artigo 3º esclarece que: “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 artigo 1º §1º”.

O documento Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 13) sinaliza que:

O total de investimentos projetados para o período de 2008 a 2011 é da ordem de 2 bilhões de reais. [...] Uma parte do total dos recursos de investimento, correspondendo a 500 milhões de reais, será alocada considerando-se o número de matrículas projetadas (ver definição na seção 5 - Indicadores) com base nos dados consolidados PingIFES 2005. O valor restante, da ordem de 1,5 bilhão, será distribuído considerando-se um valor de referência-SESu de cinco mil reais para cada nova matrícula projetada.

No Decreto que estabelece o REUNI, fica explícito que o repasse adicional que será realizado pelo MEC às universidades só será efetivado mediante o cumprimento das etapas pelas mesmas e estará “condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (art. 3º, § 3º).

O REUNI se compromete com a expansão da universidade pública, por meio do aumento de verbas que melhorem e ampliem a infraestrutura, os recursos humanos e a permanência dos estudantes na instituição de ensino, porém, um dos pontos vulneráveis é a não garantia do investimento financeiro, pois está vinculado à disponibilidade financeira do MEC, como demonstrado anteriormente. Além disso, considere-se que o programa termina em 2012 e não está previsto a sua continuidade.

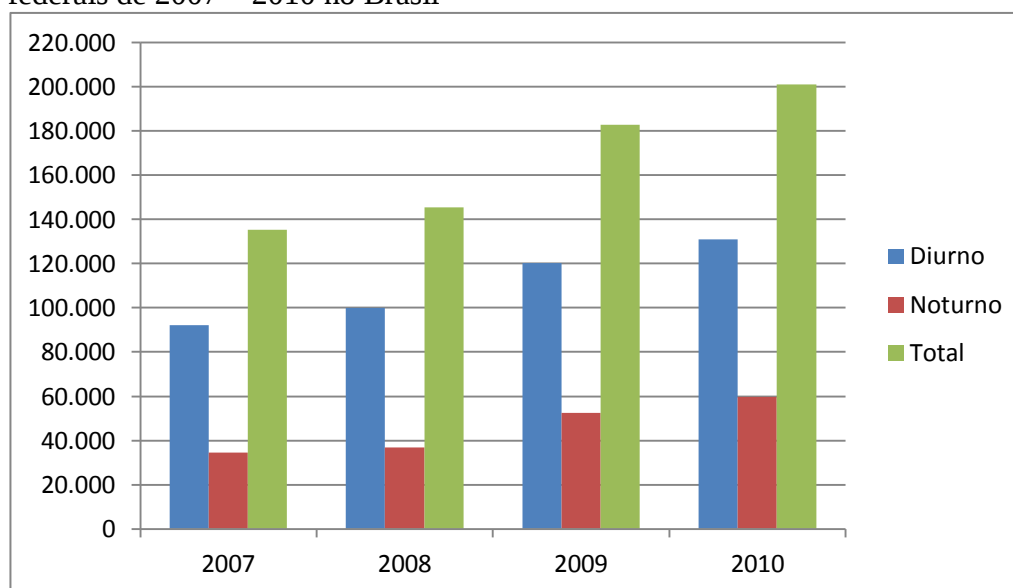
A expansão por meio do REUNI

A ampliação do ingresso à universidade pública condiz com o aumento de vagas, notadamente no período noturno, que é um dos objetivos do REUNI, atendendo à intenção de ocupar os espaços ociosos. Mais ainda, oportunizar aos trabalhadores de baixa renda o

ingresso à educação superior, permitindo-lhes aspirar à ascensão social. Na tentativa de abstrair o entendimento de acesso, utilizo a perspectiva de Silva e Veloso (2010, p. 233), segundo o qual, “no debate da democratização do acesso, observam-se dois elementos em pauta: um de ordem quantitativa (expansão das vagas) e outro de ordem qualitativa (a quem se destina o acesso e como ele se faz)”. Desse ponto de vista, é possível compreender que a expansão das vagas é um dos indicadores do acesso à educação superior, embora não se limite a isso.

O gráfico 2 mostra o número de vagas oferecidas pelas universidades federais brasileiras, segundo a Andifes.

Gráfico 2. Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais de 2007 – 2010 no Brasil



Fonte: Andifes

No gráfico 2, pode ser observado que, em 2007, as universidades ofereciam 92.150 vagas no período diurno, 34.609 no noturno, inteirando 135.205 vagas. Entre 2007 e 2008, 2008 e 2009, 2009 e 2010, houve crescimento do número de vagas, atingindo no ano de 2010 um número de 130.965 de vagas ofertadas durante o dia, de 59.846 à noite, num total de 200.968²³.

Entre os anos de 2008 e 2009, ocorreu a maior taxa de crescimento de vagas com 20,4% no diurno e 42,3 % no noturno, totalizando um aumento de 25,7%. Já em 2007-2008 e em 2009-2010, a ampliação de vagas não foi relevante, especialmente em 2007-2008 a

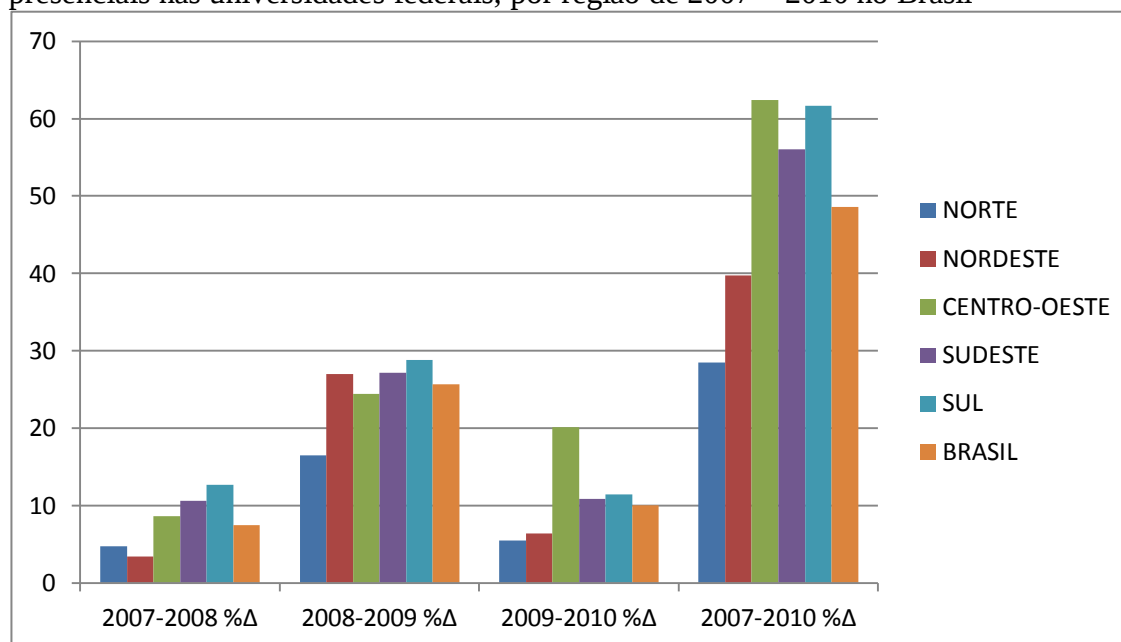
²³ No gráfico 2, o total de vagas ofertadas é maior que a soma do número de vagas do período diurno e noturno, pois nos dados obtidos a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não disponibilizaram os dados separados por período, somente o total de vagas, por isso a diferença entre total e a soma dos dois períodos é o número de vagas das duas universidades (UFPR e UFRGS).

expansão no período noturno de apenas 6,3%. Cabe ressaltar que, nesse período, está iniciando o REUNI, sendo assim, ainda não é possível observar seus reflexos.

É importante advertir que, no período de 2007 a 2010, ocorreu uma ampliação de 42,1% nas vagas alocadas durante o dia e de 72,9% nas vagas ofertadas à noite. Tomando nota desses dados, é possível constatar que a expansão no período noturno, uma das finalidades do REUNI, está sendo buscada.

O gráfico a seguir apresenta a taxa de crescimento das vagas disponíveis nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais, por região e no Brasil.

Gráfico 3. Taxa de crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais, por região de 2007 – 2010 no Brasil



Fonte: Andifes

É possível perceber que, entre 2007 e 2008, a ampliação do percentual de vagas foi pequena com relação ao período 2008-2009, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Nesse período, a região Sul obteve o maior crescimento atingindo 12,7%. E no Brasil o crescimento foi de 7,5%. O percentual de crescimento entre 2007 e 2008, pelo fato também do REUNI ter sido lançado em 2007, ainda não reflete nos indicadores dele. Entre 2008 e 2009, a região Norte foi a que menos se desenvolveu com 16,5%, as outras regiões cresceram acima de 20%, sendo que a região Sul evoluiu 28,8%, a região Sudeste, 27,2%, a região Nordeste cresceu 27,0% e a região Centro-Oeste, 24,4%.

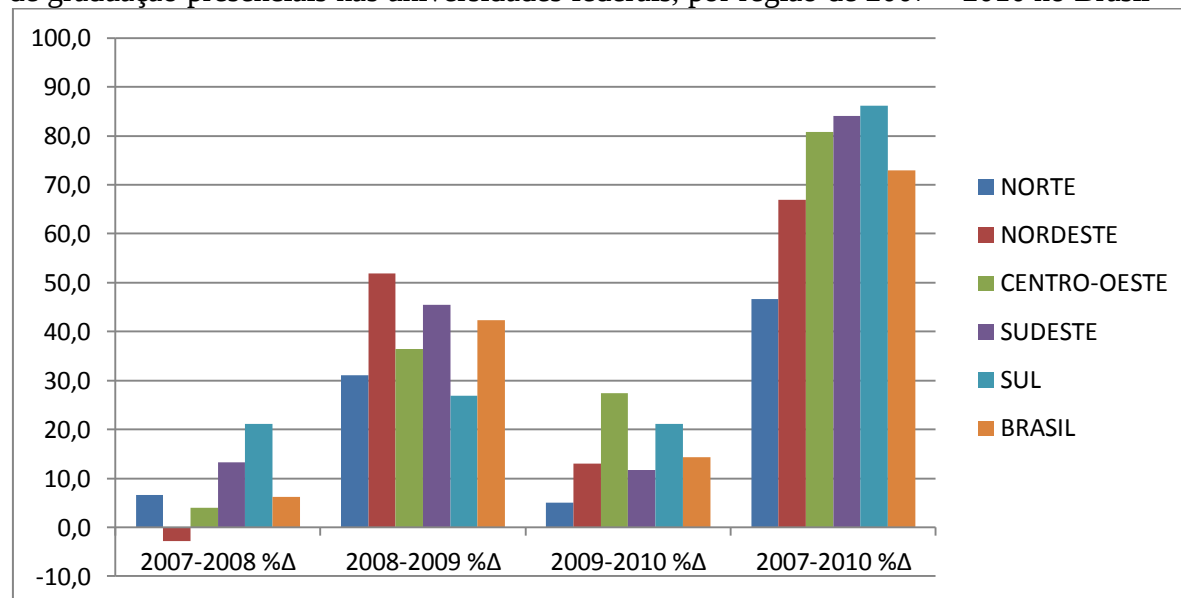
No período entre 2009 e 2010, o crescimento não foi tão significativo como no período de 2008 e 2009. Nesse intervalo de tempo, a região Norte ampliou 5,5%, na região

Nordeste o desenvolvimento foi de 6,4%, na Sudeste e Sul o crescimento ficou em torno de 10,0%. Já a região Centro-Oeste teve um crescimento elevado, de 20,1%.

De 2007 a 2010, a região Centro-Oeste foi a que mais ampliou o número de vagas com 62,4%, seguida da região Sul, com 61,7%. No total, as regiões Norte e Nordeste foram as que menos evoluíram com 28,5% e 39,7%, respectivamente. O crescimento da região Sudeste foi de 56,0%.

No gráfico 4, nota-se a taxa de crescimento de vagas no período noturno nas universidades federais no Brasil e por região do país.

Gráfico 4. Taxa de crescimento do número de vagas oferecidas no período noturno nos cursos de graduação presenciais nas universidades federais, por região de 2007 – 2010 no Brasil



Fonte: Andifes

As informações obtidas por meio dos gráficos explanam o desenvolvimento das vagas em cada região do país. Na região Norte, houve menor crescimento, comparado com outras regiões, o que ratifica as desigualdades regionais existentes.

[...] é fruto da própria forma como se constituiu o Estado nacional brasileiro, caracterizado, por um lado, pela centralização das decisões, e por outro, por sua presença episódica e sua incapacidade de dar soluções para os problemas que afetavam os interesses das elites de certas áreas do país, notadamente daquelas que representavam áreas que eram ou se tornaram periféricas do ponto de vista econômico ou que ficavam distantes do centro das decisões políticas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR apud SGUISSARDI, 2008, p. 21).

O único momento em que a região Norte não registrou o pior índice na comparação com outras regiões no crescimento da oferta de vagas foi entre 2007 e 2008, intervalo em que o Nordeste teve o menor índice, correspondendo a 3,4% do total, sendo que o período noturno nesse momento teve uma variação negativa no número de vagas, diminuindo de 11.248 para 10.933, ou seja, decrescendo 2,8%. Todavia, o Nordeste, entre 2008 e 2009, teve o maior crescimento de vagas no período noturno, com 51,9%.

Como se pode observar, 2008 e 2009 foram anos de grande crescimento. Já entre 2009 e 2010, volta a média dos níveis de crescimento observados de 2007 a 2008, à exceção da região Centro-Oeste, que obteve um aumento de 20,1%, e as vagas oferecidas no turno da noite ampliaram nesse período 27,4%. Vale a pena chamar a atenção para a aceleração das vagas alocadas na região Sul, que registrou o maior percentual de crescimento no período diurno em todos os intervalos de tempo estudados, aumentando 94,3% de 2007 a 2010, sendo que o crescimento de vagas no noturno foi de 86,2% nesse período.

Durante o período de discussão para implantação do REUNI, houve por parte do MEC um incentivo para que as universidades federais aumentassem o número de vagas nos cursos de licenciatura, mesmo que essa demanda não estivesse expressa na proposta do REUNI. O decreto do REUNI estabelece no inciso VI do artigo 2º a articulação da “educação superior com a educação básica”, que pode ser entendida como forma de apoiar a constituição e/ou ampliação de cursos de licenciatura, com o intuito de formar professores, atendendo, assim, um pleito da sociedade.

É possível perceber que há na educação superior uma expansão quantitativa no setor público, ainda que insuficiente. Há de se observar que a possibilidade de ingresso, ou mesmo o ingresso propriamente, não garante a democratização do ensino superior. Para democratizar, segundo Silva e Veloso (2010), é preciso ampliar o número de pessoas que entram numa instituição de ensino superior, garantir a permanência, proporcionando-lhes uma educação de qualidade. Nesses termos:

Admitir avanços nas políticas públicas se põe ao lado do reconhecimento dos seus limites e da sua incapacidade de enfrentar problemas sociais estruturais. Dir-se-ia que o acesso inclusivo na forma como se manifesta corresponde a medidas atenuantes, cujo valor, todavia, reside no trato de situações emergenciais e resultantes da extrema e histórica desigualdade, como no caso brasileiro. Nesse sentido, o discurso crítico exerce a função de apontar avanços pontuais, sem deixar de evidenciar contradições e a necessidade de potencializar mudanças na direção de uma sociabilidade universal. Portanto, trata-se de uma tensão presente na realidade, que se reflete na análise das políticas educacionais, expressa por não renunciar à negação dialética e evidenciar os aspectos causais (antagonismo de classe, relação entre capital e trabalho), ao mesmo tempo em que ter a realidade ao alcance (dados

da desigualdade extrema, estágio do desenvolvimento e da mobilização social) e estar atento ao movimento do real. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 33).

A expansão deve incidir sobre a esfera pública, atendendo ao ensejo da classe trabalhadora, que, historicamente, luta pela expansão do setor público, gratuito e de qualidade. Para isso, é preciso que a expansão no âmbito público seja sustentada por vigoroso e crescente financiamento por parte do Estado. Os recursos destinados às IFES eram insuficientes para sua manutenção, não havia dinheiro para pagar água, luz, telefone, limpeza, entre outros. Na tentativa de superar esses problemas, foram instituídas as fundações de apoio, que são fundações de direito privado. Posteriormente, foi aprovada a Lei de Inovação Tecnológica, proposta pelo governo FHC e implantada no governo Lula, que se refere às medidas que implicam uma educação influenciada pelo mercado²⁴. A isso, se atribui o termo “quase-mercado”, considerando que o saber tornou-se mercadoria. Além disso, possivelmente, quem paga a conta irá interferir no que foi produzido, de modo a cercear a liberdade intelectual. A Parceria Público-Privada (PPP), por sua vez, foi promulgada com o mesmo intuito da política descrita anteriormente. (PERONI; ADRIÃO, 2005; SGUISSARDI; 2006).

A Reforma do Estado dos anos de 1990 propõe um formato de administração pública centrado na administração gerencial em que o cidadão é tratado como cliente e sob influências mercadológicas que contrariam os interesses da classe dominada. Os contratos de gestão passaram a ser executados na administração pública indireta e direta, sendo subordinados à política educacional em nível de governo em que a organização se insere, o qual tem capacidade de controlar os acordos fixados. Para Araújo e Pinheiro (2010, p. 656):

O contrato de gestão é o instrumento preconizado pela reforma do Estado para introduzir um conjunto de mudanças na forma de operar da administração pública, na medida em que se acordam indicadores de desempenho, prazos, preços, duração do contrato, formas de avaliação, responsabilidades, multas, critérios de renovação e outros. A lógica do contrato é uma lógica centrada no resultado a alcançar. Logo busca a eficácia das ações executadas dentro de um padrão de eficiência e de maior grau de autonomia para os prestadores de serviço. A contratualização é vista como uma alternativa para trazer mais racionalidade, eficiência e eficácia ao gasto público.

A ampliação de verbas públicas, frequentemente, se faz através de convênios e contratos de gestão. Para esses acordos, são formulados projetos que contêm metas,

²⁴ No período do governo Lula, houve ampliação de verbas das IFES para a manutenção mínima (água, luz, telefone, etc.), porém o recurso financeiro ainda não supre as necessidades da ampliação da universidade e nem as demandas dos avanços tecnológicos.

cronogramas, objetivos específicos, forma de avaliação, e os recursos só são disponibilizados se houver o cumprimento das metas. O REUNI é um plano que se configura como um contrato de gestão, pois existe um Acordo de Metas firmado entre o MEC e cada universidade federal, entre as que fazem parte da administração direta. Esse termo de compromisso possui metas a serem cumpridas, com prazos, indicadores e vinculação de repasses das verbas, que só serão feitos se houver a execução dos objetivos traçados; dessa forma verifica-se que esse modelo segue uma lógica gerencial.

Reestruturação da Arquitetura Acadêmica

Conforme indicado no início desse subitem, o Decreto do REUNI possui seis diretrizes estabelecidas pelo programa. Nesse item, privilegio o debate sobre a reestruturação da arquitetura acadêmica, tendo em vista que essa questão está presente em quatro das diretrizes, além do que está no centro de discussão do REUNI, de acordo com o que se pode observar na revisão bibliográfica²⁵. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007; LÉDA; MANCEBO, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Tratarei das questões da flexibilização curricular, reestruturação da arquitetura acadêmica, diversificação dos cursos de graduação, renovação pedagógica curricular, entre outras, que estão relacionadas às diretrizes do REUNI. Cabe frisar que o documento de diretrizes gerais do REUNI (2007, p. 5) estabelece que:

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

Nota-se que o mesmo documento analisa a universidade pública brasileira enfatizando que essa possui currículos rígidos, que não corroboram na formação de profissionais para o mercado global.

Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a

²⁵ Cabe ressaltar que a discussão de todas as diretrizes do REUNI está presente no capítulo 4.

pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação. Muito cedo, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. (2007, p. 7).

A proposta de variação das modalidades de graduação apresentada pelo REUNI constitui uma atualização das políticas elaboradas pelo Banco Mundial e pela Conferência Mundial para a Educação Superior de 2008, que expressam a concepção de educação para países periféricos: adaptação e difusão de conhecimentos. Analisando as bases de fundamentação teórica e política do REUNI, encontro como referência a reformulação da educação superior europeia denominada “Processo de Bolonha”, que, conforme já foi abordado, teve seu início em 1999 e ainda vigora, com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior, mediante a adoção de sistema de graus comparável; de um sistema baseado, essencialmente, em ciclos e na promoção da mobilidade de estudantes. Nesse âmbito de influências, também destaco a Universidade Nova, um projeto explícito em relação ao propósito de aligeirar a formação universitária. A principal proposta da Universidade Nova com relação à estrutura curricular foi a implantação do primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar (BI), defendendo que este propicia a não profissionalização precoce e especializada, sendo uma etapa inicial de formação. Vale destacar que a maioria das universidades federais não implementou o BI, os planos de reestruturação e expansão dessas instituições apresentaram propostas de cursos tradicionais.

A esse propósito, posteriormente à aprovação do REUNI, o MEC produziu o texto Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, destacando que “o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo” (BRASIL, 2010c, p. 2). O documento expõe que o BI e similares devem sobrepujar as estruturas curriculares tradicionais a fim de permitir uma organização curricular assíncrona.

Pode-se afirmar que a proposta do BI está relacionada à demanda do regime de acumulação flexível, que aprofunda a diferença de classes visto que tem como escopo oferecer ao trabalhador uma formação geral abrangente baseada em cursos de curta duração,

concebendo profissionais flexíveis e seguindo a lógica do mercado. Nesse sentido, há o aligeiramento da formação, tendo em perspectiva a certificação, meramente.

O REUNI, segundo o discurso do MEC, numa tentativa de inclusão, por meio dos BI, quer ampliar o ingresso à educação superior no intuito de que as camadas populares consigam elevar sua formação. No entanto, esses cursos tendem a não qualificar plenamente. A chamada formação geral carrega a possibilidade de uma baixa empregabilidade, transformando essas pessoas em trabalhadores temporários, com trabalhos de alta rotatividade e, muitas vezes, em subempregos com subcontratos. Nessa perspectiva, esses egressos do ensino superior ratificam a formação do exército industrial de reserva²⁶; assim, “o sistema educacional, através do padrão de distinções de status que estimula, reforça a consciência estratificada em que se baseia a fragmentação das classes subordinadas”. (SARUP, 1978, p. 151).

Além das formas de ingresso representarem um processo excludente, uma peneira para entrada na universidade, o BI pode estar acrescentando mais um filtro dentro da instituição pública de ensino superior, pois os interessados em dar continuidade aos estudos devem passar por dois processos de avaliação de mérito, de forma a que a exclusão maior ocorra na segunda fase. Ou seja, a inclusão menor do primeiro momento, ao se configurar a passagem do primeiro para o segundo ciclo, se tornaria largamente excludente. Isso é, possivelmente, parte do que Kuenzer (2007) pretendeu retratar, ao se referir à “inclusão-excludente”.

Nas propostas elaboradas pelas universidades federais para aderir ao REUNI, não existia a indicação para que adotassem um único modelo de organização acadêmica, curricular ou pedagógica. Além dos BI e similares, o REUNI parece pretender a diversificação na criação de novos cursos de graduação, como, no caso da UFMT, Saúde Coletiva e cursos importantes para as demandas do capital, como Estatística, que, aliás, cresceu mais de 50% no país (Andifes, 2010), após a aprovação do programa. A esse respeito, Harvey (1989, p. 150-151, grifo do autor) considera que:

[...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado *através* da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional. [...] as informações precisas e atualizadas são agora uma mercadoria muito valorizada. O acesso à informação, bem como o seu

²⁶ Para Marx (1996, p. 733), o exército industrial de reserva é constituído pela população trabalhadora excedente que “é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista”.

controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados.

Em síntese, o Decreto do REUNI, incisos II, III, IV e VI do artigo 2º, estabelece como central a flexibilização. Para Leher (2007, *on-line*), o “inciso II garante condições para a mobilidade e a “harmonização” dos ciclos básicos, criando um vasto mercado para as privadas que disputarão a absorção dos excedentes do ciclo básico”.

Uma segunda síntese analítica leva a crer que as modificações da arquitetura acadêmica (criação de ciclo, novas modalidades acadêmicas, mudanças curriculares, instituição da semestralidade nos cursos) visam reduzir as desistências, a fim de alcançar a meta de 90% de concluintes, designada pelo Decreto do REUNI. Mas também pode levar ao aumento de número de estudantes por turma, por conseguinte, por professor, induzindo à obtenção da relação de dezoito estudantes por professor.

PARTE II

*“... a universidade tem a tarefa humana
de educar os cérebros para pensar
de modo claro, seguro e pessoal,
libertando-o das névoas e do caos
nos quais uma cultura inorgânica,
pretensiosa e confusionista
ameaçava submergi-lo”.
(Antonio Gramsci)*

Nesta parte, pretendo delinear a constituição da Universidade Federal de Mato Grosso, bem como as influências do contexto político nacional para a sua formação.

Posteriormente, faço um apanhado histórico das discussões para a adesão ao REUNI pela UFMT, explanando determinações e contradições manifestas nesse processo. Por fim, analiso a expansão de vagas na referida universidade e verifico se obteve êxito, considerando as propostas feitas no Acordo de Metas do REUNI. Além disso, discuto a relação dessa adesão com a implementação de outros programas federais na UFMT.

2.1 A UFMT NA PERSPECTIVA DA ADESÃO AO REUNI

A Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970, instituiu a Universidade Federal de Mato Grosso. Neste capítulo, em específico, faço um sucinto histórico dessa instituição de ensino, bem como relato seu processo de adesão ao REUNI e os reflexos de sua implementação, demonstrando mediante dados relacionados ao número de vagas.

2.1.1 Breve histórico da UFMT

Foi fundada em Cuiabá, em 1934, a Faculdade de Direito, que foi fechada em dois momentos. Primeiramente, porque a Constituição de 1937 não permitia a acumulação de cargos públicos remunerados, tal fato atingiu diretamente os professores, deixando-os sem condições de prosseguir o exercício da docência. No segundo momento, as atividades da faculdade foram interrompidas, devido a legação do Ministério da Educação e Cultura de que a instituição não atendia as normas estabelecidas na época (DORILEO, 1984). Somente em 1956 foi reaberta e prosseguiu suas atividades ininterruptamente. Em 1966, segundo Dorileo (2005, p. 40), foi fundado:

[...] o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá; e, em Campo Grande, o Instituto de Ciências Biológicas. [...] O primeiro, inicialmente, reuniu as faculdades, então

existentes em Cuiabá, com os cursos de graduação em Educação (Pedagogia), Economia e Engenharia Civil. O segundo, os cursos de Farmácia, Odontologia e Medicina.

Dorileo (1984, p. 18) evidencia que o “Instituto trouxe uma estrutura da preconizada reforma universitária, instituindo o sistema departamental e antecipando as normas federais, que vão do decreto lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, até a lei maior nº 5540, de 28 de novembro de 1968”²⁷.

Sob a influência da Reforma Universitária, promulgada em 1968, durante o período da Ditadura Militar, foi constituída a Universidade Federal de Mato Grosso, assim como outras universidades no país, formada a partir pela união de faculdades e/ou institutos.

Silva (2000, p.116) ressalta que a UFMT, por ter sido instituída na década de 1970,

[...] foi influenciada não apenas na sua funcionalidade, como na configuração ideológica, integrando-se ao espírito cívico e nacionalista dominante na época, através de grupos organizados (Comissão Superior de Civismo, Centro Superior de Civismo e Centro de Estudos e Desenvolvimento).

Naquela época, os estudantes mato-grossenses estudavam nos grandes centros, principalmente no Rio de Janeiro, por isso a sede da entidade que representava os estudantes mato-grossenses, a Associação Mato-grossense de Estudantes (AME), fundada em 1947 por universitários, situava-se na cidade do Rio de Janeiro, que era a capital do país. Somente após a criação da UFMT, em 1975, é que a sede da AME passa a se localizar em Cuiabá.

Em 1976, por meio da Resolução nº. 01/76 do Conselho Universitário, foi criado o *campus* universitário de Rondonópolis, designado de Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR). Foi somente em 1983 que o Centro obteve sede própria. Hoje, o *campus* possui três institutos: Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) e o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Desde 2005, o *campus* de Rondonópolis tem a proposta de ser independente da UFMT, transformando-se na Universidade Federal de Rondonópolis.

Na década de 1980, foi implantado o *campus* do Médio Araguaia, que, no início, era chamado Centro Pedagógico de Barra do Garças. Mudou de nome mais duas vezes e hoje é

²⁷ As legislações estabeleciam: o decreto lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências; a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

denominado Instituto Universitário do Araguaia. É dividido em dois *campi*: *Campus Médio Araguaia I e II*, localizados em Barra do Garças e em Pontal do Araguaia, cidades vizinhas que compõem o médio Araguaia. O *campus* do Médio Araguaia conta com cursos de graduação e pós-graduação. Foi somente em 1992 que se criou o Instituto Universitário do Norte Mato-grossense (IUNMAT), em Sinop, através da Resolução do Conselho Diretor nº 27/1992. O IUNMAT computa dez cursos de graduação.

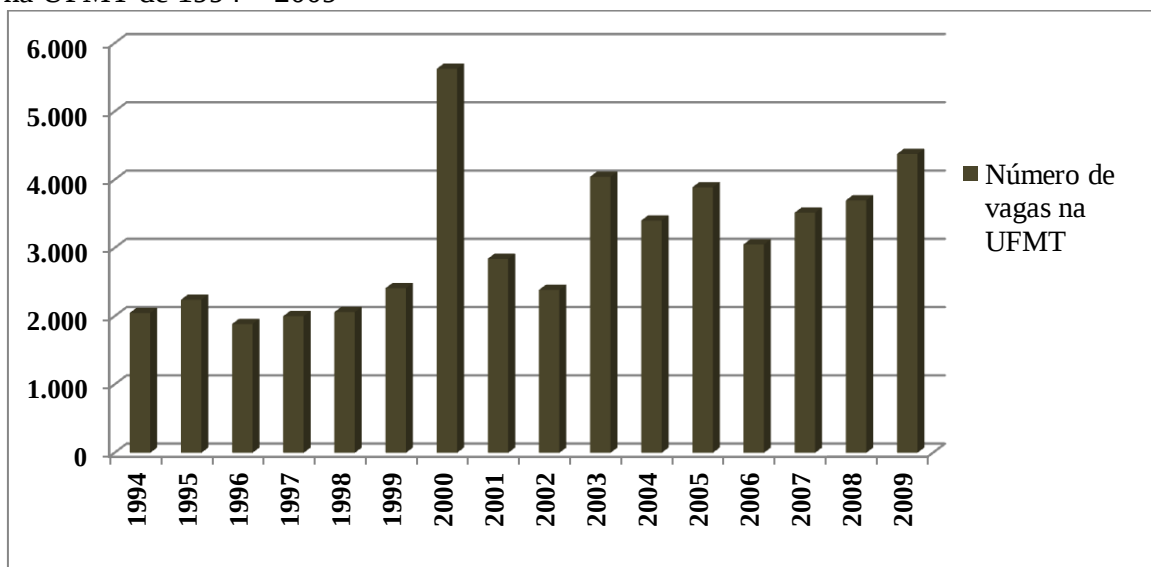
Na década de 2000, a UFMT participou de programas que possibilitaram expandir a oferta de vagas dos cursos nos *campi* da universidade, sendo um deles o Programa Expansão, que destinou verba para ampliar e consolidar a interiorização da UFMT, tendo em vista ser historicamente um de seus objetivos desde sua criação.

Dentro do Programa Expansão, a UFMT tinha como proposta a ampliação no *campus* de Rondonópolis por meio de três novos cursos: os de Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola Ambiental e Enfermagem, integralizando 180 novas vagas. No *campus* do Médio Araguaia, houve a sugestão de instituir dois novos cursos: o de Engenharia de Alimentos e de Enfermagem. Por fim, no *campus* de Sinop a ideia foi de ofertar os cursos: Agronomia, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Zootecnia, Licenciatura em Ciências da Natureza (Habilitação em Física, Química e Matemática). No que tange aos recursos, o valor que se propunha disponibilizar até 2007 para o *campus* de Rondonópolis era R\$5.999.999,79; para o *campus* do Médio Araguaia era R\$5.999.999,80; para Sinop o investimento oferecido era R\$6.999.999,80; totalizando R\$18.999.999,39 de recursos previstos para a UFMT, até julho de 2007 (MEC, 2011).

Em notícias divulgadas no site do MEC, em 28 de dezembro de 2005, o programa também tinha o intuito de consolidar cursos recém-criados nos *campi* de Rondonópolis, que são: Psicologia, Licenciatura em Informática, Zootecnia e Biblioteconomia e do Médio Araguaia: Licenciatura em Física e em Informática.

No gráfico 5, é apresentada a distribuição do número de vagas apresentadas pela UFMT, desde 1994, tendo como fonte de dados o INEP/MEC.

Gráfico 5. Distribuição do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais, na UFMT de 1994 – 2009



Fonte: MEC/INEP

Pode-se verificar que, de 1994 até 2002, com exceção de 2000, a UFMT não ultrapassou as 3000 vagas. É interessante registrar que, em 1992, foi formado o Núcleo de Educação à Distância (NEAD) com a finalidade de formar professores. Os dados seguintes a 2002 marcam a expansão e interiorização do ensino dessa instituição, da mesma forma que as turmas especiais e parceladas.

Conforme Bittar, Silva e Veloso (2003), no ano de 1995, o número de estudantes matriculados no NEAD foi 350, tendo somente 1 polo; em 2000, esse número passou a ser 2.219 em 5 polos; já, em 2003, esse número foi reduzido para 1.222 estudantes em 3 polos. Por meio desses números de matriculados, pode-se justificar o elevado número de vagas disponíveis no ano de 2000 e, posteriormente, em 2003.

Em 2005, observa-se que a UFMT chega a quase 4 mil vagas. Esse número também é explicado pela oferta das vagas do NEAD, que, nesse ano, ofereceu 1.204 vagas em 6 polos. Posteriormente, com a implementação da UAB, criada em 2006, as vagas da educação a distância são disponibilizadas por esse sistema, que, em 2008, proporcionou 200 vagas em 3 polos e em 2009, 450 vagas, sendo que 300 foram através de um acordo do Brasil com o Japão. Por esses fatos, são explicadas, portanto, as variações das colunas no gráfico.

A UFMT é uma universidade interiorizada, com *campi* no sul, leste e norte do Estado de Mato Grosso, além de possuir polos de formação acadêmica à distância, sendo pioneira ao instituir essa modalidade de ensino. Em 2007, tendo em vista a expectativa de dar continuidade ao processo de expansão, a UFMT aderiu ao REUNI.

2.1.2 A adesão da UFMT ao REUNI

Precedente à explicitação do processo de adesão ao REUNI, é importante reiterar as dificuldades encontradas para aferição dos documentos, que, não obstante, são de caráter público. A principal dificuldade relacionou-se, por parte da responsável por esses dados na instituição, a controvérsias e retenção de informações.

Depois de muitas tentativas, obtive acesso ao Formulário de Apresentação de Propostas, que foi apresentado ao governo federal por meio digital, e quase ao “apagar das luzes” em relação ao trabalho de campo da presente pesquisa. Na pesquisa de campo, também foi descoberto outro documento, denominado Acordo de Metas firmado entre o MEC e a UFMT, voltado aos fins que especificam o Decreto do REUNI. Esse instrumento, segundo o MEC, foi criado a partir do Formulário de Propostas e está sendo utilizado pelo Ministério para observar se as universidades federais estão cumprindo ou não as metas do REUNI. Devido a esse fato, tal documento é considerado nesta pesquisa de extrema relevância, pois baliza a aferição de dados da UFMT.

Os dados divulgados nem sempre são fidedignos, e quando isso ocorre, ou seja, ao não se obter a informação real, corre-se o risco de tornar a análise imprecisa. Para o pesquisador, nesse caso, os dados tornam a pesquisa improdutiva e infundada, incapaz, assim, de abordar a essência do objeto. Significa trazer à tona uma análise duvidosa, que pode se tornar incapaz de enfrentar a pseudoconcreticidade. Para Kosik (1976), para chegar à essência é preciso conhecer a aparência e entender que uma não é independente da outra. Ainda, segundo o autor, destruir a pseudoconcreticidade é compreender que a aparência não é o objeto em si, pois, no mundo fenomênico, a distinção entre aparência e essência não existe.

A UFMT, em 2007, elaborou o Formulário de Apresentação de Propostas para adesão ao REUNI, conforme a descrição do artigo 5º do Decreto nº 6.096/2007, o qual possui seis dimensões.

No procedimento de adesão ao REUNI, houve duas chamadas. A UFMT aderiu ao programa ainda na primeira chamada realizada pelo Ministério da Educação (MEC) até 29 de outubro de 2007, o que significou a implantação do programa no primeiro semestre de 2008. Na UFMT, a reunião do Conselho Universitário (CONSUNI), que aprovou o REUNI, realizou-se em 11 de outubro de 2007, por meio da discussão para a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010. No momento, o Presidente do Conselho manifestou-se, ponderando que:

[...] o grande desafio é para a Administração Superior que terá que buscar as condições necessárias para viabilizar as ações já previstas e as novas metas, materializá-las, através das várias chamadas, parecerias e programas realizados pelo governo federal, através de suas agências financiadoras (SESu, Funai, Funasa, Ministério da Saúde, Ministério das Cidades, Reforma Agrária) e dos diferentes programas de fomento, como Finep, Prodocência, Prolind, PET, Proext e, inclusive, do **programa para o apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**, [...]. (CERTIDÃO, 2010, p. 2, grifo nosso).

A leitura da certidão da ata permite verificar que a reestruturação do PDI foi acatada por unanimidade. Na análise desse documento, observa-se a sutileza do condutor do debate para a concordância de admissão do REUNI, visto que em nenhum momento foi citada a sigla do programa, mas sim seu nome completo, sendo que, evidentemente, a sigla é mais conhecida do que o nome. Dessa reunião, originou-se a Resolução CONSUNI nº 15/2007, em que se nota que nessa também consta o nome por extenso do programa. Tal Resolução define:

Artigo 1º - Aprovar alterações no Plano de Desenvolvimento Institucionais – PDI 2005/2010 – da Universidade Federal de Mato Grosso.

Parágrafo único – O PDI será implementado através de recursos orçamentários próprios, e de outras fontes do governo federal, inclusive o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. (Último grifo nosso).

Na sessão seguinte do CONSUNI, ocorrida em 25 de outubro do mesmo ano, houve um debate em que alguns conselheiros manifestaram sua insatisfação a respeito da forma em que se dera a aprovação do REUNI. Na certidão da ata, é relatada a fala de um conselheiro, conforme: “questionou se esse Programa de Governo foi aprovado na última sessão e se os conselheiros estavam cientes que os recursos para aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI será através do REUNI”.

Outros conselheiros afirmaram que não haviam entendido que a aprovação da atualização do PDI estava ligada à adesão ao REUNI; além disso, levantaram a necessidade de haver debates sobre o programa.

Talvez esse fato seja um indício do motivo pelo qual, na realização das entrevistas com os coordenadores de cursos, diante da interrogativa sobre como se deu a adesão ao REUNI pela UFMT, todas as respostas foram no sentido de dizer que “pela UFMT, eu não sei”. Existem justificativas para a ausência dessa informação por parte dos entrevistados, como afastamento para o doutoramento, ser concursado após a aprovação do REUNI, entre outras.

Entretanto, na certidão da ata da reunião do CONSUNI, há o registro de um conselheiro enfatizando que “em relação ao REUNI, não aceita dizer que não houve discussão”, o que significa que as discussões deveriam ocorrer ou ocorreram nas unidades. É importante ressaltar que, para os membros da administração superior da universidade, a adesão ao REUNI seria parte de uma discussão do PDI 2005-2010. Essa argumentação, de certa forma, minimizaria as resistências à época presentes, sob o pretexto de que “o PDI já previa a expansão”.

Numa das entrevistas²⁸ feita aos integrantes da administração superior da UFMT, foi relatado sobre as críticas que ocorreram sobre o processo de implementação e sobre o tempo restrito para o debate.

Houve muitas críticas de que a comunidade não tinha sido consultada. Na realidade não é que a comunidade não foi consultada. O prazo era muito curto, as unidades acadêmicas só reuniram congregações, colegiados de curso e não abriram o debate. Essa foi a grande crítica. Foi assim que aconteceu, para atender as demandas do PDI e das unidades acadêmicas no anseio de ampliação. (A3).

Nesse sentido, constato que existe dissenso com relação ao debate do REUNI na instituição, pois representantes de estudantes e técnico-administrativos, conforme as certidões das atas do CONSUNI, consideraram insuficiente a discussão sobre o tema. No relato acima, é possível averiguar insatisfação da comunidade interna da universidade que tinha a expectativa de realizar mais ponderações sobre a temática. Dessa forma, é possível analisar que não ocorreu uma gestão democrática de fato, nesse momento, os debates não foram amplos e satisfatórios. O princípio da gestão democrática é instituído no artigo 56 da LDB de 1996. Sobre ele, Belloni (1992, p. 77) assinala que:

A questão da gestão democrática precisa ser examinada a partir de uma ótica mais completa e menos simplista do que, em geral, tem sido adotada até agora. Não se trata apenas de definir o grau ou peso da participação de um ou outro segmento da “comunidade” escolar. Trata-se de considerar que a competência global de gerir a educação é da sociedade e não do Estado, pois a ela compete estabelecer suas próprias prioridades e finalidades.

A partir desses dados, constato que parte da comunidade universitária ficou descontente com o debate, considerou insuficientes as discussões realizadas. Isso contraria

²⁸ Esclareço que as entrevistas que apresentavam um tom coloquial sofreram pequenas adaptações, para facilitar a compreensão do leitor, sem comprometer o sentido da mensagem original e sem implicar alteração no seu significado.

procedimentos habitualmente difundidos nas universidades, visto que ali são constituídos espaços democráticos, abertos que prezam pela liberdade de concepções, mesmo que ainda a proporção de participação seja desigual (conforme reivindica o movimento estudantil, a representação não é paritária, pautando-se em 70% docentes, 15% técnico-administrativos e 15% estudantes). Além de não ter sido satisfatório o debate de adesão ao REUNI, a proposta elaborada e acordada com o MEC não voltou a ser discutida, seja pelos membros do CONSUNI, seja pela sociedade local em geral.

É possível perceber também pela entrevista a seguir que, além do escasso debate, o REUNI foi aprovado como sendo apenas um programa suplementar de financiamento, sem considerar suas outras exigências.

O nosso REUNI não foi aprovado com uma pauta exclusiva de REUNI na época. Ele foi aprovado e vai aparecer em nosso documento oficial como uma revisão do nosso PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Institucional, tratando o REUNI como edital de reestruturação e uma das possibilidades de financiamento do ensino superior na UFMT. (A2).

Na universidade, os ambientes de disputa de ideias são fundamentais, pois esta não pode simplesmente atender a uma política de governo, assim como não pode se submeter somente às demandas do mercado. Com base nos conceitos de Gramsci (2011), é importante que a comunidade universitária assuma posicionamentos na sociedade, condizentes com as necessidades das classes dominadas, ou seja, os trabalhadores das camadas populares, entendendo que a universidade pode cumprir o papel de conscientizar o ser humano de que ele pode transformar a sua realidade social.

À medida que se nega ou minimiza o debate amplo e deixam-se lacunas nas informações fornecidas aos segmentos da comunidade acadêmica, levantam-se preocupações, gerando receios em relação ao programa de diversas ordens, além de conspirar os dados.

É relevante notar que todo fenômeno possui aparência e essência, ambas são reais e, a princípio, o que é visto é a aparência. Mesmo que a aparência seja superficial, ela também integra o objeto de pesquisa, ela também constrói realidades. Dessa forma, quando não se tem acesso ao dado real, o pesquisador começa a traçar hipóteses, simular suposições equivocadas, tornando mais difícil a percepção da essência. Para formular uma análise sobre a informação, é importante confiar nas pessoas que estão apresentando os dados, visto que as mesmas têm autoridade para tanto; porém, segundo a vivência desta pesquisa, foi possível observar uma tendência no sentido de esquivarem-se da verdade, induzindo à crença em dados irreais.

Nesse aspecto, podem ser evidenciados jogos de interesse, espaços de conflitos e disputas de poder, elementos que fazem parte de uma sociedade dividida em classes, cada classe defendendo veementemente seus interesses.

As omissões de informações e a insuficiência de debates levam a pensar que houve uma tentativa de impedir o confronto de posicionamentos diferentes, talvez por medo de enfrentá-los. Sabe-se que havia pressão por parte da comunidade acadêmica e que o órgão gestor, implicitamente, expunha: “ou aprova o REUNI, ou não tem investimento financeiro”. Então, evitaram-se as polêmicas na intenção de que a sociedade tratasse o caso como mais um programa dentre as várias propostas pelo MEC. Esse tipo de encaminhamento fez com que a universidade executasse o acordo assinado com o MEC sem interferências e sobressaltos, garantindo o “bom relacionamento” entre as partes. À instituição interessava um bom relacionamento com o órgão decisório, regulador, financiador e avaliador. Por sua vez, ao MEC interessava um bom relacionamento com as IES que levavam adiante suas propostas. No entanto, a escassez de contenda pode contribuir para a despolitização dos segmentos da universidade, tanto entre estudantes, professores, técnico-administrativos e gestores.

A dissimulação do debate e a pressão exercida pelo MEC podem ser percebidas na fala de entrevistado a seguir:

O REUNI é objeto de um decreto presidencial, e, desta forma, é um compromisso. Existe um acordo de metas assinado e a universidade não tem como deixar. O MEC tem o entendimento de que cumprirá as metas. [...] Pra nós o que vale é o termo de metas. E o termo de metas ele contém parte do formulário. (M1).

Ressalto que, a partir da concepção de administração pública gerencial, exercida até mesmo na administração direta, essa se organiza por meio de contratos de gestão. As instituições públicas de educação superior passaram a formular e implementar uma “enxurrada” de programas amparados nesse mecanismo, o que leva a crer que haja a minimização de processos democráticos. O pragmatismo, portanto, passa a referenciar os espaços universitários.

A seguir no relato de C2, observo a intransigência dos gestores com vista à adesão e implementação do REUNI. Já nos demais relatos, constato que esse programa é instituído na perspectiva de suprir uma demanda histórica, que é a ampliação da universidade, pois as universidades federais passaram por um longo período, na década de 1990, sob a ameaça de privatização, por falta de recursos financeiros. (CHAVES, 2010; AMARAL, 2009).

Os depoimentos expostos são todos de coordenadores de cursos e expressam sua percepção sobre a adesão ao programa.

Recebemos um e-mail com a seguinte informação: olha, ou apresentamos um projeto de criação do curso de [...] ou fechamos o departamento. (C2).

[...] quando esse programa saiu, o curso [...] já estava sendo criado, foi junção de fatores favoráveis e juntou tudo. Como o curso já tinha sido aprovado e autorizado pelo CONSEPE, provavelmente, a reitoria, ela incorpora, aprova e adere ao REUNI. Quem poderia dizer sobre a entrada do curso [...] no REUNI possa ser a reitoria. (C3).

Primeiro, houve incentivo e adesão da instituição. A instituição fez um trabalho de pedir manifestação dos institutos das faculdades em aderir ao REUNI como um todo. Alguns institutos aderiram e outros não, no nosso caso, houve essa discussão para atender essa solicitação da reitoria e a gente na discussão do colegiado do departamento achou que seria interessante para o nosso departamento aderir ao REUNI, pela proposta de conseguir recursos, de melhoria. Então como os dois cursos compartilham laboratórios e professores, para nós foi um ganho abrir um novo curso, porque foi através do REUNI que conseguimos contratar mais professores, contratação de técnico, compra de equipamento, melhoria de infraestrutura. Na verdade, a criação do curso [...] nos proporcionou melhorar o curso de [...]. (C5).

[...] teve que aderir porque havia a intenção de abrir o curso. Então, teve que aderir ao REUNI e sem o REUNI não haveria condições, porque o REUNI está trazendo pra cá uma série de possibilidades, de contratação de professores. No nosso caso específico não houve um indício da administração superior para que tivéssemos salas de aula, laboratórios sim, pois sala de aula a universidade entende hoje que é da comunidade, não é sala de aula do curso, então a possibilidade do curso pelo corpo docente, pelo volume de pesquisa desse corpo docente, existia uma condição para a iniciação do curso, e então se adere ao REUNI com o objetivo de criar um curso. (C6).

Ao que se mostra o escasso espaço de contestação faz com que os grupos que compõem a academia desconheçam o REUNI. O não exercício da gestão democrática e o excesso de trabalho podem estar levando o corpo docente a não perceber as contradições do programa e as relações com outras políticas que estão sendo constituídas, induzindo a sua despolitização. Isso também se constata nas entrevistas realizadas com os jovens estudantes, que são os representantes dos discentes, o que mostra mais enfaticamente a ausência do debate.

Para ser sincero, não conheço, mas já ouvi falar muito nele. (E1).

Até agora não foi apresentado nada pra discutirmos não. (E5).

Por meio das entrevistas, é possível perceber que nem os porta-vozes eleitos dos estudantes estão atentos, participando ou sendo chamados a participar dos ambientes de discussão. A propósito, cabe ressaltar que a gestão democrática potencializa a constituição de educação de qualidade. Como asseguram Veloso, Silva e Beraldo, “é preciso considerar que a participação em debates, em colegiados, em projetos de pesquisa e de extensão, bem como no movimento estudantil é um dos fatores que contribuem para a **qualidade na formação**”. (VELOSO; SILVA; BERALDO, 2011, p. 63, grifo das autoras).

Por conseguinte, é curioso que os estudantes, especialmente por serem jovens, não estejam participando dos espaços de debates. Há pesquisas que mostram que a juventude participa politicamente e, quando isso não acontece, é porque não sabe de que forma participar²⁹. A juventude, que hoje representa uma parcela significativa da população, tende a buscar a criação de espaços participativos. Como a sociedade civil tem papel central na constituição de uma nova hegemonia, a juventude, nas suas diferentes formas de atuação, como exemplo, o movimento estudantil universitário, pode ser determinante neste processo. A juventude é historicamente protagonista nas lutas populares, de massa, pois crê que é através dessas manifestações seja possível se opor ao projeto hegemônico; ou seja, é democratizando o poder por meio da criação dos espaços políticos que se amplia a participação e, conseqüentemente, se exerce influência nas decisões.

No entanto, no espaço acadêmico e em relação ao tema estudado, a reação observada merece análises mais detidas, que escapam ao estudo em pauta.

2.1.3 A UFMT em números – expansão com o REUNI

De 2003 em diante, o desenvolvimento da UFMT depara-se com influências dos programas do governo federal para a ampliação do acesso ao ensino superior, como o mencionado Programa de Expansão e o REUNI. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2009 foram ofertadas 50.260 vagas em Mato Grosso. Dessas, 4.378 eram na única universidade federal do estado, a UFMT, o que representa 8,7% das vagas da educação superior no Estado.

A tabela 9 apresenta a distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas pela UFMT, segundo a Andifes.

²⁹ PROJETO JUVENTUDE. **Documento de Conclusão**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

Tabela 9. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT de 2006 – 2010

Ano	Número de Vagas								
	Campus Cuiabá			Campus Rondonópolis		Campus Médio Araguaia		Campus Sinop	
	Total	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2006	3.048	1.847	60,6	586	19,2	265	8,7	350	11,5
2007	3.478	1.877	54,0	701	20,2	300	8,6	600	17,3
2008	3.708	2.007	54,1	701	18,9	400	10,8	600	16,2
2009	4.407	2.236	50,7	776	17,6	628	14,3	767	17,4
2010	5.028	2.657	52,8	851	16,9	760	15,1	760	15,1
2006-2007 Δ%	14,1	1,6	-	19,6	-	13,2	-	71,4	-
2007-2008 Δ%	6,6	6,9	-	0,0	-	33,3	-	0,0	-
2008-2009 Δ%	18,9	11,4	-	10,7	-	57,0	-	27,8	-
2009-2010 Δ%	14,1	18,8	-	9,7	-	21,0	-	-0,9	-
2007-2010 Δ%	44,6	41,6	-	21,4	-	153,3	-	26,7	-

Fonte: Andifes

Do total do número de vagas, em 2006, 60,6% localizavam-se no *campus* Cuiabá, capital do estado, e 39,4% nos demais *campi* (Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop); em 2010, segundo a Andifes, o *campus* Cuiabá ofereceria 52,8% das vagas e o interior, 47,2%. Em 2006, o *campus* Médio Araguaia tinha a menor porcentagem (8,7%), a indicação para 2010 é que represente 15,1%, o mesmo índice de Sinop, e Rondonópolis seja de 16,9%.

A UFMT, de acordo com a Andifes, para 2008, previu 3.708 vagas; para 2009, um total de 4.407; e para 2010, 5.028. Comparando esses números com os dados obtidos através do Censo da Educação Superior, em 2008, o número de vagas ofertado foi 3.698, somente 10 a menos do que a sugestão; em 2009, houve 4.378 vagas, 29 vagas aquém da proposta.

Na tabela 9, é possível verificar que a taxa de crescimento de 2007 (ano do Decreto do REUNI) a 2010 na UFMT objetivava chegar a 44,6%, distribuídos da seguinte forma por *campi*: Cuiabá – 41,6%; Rondonópolis – 21,4%; Médio Araguaia – 153,3% (crescimento superior aos demais *campi*); Sinop – 26,7%.

Do ponto de vista do REUNI, uma das finalidades era ampliar o número de vagas, especialmente no período noturno. Dentro dessa expectativa, nas tabelas subsequentes analiso essa questão.

A tabela 10 apresenta a distribuição percentual e a taxa de crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT no *campus* Cuiabá de 2006 a 2010.

Tabela 10. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT no *campus* Cuiabá de 2006 – 2010

Ano	Número de Vagas				
	<i>Campus</i> Cuiabá				
	Total	Diurno	%	Noturno	%
2006	1.847	1.065	57,7	782	42,3
2007	1.877	1.160	61,8	717	38,2
2008	2.007	1.177	58,6	830	41,4
2009	2.236	1.302	58,2	934	41,8
2010	2.657	1.610	60,6	1.047	39,4
2006-2007 Δ%	1,6	8,9	-	-8,3	-
2007-2008 Δ%	6,9	1,5	-	15,8	-
2008-2009 Δ%	11,4	10,6	-	12,5	-
2009-2010 Δ%	18,8	23,7	-	12,1	-
2007-2010 Δ%	41,6	38,8	-	46,0	-

Fonte: Andifes

Os dados apontam que, em números absolutos, a quantidade de vagas no horário noturno está crescendo. Porém, a porcentagem de distribuição de vagas que estava aumentando até o ano de 2009, chegando a 41,8%, diminuiu no ano de 2010 para 39,4%; mas, utilizando como parâmetro o ano de 2007, que representava 38,2%, o ano de 2010 apresentou quase a mesma representatividade (39,4%).

Cabe ressaltar que a taxa de crescimento, de 2007 até 2010, foi maior no período noturno, com 46,0%, enquanto no diurno foi de 38,8%. No que se refere aos *campi* do interior, somente no de Sinop a ampliação de vagas à noite foi superior ao diurno, com 80,0% e 16,0%, respectivamente, porém em todos eles, na relação entre diurno e noturno, o número de vagas para o turno diurno apresenta um percentual mais elevado. A distribuição percentual, em 2010, por *campi* de toda a UFMT é menos desigual no *campus* do Médio Araguaia, sendo o *campus* que também mais expandiu com o REUNI, ampliando a oferta de vagas diurnas, que foi de 217,9% enquanto as noturnas cresceram 96,9%. Em Rondonópolis, o aumento das vagas no turno noturno foi ínfimo, apenas 7,0%.

Esses dados podem ser verificados na tabela 11, que indica a distribuição do percentual do número de vagas e sua taxa de crescimento dos cursos de graduação do *campus* de Rondonópolis, do Médio Araguaia e de Sinop, de 2006 até 2010.

Tabela 11. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais na UFMT nos *campi* de Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop de 2006 – 2010

Ano	Número de Vagas														
	Campus Rondonópolis					Campus Médio Araguaia					Campus Sinop				
	Total	Diurno	%	Noturno	%	Total	Diurno	%	Noturno	%	Total	Diurno	%	Noturno	%
2006	586	371	63,3	215	36,7	265	120	45,3	145	54,7	350	250	71,4	100	28,6
2007	701	486	69,3	215	30,7	300	140	46,7	160	53,3	600	500	83,3	100	16,7
2008	701	526	75,0	175	25,0	400	200	50,0	200	50,0	600	500	83,3	100	16,7
2009	776	546	70,4	230	29,6	628	313	49,8	315	50,2	767	587	76,5	180	23,5
2010	851	621	73,0	230	27,0	760	445	58,6	315	41,4	760	580	76,3	180	23,7
2006-2007 Δ%	19,6	31,0	-	0,0	-	13,2	16,7	-	10,3	-	71,4	100,0	-	0,0	-
2007-2008 Δ%	0,0	8,2	-	-18,6	-	33,3	42,9	-	25,0	-	0,0	0,0	-	0,0	-
2008-2009 Δ%	10,7	3,8	-	31,4	-	57,0	56,5	-	57,5	-	27,8	17,4	-	80,0	-
2009-2010 Δ%	9,7	13,7	-	0,0	-	21,0	42,2	-	0,0	-	-0,9	-1,2	-	0,0	-
2007-2010 Δ%	21,4	27,8	-	7,0	-	153,3	217,9	-	96,9	-	26,7	16,0	-	80,0	-

Fonte: Andifes

Após a apresentação desses dados, é possível fazer uma análise tendo em vista o Acordo de Metas assinado entre MEC e UFMT, que, para verificar o cumprimento da meta, utiliza-se do PingIFES³⁰.

Neste trabalho, utilizei como fonte a Andifes, que apresenta dados mais detalhados e que correspondem à mesma tabela publicada pelo site da UFMT. Além do mais, foi feita uma comparação com os dados do PingIFES e identificadas incoerências. Nessa plataforma, os anos de 2007 e 2009 registram o mesmo número de vagas anunciadas na UFMT; contudo, no ano de 2008, no PingIFES consta que a universidade ofereceu 3.698 vagas, 10 a menos que a divulgada pela Andifes. Tais vagas, na verdade, foram ofertadas pelo vestibular indígena, que foram contabilizadas nessa tabela; já no ano de 2010, o PingIFES apresenta 250 vagas a mais que a Andifes, o que pode ser explicado por ter contabilizado as vagas proporcionadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR³¹ (sendo esse outro programa do MEC). Assim, não serão utilizados aqueles dados para avaliar o cumprimento ou não da meta proposta pela UFMT para o programa REUNI.

Através da comparação das tabelas antecedentes e o Acordo de Metas (Anexo A), averiguo que, na totalização das vagas (diurno e noturno) desde 2007, a UFMT não cumpriu as metas. A diferença do número de vagas sugeridas e executadas, nos anos de 2007 e 2008, é pequena, de 45 e 192, respectivamente. Entretanto, nos anos subsequentes, 2009 e 2010, a

³⁰ PingIFES – Plataforma de Integração de Dados das IFES.

³¹ O PARFOR é um plano que visa fomentar cursos superiores nas modalidades presenciais e a distância, cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura e professores em exercício nas escolas públicas, para atender a LDB/1996.

diferença ultrapassa 2 mil vagas, sendo de 2.008 e 2.259, respectivamente. Dessa forma, a UFMT se vê desafiada a adotar medidas que permitam um crescimento expressivo, para alcançar a meta de expansão de vagas a que se comprometeu.

Em relação às vagas do período noturno, os anos de 2007 e 2008 superaram a meta prevista, porém, nos anos de 2009 e 2010, não houve consecução das metas. Em 2009, faltou a abertura de 1.266 vagas e em 2010, de 1.658 vagas noturnas. Isso significa que, até o final do programa, a UFMT não vai ter executado a meta, conforme a proposição apresentada.

Considerando a relevância dos cursos de licenciatura e da expansão de vagas no período noturno, como analisado anteriormente por *campus*, na tabela 12 é demonstrada a distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, nos turnos diurno e noturno, e nos cursos de licenciatura na UFMT de 2006 – 2010.

Tabela 12. Distribuição percentual e crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação por turno e nos cursos de licenciatura na UFMT de 2006 – 2010

Ano	Número de Vagas						
	Total	Diurno	%	Noturno	%	Licenciatura	%
2006	3.048	1.806	59,3	1.242	40,7	1.306	42,8
2007	3.478	2.286	65,7	1.192	34,3	1.346	38,7
2008	3.708	2.403	64,8	1.305	35,2	1.446	39,0
2009	4.407	2.748	62,4	1.659	37,6	1.539	34,9
2010	5.028	3.256	64,8	1.772	35,2	1.531	30,4
2006-2007 $\Delta\%$	14,1	26,6	-	-4,0	-	3,1	-
2007-2008 $\Delta\%$	6,6	5,1	-	9,5	-	7,4	-
2008-2009 $\Delta\%$	18,9	14,4	-	27,1	-	6,4	-
2009-2010 $\Delta\%$	14,1	18,5	-	6,8	-	-0,5	-
2007-2010 $\Delta\%$	44,6	42,4	-	48,7	-	13,7	-

Fonte: Andifes

A porcentagem entre diurno e noturno entre 2007 e 2010 permaneceu praticamente a mesma. De acordo com os dados apresentados, no ano de 2009 houve maior percentual de vagas ofertadas à noite, com 37,6%. Na análise do crescimento das vagas, verifica-se que, entre 2007 e 2010, o período noturno foi superior ao diurno, com 48,7% e 42,4%, respectivamente. Com essa informação, é possível notar que a expansão das vagas foi quase a mesma. Por isso, em 2010, 64,8% das vagas são ofertados durante o dia, sendo 35,2% no noturno.

Examinado o crescimento ano a ano, percebe-se que, entre 2006 e 2007, houve expansão do turno diurno e diminuição no noturno. A partir de 2007, provavelmente por

exigência do REUNI, ocorreu ampliação dos dois períodos, de forma que o diurno esteve em crescente e o noturno também aumentou. Todavia, em 2008-2009, verificou-se uma expansão significativa no período noturno (27,1%), a maior ascensão ocorrida no período estudado.

Por parte das licenciaturas, ocorreu um acréscimo do número absoluto de vagas, com 1.531 em 2010. No que diz respeito à relação licenciatura com o total de vagas, houve uma redução de 38,7% para 30,4%, de 2007 para 2010. O crescimento das vagas oferecidas pelos cursos de licenciatura, entre 2007 e 2010, representou uma quantia de apenas 13,7%.

Para o representante do MEC, o efeito da expansão, via REUNI, deveria ser:

[...] mais relevante na oferta de cursos noturnos, e no atendimento das necessidades do país no que diz respeito à formação de professores para educação básica. Essas duas ações foram privilegiadas, nas propostas apresentadas para as universidades. Nós tínhamos muito interesse nessas áreas, na área de formação de professores. (M1).

Contudo, por meio dos dados analisados, observa-se que na UFMT está havendo crescimento do número de vagas tanto no diurno como no noturno, de modo que a ampliação dos dois períodos é semelhante. E o crescimento de vagas nas licenciaturas praticamente não ocorre pelo REUNI.

A proposta da quantidade de vagas estava prevista no Acordo de Metas. Sobre o assunto, não execução do acordo, um dos entrevistados da administração superior, assim explica:

[...] o MEC também mudou seu formato de fazer gestão, ele cobra ano a ano o cumprimento das metas que a universidade se propôs. Ano a ano nós temos que justificar porque fez isso, por que não fez, porque nós avançamos mais em algumas áreas. No caso da UFMT dificilmente nós vamos cumprir nossas metas 100% até 2012. A nossa proposta se deu principalmente na formação de professores, que é assim o forte da universidade em termos de expansão, sempre tivemos uma tradição junto com a SEDUC de formar professores, de fazer educação continuada. A nossa proposta do REUNI, em termos de vagas, veio muito fortemente com a formação de professores. O que aconteceu é o que nós estamos justificando para o MEC em paralelo com o REUNI e foi criada a secretaria da CAPES de educação básica e a UAB, então nossa proposta de formação de professores que vinha pelo REUNI, nós estamos executando pela UAB [...] a nossa proposta de formação de professores está sendo absorvida pela UAB, pelo PARFOR então nós temos a oferta de vagas da universidade aumentou e muito para formar professores, mas exclusivamente do REUNI pelo acesso do vestibular nós não atingimos a meta. (A2).

No relato, o entrevistado procurou justificar o problema da não execução do Acordo de Metas, alegando que a expansão de vagas nos cursos de licenciatura está ocorrendo na

modalidade a distância, pela UAB, e por meio de outro programa instituído pelo MEC, também implementado pela UFMT, juntamente com o REUNI. A UFMT optou pela expansão da educação a distância e não pela presencial, conforme era exigência do REUNI. A explanação do entrevistado A2 pode ser confirmada na entrevista subsequente:

Ela [a UFMT] propôs nas metas REUNI 900 vagas para formação de professores, num curso que viria numa proposta metodológica diferenciada. Este curso, não houve primeiro uma ressonância das licenciaturas. Com relação a esta nova proposta metodológica, então isso já era um impedimento, uma vez que as unidades tinham que fazer a proposta do curso, etc. Na sequência, com a Universidade Aberta do Brasil, e também depois com o PARFOR, que é um programa do governo federal para a formação de professores, a oferta de mais 1000 vagas na universidade, então ia haver uma redundância muito grande em termos da oferta para as licenciaturas. Nós preferimos, ficarmos com os Programas do PARFOR, que é emergencial e todas as licenciaturas se envolveram nisso, e também com os programas da UAB. E desistimos dessas 900 novas vagas nas licenciaturas, para isso tivemos que fazer a repactuação [...] Nós em 3 anos já temos a capacidade de fazer o cumprimento da pactuação. Além disso, nós semestralizamos quase todos os currículos, significa que muitos cursos que eram anuais, ofereciam 40 vagas, ao se transformar em semestrais eles duplicaram as vagas, com isso tivemos um aumento bastante considerável do número de vagas. O cumprimento das metas do REUNI pode ser feito em termos quantitativos ou em termos dos números de cursos. Nós estaremos cumprindo totalmente quantitativamente, não necessariamente em todos os cursos previstos. [...] Além disso, a metodologia proposta não tinha sido entendida e incorporada pelos cursos na universidade, o que seria uma dificuldade muito grande. E o segundo problema, é que cursos da área da saúde demandariam um o número de professores muito grande e fragilizaria os que já estavam em andamento. Por isso houve essa reopção da universidade mais o compromisso do cumprimento das metas, nós vamos cumprir as metas [...] o MEC já entendeu as razões, elas são razões bastante plausíveis e a universidade só com a cota ela já cobre o déficit, além disso, com a semestralidade já teremos um número bastante alto de oferta. (A4).

A entrevista do membro da administração superior (A4) ratifica que o não cumprimento do Acordo de Metas, no que se refere à expansão de vagas, pode ser explicado porque a expansão está ocorrendo pela modalidade a distância. Além disso, justifica o não cumprimento de metas alegando que não houve aceitação da proposta de uma nova metodologia; não havia semestralizado todos os cursos; a proposta feita pela UFMT foi ousada; os cursos sugeridos, se fossem criados, demandariam uma quantidade elevada de professores.

No que tange aos cursos, na proposta enviada ao MEC, em 2007, está contemplado um total de 75 cursos, sendo que, destes, 23 seriam no período noturno; em 2008, a sugestão foi de 82 cursos, com 26 à noite; em 2009, era de 100 cursos, destes, 39 no período noturno; a indicação, em 2010, era obter um total de 112 cursos, com 47 no turno noturno. Porém, ao comparar ao quadro apresentado pela Andifes, averigui que as metas foram atingidas

somente na oferta do período noturno dos anos de 2007 e 2008, de modo que nos demais anos nenhum dos objetivos preconizados de ampliação de cursos foi alcançado. Para alcançar o objetivo proposto para o ano de 2010, consequentemente, 2011 e 2012, que é a mesma quantidade indicada, é preciso que, num total de cursos ofertados, a UFMT cresça 27,3% e, no período noturno, o desenvolvimento seja de 17,5%.

Em suma, no ano de 2010, na UFMT, em Cuiabá, existiam 46 cursos³² de graduação presencial, com habilitação em licenciatura e bacharelado. Desses, 23 eram noturnos. Em Rondonópolis, registravam-se 16 cursos regulares, sendo apenas 6 à noite. No Médio Araguaia, também eram ofertados 16 cursos, sendo licenciaturas em Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química e Bacharelados em Agronomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Comunicação Social – Jornalismo, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Farmácia. Por fim, o *campus* de Sinop (IUNMAT) oferecia 10 cursos regulares: Agronomia; Enfermagem; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia Florestal; Farmácia; Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática (habilitação em Física, Química ou Matemática); Medicina Veterinária; Zootecnia.

No que concerne aos cursos novos, no *campus* de Cuiabá, o primeiro curso a ser criado foi o de Psicologia, em 2008, com 80 vagas. No ano seguinte, foi o de Ciência e Tecnologia de Alimentos e de Sistema de Informação, com 30 e 40 vagas, respectivamente. E, por fim, em 2010, três novos cursos foram constituídos: Estatística, Saúde Coletiva e Zootecnia.

Nos *campi* do interior, também houve desenvolvimento de cursos pelo REUNI. Em Rondonópolis, instituiu-se um único curso, Ciências Econômicas, em 2010, com 40 vagas. Por sua vez, no Médio Araguaia, o *campus* que mais cresceu em número de vagas e também em quantidade de cursos com o REUNI, os cursos organizados em 2008 foram: Ciência da Computação e Educação Física com 40 vagas cada um; em 2009, Agronomia, Biomedicina, Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, e Geografia com 45 vagas cada; para 2010, a proposta era constituir os cursos de Direito e Engenharia Civil com 65 vagas cada um deles, inteirando um total de 8 cursos. Por fim, em Sinop, houve a sugestão de dois cursos, de Engenharia Agrícola e Ambiental e Farmácia, ambos para 2009, com 80 vagas, o primeiro ministrado durante o dia e o segundo no período noturno.

³² Anteriormente, os cursos eram de bacharelado e de licenciatura ao mesmo tempo, a partir de 2010 os cursos se subdividem, sendo preciso fazer processo seletivo separado para admissão na universidade.

Assim, conforme a expansão das universidades federais ocorre nacionalmente, em Mato Grosso, a UFMT também medra. Entretanto, o financiamento deve ser ainda mais ampliado, pois está aquém da demanda. As carências educacionais no estado são alarmantes: somente em 2009, 26.596 pessoas concluíram o ensino médio. Desses, 23.224 eram estudantes da rede pública e o número de vagas ofertadas no ensino superior público no ano de 2009, em Mato Grosso, foi 8.563, o que caracteriza a existência de um pleito considerável de candidatos às vagas públicas, tornando imperativa a aceleração de vagas no setor público. Para acontecer um crescimento expressivo do setor público, é imprescindível financiamento proeminente e perene do Estado para as IES públicas. No que concerne aos recursos, é preciso pontuar que:

Os recursos para o investimento nas Ifes, em relação ao PIB, apresentaram um perfil de uma queda vertiginosa de 1990 a 1998, de R\$ 508 milhões para apenas R\$ 10 milhões; flutuações de 1998 a 2002 e um rápido crescimento de 2003 a 2006; R\$ 49 milhões em 2003 e R\$ 416 milhões em 2006, retomando valores percentuais de 1991. É necessário lembrar que uma parte da expansão desses recursos para investimento se deve ao processo de transformação e de instalação de novas Ifes no país. (AMARAL, 2008, p. 278).

Apesar do aumento da pecúnia, essa ainda é insuficiente para desenvolver a educação superior com o objetivo de suprir as lacunas existentes. Tendo como horizonte a dotação orçamentária, Amaral (2009, p. 328) pontua:

Com relação às IFES, os recursos financeiros do Fundo Público Federal (FPF) tiveram uma contínua diminuição no período de 1995 a 2002, governo FHC, e uma ampliação de 2003 a 2008, governo LULA, tanto para o pagamento de pessoal quanto para a efetiva manutenção das instituições e investimentos.

Além disso, afirma que:

Os recursos definidos como aqueles que devem ser aplicados em investimentos, ou seja, obras, equipamentos, livros etc., tiveram a seguinte evolução: em 1994, R\$ 362 milhões; em 2002, R\$ 49 milhões, e em 2008, R\$ 516 milhões, em valores de janeiro de 2009, corrigidos pelo IGP-DI da FGV. No governo FHC houve, portanto, uma queda de 86,4% e no governo LULA uma elevação de 952%. (AMARAL, 2009, p. 330).

No que se refere ao REUNI, na cláusula quinta – da dotação orçamentária, ficam estabelecidos os recursos previstos para a execução do programa. Na subcláusula primeira

desse item, menciona-se que o recurso de custeio/pessoal será incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas, assim como afirma um dos representantes da administração superior entrevistado:

A partir de 2012 eu tenho recurso de custeio e que no termo de acordo de meta esta escrito com todas as letras que a partir do momento em que se encerrar o REUNI o recurso de custeio vai estar incorporado no nosso orçamento, o investimento encerra esse ano, é o último ano de investimento. E o custeio fica incorporado, porque é pra manutenção da ampliação, como aumentou a quantidade de aluno, o orçamento é feito em cima de aluno. (A3).

No entanto, a vinculação do orçamento às metas do REUNI torna-se uma preocupação, pois o não cumprimento pode significar a escassez de recurso. Como declara o representante do MEC entrevistado:

É condição *sine qua non* pra uma universidade ofertar as vagas, ela ter professores, ela ter técnicos e ela ter os espaços para sala de aulas, para laboratórios, para conselho bibliográfico. [...] tem que cumprir com o repasse orçamentário e investir com os professores e os técnicos, e as universidades, [...] ofertas as vagas. (M1).

Sem o devido financiamento, fica comprometida a expansão do ensino público com qualidade. Em uma das entrevistas da administração superior da UFMT explanou sobre benefícios e dificuldades do REUNI,

O REUNI é uma grande conquista das universidades, pois era uma demanda que já existia há muito tempo. As universidades e, principalmente, a graduação ela nunca teve nenhuma fonte específica de financiamento, esse sempre veio para a pesquisa, para um programa de extensão, pós-graduação. Mas o financiamento da graduação desde o custeio, o capital, obra e principalmente a contratação de professores e técnico mais de vinte anos que não tinha. Esse é o lado positivo. A questão que hoje tem uma dificuldade é a própria estrutura da universidade, que de certa maneira não está preparada para esse volume de obras, de compra e de trabalho. Então, realmente há uma dificuldade do setor público em trabalhar o tempo das obras, das licitações e o da graduação. Por que os alunos já ingressaram imediatamente na universidade e lógico vai ter um tempo de consolidação talvez de cinco anos, dez anos dependendo do curso para que todos os laboratórios estejam a contento do jeito que precisa. Esse momento não é diferente do momento que a UFMT viveu no seu início, sem o REUNI que quando os cursos começaram na universidade e foram conquistando as condições durante um tempo. Mas eu entendo que é muito positivo e que para a UFMT tem trazido só benefício, até mesmo por que não temos tratado o REUNI exclusivamente curso a curso, aderiu não aderiu. Existem questões específicas do curso como professor, técnico, laboratório específico, mas nós temos trazido benefícios para toda a UFMT, laboratórios, salas de aula, livros. O recurso chega à universidade e o que pode ser descentralizado para todos estamos fazendo para não distinguir um curso do outro. (A2).

Como se nota no depoimento, a universidade não possuía estrutura física básica para receber o Programa; mesmo assim, aderiu e esforça-se para cumprir as exigências. Além disso, o depoente reitera que a adesão se deu pela relevância do recurso financeiro disponibilizado para as universidades federais que aderissem ao programa. Sobre isso, como explica Amaral (2010), a qualidade da educação superior deve ser avaliada em várias dimensões, sendo elas: infraestrutura, corpo de professores e de técnico-administrativos, relação com a sociedade, produção e relevância da pesquisa, desenvolvimento tecnológico, entre outros. Logo, infere-se que haverá aumento qualitativo e quantitativo da educação superior se houver investimento financeiro no sistema educacional.

Trazer à tona a discussão sobre dotação orçamentária tangencia outro debate vinculado à permanência dos estudantes nas IES, tornando-se imprescindível a designação de verba pública para prover a garantia desse direito aos discentes, que hoje se faz pelo PNAES. Segundo o ex-representante do MEC, Dilvo Ristoff (2008, p. 45, grifos do autor),

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior.

Ancorado nessa diretriz, houve o desígnio para UFMT de R\$1.489.773, em 2008, para assistência estudantil pelo citado programa; de R\$4.462.379, em 2009; R\$8.888.891, em 2010; e de R\$9.352.776, em 2011.

Subjaz que, no ano de 2009, dobrou o valor destinado à UFMT pelo PNAES depois da aprovação no novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerado o processo seletivo, tendo como forma de ingresso³³ o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Em uma das atas de reunião da Andifes é possível observar como se sustenta essa afirmativa:

[...] há proposta de um acréscimo escalonado para as Ifes em função do grau de adesão ao novo Enem: 100% para as que tiverem o Enem como forma única de ingresso; 75% para aquelas que destinarem 20% das vagas; 50% para aquelas que tiverem percentual superior a 10 e inferior a 50% do número de vagas, 50% para aquelas que utilizarem o Enem como forma parcial de seleção e 25% para todos, independentemente do Enem. (REUNIÃO..., 2009, p. 2).

³³ Entende-se como forma de ingresso os sistemas existentes para a admissão nas instituições de ensino superior.

A relação entre o volume de recursos crescido e a adesão ao novo formato seletivo é reiterada pelo Ministro da Educação, conforme o G1 (site de informações jornalísticas):

Segundo Haddad, o MEC terá que dobrar esse volume de recursos para atender à futura demanda provocada pela possível substituição do atual modelo de vestibular por uma avaliação nacional nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). [...] “Eu vou anunciar aqui que vamos ampliar o programa de assistência estudantil, sobretudo com foco nas instituições que aderirem [à nova proposta de avaliação]. Acontecerá o seguinte, você melhora as condições de seleção, seleciona melhor e justamente por isso existe uma probabilidade muito grande de jovens de mais baixa renda ingressarem na universidade por esse processo. Se isso for verdade, nós temos que reforçar o orçamento de assistência estudantil”, argumentou. (RIBEIRO, 2009, não paginado).

A propósito, numa das entrevistas desta pesquisa nota-se a exigência de contrapartida às IES que aderiram ao SiSU:

E quem aderiu o SiSU em 100%, dobrou na fatia de participação na matrícula, então tem os elementos de correção né, mais do que reduzir as exigências em relação ao atingimento da meta da evasão, você tem oportunidade de correção [...] Sim dobrou, literalmente dobrou. Tem uns mecanismos de compensação. (A5).

A vinculação da adesão ao SiSU às verbas da assistência estudantil pode ser verificada, também, pela aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST), que, em 28 de dezembro de 2010, foi outorgada pela Portaria Normativa nº 25. O PNAEST é um programa do governo federal que se propõe a atender “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio”. (BRASIL, 2010, Art. 2º).

De acordo com a citada Portaria,

[...] o PNAEST observará a seguinte correlação na alocação de recursos: I - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais); II - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais); III - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). (BRASIL, 2010, Art. 5º).

Portanto, fica claro que há previsão de ampliação do orçamento a partir do aumento de vagas relacionadas ao SiSU.

Colhidas informações a respeito das matrículas e, posteriormente, tendo comparado os dados do PingIFES ao Acordo de Metas, é possível constatar que também não houve execução do plano predisposto pela UFMT. Conforme os documentos, nem no ano da elaboração do plano do REUNI, a universidade cumpriu a meta de matrículas, tendo, segundo o PingIFES, 13.190 estudantes, enquanto o plano propunha 17.011,62; seria necessário um crescimento de 29,0% para atingir a meta. O ano de 2009 é o que se mostrou mais distante de atingir a meta, pois para tanto seria preciso uma expansão de 100,1%. Logo, considerando a exequibilidade do projeto, do ano de 2007 a 2010, seria necessária a ampliação de 157,6% no número de matriculados. É precípuo pontuar que a expansão de vagas, de ingresso e de matrículas deve ocorrer, todavia não pode ser em detrimento da formação com qualidade, que é um conceito pouco discutido nas políticas educacionais.

Tem-se, pois, que a noção de qualidade como acesso aos serviços e bens foi sendo substituída pela de serviço adequado (eficiente), o que se constituiria no principal foco das políticas educacionais. Ao incorporar esse viés mercantil, a perspectiva de qualidade foi, mais enfaticamente, relacionada à de mensuração e aos parâmetros de eficiência, produtividade, competência, desempenho ou capacidade, competitividade e resultados finais. Enfim, qualidade associou-se, visceralmente, à quantificação, convertendo-se em indicador, em índice. Esse é o sentido de qualidade que ganhou força na configuração social neoliberal, na qual emergiu o chamado Estado Avaliador. No contexto de redução dos gastos públicos, a necessidade de fazer mais e melhor com menos conduziu à medição da qualidade de determinado produto e/ou serviço, forjando uma suposta distinção entre o joio e o trigo. (SILVA; CONRADO; LUZ, 2009, p. 4).

Além de ponderar que a expansão precisa estar entrelaçada à qualidade, é necessário que na perspectiva da expansão, essa seja feita de forma equilibrada do ponto de vista dos cursos, o que significa dizer que se deve ampliar nos variados cursos, com a garantia de qualidade. No Decreto do REUNI, esse fato não foi colocado de forma inequívoca, ocasionando uma ampliação de cursos na universidade sem uniformidade. Essa característica, ao mesmo tempo em que limita a democratização da educação superior, faz com que, na perspectiva do REUNI, a universidade satisfaça uma das exigências estabelecidas pelo Decreto que diz respeito à expansão quantitativa. Há, ainda, outros impactos decorrentes desse acordo firmado, como exemplo, a precarização do trabalho docente, considerando o aumento dos seus encargos.

Entende-se que as resoluções do programa do REUNI, as metas e diretrizes que devem ser atendidas estão infringindo o princípio da autonomia universitária, presente no artigo 207 da Constituição Federal, conforme: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Isso pode ser observado na explanação feita por um dos entrevistados, a partir da interrogação: “existe autonomia para a construção do projeto do curso?”.

O projeto político pedagógico foi baseado nas diretrizes básicas do Reuni, a relação do professor-aluno, professor-hora/aula e isso teria que obedecer outro critério que era ser noturno, então observamos os critérios do Reuni para montar o curso. (C1).

É lógico que há autonomia, desde que atendesse ao edital já que estavam aderindo ao edital. A autonomia previa uma dinâmica de relação professor/aluno, uma relação de candidato/vaga, então a autonomia do projeto pedagógico aqui na universidade, ela sempre é da unidade, então o colegiado propõe e a congregação aprova, mas nós temos resolução do CONSEPE que trata do número de semanas, número de professores, mas o princípio do projeto, o atendimento às diretrizes é da decisão do colegiado do curso. (A2).

Além do artigo 207, a LDB possui artigos que asseguram autonomia às universidades. No artigo 53 da LDB, o inciso IV deixa explícito o conflito com o Decreto 6.096/2007, pois neles a universidade pode: “fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio”. Além disso, o parágrafo único reitera a garantia da autonomia didático-científica com criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas, entre outros.

Contudo, a LDB, no inciso VII do artigo 53, também dá autonomia à universidade para firmar contratos, acordos e convênios. Nesse aspecto, é importante ressaltar que, para aderir ao REUNI, o Conselho Universitário aprovou a adesão ao programa, mesmo que houvesse discursos e posicionamento contrários à adesão. Portanto, existem contradições nesse processo a exemplo de que, por lei, o contrato é permitido, porém o órgão federal não poderia interferir no projeto político pedagógico das instituições de ensino superior.

No encerramento deste subcapítulo, pondero a necessidade de construir uma síntese dos dados coletados em relação ao processo de adesão ao REUNI pela UFMT. Assim, podem ser destacados os seguintes aspectos:

- A dificuldade encontrada para se ter acesso aos documentos relacionados ao REUNI;
- O debate para o REUNI ser aprovado foi insuficiente;
- O REUNI foi indicado, pela administração da UFMT, como um programa que corroboraria no financiamento;

- A UFMT está implementando vários programas criados pelo MEC, garantindo aparente tranquilidade na parceria entre a instituição e o MEC;
- Por meio do REUNI, na UFMT, de 2007 (ano de promulgação do Decreto do REUNI) a 2010, a oferta de vagas cresceu 44,6%, sendo que no *campus* de Cuiabá expandiu 41,6%; de Rondonópolis – 21,4%; no Médio Araguaia – 153,3%; e em Sinop – 26,7%.
- No Decreto do REUNI, destaca-se a importância de ampliar vagas no período noturno, na UFMT, os *campi* de Cuiabá e de Sinop tiveram o aumento das vagas maior no noturno que no diurno, com 46,0% e 80,0%, respectivamente;
- Através da análise dos dados e das entrevistas realizadas, é possível afirmar que a UFMT não cumprirá as metas estabelecidas para a expansão do número de vagas e nem de matrículas até o ano de 2012, ano que finda o REUNI, porém essa meta foi repactuada com o MEC;
- Nas explanações de entrevistados, justifica-se que a ampliação proposta não será alcançada porque a UFMT preferiu expandir vagas na modalidade a distância, pela UAB e pelo PARFOR; além disso, alega-se que a proposta feita pela UFMT foi audaciosa;
- Em relação ao financiamento, no Decreto do REUNI fica estabelecido que o recurso de custeio/pessoal será incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas, isso faz com que as metas se tornem uma preocupação, pois a não execução delas pode acarretar a ausência de recursos;
- O REUNI também propõe a ampliação da assistência estudantil, nesse sentido houve o desígnio de verbas para a UFMT, por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Decreto do REUNI estabelece metas para as universidades federais, como elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e obter a relação de dezoito estudantes por professor nos cursos de graduação presenciais. Essas metas interferem na decisão dos projetos das instituições de ensino, como, por exemplo, quais cursos serão ofertados.

No próximo item, analisarei as metas e diretrizes do REUNI e como essas estão engendrando na constituição da UFMT.

2.2 O REUNI NA UFMT – CAMPUS CUIABÁ: METAS E DIRETRIZES EM DISCUSSÃO

Apresento, a partir deste momento, os resultados obtidos mediante as entrevistas realizadas no desenrolar da pesquisa empírica, com a finalidade de analisar as metas e diretrizes do REUNI, verificando sob quais perspectivas ocorre a expansão e a reestruturação da UFMT. Discuto, a seguir, as metas e diretrizes do REUNI, que, para efeitos de organização do texto, serão apresentadas separadamente.

2.2.1 Metas do REUNI

Com base nas entrevistas realizadas, num primeiro momento, procuro verificar se a UFMT está cumprindo as metas e diretrizes estabelecidas no REUNI.

No Decreto nº 6.096/2007 do Programa institui-se como meta global:

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. (art. 1º, § 1).

Mostrou-se significativo nas entrevistas o fato de que os docentes e estudantes pouco sabem sobre o objeto estudado, no caso, o REUNI. Há momentos, inclusive, em que parecem “descobrir” que há metas e diretrizes do programa que devem ser cumpridas.

Portanto, constato que certos entrevistados (segmento de coordenadores de curso e de estudantes) não oferecem informações sobre as metas do REUNI, provavelmente, pelo fato de que administração superior da UFMT não tenha promovido uma discussão ampla, como visto no subcapítulo anterior. Infere-se que o escasso debate pode ter favorecido a ausência de cobrança da administração às unidades institucionais (que poderia gerar insatisfação pela forma e o tempo estabelecidos para a discussão, com isso, ocasionando tensões na instituição).

No que concerne às metas, o programa estabelece o cumprimento de 90% de concluintes e a relação de dezoito estudantes por professor, o que se passa a analisar separadamente, para favorecer o aprofundamento das questões.

Noventa por cento de concluintes

O REUNI tem por objetivo a expansão das universidades federais, aumentando vagas e matrículas, o que se atrela à exigência em elevar a taxa de conclusão dos estudantes. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2009, em nível nacional, a taxa de diplomação nas instituições públicas era de 63,1%, e das universidades federais era de 65,3%. Em Mato Grosso, a taxa de diplomação da UFMT era de 50,7%. É possível constatar que a taxa de conclusão média está muito aquém da meta estabelecida pelo REUNI, de noventa por cento de concluintes. Ressalte-se que a exigência do Decreto deve ser alcançada ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano, ou seja, até 2012, o que possibilita ponderar que o seu alcance será difícil.

Segundo Tonegutti e Martinez (2007), a taxa de sucesso dos cursos tipo A³⁴ é de 91% e dos cursos tipo B é de 87%. Somente “o Japão possui índice nesse patamar, mas num contexto educacional e socioeconômico completamente diverso do nosso” (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007, p. 7). Para os autores, é inimaginável que a meta de 90% de diplomação no Brasil seja atingida, o que não é cumprido “nem pelos países da OCDE, que gira em torno de 70%” (p. 16). Tais ponderações remetem a severos questionamentos sobre as consequências pedagógicas da aplicação de um percentual tão elevado.

No entanto, na pesquisa ora apresentada, a maioria dos sujeitos entrevistados respondeu que não estava preocupada com essa meta. Sua apreensão, de fato, se concentrava sobre o aumento do índice de evasão, devido à adesão da universidade, posteriormente, ao SiSU. Para os entrevistados, o SiSU interferiu significativamente no crescimento do abandono do curso, conforme mostram reiteradamente os depoimentos dos coordenadores de curso e a administração superior da UFMT a seguir relacionados:

O que acontece é que, junto com a implantação do curso a universidade, aderiu ao ENEM. [...] O ENEM está provocando a entrada de estudantes que não estão com a escolha de curso bem definida, desistindo facilmente do curso. (C1).

Nós estamos ignorando a meta, ainda que trabalhemos para o curso ter qualidade diariamente. Pensamos horário para os alunos ficarem, fazemos movimentos para ter qualidade. Trabalhamos em ações de monitoramento para avaliação, zelando pela

³⁴ “Para esse indicador, a OECD classifica os cursos de nível superior como tipo-A e tipo-B. Cursos do tipo A são extensamente baseados em estudos teóricos e são orientados para prover qualificações para o ingresso na pós-graduação e nas áreas profissionais que requerem altas habilidades específicas. Cursos do tipo B são classificados no mesmo nível de competências dos programas do tipo A, mas são mais orientados profissionalmente e usualmente levam ao acesso direto ao mercado de trabalho. Os seus programas são tipicamente de duração mais curta do que os de tipo A, usualmente de dois a três anos, e geralmente não possuem o objetivo de levar à concessão de graus universitários”. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007, p. 8).

qualidade do curso, para que o aluno fique. Não estamos trabalhando com número e sim com pessoas, até porque a forma de entrada leva a atrair um grupo de curiosos, porque é por pontuação e aquilo não significa aptidão, porque primeiro o candidato vê quantos pontos tem, depois vê onde vai entrar. É claro que isso vai atrair um número de oscilantes, eles vão vir, dar uma olhada e depois sair e nós trabalhamos para que ele fique. [...] Não é uma questão de 90, isso é público, isso é uma universidade, o professor está ali e se tem gente que pode estar aqui, que esteja, menos por uma meta e mais por uma questão de cidadania, pela universidade ser pública, de das pessoas poderem ter acesso, isso ajuda também numericamente, enfim até dá um subproduto positivo. (C4).

[...] essa meta é alta demais, extremamente alta e fora da realidade dos cursos do país e se eu for ainda para uma realidade dos cursos [...] ela é absurda. [...] com o ENEM, [...] nós temos candidatos que estão entrando no curso que não tem perfil, era a segunda opção dele ou era a terceira ou na hora ele pode colocar cinco e ele vai tentando. O aluno entra e acha o curso difícil ou não é aquilo. Nós temos uma taxa de evasão e desistência bastante alta. (C5).

Essa forma de ingresso através do ENEM, isso não é uma crítica, é uma reflexão, o aluno não escolhe por aptidão o curso, mas sim pela nota de corte [...]. (C6).

Na verdade nós nem pensamos em cumprir essa meta. Pensamos é que temos que melhorar [...]. Não está na nossa discussão propor aos cursos que cheguem aos 90%, mas está a preocupação de que só formamos a metade dos alunos que chegam à universidade. (A2).

A partir das exposições, é presumível que tanto os coordenadores de cursos como a administração superior da UFMT estão preocupados em fazer crescer a porcentagem de diplomados na instituição, pois sabem que o número de diplomados é pequeno comparado com o número de ingressantes; porém, demonstram não se inquietar com a meta determinada pelo REUNI, de 90% de concluintes.

Mediante a preocupação de diminuir a evasão do curso, o que pode acarretar o aumento do número de diplomados, um dos coordenadores de curso entrevistado afirmou estar encaminhando ações com vistas a alcançar esse objetivo.

Percebo, assim, que o REUNI, ao ser instituído, foi implementado para a efetivação da meta de 90%, porém, com a adesão ao SiSU, houve uma interferência desfavorável, tendo em vista o abandono do curso. Ao que está indicado, políticas públicas são formuladas pelo Estado sem que seja devidamente dimensionada a sua repercussão.

A relação entre adesão ao SiSU e desistência dos cursos pelos estudantes, atualmente observada, carece ser examinada por outras pesquisas. É perceptível que as duas políticas públicas foram instituídas na universidade sem a devida abertura para amplos debates. A propósito, a UFMT, nos últimos anos, tem aderido aos programas lançados pelo MEC, como o Programa Expansão, o REUNI, o PARFOR e o SiSU. Tais adesões podem ter sido favorecidas pela ausência de um debate ampliado, o que, conseqüentemente, remete à

fragilização da resistência ou do questionamento da comunidade acadêmica. Um programa influencia a execução e o cumprimento de metas do outro, como é o caso do PARFOR, que impediu que a universidade atingisse a meta de expansão de vagas do REUNI. Igualmente, parece ser o caso da interferência do SiSU, que pode vir a alterar o número de diplomados, resultando na diminuição da taxa de conclusão dos cursos de graduação de modo acentuado.

Da mesma forma, esse quadro leva a supor que as adesões a diferentes programas estejam abrandando as cobranças por parte do MEC em relação ao cumprimento das contrapartidas firmadas nos acordos, celebrando, extraoficialmente, uma espécie de compensação entre as partes. Tal indicio se mostra na entrevista com o representante do MEC:

[A UFMT], fez um PARFOR muito forte, e com isso ela está pedindo um tempo. [...] nesse PARFOR ela aderiu e acredito que isso tenha a deixado com uma certa dificuldade de cumprir no tempo, não é de cumprir, mas de cumprir no tempo, mas ela vai cumprir. (M1).

Há de se ponderar que a UFMT viveu um longo período de sucateamento nos anos 1990 e começo da década de 2000, com acentuada falta de investimento, e isso pode estar induzindo-a a aderir a vários projetos criados pelo MEC, tendo em vista que a contrapartida é o aumento de recursos financeiros designados para a universidade.

Os depoimentos seguintes evidenciam que a UFMT não demonstra preocupação em cumprir a meta de 90% de concluintes. Diante disso, ocorrem questionamentos, tais como: há exigências do MEC direcionadas à UFMT para o cumprimento dessa meta?; a UFMT exige em seu ambiente interno o cumprimento da mesma?. Esses questionamentos sustentam-se na perspectiva de que há um contrato entre esses órgãos e o não cumprimento poderia acarretar sanções à UFMT, como mencionado pelo representante do órgão ministerial:

[...] Mas tem-se um indutor que é a matriz, a matriz é o maior indutor, por que se existir vaga ociosa a instituição não recebe recurso. (M1).

O representante do MEC argumenta, ainda, que existe uma matriz orçamentária e ela é elaborada a partir dos dados disponibilizados pelas universidades, através do PingIFES, utilizando-se o número de vagas ofertadas e de matrículas efetuadas. Se não se cumpre a meta estabelecida, o recurso poderá não ser encaminhado para a universidade.

Aliás, no Acordo de Metas, na sétima cláusula, registra-se que haverá “suspensão do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas” e

“suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo”.

Nesse debate, é possível perceber que, mesmo que a administração da UFMT afirme não existir cobranças para o cumprimento das metas do REUNI, o Acordo de Metas expressa medidas repressivas, principalmente financeiras, para as universidades federais que não alcançarem as metas, demonstrando que as instituições que aderiram ao REUNI devem se submeter em todos os aspectos as obrigatoriedades estabelecidas pelo MEC.

Ao serem questionados se haveria cobrança por parte da administração da UFMT para o cumprimento da meta de 90% de concluinte, os coordenadores de cursos responderam o que segue:

Nada. Nenhum ofício, nenhuma portaria, nenhum cumpra-se, nada. (C3).

Deve existir sim, não sinto isso no dia a dia. Não recebi nenhum lembrete. Quando vamos às reuniões de coordenadores nacionais, fala-se da evasão, os quadros se repetem e ninguém lembrou desses 90%. (C4).

Por enquanto não, pelo menos até agora não recebi nenhuma pressão: “olha vocês tem que dar um jeito”, por enquanto não. (C6).

Assim, se nota que a maioria dos coordenadores alega não haver cobranças para o alcance da meta. Somente um deles mostrou posicionamento conflitante com os demais, ao relatar que em reunião com coordenadores de cursos, discutiu-se sobre controle de evasão, e os participantes foram advertidos sobre a meta de 90% de concluintes; entretanto, o entrevistado não considerou que isso fosse uma pressão, o que me levou a suspeitar que não queira se comprometer com a afirmação de que a administração superior não estivesse tratando do problema devidamente.

Por outro lado, na medida em que os entrevistados que pertencem à administração superior eram interpelados sobre uma eventual pressão por parte do MEC para o cumprimento dessa meta, houve consenso na afirmativa de que não existiu coação para sua execução, como pode ser verificado na explanação de um dos entrevistados:

Não existe uma pressão [...]. Pelo menos, até esse momento, por exemplo, não houve a diminuição do nosso orçamento ou a restrição em participar de programas por parte do MEC. O MEC compreende a complexidade do problema. Não é uma questão que diz respeito apenas a vontade política institucional. [...]. Essa meta, não é problema somente para UFMT, mas para todas as universidades porque requer que se tenha um programa de acompanhamento permanente, isso nós estamos fazendo. (A4).

Dessa forma, fica evidente, pelos depoimentos, não haver cobranças por parte do MEC em relação à meta estabelecida pelo Programa. Ainda se depreende que, pelo menos por enquanto, não há medidas repressivas.

Ao se indagar os entrevistados que representam a administração da universidade se haverá problemas caso não se cumpram as metas ou se serão aplicados vetos a quem não cumpri-las, assim eles se manifestaram:

Não é que não vai ter problema nenhum, o MEC sempre cobra e isso vem amarrado com as políticas do próprio MEC, mas entendemos que até o momento nenhuma instituição foi prejudicada porque o próprio MEC tem sensibilidade em reconhecer os problemas da instituição, o que não pode ficar sem justificativa. [...]. Não é que se não cumprir, não vai ter problema, muito pelo contrário, estamos preocupados em cumprir as metas, [...] não trabalhamos com essa obrigatoriedade dentro da instituição, mas ao mesmo tempo essas metas são boas do ponto de vista da gestão porque permite que a universidade reflita sobre o outro extremo, que é ter metade dos formados e ter uma relação professor/aluno, vamos discutir em toda a universidade qual é a relação que nós temos e a gente não discutia isso antes. Um dos méritos dessa discussão professor/aluno é trabalhar quantos professores nós temos e qual é a nossa capacidade de oferta. (A2).

A administração da UFMT expõe que, para o MEC, é necessário justificar o não cumprimento. Por sua vez, o representante do MEC relata que cobra ações estipuladas pelas instituições, embora admita justificativas, acompanhadas de um plano de ações e estratégias. Além disso, a entrevistada considera que a instituição de metas para a universidade é positiva, pois existe uma insatisfação relatada anteriormente da administração superior com a porcentagem de diplomados pela instituição e, para ela, a meta aluno/professor deve ser debatida.

Sobre a possibilidade do cumprimento das metas até o final de 2012, a resposta que vem do representante do MEC é a seguinte:

Sim. Com respeito, em cumprimento ao decreto, acredito que essa meta vai ser muito difícil de ser atingida, não é impossível, mas vai ser muito difícil neste lapso temporal. Talvez a gente teria que estender um pouquinho mais. Agora, eu acho que mais importante do que a gente avaliar esta meta, neste momento é a gente não ter vaga ociosa. A gente não pode permitir uma vaga ociosa. Acho que deve monitorar o cumprimento dessa meta por período maior, fazer uma dilação desse período, desse prazo, por que 90% é uma meta bastante ousada. A vaga ociosa é inadmissível, se faleceu um aluno tem que colocar outro, se saiu um aluno tem que colocar outro. Para a reprovação são os programas de apoio, a monitoria, a consultoria, as turmas, o reforço, é o que precisa. O professor tem que ter em mente o aluno real e não ideal, não é a aprovação por aprovação, garantir as condições de aprendizagem, e elevando o nível é neste sentido. (M1).

O representante do MEC apresenta um sistema de acompanhamento, denominado Sistema Integrado de Monitoramento (SIMEC), utilizado para o acompanhamento dos indicadores firmados no Acordo de Metas.

[...] elas [as universidades federais] são também cobradas pelos órgãos de controle, e o que o MEC puder fazer para auxiliar e atingir esta meta, fará, tem feito e fará. Agora, o Ministério da Educação está aqui para ofertar vagas, para cobrar resultados qualitativos também e para apoiar as universidades. Se a universidade apresentar justificativa do porquê a gente repactua, e continua monitorando. A gente garante o contraditório e a ampla defesa do nosso monitoramento, fazemos análise e verificamos o procedimento a ser adotado, não é uma relação polícialasca e também não é *laissez-faire*, cada um faz o que quer. É uma relação de parceria, por que o nosso propósito é elevar a qualidade do ensino e a oferta de vaga pública. Nós temos compromisso com a democratização, com a inclusão e com a qualidade. (M1).

Conforme o entrevistado, o cumprimento das metas do REUNI é submetido a um acompanhamento, até porque, a seu ver, se trata de um programa que amplia o número de vagas, melhora a qualidade do ensino e democratiza a educação superior. Uma análise que se detenha na aparência, sem aprofundamento, tende a avaliar que o REUNI refere-se a uma política governamental que instituiu a expansão das universidades federais, e, portanto, presta importante benefício à sociedade. Porém, o programa não está desprovido de problemas na sua implantação e desenvolvimento, podendo-se constatar através da pesquisa empírica que a qualidade do ensino não está sendo tratada devidamente. Tendo isso em vista, ponho em dúvida a propalada democratização da universidade, considerando o referencial que me orienta, segundo o qual o acesso democrático³⁵ implica em garantir ingresso, permanência e qualidade na formação.

A meta de 90% de concluintes expõe uma preocupação a mais para as universidades federais: a ocupação rápida das vagas ociosas. Além disso, outro aspecto que levantou inquietações por parte da administração das universidades federais foi a porcentagem de estudantes retidos. Essa situação remete ao empreendimento de esforços para o reforço de conteúdo com vistas, principalmente, a atender aos egressos do ensino médio que possuem deficiência de aprendizagem. Conforme uma das entrevistas (administração superior), a UFMT possui o programa de monitoria, que tem por objetivo assessorar os estudantes com esses problemas.

³⁵ Para Silva e Veloso (2011, mimeo), “considera-se que “acesso democrático” seria uma redundância, sob condições plenas. Entretanto, em face da realidade contraditória, o atributo “democrático” é um reconhecimento de que o acesso precisa ser situado, avaliado. E, porque não é pleno, precisa “democratizar-se””.

Também no sentido de alcançar essa meta, existe a proposta de revisão das estruturas curriculares e a concretização de políticas de assistência estudantil, conforme foi expresso nas entrevistas. Na UFMT, serão implantadas políticas de inclusão, como a proposta de sobrevivagens, que é um sistema de vagas adicionais e proporcionais que corresponderá a até 30% das vagas ofertadas em cada curso regular da UFMT para negros pobres, brancos pobres e indígenas. A administração superior da UFMT, segundo um dos entrevistados, propôs a implementação de sobrevivagens com a finalidade de atingir a meta de ampliação do número de vagas e de matrículas que ainda não foram cumpridas, mas que constam na proposta do contrato de gestão.

Entretanto, estudos acadêmicos mostram que a meta estabelecida pelo REUNI de noventa por cento de concluintes é elevada e de difícil execução pelas universidades federais.

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.

Ela não responde ao anseio da sociedade, não respeita as condições concretas existentes nas IFES e o calendário proposto para a discussão de modificações de tal monta na estrutura acadêmica não respeita o tempo acadêmico próprio que essas medidas requerem para serem discutidas e acordadas com qualidade. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007, p. 16).

Além da revisão da estrutura curricular, com reorganização dos cursos de graduação, proposta de UFMT para alcançar a meta, existe também o debate da flexibilização curricular, semestralização, aproveitamento de créditos e mobilidade acadêmica.

O Decreto do REUNI permite a reestruturação da arquitetura curricular, promovendo a diversificação das modalidades de graduação, tendo como proposta a instituição do ciclo básico e dos BI, que têm o intuito de subsidiar uma formação ampla. A ideia inicial, que advém do Projeto Universidade Nova, é de implantar um regime de três ciclos: no primeiro ciclo, seria para formação geral; o segundo ciclo, para formação profissional, específica; e o terceiro, para formação acadêmica científica, a pós-graduação. Todavia, há que considerar que os BI tendem ao aligeiramento do ensino, inclusive porque as turmas desses cursos provavelmente sejam muito numerosas e possuam uma organização pedagógica que subtrai a figura docente. Vale destacar que até o momento a UFMT, assim como a maioria das universidades federais, não instituiu os BI.

A exigência dessa meta (90% de concluintes) pode contribuir decisivamente para que os cursos ofertados nas universidades federais tenham qualidade duvidosa, até porque, no

intento de aumentar o índice de concluintes, pode-se recorrer à estratégia de aprovação dos estudantes, ocasionando uma corrida por título.

O certo é que a aprovação automática se contrapõe à qualidade sempre defendida para a educação nacional e a certificação por etapas mascara a atual evasão sob o discurso perverso – porque enganoso! – da inclusão social. Não temos dúvidas de que uma saída fácil para o cumprimento da meta de elevar a taxa de conclusão para noventa por cento do ingresso seria optar pela certificação por etapas. Ao aluno que concluir uma etapa de sua formação global dá-se um certificado e contabiliza-se esta certificação como uma conclusão. Alguns egressos da primeira fase de formação migrarão para a fase seguinte de formação, outros, por falta de condições competitivas, “serão migrados” para o mercado de trabalho, precocemente, porque ainda estarão sem uma profissão. (MARIZ, 2007, p. 2).

No Acordo de Metas, o contrato de gestão entre MEC e UFMT, está estabelecido que a responsabilidade e obrigação da universidade é “executar o Plano, [...], zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades”. A qualidade exigida, nos termos do Acordo de Metas, não fica explícita na maioria dos relatos. Ao contrário, fica a imagem que a administração superior da UFMT não está preocupada em relação ao cumprimento dessa meta, ou seja, o interesse em alcançá-la não se evidencia efetivamente.

Cabe salientar, ainda, que tive a impressão de certo descomprometimento com o contrato assinado ou, ainda, com as suas consequências, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino, por exemplo, referente ao item do alcance dos 90% de concluintes. Talvez isso possa ser atribuído a outras interferências que não pude perceber nesta pesquisa. É possível especular que, como esses contratos representam medidas novas nas universidades federais, a obrigatoriedade ali implícita tenha sido relativizada. Dessa maneira, ao que parece, os envolvidos cumprem o acordo da maneira que lhes é possível, principalmente, interessados no auxílio financeiro que resultou da adesão ao programa.

Outra inquietação surgida, no que diz respeito à meta de 90% de concluintes, relaciona-se à evasão, indicador que afeta diretamente o alcance da meta. Para Veloso (2000, p. 119), “Os coordenadores de curso consideram que o nível sócio-econômico, [...] contribui para a evasão. [...] independente de o curso ser em horário noturno, diurno ou integral, é que o aluno precisa trabalhar para poder sustentar seus estudos e também sua família”. Em relação ao que diz Veloso, os depoimentos dos estudantes são coadunantes.

[...] não houve nenhum caso de aluno que desistiu por conta do curso ou alguma dificuldade, mas sim por questões pessoais [...]. (E3).

[...] É incrível perceber, como, por exemplo, ano passado aconteceu bastante das pessoas quererem outro curso. E também pelo fato de ser um curso noturno atrai pessoas que trabalham, só que não é por isso um curso fácil, então acham que dá para conciliar o trabalho com o curso, às vezes até dá, só que necessita de tanto esforço que acabam desistindo. (E5).

É importante salientar que os problemas financeiros são um ponto crucial na evasão dos estudantes, isso significa que não basta apenas expandir as vagas, devem ser criadas políticas públicas que garantam a permanência dos estudantes nas instituições de ensino públicas. Nesse sentido, a implementação do PNAES é fundamental, porém deve ter recurso financeiro para subsidiar a demanda existente.

Nas entrevistas aparece, igualmente, uma preocupação em entender melhor se de fato a evasão ocorreu. É o que expressa um coordenador de curso:

[...] Discute-se muito a evasão, mas o que acontece é de 40 matriculados tem-se 28 estudando, mas isso não é evasão, [...] os outros se quer compareceram ao curso, fizeram a matrícula, não apareceram em nenhuma aula do curso. A minha conta é feita com aqueles que vieram e cursaram o curso efetivamente [...]. A forma como os dados são expostos é importante. (C6).

Como essa fala mostra, a evasão está entrelaçada a outras questões. Trata-se de um tema complexo, e que desafia as políticas educacionais a aumentarem o número de vagas da educação superior, sem descuidar da permanência dos estudantes.

Apesar do REUNI focar na expansão e reestruturação, no Decreto que o institui evidenciam-se diretrizes também no sentido de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2007, art. 1º). Essa preocupação vai ao encontro da formulação de Ristoff (2011, p. 208, grifos do autor):

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.

Na UFMT, segundo as explicações, existe o programa de apoio aos estudantes, programa de monitoria e de tutoria criado pela UFMT para o acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizado, que, segundo um dos entrevistados da administração superior da UFMT, geralmente são estudantes de baixa renda, com problemas financeiros, oriundos de escolas com baixa qualidade no ensino, que os familiares não possuem formação

superior. Como pode ser ratificado no relato de um dos entrevistados da administração superior a seguir:

Chegar a 90% é uma meta não fácil de ser cumprida, mas, por outro lado, ela traz mais responsabilidade para as universidades que eu acho interessante, no sentido que elas pensem possibilidades de um acompanhamento mais efetivo do estudante. É fácil você dizer o problema é do aluno, o problema não é só do aluno, são problemas que há uma complexidade na análise. Geralmente são estudantes de baixa renda, que estudaram nas escolas sem que as condições de qualidade tenham sido critérios relevantes, estudantes que não tiveram a oportunidade de fazer cursinho, estudantes que têm na família dificuldade, que o pai e mãe não têm formação superior, pessoas que não têm vivência cultural [...]. (A4).

Considero importante citar a formulação de Mészáros (2008, p. 61): “[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. Na universidade, para aqueles professores e gestores que combatem a lógica perversa do Estado capitalista, as dificuldades dos estudantes que decorrem da sua condição socioeconômica passam a ser desafios de um projeto que visa à superação de tais dificuldades, assim, o entrevistado A4 demonstra vontade de dar conta desses desafios. E esse projeto que, na formulação de Mészáros, é um importante papel para a educação tem como fim a transformação da realidade à qual o capitalismo submete a educação.

O representante do MEC entrevistado expõe que o órgão criou programas de apoios para melhorar as universidades, com o objetivo de aumentar a taxa de sucesso, ou seja, a taxa de conclusão dos cursos de graduação. Além da preocupação com o sucesso na graduação, há a questão da inovação do ensino. Para ele, o MEC divide-se em três grandes áreas: a permanência e a melhoria das condições de vivências dos alunos, área em que está o PNAES, considerado o grande programa de assistência estudantil, criado em 2007, e que começou a ser implantado em 2008; outro programa é o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que é um auxílio de um salário mínimo ofertado aos alunos estrangeiros com o intuito de garantir a permanência nas universidades; e o terceiro programa, que, para o entrevistado, engloba a área de permanência, é o programa Incluir, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência.

A segunda área apontada é da inovação no ensino de graduação, que busca fazer revisões curriculares, reestruturação acadêmica e envolve os alunos em práticas inovadoras de ensino, pesquisa e extensão. O programa ligado a essa área é o PET, Programa de Educação

Tutorial, que forma grupos de aprendizagem coletiva e se pauta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A terceira área, para o depoente, visa ao aprimoramento da relação da universidade com a sociedade, tem relação com o resgate de sua função social e se denomina ProExt, Programa de Extensão Universitária, que surgiu em 2003. À medida que problematiza a realidade, contribui no debate de reestruturação curricular e mantém viva a discussão sobre currículos. Esse conjunto de programas, a seu ver, auxiliará a reduzir a evasão e a repetência, ou seja, por meio de aporte de recursos garantirá a permanência dos estudantes nas universidades, diminuindo a necessidade de trabalhar, consequentemente, aumentando o sucesso acadêmico e contribuindo para melhorar os indicadores de número de graduados.

[...] vou dividir os programas que executamos aqui no ministério, em três grandes áreas. Uma primeira grande área está vinculado a permanência e a melhoria das condições vivências dos alunos. [...] o PROMISSAES. [...] E o PNAES [...]. Enfim têm esses dois programas trabalhando a questão da permanência, e um terceiro que eu englobaria também nesta área de permanência, que certamente ajuda para reduzir evasão e repetência, etc, que é o programa incluir. [...] tem um principal programa para parte de inovação na graduação, [...] que é o programa PET, de educação tutorial, [...]. E o terceiro grande programa [...] é o PROEXT, programa de extensão universitária. (M1).

Ao abordar a instituição de políticas institucionais de diminuição da evasão dos estudantes e da ocupação de vagas ociosas, e de que forma isso poderia ser resolvido, pude perceber certa inquietação por parte da maioria dos entrevistados. Somente um enfatizou que a responsabilidade é da instituição. Os demais entrevistados destacaram que a UFMT abre editais para que ocorra a transferência, verificam-se as vagas que estão sobrando e os estudantes oriundos de outras instituições de ensino participam do processo seletivo, no intuito de ocupar as vagas dos estudantes evadidos. Porém, ressaltaram que o estado de Mato Grosso tem características diferenciadas, pois muitos dos cursos oferecidos na UFMT só existem na própria universidade. É diferente dos estados que possuem várias instituições federais, oferecendo uma mobilidade maior entre elas. Ademais, existem cursos que são desvalorizados socialmente, com profissionais insatisfeitos com os baixos salários e a alta carga de trabalho a qual são submetidos, como é o caso das licenciaturas.

Existe, ainda, outra estratégia para diminuir o número de vagas ociosas, que se refere à matrícula de graduado, permitindo o reingresso de quem cursou licenciatura e quer fazer bacharelado (e vice-versa), porém, hoje isso não é possível porque não está previsto no projeto pedagógico.

A administração da UFMT explana que as estruturas também são engessadas devido ao excesso de pré-requisitos. Por exemplo: algumas disciplinas antecedem a outras, e, ao se reprovar, não se pode seguir adiante, o que aumenta o índice de retenção e, conseqüentemente, diminui o número de diplomados.

Observa-se na explanação seguinte uma proposta de mudanças na estrutura curricular por parte da representação da UFMT:

Nós estamos neste momento fazendo uma reorganização curricular com todos os cursos. [...] A proposta é primeiro ter um núcleo fundamentado, que é onde há reprovação em massa, que é falta de base quando vem do Ensino Fundamental e Médio. [...] A outra proposta nossa é a semestralidade, porque quando você tem um currículo anual e há uma reprovação, este aluno será retido muito mais tempo na instituição, então eles também aceitaram a semestralidade como base e princípio curricular. [...] Essa é a meta mais difícil, porque ela é processual, não se resolve como nós resolvemos do quantitativo [...]. Ela implica a mudança de mentalidade, programa efetivo da administração superior, mas também implica numa mudança de atitude dos professores que são responsáveis pela organização curricular. (A4).

Enfim, existe uma discussão e uma tentativa de resolver o baixo índice de diplomados. Pode ser destacada a intenção de tornar a estrutura curricular flexível, para que, com isso, o processo de mobilidade interna e externa seja maleável, oportunizando mudança de curso e transferência ou admissão de estudantes de outras instituições de ensino superior. Paradoxalmente, tais medidas acabam “provavelmente aliviando as instituições privadas de seus alunos inadimplentes”. (CHAVES; MENDES, 2009, p. 13).

Um aspecto apontado, por coordenadores de curso, sobre os cursos noturnos vale ser destacado, o de que, nos cursos noturnos, os estudantes normalmente são trabalhadores durante o dia, o que faz com que estejam esgotados ao final do expediente. Em tese, o docente deveria estimular os estudantes a continuar os estudos com aulas dinâmicas, diferenciadas do período diurno, o que lhe traz outra sobrecarga de responsabilidade.

Em suma, o cumprimento da meta de 90% de concluintes está relacionada a várias modificações na universidade, desde a ampliação das políticas de permanência, em especial, para estudantes advindos da classe trabalhadora, até a flexibilização do ensino e a qualificação do docente.

Relação dezoito estudantes por professor

Outra meta estabelecida pelo REUNI é a relação de dezoito estudantes para um professor. Essa meta tem sido recorrente em debates que expõem o programa a crítica (Cadernos ANDES nº 25; Universidade e Sociedade nº 47).

A denominada relação aluno/professor (RAP) que tem razão 18/1 foi estabelecida, segundo o documento de Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 4):

[...] com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais.

O número de estudantes por turma, nesses termos, tende a aumentar a precarização do trabalho docente. Em efeito cascata, sobrecarregar os professores significa enfatizar o ensino em detrimento da pesquisa (porque essa demanda maior tempo e atendimento mais particularizado), além da necessidade de que se apoiem em monitores para substituí-los presencialmente em aula. Consequentemente, projeta-se a queda da qualidade da educação e da confiabilidade nas universidades federais e, além disso, a sua própria legitimidade. Desse conjunto de aspectos, pode-se levantar um debate sobre o papel da universidade e sobre qual modelo está se constituindo, atentando-se que para caracterizar a tríade ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável, o poder público precisa instituir medidas convergentes a tal preceito.

Com o crescimento do número de estudantes por turma, o acompanhamento mais próximo ao estudante tende a diminuir, e isso pode ir de encontro ao cumprimento da meta de 90% de concluintes, por afetar negativamente o índice de diplomação. Pesquisas mostram que o aumento da porcentagem de diplomados tem relação com a ação dos professores junto aos estudantes, principalmente, aqueles que apresentam dificuldades no aprendizado (VELOSO, 2000). Contudo, o aumento quantitativo das turmas impossibilita esse cuidado especial, exatamente porque implica sobrecarga de trabalho do docente.

Ao que parece, considerando o desenho da política em foco e suas implicações, subjacente está a inspiração no modelo fundado no mercado.

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem

prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 71).

Nessa perspectiva, sob pressão para o alcance das duas metas (90% de concluintes e relação 18/1) prevê-se que o professor se torne mero reproduutor de conhecimentos, visto que estará diante de situações absolutamente desfavoráveis. Aumentar o número de estudantes com certificação, sob as condições anunciadas, dificilmente lhe permitirá desenvolver uma educação crítica. Isso significa negar a função social da universidade, negar aquilo que Manacorda (2007) sustenta: a formação por completo, onilateral. Conforme o mesmo autor, onilateralidade corresponde ao desenvolvimento integral do ser humano, significa desenvolver-se por completo, em todos os sentidos.

Para calcular a Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP), faz-se a relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e ajustada ao corpo docente.

$$RAP = \frac{MAT}{DDE - DPG}$$

Segundo o documento Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 4-5), o cálculo se faz da seguinte forma:

Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT): projeção do total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão (tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular) e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento. A matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas oferecidas pela universidade em um determinado período letivo.

$$MAT = \sum \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração nominal} \times (1 + \text{fator de retenção}).$$

A composição do corpo docente está balizada no número de Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva (DDE) e Dedução da Pós-Graduação (DPG). O DDE tem como referência o banco de professores equivalentes e o DPG é o estabelecido pela relação entre alunos de pós-graduação por professor, considerando a avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação. Vale destacar que, quanto mais alto for o conceito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (universidades que possuem programas de pós-

graduação estruturados), maiores serão os benefícios. Isso pode agravar as desigualdades regionais na pós-graduação, contribuindo para que as universidades consideradas periféricas continuem à margem do desenvolvimento da pesquisa, da ciência e tecnologia.

Por sua vez, também é possível vislumbrar dualidades a se conformarem no interior da universidade. Uma configurada entre as “universidades de ensino” e as “universidades de excelência” (que desenvolvem pesquisas e que vinculam ensino-pesquisa-extensão). A outra dualidade seria entre os “professores da graduação” e os “da pós-graduação” numa mesma instituição de ensino superior. Soma-se a isso o fato de que o grupo dos professores que trabalha somente na graduação compõe-se também de professores substitutos e de efetivos não doutores, o que poderia promover a hierarquização e divisão do trabalho docente, considerando que o professor “da pós-graduação” detém status dentro da universidade.

Ilustrando esse quadro, a análise seguinte trata sobre o professor contratado:

Como possui vínculo transitório com a IFES, o professor substituto não pode assumir cargos administrativos, desenvolver e/ou orientar pesquisas, submeter e coordenar projetos. Tudo isso leva a um comprometimento do trabalho institucional-acadêmico como um todo, pois um número cada vez menor de professores efetivos terá que acumular essas tarefas. Além disso, é o professor substituto que, a despeito de sua precarização salarial e de trabalho, deverá assumir a responsabilidade com sua aposentadoria, pois não fará parte do quadro dos inativos, “liberando” gastos e responsabilidades futuras, por parte do governo, no que diz respeito à previdência social. (ANDES, 2007, p. 28).

Aos coordenadores foi perguntado se há pressão para que se cumpra a relação de dezoito estudantes para cada professor, e a maior parte respondeu que não. Dois dos entrevistados afirmaram que, se existe pressão, eles a desconhecem. No entanto, um dos entrevistados expõe que existe pressão, porém é velada e acontece por meio do PIA (Plano Individual de Atividades), mecanismo estabelecido pela UFMT que controla encargos de ensino dos docentes.

É importante ter presente que essa meta sofre interferências de outras políticas instituídas tanto pelo MEC (como do professor equivalente), como pela UFMT, por meio da Resolução CONSEPE nº 197, de 01 de dezembro de 2009, que “dispõe sobre normas para distribuição de encargos didáticos, segundo o regime de trabalho dos docentes” e subsidia a implementação do Plano Individual de Atividades (PIA). A resolução estabelece no mínimo 16 horas-aulas semanais no caso de atividades exclusivamente de ensino para docentes com 40 horas semanais ou Dedicção Exclusiva. Porém, ressalto que essa deliberação do artigo 57 da LDB/1996, regulamenta: “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará

obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”. Apesar das críticas, a Resolução, do ponto de vista da administração, é fundamental, pois favorece a concentração de carga horária dos docentes para as atividades de ensino.

Quando a mesma pergunta é feita para entrevistados da administração superior, eles reafirmam a inexistência de pressão por parte do MEC, como a seguir mostro, entretanto, há um “monitoramento” das metas a cumprir, por parte da universidade. Isso se mostra no depoimento sequentes de representantes da administração superior da UFMT:

Na verdade não é uma pressão, é o cumprimento de metas, e o que as universidades tem feito é justificar ano a ano o que fez, o que não fez, o porquê não fez e também o que fez de inovador. É uma relação de cobrança, mas ao mesmo tempo de construção. A universidade é sempre pressionada a ampliar a vaga, sempre pressionada a melhorar por eficiência de professor/aluno e a gente aqui que tem que avaliar e justificar o que conseguimos fazer e o que não conseguimos. Essa cobrança, essa prestação de contas do REUNI é realizada ano a ano. Nós organizamos relatório da PROEG, da PROPLAN, da universidade toda e a Reitora encaminha oficialmente ao MEC para avaliar o cumprimento de metas. (A2).

Na realidade a grande pressão é para manter a meta no quantitativo de vagas, porque a população cobra, o TCU também. O MEC anunciou aos quatro ventos, que iria dispor de tantos bilhões porque iria abrir 100 mil vagas. [...] Essa questão dos 18 para 1, já tem um entendimento do MEC que ninguém vai conseguir isso, quem vai conseguir vai chegar nos 16 para 1. Na UFMT a relação já está em 15/1. (A3).

Então, quando se faz um cálculo matemático, aluno-graduação, aluno-professor, você tem de considerar que algumas áreas não terão condições de fazer esse cumprimento na integralidade. Agora, por outro lado, nós temos que entender, que quando você não tem parâmetros para que ação docente possa ser conduzida há abuso. [...] É preciso ter parâmetros e nós temos como parâmetro somar todos os professores da UFMT. Temos pela nossa legislação a obrigação de ter 12 horas semanais de encargos na graduação, quais são as exceções, professores que estão na pós-graduação, em razão do número de orientandos de cada um, professores que estão com pesquisa, com comprovação de publicação, etc. [...] Essa meta o MEC acompanha mais, por causa da questão do professor substituto, por exemplo, não só em termos quantitativos, que hoje nós podemos contratar apenas 10% do quadro de professores, em razão de um cálculo que é feito que denominamos de professor-equivalente. Além disso, há um orçamento anual com limites em razão quantitativa. [...] Hoje, sobretudo, nos *campi* no interior, nós já estamos com 1 para 18, aqui em razão de alguns cursos que a relação é menor, por exemplo, na área da saúde. Não dá para você fazer uma implementação em todos os cursos de 1 para 18. Mas é possível em alguns cursos que são de nível mais teórico, menos prático, menos laboratório, chegarem próximo a isso. Essa meta também não é simples de ser cumprida, não é um cálculo só matemático. (A4).

É possível verificar que a meta relação 18 estudantes por professor possui um acompanhamento maior por parte da UFMT, porém, pelo visto, a administração da universidade não se sente pressionada para o seu cumprimento.

Interpelado sobre esse assunto, o representante do MEC disse que acompanha e exige o cumprimento das metas, como pode ser verificado na exposição:

Nós monitoramos tudo o que você imaginar. [...] nós temos a relação aluno professor, a RAP. Temos a RAP simples, que é a relação por universidade, a média Brasil e a RAP REUNI, que nós só vamos atingir a RAP REUNI de 18 por 1 em 2016, porque nós tivemos os atrasos nas obras, nós tivemos atrasos por conta do crescimento aceleradíssimo do país, falta de engenheiros, de empresas. [...] Nós repactuamos para atingir a meta de 18 até 2016, então nós temos uma meta de 16 até 2014 [...]. Está havendo, cobrança e monitoramento, porque a RAP REUNI é diferente da RAP simples. Estou falando de duas RAP distintas, a RAP REUNI é ponderada, leva em consideração o tempo que o professor dispõe na pós-graduação [...]. Ela tem um cálculo diferenciado da RAP simples. (M1).

Existe uma clara divergência de opinião entre o MEC e a UFMT, pois, para a administração superior da UFMT, não está havendo cobrança, mas “monitoramento”, o que implicitamente demonstra uma preocupação em chegar à relação dezoito estudantes por professor. Já o MEC aponta que há sim exigência de atingir a meta, mesmo que essa seja repactuada, pois compreende que ocorreram percalços durante o período de implementação do programa.

Noto que há ainda resistência em criar cursos que podem vir a fazer com que a relação de dezoito estudantes por professor não seja alcançada, o que parece pautar a criação ou expansão de cursos. Isso pode explicar porque os cursos da área de exatas e da saúde, por precisarem de maior aporte financeiro e uma maior demanda de professores, tendo em vista a necessidade de laboratórios, acompanhamento dos estudantes nos estágios com uma baixa relação aluno/professor, estão sendo preteridos. O relato seguinte de membro da administração superior da universidade informa:

Os cumprimentos das metas do REUNI, você podia fazer em termos quantitativos ou em termos dos números de cursos, nós estaremos cumprindo totalmente quantitativamente, não necessariamente com todos os cursos previstos. [...] alguns desses cursos, como foi o caso da Odontologia, da Fisioterapia, da Terapia Ocupacional, a universidade optou por não oferecer nesse momento, porque numa avaliação do currículo desses cursos, percebeu-se que o número de professores que nós tínhamos no pacto do REUNI, não seria o suficiente para a implantação desses novos cursos, porque eles demandariam um número bastante grande, por ser cursos de especialidades muito precisas. (A4).

Os depoimentos corroboram com a análise de Silva (2008, p. 50): “as medidas expansionistas, benéficas diante do cenário elitista da educação superior, se não forem acompanhadas de financiamento adequado e de acréscimo substancial do corpo docente e técnico-administrativo, representam mais um fator de pressão ao trabalho docente”.

Destaco o depoimento do representante do órgão ministerial no que se refere à busca de nivelar as universidades brasileiras em relação ao cenário internacional. A seguir, de forma clara, o mesmo declara a influência de organismos internacionais para a constituição da relação 18/1 e na instituição de políticas na educação superior.

O propósito do governo é buscar colocar as universidades no patamar das universidades internacionais. Nós estamos buscando o ranqueamento internacional, nosso horizonte são os indicadores da OCDE. É a relação de dezoito para um. Quando a universidade apresentou o seu projeto tinha que ofertar as vagas públicas por meio de uma reestruturação interna. Nessa perspectiva, poderia utilizar espaço físico, professores, tudo que já dispunha para atingir o seu propósito. Poderia criar cursos novos para ofertar vagas, poderia simplesmente criar turno novo de um curso já existente, poderia ampliar a oferta de vagas em curso já existente, então o arranjo quem fazia era a universidade, em quais campos ia expandir também era critério da universidade. Levando-se em consideração a autonomia universitária e sabendo dos zelos e cuidados que as universidades têm, e observar as necessidades que são postas pelas mesorregiões e pelos arranjos produtivos locais, pela vocação das regiões, dos cursos, então cada universidade tem seu plano de desenvolvimento institucional organizado dessa forma, e além de outros indicadores de vazios demográficos, de ausência da educação superior pública, de diversidades demográficas. (M1).

De acordo com as explicações, outro aspecto a ser ressaltado concerne aos traços da racionalização entre meios e fins, tão própria do meio empresarial. Na prática, significa a ampliação do número de vagas com o aumento desproporcional do número de professores e estrutura precarizada para atender os estudantes que estão ingressando no ensino superior. Está sendo constatado, igualmente, que as metas do REUNI, além de influenciarem no curso, movimentam a estrutura da universidade no todo e sinalizam mudar os rumos da universidade pública brasileira.

Cabe ressaltar que a relação dezoito estudantes por professor pode causar uma sobrecarga de trabalho aos professores da UFMT, até mesmo porque as políticas públicas que estão sendo implementadas, com a UAB e o PARFOR, contratam professores da instituição para atuarem em seus programas e esse trabalho é realizado além do trabalho para o qual esses professores estão concursados, que é a dedicação à graduação e pós-graduação presencial. Docentes que participam desses programas recebem uma bolsa, a qual complementa o salário. Há preocupação de que os professores bolsistas passem a incorporar essa bolsa, como se fossem parte integrante dos salários, tornando-os “escravos” dos programas instituídos pelo governo federal e intensificando cada vez mais a jornada de trabalho.

Para Marx (2006, p. 111), “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz”. O exposto sugere que o trabalho nas universidades federais pode estar ratificando a alienação do trabalhador.

2.2.2 Diretrizes do REUNI

Com intuito de atender os princípios preconizados para a educação superior pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, que relata que a expansão da oferta de vagas, para jovens entre 18 e 24 anos, tenha acesso a esse nível educacional, foi aprovado o REUNI. Desse modo, ficou instituído pelo Decreto do REUNI ampliar acesso e permanência na educação superior, aproveitando melhor e ampliando os recursos humanos e a estrutura física existente.

Ao discutir o acesso, considero a análise de Silva e Veloso (2010, p. 222) faz-se imprescindível para a compreensão do tema ora estudado:

Por acesso, entende-se a participação na educação superior. Na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência de conclusão dos estudos. A fim de avançar ainda mais nas políticas educacionais, é necessário abarcar a qualidade da formação. Assim, percebe-se a abrangência do tema acesso, visto que, ao submetê-lo a aprofundamentos, transcende-se à mera questão do ingresso do estudante. As dimensões que comporta (ingresso, permanência, conclusão e formação), vistas no conjunto, segundo os indicadores quantitativos (quantos?) e na sua complexidade (a quem? a que fins? como?), sinalizam as possibilidades da democratização do acesso. Entende-se, pois, que democrático ou democratizante refere-se a um atributo do acesso capaz de explicitar as suas características em face da realidade.

À luz dessa compreensão, ousou inferir que o REUNI restringe-se a um programa de ampliação de vagas, além de fomentar, limitadamente, políticas de inclusão e permanência. Não é possível qualificá-lo como programa de acesso, na acepção aqui referenciada.

A fim de melhor compreender essas questões, examino as diretrizes do REUNI tendo em vista salientar as possíveis interferências sobre os rumos da UFMT.

Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno

Essa diretriz tem relação direta com a meta de elevar a taxa de diplomação para 90% nos cursos presenciais.

A expansão de vagas, que é um debate central no REUNI, considerou o aumento de vagas nos cursos já existentes e a criação de cursos novos. A partir da compreensão de Silva e Veloso (2010), é importante considerar que a ampliação de vagas é apenas um dos elementos do acesso à educação superior.

A respeito da criação dos cursos novos, os entrevistados foram questionados se houve debate na UFMT. Os relatos abaixo demonstram respostas relacionadas aos representantes da administração institucional:

Os novos cursos foram propostos pelas unidades acadêmicas, a partir das demandas sociais e das possibilidades de implementação em curto prazo, ou seja, existência de corpo docente para as disciplinas básicas iniciais e de infraestrutura física. [...] A UFMT prioriza no momento o aumento de vagas iniciais nos cursos existentes, considerando que a criação de novos cursos exige a contratação de novos docentes e construção de novos laboratórios. (A1).

Veio das unidades acadêmicas. [...] foram criados aqueles cursos que na realidade oferecem disciplinas para a universidade inteira, que têm um quantitativo maior de docentes, mas que têm um quantitativo menor de alunos da área específica. (A3).

As manifestações sugerem que a universidade não considerou as necessidades da sociedade mato-grossense para instituir novos cursos, apenas preocupou-se em “fazer acontecer” o REUNI.

A UFMT criou cursos para os quais não era necessário promover concurso para novos docentes, para não deixar de cumprir a meta da RAP, assim como não criou cursos que exigissem um número maior de docentes. Dentre as falas dos coordenadores, a maior parte relata que existia uma demanda na instituição para que houvesse a criação de cursos novos e, como havia o recurso financeiro do REUNI, foi possível a efetivação desse pleito.

Neste estudo, foram entrevistados coordenadores de seis cursos novos na UFMT – *campus* Cuiabá, dos quais quatro são noturnos. Sobre a decisão de o curso ser ministrado à noite, dois coordenadores responderam que isso ocorreu devido à exigência do REUNI, para outros dois coordenadores, visava-se atender trabalhadores.

Quando o curso foi criado, o público alvo imaginado [...] eram pessoas que trabalham de dia e iriam estudar à noite. Na verdade eles podem até ter tentado vir, mas o SISU, na nossa hipótese, impede ele de chegar na Universidade. [...] Foi criado à noite para atender o trabalhador [...]. (C4).

Nós discutimos a criação de um novo curso e analisamos também a possibilidade de fazer um curso no período noturno. A população em Mato Grosso, se quisesse fazer um curso [...] no período da noite, tinha que recorrer às instituições privadas. [...] de manhã nós não atingiríamos esse público que trabalha, até poderia usar de manhã que era o horário que a infraestrutura estava vazia, mas quisemos atender essa necessidade do mercado que são os profissionais que já estão atuando na área e que não têm formação. (C5).

Nas falas, especialmente entre os estudantes entrevistados, pude constatar a relevância do curso noturno, que contribui significativamente para pessoas que trabalham no período diurno terem acesso à educação superior pública. Por consequência, surge a necessidade de maior aporte financeiro para os programas de permanência. Além disso, as universidades federais são desafiadas a promover a expansão em diferentes áreas do conhecimento no período noturno. Também se faz presente o desafio de mudar estruturas, aumentar o quadro de funcionários efetivos, oferecer aulas práticas, enfim, minimizar as dificuldades dos trabalhadores que estudam a noite, com a expectativa de receber um ensino de qualidade. Nesse sentido, para Ristoff (2011, p. 211):

Só com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, como as em implantação, é possível fazer com que o campus deixe de ser este espelho que aguça as nossas distorções e se torne uma lâmpada que ilumine os caminhos rumo à igualdade de oportunidade para todos. Dizer que o campus apenas reflete a sociedade equivale a atribuir-lhe um papel passivo que, como demonstram os dados, ele certamente não tem. Significa também retirar dele o papel de agente capaz de interferir de um modo mais desejável na realidade existente.

A expansão da oferta de vagas no período noturno na UFMT é plenamente possível, do ponto de vista de um entrevistado que participa da administração superior.

[...] é importante também a ocupação do nosso espaço, nós temos a universidade de manhã e a tarde com quase toda sua capacidade e não temos mais possibilidades de ampliar, até aqui em Cuiabá o *campus* em termos de distribuição de espaço praticamente está saturado. E a noite ainda há institutos e faculdades sem oferta de disciplina, de cursos, enfim, nós temos a possibilidade de expansão real de espaço físico no período noturno. (A2).

Além de expandir as universidades federais, as políticas públicas têm o papel de oferecer, em especial à classe trabalhadora, acesso democrático ao ensino e pesquisa. Segundo Silva e Veloso (2010, p. 234):

[...] para realizar o acesso democrático (quer dizer: universal, público/gratuito, de qualidade), sem dúvida, o papel do Estado é indispensável, visto que está a se tratar da apropriação do conhecimento, o socialmente acumulado pela humanidade e o que se produz de forma inédita pela pesquisa. Para isso, são necessárias condições objetivas que dêem sustentação e incentivo, o que implica, sobretudo, o efetivo financiamento público à educação pública.

Nessa linha, Dias Sobrinho (2010) afirma que, para ser democrática, a educação deve ser acessível a todos, não somente aos que podem comprá-la. No Brasil, a maioria da população não tem condições de pagar os custos de uma formação em nível superior. Além disso, há de considerar que: “a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação” (2010, p. 1224).

Em síntese, entendo que a educação superior pública tem o desafio de crescer quantitativamente, entretanto o seu crescimento deve se colocar na direção de uma política emancipadora à classe trabalhadora, para que, de fato, tenha acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Mobilidade estudantil

Segundo o Decreto nº 6.096/2007, a ampliação da mobilidade acadêmica relaciona-se “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”.

Foi apontado pelos coordenadores que o problema central na questão da mobilidade está na diversidade de estruturas curriculares dos cursos. Segundo eles, na UFMT funcionam programas ou políticas de incentivo à mobilidade estudantil, tanto interna (dentro do país) como a externamente (circulação de estudantes para outros países). Isso foi constatado com ressalvas, conforme o que segue:

[...] na verdade não foram dadas condições reais da mobilidade acadêmica, porque nós coordenadores de curso ainda não conseguimos alinhar minimamente uma estrutura que o aluno possa ficar um ano [em outro Estado], e essa é intenção, mas ele tem que ter o mínimo de equivalência, nós estamos formando o curso. (C4).

Já os estudantes destacam a ausência de unidade entre as estruturas curriculares:

[...] as grades dos cursos [...] não coincidem no país inteiro, não coincidem as grades, muito menos os nomes [...] tanto que o [encontro] era para unificar o curso nacional e começaram as discussões do nome, das matérias obrigatórias, essenciais, e ainda não chegaram a um consenso, infelizmente. (E1).

As instituições de ensino superior parecem ter dificuldades para incorporar exigências postas pelo programa de mobilidade, a exemplo dos currículos, que permanecem inalterados ou sofrem pequenos ajustamentos, o que acaba por dificultar a mobilidade até mesmo entre os *campi*. Como foi relatado pelo representante do MEC entrevistado, “sente-se a necessidade de apresentar um currículo atualizado para tender às demandas do mundo contemporâneo, com uma visão de mundo, sendo mais atrativo ao jovem”. Essa afirmativa guarda semelhança com o discurso que sustenta a chamada Universidade da Globalização, que visa atualizar currículos para atender às necessidades do mercado, segundo um modelo de múltiplas aprendizagens.

Os depoimentos seguintes, de estudantes, relatam, ainda, que o problema da mobilidade está além de apenas reformular o currículo, requerendo toda uma logística de divulgação:

Até agora não foi apresentado nada para discutirmos. (E5).

Na UFMT existe sim, apesar de não ter conhecimento, sei que existe. Em minha opinião é muito burocrático, nem todos os alunos sabem. Deve ter professores por trás de alguns alunos para descobrir alguns atalhos. (E6).

Os estudantes afirmam que na UFMT não há divulgação, nem discussão sobre como está funcionando ou poderia funcionar a mobilidade estudantil. Nesse sentido, expressam receios quanto ao seu caráter democrático.

Um dos coordenadores de curso bem como um dos membros da administração e o representante do MEC, ao serem indagados sobre a mobilidade, ressaltaram a necessidade de um esforço conjunto em relação à assistência estudantil:

Mobilidade significa ter uma estrutura aqui, para a movimentação, tem que ter a casa do estudante, ele tem que ter o auxílio para comer e a xerox, se não, não há mobilidade. [...] acredito que a mesma estrutura que tem a política de permanência é que tem para a mobilidade acadêmica, ou seja, insuficiente. (C4).

[...] um dos fatores que nós entendemos que limitava a mobilidade era o apoio financeiro, porque o convênio prevê que o aluno pode ir para qualquer instituição federal, mas não tem apoio financeiro, então só quem tinha recurso podia fazer mobilidade e aí nós criamos no ano passado uma bolsa aqui na UFMT chamada Bolsa Mobilidade Acadêmica, cujo valor é uma bolsa e meia, mais a passagem de

ida e volta por seis meses para cada semestre de mobilidade, então nós fazemos um edital aqui na UFMT [...]. Esse programa é o nosso e também recebemos mais alunos aqui na UFMT [...] não temos ainda mobilidade docente é uma demanda dos pró-reitores, das universidades, para que os professores pudessem também fazer mobilidade de seis meses ou um ano em outra instituição vinculando com o ensino que essa mobilidade se dá ainda no campo específico da pesquisa, então você consegue em uma pós-graduação, em um pós-doutorado ficar seis meses ou um ano em outra instituição. (A2).

[...] Hoje é mais fácil fazer mobilidade para o exterior do que dentro das próprias instituições federais. Existem várias estruturas curriculares entre as diversas instituições, outra dificuldade, é o processo de viabilizar financeiramente bolsas para alunos que queiram fazer mobilidade. [...] é uma coisa que se está discutindo e tem todo interesse, uma vontade política de viabilizar o programa de mobilidade no Brasil. (M1).

Assim, é possível notar que existe programa de mobilidade acadêmica na UFMT, porém, a procura e o número de estudantes que participam ainda são pequenos, o que poderia ser explicado por: diferenças nas estruturas curriculares, política de assistência estudantil recente e falta de informação por parte dos estudantes.

É também preciso ressaltar que para se concretizar a mobilidade acadêmica, conforme exposto por alguns entrevistados, é preciso um programa que dê subsídios financeiros para os estudantes interessados no projeto.

Outra questão exposta é que não há relação a contento entre cursos de diferentes instituições, limitando-se a intermediações entre as partes para iniciar determinada ação de mobilidade. Ao ser questionado se existe uma relação do curso com outro curso ou com outras instituições, um coordenador de curso respondeu:

Diretamente esse vínculo não. O curso é feito através dos programas já estabelecidos pela instituição para a mobilidade. (C5).

Essa fala reafirma a avaliação de que muito se tem a fazer para que haja um programa de mobilidade estudantil a contento. Não obstante, há de deixar o alerta para que tais programas não incentivem as universidades a se submeterem ao “economicismo tecnológico que concebe a organização e o funcionamento da vida acadêmica em termos empresariais”. (IANNI, 1997, p. 31).

Reestruturação acadêmico-curricular

Neste item, analiso a terceira diretriz do REUNI que diz respeito à “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”. (BRASIL, 2007, art. 2º).

O documento Diretrizes Gerais do REUNI (2007, p. 4-5) assinala que “o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições”.

É importante destacar que, segundo esse documento, o MEC não pretende unificar os modelos de graduação das universidades federais, contudo destaca que as mudanças das estruturas curriculares devem ser flexibilizadas. Considere-se, ainda, que as diretrizes do programa estão interligadas e voltadas ao propósito de flexibilizar, o que vai ao encontro de importante análise feita por Rocha e Menezes (2009, p. 267):

A palavra de ordem parece ser de flexibilização. Todavia, cabe-nos alertar que, os contornos que se evidenciam com a implementação do REUNI, apontam, na verdade, para algo mais que flexibilização, mas para o afrouxamento do ensino, sem contar com o desaparecimento drástico da pesquisa e extensão.

Nas entrevistas realizadas, todos os coordenadores afirmaram ter autonomia para fazer alterações nas estruturas curriculares, entretanto, necessário se faz o registro de que as mudanças devem se submeter às diretrizes curriculares nacionais. As explicações subsequentes mostram que os coordenadores já percebem a necessidade de modificações na estrutura acadêmica, porém, relatam que certas mudanças demoram na sua aprovação, como em relação ao horário de oferta de cursos, o que, por exemplo, está estabelecido em outra diretriz do REUNI.

Não podemos fugir de algumas diretrizes básicas, talvez a única que não podemos mudar é o horário do curso, que é noturno. (C1).

Podemos fazer modificações no projeto de curso a qualquer tempo, mas tem um trâmite para sua aprovação, e normalmente demora um ou dois anos para que a mudança se efetive. (C3).

Nós temos que alterar várias coisas do nosso projeto, desde algumas ementas que já estamos inclusive coletando, porque depois de dois anos podemos fazer alteração e faremos, desde coisas simples mais pontuais como ementas que não estão adequadas, até questões maiores, que é o curso não ter entrada só a noite, ter entrada noturna e diurna. Estamos trabalhando o projeto de monitoramento e avaliação do curso, os instrumentos de avaliação do curso, o SINAES, para ver como vai avaliar,

como vai monitorar para poder tomar uma decisão dos rumos. Então, desde questões macro até questões mais pontuais, temos liberdade sim e daqui um ano poderemos começar um processo de mudança. (C4).

Um dos entrevistados da administração ratifica a explicações dos coordenadores.

Existe dentro do limite da regulamentação do próprio SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, uma previsão de que um projeto pedagógico recém-aprovado deverá esperar o seu período de reconhecimento para sofrer alteração. A não ser que haja uma justificativa que da alteração do projeto pedagógico para melhor, de que está cumprindo uma resolução ou algum equívoco que houve no projeto, ou ajuste de disciplina, mas o que trata da regulação é que um curso aprovado aqui no conselho espere até cinquenta por cento da carga horária que é o momento de reconhecimento para propor novas alterações. Mas se o grupo entender que precisa fazer alteração urgente, por exemplo, a Estatística que é um curso do REUNI, fez isso, fez o projeto para o primeiro ano, mas concebeu o projeto para um curso integral e na aprovação da congregação e do conselho, e pela proposta do REUNI, por questões de espaço, pela política, acabou sendo um curso do noturno. Por isso do primeiro ano para o segundo ano precisou sofrer adaptações na distribuição das disciplinas. (A2).

No depoimento de A2 (administração superior da universidade), foi constatado que não está ocorrendo pressão para fazer modificações para atender a diretriz de reestruturação acadêmica, porém houve modificação na proposta original do curso novos no sentido de atender à diretriz que exige aumento das vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Noto, portanto, que para esse entrevistado a pressão foi para atender outra diretriz.

Um membro da administração superior da UFMT evidencia que os cursos estão adequando seus projetos pedagógicos para atender a nova legislação, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para ele, o projeto do REUNI atende ao que está previsto nessa legislação, ou seja, o REUNI se submete à legislação educacional mais abrangente.

Frequentemente tem um curso sendo avaliado. Todos os coordenadores de ensino estão refazendo de acordo com a nova legislação o seu Projeto Pedagógico de Curso e isso vai ao encontro com o que estava previsto no REUNI, que é a reestruturação de curso homogeneizando algumas disciplinas básicas. [...] as diretrizes do REUNI são de acordo com a legislação educacional que existe. (A3).

Percebe-se, ao menos em relação aos novos cursos, que não está havendo declaradamente uma revisão da estrutura acadêmico-curricular por causa do REUNI. Ao mesmo tempo, há de considerar que a própria tentativa de semestralização dos cursos já pode modificar a estrutura curricular.

Quando nós fizemos a oferta do curso, a justificativa foi a ocupação de salas ociosas no campus. Então provavelmente nos orientamos pelo REUNI [...] nós abriríamos um curso seriado semestral porque atenderíamos um número maior de estudantes por ano, o que, aliás, está dando um trabalho agora para sustentar. [...] Provavelmente era uma das condições para abertura, para aprovação do curso e a entrada dele no programa REUNI, ou seja, tentamos maximizar as condições já existentes e minimizar custos. (C3).

Hoje ainda estamos com o objetivo de semestralizar todos os cursos, homogeneizar essa parte administrativa, pois hoje nós temos várias modalidades, [...] então homogeneizando, semestralizando, fica melhor, fica dentro do projeto. (A3).

A semestralização dos cursos tende a fazer com que a UFMT amplie o número de vagas. Além disso, com as modificações na estrutura acadêmico-curricular, o intuito da UFMT é minimizar o tempo de conclusão do curso. Nisso, há riscos implicados, como o aligeiramento do ensino, bem como a corrida pela certificação, sem uma preocupação evidenciada com a qualidade na formação. Veja-se, nesse sentido, o depoimento de um membro da administração superior sobre as possibilidades de alteração na vida acadêmica:

Será semestral. Dentro da semestralidade é feita a opção pelo seriado, crédito ou pelo terceiro sistema, que é a matrícula por disciplina, que é mais livre que crédito. Nesse sistema, dentro dessas disciplinas são especificadas se precisa ou não de pré-requisito, mas não é feita essa contagem de mínimo de crédito, máximo de crédito, e trabalhar com o tempo de integralização médio, mínimo e máximo. Hoje nós temos o mínimo e máximo. Um curso tem tempo médio de integralização de quatro anos, abre-se um ano antes para o aluno formar, pois agora temos também a possibilidade do aproveitamento extraordinário de estudo, que aprovamos no passado, o aluno que mostrar competência pode pedir banca para defender aquela disciplina [...] então essas possibilidades de diminuir o tempo de integralização do aluno ou ser aluno que por qualquer motivo não trabalha e tem a disponibilidade de fazer mais crédito, puxar disciplina. Com isso, o tempo de conclusão diminui seis meses ou um ano, mínimo e o máximo 50% depois do mínimo. Os projetos pedagógicos encaminhados em 2011 estão sendo feitos com tempo médio, o mínimo geralmente é um semestre. (A2).

No entanto, a UFMT com o objetivo de iniciar os debates da reestruturação acadêmica, produziu uma cartilha denominada “Reestruturação da organização acadêmica curricular da UFMT: subsídios para discussão”. Nesse prospecto, explicita que “a **semestralidade** e a base de organização constitui-se de 3 núcleos de conhecimentos interdependentes: **núcleo de estudos de fundamentos, núcleo de estudos profissionalizantes e núcleo de estudos complementares**” (2009, p. 5, grifos do documento) e propõe a “possibilidade de uniformização dos códigos de disciplinas” (2009, p. 22). É o que se verifica na explanação de um representante da administração superior da universidade:

Temos campus como o Araguaia que tem código unificado de disciplinas afins, que foram aprovados no CONSEPE nesse último ano. Então, se todos os coordenadores de curso entendem que essa disciplina é comum, tem a mesma ementa, tem o mesmo conteúdo programático, os alunos podem fazer ao mesmo tempo. [...] A questão é o cuidado de limitar o número de vagas para que você tenha x turma de 40/ 50 alunos, mas o aluno que procura fazer uma disciplina na universidade não pode fazer exclusivamente no seu curso a não ser que sejam disciplinas de conteúdos específicos ofertados só por aquela unidade. Então, sobre isso há sim uma orientação nossa que estamos invertendo. Quando um curso elabora o projeto pedagógico ao invés de criar disciplinas com nome para aquele curso, primeiro chamamos a unidade ofertante para verificar se já oferta e se aquela ementa atende a necessidade do curso para não criar disciplinas para cada curso. Então essas orientações realmente nós temos. Hoje nós temos o campus Araguaia funcionando assim com unificação de códigos e aqui em Cuiabá algumas unidades já começaram a fazer isso. [...] Acho que é uma tendência e orientação nossa inclusive no regulamento quando for discutir no CONSEPE. (A2).

Há de ponderar sobre o risco de que a unificação de disciplinas promova o aumento do número de estudantes por sala. Ao que parece, tal modificação está em pauta, com vistas a constituir o ciclo básico na UFMT. Essa proposta pode colaborar no atendimento da meta de dezoito estudantes por professor, contudo o possível aumento do número de estudantes por sala pode trazer prejuízo ao cumprimento da meta de 90% de diplomados, já que, conforme já tratado, aulas numerosas remetem à evasão do estudante; o professor não consegue acompanhar mais especificamente cada estudante tendo uma turma numerosa.

Na UFMT, a unificação dos códigos das disciplinas indica favorecer a mobilidade entre os cursos, pois aumentará o aproveitamento de matérias por parte dos estudantes, agilizando o processo de conclusão, mesmo que haja mudança de curso.

Ao perguntar ao mesmo entrevistado (administração superior) se salas grandes, crescimento do número de estudantes por disciplina no ciclo básico são prejudiciais, a resposta foi:

As grandes universidades que você for comparar e pesquisar que trabalham conosco utilizam o Ciclo Básico [...] Na UNICAMP, existe um prédio só de fundamentos, todos os alunos migram para aquele prédio de fundamentos, auditório com 120-130 alunos por professor, três monitores, nem por isso deixa de ter qualidade. Então essa questão do número de alunos por turma vai se dar por área, por disciplina, se tem prática, se não tem prática. Então, esse número de alunos no ciclo básico não é uma questão nova do REUNI, as universidades já trabalham com isso. Não é a realidade da UFMT, nós não temos ciclo básico, não temos prédio de básico, e nem temos estrutura física para dar conta disso, a nossa limitação é sempre 40, 50 alunos. Então, mesmo que façamos unificação dos códigos, vamos limitar a capacidade das salas. Nosso interesse não é aumentar essas salas para comportar mais alunos, nosso interesse é de ter uma ocupação das vagas de maneira adequada para oferta aos alunos. (A2).

O entrevistado parece ver com naturalidade nos ciclos básicos a existência de salas maiores, com 120-130 estudantes (como ele cita). Porém, declara que na UFMT, atualmente, o número de estudantes por sala não excede a 50, inclusive porque a instituição não possui estrutura física para comportar um número maior de estudantes por turma.

Outro fator em pauta refere-se ao fim da departamentalização, o que pode estar visando às demandas do REUNI. Veja-se o depoimento do representante do MEC:

[...] os novos cursos do REUNI também nasceram numa nova estrutura organizacional, sem a departamentalização, apenas com a estrutura de cursos. No formulário de apresentação do governo, quando criou os cursos do REUNI, todos saiam com FG dos coordenadores, não tinha FG dos departamentos, pois não existe departamento na estrutura do REUNI. Então, como as universidades tinham um déficit de FG para os coordenadores de pós, começaram a induzir a extinção dos departamentos, assim as FG dos chefes de departamentos ficariam para os coordenadores de pós. Por que o que é mais importante para um curso, ele ser departamentalizado, ou ter um curso e junto desse curso 2 ou 3 programas sólidos de mestrado, mais um terceiro de doutorado. A UNIPAMPA já nasceu sem departamento, a UFABC, a UNILAB, a UNILA, a UFOPA, a UFFS, todas essas não têm mais departamento, a Bahia também acabou com a departamentalização. (M1).

Segundo o representante do MEC, as universidades criadas com a proposta do REUNI e alguns cursos novos de universidades já existentes já são constituídos sem departamento. Para esse entrevistado, se extinguir a função gratificada dos chefes de departamentos, haveria um estímulo do MEC para o fim da departamentalização.

Cabe ressaltar que o cumprimento dessa diretriz (revisão da estrutura acadêmica) não é avaliado pelo MEC, não existindo pacto entre as partes nesse caso. A referida meta não deve ter interferências do MEC, portanto. Segundo um dos entrevistados (administração superior), quem deve se reestruturar é a universidade, na relação com seus pares.

A reestruturação acadêmica tem a finalidade de atualizar as metodologias de ensino-aprendizagem, a pretexto de elevar a qualidade. Nessa perspectiva, somente uma das entrevistas explicou sobre esse assunto, conforme:

Os novos cursos criados atendem às diretrizes do Reuni, no que diz respeito a democratização do acesso ao ensino superior, mediante a oferta de mais vagas de graduação no período noturno. No entanto, a UFMT, por resistência do corpo docente e discente, tem ousado pouco no que diz respeito à adoção de metodologias e/ou percursos formativos mais inovadores. (A1).

Ressalta-se que as modificações nas estruturas acadêmico-curriculares tornam os currículos mais flexíveis, possibilitam o aproveitamento de disciplina, permitem fazer exame para comprovar que já se obtém o conhecimento, sendo desnecessário cursar determinada disciplina. Sobre isso, Chaves e Mendes (2009, p. 13-14) evidenciam que:

[...] várias universidades já reformularam os regulamentos do ensino da graduação, com vistas ao atendimento dessa meta. Os novos regulamentos, de modo geral, estabelecem currículos mais flexíveis; possibilitam o aproveitamento de estudos e práticas profissionais; definem que parte da carga horária pode ser “cumprida” por meio do ensino a distância; facilitam a recuperação de estudos; criam regras “frouxas” para mobilidade estudantil; admitem “exames” de recuperação para os estudantes reprovados, dentre outros aspectos.

O cumprimento dessa meta pelas IFES representará uma mudança substancial na organização dos cursos de graduação dessas instituições, cuja consequência imediata será a queda na qualidade do ensino, uma vez que essas medidas são incompatíveis com um ensino baseado numa sólida formação teórico-prática.

Em síntese, por meio dos relatos, mais uma vez, a formação de qualidade parece não constituir uma preocupação no processo de expansão da UFMT via REUNI. A formação da consciência crítica e que seja capaz de unir teoria e prática são aspectos que passam à margem do debate e das medidas que impulsionam a expansão do espaço público.

Diversificação das modalidades de graduação

Há indicações de que a proposta de diversificação das modalidades apresentadas no Decreto do REUNI é influenciada pelo Processo de Bolonha e pelo Projeto Universidade Nova, que visam instituir cursos de formação geral, não voltados à profissionalização precoce e especializada. Para Tonegutti e Martinez (2007, p. 7):

O projeto Universidade Nova, que em sua essência propõe a reestruturação de toda a graduação com a inserção do “bacharelado interdisciplinar” como a primeira etapa de estudos, e a pretensão de com isso possibilitar um incremento na diplomação (mesmo que esse diploma tenha duvidosa utilidade para os estudantes egressos), pretende dar conta da meta estabelecida no REUNI de atingir 90% de diplomação, em relação aos ingressantes.

As manifestações dos representantes da administração da UFMT, a seguir arroladas, tratam do processo de diversificação das modalidades de graduação na universidade:

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação discutiu exaustivamente com as unidades acadêmicas a implementação de um novo modelo de formação de professores

(licenciaturas integradas) e a criação de cursos de tecnologia. As duas propostas não vingaram: a formação de professores, em função da resistência das unidades e porque tal proposta foi encampada pela Universidade Aberta do Brasil, tornando desnecessária a duplicação de iniciativas similares. Os cursos de tecnologia também não avançaram: as propostas existentes foram transformadas em bacharelados. (A1).

Aqui na UFMT, praticamente não discutimos e nem inovamos a questão da modalidade. Todos os projetos pedagógicos são no sistema tradicional, não tem bacharelados interdisciplinares. Temos licenciaturas interdisciplinares, que são anteriores ao REUNI, então tradicionalmente a universidade há mais de dez anos já ofertava no ensino a distância e também agora no ensino presencial o curso de licenciatura em ciências naturais e matemática que algumas instituições federais trouxeram isso como proposta inovadora do REUNI. Oferecemos esse curso na modalidade presencial em SINOP, pela UAB e também na segunda licenciatura. Do ponto de vista dos bacharelados, não abrimos nenhum tecnólogo, por que houve uma expansão de institutos federais que são as unidades de competência, de ensino de tecnólogos. (A2).

[...] No nosso projeto do REUNI, foi colocado um grande quantitativo de vagas para formação de professores e pensando nessas licenciaturas, mas houve uma grande resistência interna na universidade e nós não conseguimos implantar os BI. (A3).

Portanto, com base nos depoimentos dos representantes da administração superior, ressalta-se: a UFMT tentou diversificar as modalidades na graduação, mas sem sucesso; não foram implementados os bacharelados interdisciplinares, nem cursos de tecnologias; como houve resistência da comunidade acadêmica, para contornar a discussão, implanta-se outro projeto, no caso, pela UAB.

É importante ressaltar que a implantação dos BI, ao se submeter à lógica de racionalização de custos (refletindo a influência neoliberal ainda presente na configuração das políticas educacionais), implica riscos à qualidade das universidades federais, a julgar pelo aumento do número de estudantes por turma.

Políticas de inclusão e assistência estudantil

A educação no Brasil, especificamente no nível superior, é marcada por desigualdades em relação ao acesso das classes populares. No percurso histórico desse nível de ensino, constatarem-se resistências ao seu processo de expansão por parte da elite dominante. Paradoxalmente, mesmo ao se ampliarem as vagas, não eram criadas políticas de permanência, o que, evidentemente, tinha reflexos na conclusão do curso.

Tendo em vista a intenção de democratizar o acesso e a permanência da população de baixa renda ao ensino superior público, o programa REUNI visa ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil. Conforme o documento de Diretrizes Gerais do REUNI,

busca-se “promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação”.

Vale realçar que democratizar o acesso à educação superior sob os parâmetros da sociedade capitalista é, em essência, ilusório, considerando que o sistema, por natureza, pauta-se na desigualdade. No entanto, a análise seguinte comporta as mediações que o processo democrático pode abranger:

“[...] para Coutinho (2002, p. 17): a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista”, sistema onde se pode realizar apenas parcialmente. Contudo, o autor defende que a mesma não seja somente cultuada ou irrealizável, ou seja, porque vivemos concretamente sob as condições da sociedade capitalista, temos o desafio de perseguir a democracia em meio às contradições do sistema. Nesse sentido, a seu ver, democratização significa um processo de consubstanciação da democracia, a junção de esforços para o seu alcance, os avanços no interior da sociedade atual, aquilo que engendra mudanças na perspectiva da democracia plena - o que pressupõe “choques permanentes com a lógica do capital”. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 32).

Na construção do acesso democrático, uma das dimensões a ser considerada é a permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, procurei observar como se desenvolve na UFMT. Há de se considerar que, após a aprovação do REUNI, foi instituído o PNAES, cujo aporte de recursos tem a finalidade de subsidiar o estudo de estudantes provenientes das classes populares.

Nas entrevistas, verifiquei que os estudantes foram comunicados dos programas de permanência da instituição, contudo nem os coordenadores, nem os estudantes sabiam informar se tiveram acesso aos programas e se isso ocorreu com facilidade. Houve explicações no sentido de que a bolsa é para quem normalmente não trabalha, pois quem trabalha recebe melhor do que o valor em pecúnia oferecido pela bolsa. Um dos estudantes relatou as dificuldades do processo para obter as bolsas de permanência.

É um processo burocrático, difícil, nem todos sabem da existência dessas bolsas, apesar de tentarmos ao máximo divulgar, no nosso papel de centro acadêmico. E para mantê-la é de certa forma caro, porque não recebe no dia correto, geralmente há atraso, o atraso é constante das bolsas. Os requisitos para manter a bolsa são naturais. A questão é que são poucas bolsas para muitos alunos e se for levado em consideração a quantidade de alunos que precisam e a que efetivamente recebe, muitos precisam realmente e ficam sem receber. Não atende a demanda. (E3).

Por meio dos relatos, percebo que o programa de assistência estudantil não é suficiente para atender à demanda dos estudantes noturnos. Em geral, os estudantes precisam continuar trabalhando, pois a bolsa não disponibiliza recurso financeiro capaz de condizer com suas necessidades. Além disso, o processo para conseguir a bolsa é muito burocrático, o que faz com que o estudante que quer concorrer dispenda de tempo para obtenção dos documentos, podendo ficar excluído por esse motivo, mesmo que possua o perfil socioeconômico indicado. Ainda, há o problema de o pagamento ocorrer com atrasos, o que dificulta a vida do estudante que precisa desse dinheiro para subsidiar sua sobrevivência. Fica o questionamento porque esses pagamentos atrasam? Será que a UFMT e o MEC não estão tratando com descaso a política de assistência estudantil?

Em relação à assistência estudantil, questionei aos sujeitos da pesquisa se na construção e implantação do PNAES foi e/ou está sendo pensada a oferta de bolsas, tendo em vista a oferta de vagas estabelecidas pelo projeto do REUNI na UFMT. A resposta de um dos entrevistados da administração superior foi:

O PNAES veio nessa discussão e na aprovação praticamente concomitante com o REUNI, por isso temos os dois juntos. Na universidade procuramos trabalhar o PNAES não apenas como plano nacional de assistência estudantil, mas como política nacional de assistência estudantil. O PNAES é estritamente no âmbito da assistência vinculada à permanência socioeconômica do aluno. [...] Estamos trabalhando com o PNAES com a política de permanência e redução de evasão e retenção, por isso não é um programa nem da PROCEV e nem da assistência no âmbito da permanência, estamos trabalhando acesso, permanência e sucesso. [...] A demanda aumentou [...]. Por conta dessa demanda o governo federal duplicou os recursos. (A2).

A assistência estudantil é exclusivamente oferecida para os estudantes que atendem as exigências do PNAES, ou seja, com o perfil socioeconômico vulnerável, independente se ingressou a partir das vagas do REUNI ou tendo como forma de ingresso o SiSU.

Como explicado anteriormente à adesão ao SiSU, a verba destinada à UFMT pelo PNAES aumentou. A UFMT, em 2008, recebeu do PNAES o valor de R\$ 1.489.773; em 2009, o recurso foi R\$ 4.462.379; em 2010, era R\$ 8.888.891; já, em 2011, a verba foi R\$ 9.352.776. Em 2009, foram beneficiados 408.521 estudantes em todo o país, sendo que, na UFMT, conforme o Formulário de Acompanhamento e Avaliação do PNAES, foram favorecidos 12.000 estudantes por mês, mais de 14.000 refeições no Restaurante Universitário por semana.

Sabendo que o orçamento designado para UFMT praticamente dobrou entre 2009 e 2010, consultei se a ampliação de verbas tem relação com a oferta de vagas. O representante do MEC explicou como é efetivado o cálculo:

Nós temos uma matriz, a distribuição de recursos é em cima do IDH do município e das matrículas. Nada é feito sem critério, todos os nossos critérios são construídos coletivamente, com um conjunto de reitores e os reitores com os Pró-Reitores. Ouvimos a UNE também, os estudantes, e trabalhamos dessa forma. Todos os anos esse recurso é acrescido, porque é para garantir a permanência do aluno no seu propósito de formação. (M1).

A diretriz ora tratada também se refere a ampliar as políticas de inclusão, o que não foi abordado pela pesquisa. Somente um entrevistado trouxe à tona uma reivindicação do movimento social, relacionada às políticas de inclusão, por isso consideramos relevante expô-la:

[...] o movimento social negro venceu uma causa judicial e a gente vai ter que colocar 5% de sobrevivagens, mas isso não é questão do REUNI, isso é uma questão do movimento organizado conseguindo ocupação de espaço. Então, será uma exigência administrativa para 2012, vai ser comunicado ao colegiado como normativa administrativa. Em 2012, 5% a mais de vagas e vamos tentar no colegiado ampliar para a 10%, mas não vinculado ao REUNI. (C4).

Importante esclarecer que na UFMT está em debate a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e para estudantes negros bem como a implantação da política de sobrevivagens nessa instituição.

Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica

Nessa última diretriz do REUNI, a intenção é estabelecer uma relação entre graduação e pós-graduação e educação superior e educação básica.

Segundo os documentos consultados, a relação educação superior e educação básica não ficou clara no que se refere a como deve ser feita. Do ponto de vista do representante do MEC entrevistado, a intenção era de que essa relação ocorresse por meio das licenciaturas.

A relação educação superior e educação básica se dá por meio das licenciaturas. Nas licenciaturas onde tivemos um crescimento significativo dos cursos [...]. (M1).

O REUNI foi proposto em meio ao debate da formação de professores da educação básica. Mas o decreto não explicita essa característica, como justifica o entrevistado:

Ela não ficou explicitada por que a gente induziu por meio da chamada pública, aconteceram reuniões de trabalho e se colocou o que os projetos tinham que ter. Não está explicitado, e paralelo a isso, o que saiu do REUNI, logo em seguida, saiu o PAR - Programa de Ações Articuladas - que também é um programa específico para a escola. (M1).

Para M1, houve uma articulação no governo federal no sentido de sanar uma dívida social e de melhorar os indicadores educacionais e, para isso, criou vários programas vinculados à universidade com o propósito de formar profissionais qualificados.

Nesse sentido, o REUNI é um programa que veio reforçar isso também, por que quando saiu o REUNI, sai o fortalecimento da pós-graduação, logo sai o PARFOR, a bolsa PIBIC, a bolsa PIBID. [...] Ainda nossos indicadores do ensino fundamental, do ensino médio deixam a desejar, e não se consegue mudar isso num piscar de olhos, e não podem ser ações isoladas. As universidades formando bem, se dedicando, e o governo federal com um programa sério, de FIC [Formação Inicial e Continuada], teremos profissionais comprometidos com a educação em todos os níveis, junto com a sociedade cobrando e os pais envolvidos. (M1).

Sobre a questão da relação entre graduação e pós-graduação durante a elaboração do REUNI, as explicações são diversas. De acordo as entrevistas realizadas, essa relação ocorre nos cursos que têm vínculos com programas de pós-graduação. Essa constatação pode ser confirmada no depoimento de um estudante:

O curso tem a pós-graduação [...], inclusive no início alguns professores estavam dando aula como se ainda fosse da pós-graduação. Tem muita ligação [...]. O curso estabelece as conexões. (E4).

Dois dos entrevistados da administração superior expõem que efetivamente a relação graduação e pós-graduação está ocorrendo por meio da bolsa CAPES/REUNI.

Os alunos de pós-graduação recebem uma bolsa do Programa REUNI para atuar no ensino de graduação, como monitores de professores. Isso enriquece o ensino de graduação e possibilita a formação docente aos pós-graduandos. (A1).

[...] o estágio-docência na formação dos pós-graduandos, mas também na presença deles na graduação, acho que estimula os alunos porque estão atualizados,

discutindo temas inovadores. A pós-graduação de maneira indireta também vai afetar a nossa produção de pesquisa, isso envolve os alunos do PIBIC e da extensão. Até é uma exigência hoje da CAPES que haja essa articulação pós-graduação-graduação e que os professores do *stricto sensu* sejam vinculados à graduação e que façam pesquisa também com alunos de graduação. Acho que tem toda uma política externa também que traz essa demanda para a instituição se articular. (A2).

A concessão de bolsas para estudantes de pós-graduação viabilizada pelo REUNI os obriga a estagiar em todos os semestres do período em que cursam a pós-graduação. Para Tonegutti e Martinez (2007, p. 15-16), nessa medida está subjacente a utilização dos estudantes para cobrir possíveis ausências de docentes:

No contexto das metas propostas pelo REUNI para a maior aproximação entre graduação e pós-graduação, a relação de 1/18 vai implicar em colocar os alunos da pós-graduação para atuar no apoio à graduação (já que não se poderá contratar professores reais), com o prejuízo dos indicadores da pesquisa e da avaliação dos cursos realizada CAPES, e/ou a contratação de serviços com pessoal não docente para tarefas típicas da profissão docente.

Diante do exposto, novamente se põe o risco de diminuir a qualidade do ensino, dada a inexperience ou a falta de inserção ou compromisso dos estudantes para assumirem uma função complexa como a docência. A medida, além de mascarar eventual déficit de professores, diminui o tempo de dedicação à pesquisa do estudante da pós-graduação. Assim, se pretende ressaltar que o estágio em docência é uma atividade importante, principalmente para os estudantes que desejam exercer a docência, desde que não signifique precarizar o ensino, o trabalho do docente e a pesquisa.

Para o entrevistado A2, a relação graduação e pós-graduação estabelece-se também por meio dos encargos de ensino.

Do ponto de vista administrativo, por exemplo, na resolução dos encargos que aprovamos não distinguimos mais a carga horária de graduação e pós-graduação, chamamos carga horária do ensino. Desse modo um professor deve dar o que a própria LDB prevê na graduação de no mínimo oito horas de ensino. Dessa carga horária pelo menos quatro devem ser na graduação, então o professor que tem *stricto sensu* consegue compor dez, doze horas na graduação e na pós-graduação por que até 2010 era no mínimo oito na graduação, quem ministrava aulas na pós-graduação era como se fosse extra. Hoje nossas normas institucionais não distinguem ensino de graduação e pós-graduação, é um avanço. Mas essa discussão mais acadêmica da integração de projetos de pesquisa e da relação da pós-graduação em beneficiar a graduação precisa avançar. (A2).

Nessa entrevista, observo que a administração da UFMT, com a criação do PIA, induziu os docentes a ministrem aula na pós-graduação e na graduação, visto que ambas compõem o plano de encargos de ensino. Além do mais, para o entrevistado A2, essa medida legitimou a pós-graduação, tornando-a uma atividade oficial do professor. Contudo, para o entrevistado A3 (a seguir expresso), isso ainda não ocorre. Além disso, demonstra a visão de que ser professor da pós-graduação significa ter *status* dentro da instituição de ensino. Conforme nota-se no relato:

A UFMT deu prioridade para a graduação, apesar de na pós-graduação ser acrescentada uma ampliação de vagas que nós superamos em 120% do REUNI. Existe um momento em que todos querem participar e ter seu *stricto sensu*, mas ao mesmo tempo, esquecem-se de que o *stricto sensu* é um trabalho extra, inerente a nossa carreira com trabalho a mais e com a mesma remuneração. (A3).

O entrevistado descreve que no projeto do REUNI a proposta de quantidade de bolsa a ser concedida a pós-graduação é pequena. Pelos depoimentos, posso inferir que a UFMT não instituiu um debate com vistas a uma conexão de projetos de pesquisa para os dois níveis de ensino. Percebo também que essa relação se dá, especialmente, por meio das bolsas CAPES/REUNI e nos cursos que têm um programa de pós-graduação ligado a eles. Nas entrevistas, fica explícito que a universidade priorizou o desenvolvimento da graduação.

O que ficou pequeno em nosso projeto no REUNI foi o quantitativo de bolsas, não colocamos nenhuma bolsa no doutorado, só bolsa de mestrado porque na época só tínhamos dois doutorados na UFMT [...] a prioridade foi dada para o ensino de graduação. (A3).

Para o representante do MEC, a diretriz que relaciona graduação e pós-graduação, na UFMT, não foi organizada.

Na universidade [UFMT] a relação não ficou estabelecida, na medida em que criava curso de graduação ou ampliava os existentes, quantificava-se corpo docente, e com base no título se anteviu a formação dos programas [...]. (M1).

Em relação ao cumprimento dessa diretriz, verifica-se na explicitação de um coordenador que há dificuldades para o seu cumprimento, pois além de ensino, pesquisa

extensão, os docentes ainda têm responsabilidades ligadas à gestão. Além de ser insuficiente o quadro de professores na referida instituição.

[...] o problema é que nós temos poucos professores para dar conta dos encargos do departamento, [...] tem várias disciplinas do curso [...] que estão descobertas. [...] professores que tem uma atividade na pós-graduação, cujo trabalho reverte para a formação de nossos alunos de maneira excepcional, pois se beneficiam disso. O que acontece é que se a professora não estivesse na pós-graduação, teria mais disciplina, teria mais tempo para assumir na graduação. O problema não é estar na pós-graduação, o problema é que, no nosso departamento, o número de professores é pouco em relação à demanda de disciplinas a serem atendidas. (C3).

Há indícios de que a articulação da graduação com a pós-graduação pode estar vinculada também à proposta anterior, do Projeto Universidade Nova. Para o ex-reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho (2010), essa proposta deve recriar o modelo nacional de pós-graduação e diminuir o abismo existente entre graduação e pós-graduação, herança do Parecer Sucupira de 1966 e da Reforma Universitária de 1968. O Projeto Universidade Nova propõe que o terceiro ciclo da universidade seja a formação acadêmica científica ou artística da pós-graduação, baseado na proposta do Processo de Bolonha, que define que o segundo ciclo compreende cursos profissionais, mestrado acadêmico e profissional, e o terceiro ciclo, o doutorado. Nas palavras de Almeida Filho (2010, *on-line*), o objetivo desse projeto é:

[...] integrar graduação e mestrado, diferenciando-os do doutorado. Mestrado é educação em métodos, conhecimentos e práticas, enquanto doutorado implica formação em pesquisa e criação. Por isso, a matriz curricular do doutorado, efetivamente focada na produção orientada de conhecimento e inovação, terá o mínimo de cursos. Em todos os níveis, componentes curriculares serão organizados não por titulação, mas por nível de profundidade. Flexíveis, estarão abertos a qualquer aluno, de graduação ou de pós, que demonstre estar habilitado a cursá-los. Enfim, haverá relativa autonomia entre processos formativos e processos avaliativos (exames de qualificação, teses e dissertações), com bancas compostas por examinadores externos aos programas, que, excluindo o orientador, permitirão maior controle de qualidade acadêmica.

Como se nota, as propostas inerentes ao REUNI articulam-se a um projeto de educação universitária que transcende a cada uma das ações, na sua especificidade. O projeto no todo é capaz de se mostrar mais claramente se o pesquisador exercitar a articulação entre as partes – o que não se mostra simples nem fácil.

Em discursos e documentos veicula-se a idéia de que o REUNI irá possibilitar acesso à educação superior para um universo de pessoas, sendo capaz de suprir demandas gerais; contudo, há elementos para concluir-se que a expansão não tem sido acompanhada de medidas para tratar o elemento qualitativo, dadas a incongruências da produtividade imposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Toda ciência seria supérflua
se a forma fenomênica e a
essência coincidissem diretamente”.*
(Karl Marx)

Esta pesquisa teve como categoria central a expansão e, como sinalizei na introdução, como questão norteadora a implantação e o desenvolvimento do REUNI na UFMT – *campus* Cuiabá, no período de 2007 a 2010.

Inicialmente, reafirmo que o sistema capitalista submete a sua lógica as políticas educacionais. Presentemente, o modelo de acumulação flexível, que rompe com a rigidez do fordismo, tornou-se mais interessante para o sistema, pois desregulamenta os processos de trabalho e o mercado, além de sempre estar inovando, agregando novas tecnologias aos processos de produção e aos produtos, ações inerentes ao modo de produção do capitalismo.

Cabe destacar também que, nas formulações de Harvey (1989), até mesmo o saber se transforma em mercadoria; por isso, a produção do conhecimento acompanha a lógica de mercado da produção, sustentando-se na venda a quem paga mais e nas bases competitivas inerentes ao modo social do capitalismo.

Na década de 1990, o papel do Estado foi redefinido, de maneira que, sob o neoliberalismo, criaram-se políticas públicas para atender essa conformação político-social, das quais se pode citar, no plano legal, a LDB de 1996.

Nesse período, ocorreu uma expressiva expansão do ensino superior, sobretudo, no campo privado. A forma como se deu a expansão dos anos 1990 até meados de 2000 tornou as universidades federais mais operacionais e pragmáticas, conforme expressão de Chauí (1999). As instituições foram lançadas a uma crise financeira aguda em decorrência da política adotada no período; com isso, eram levadas a “fazer mais com menor custo”. Havia um forte combate ao serviço público na mídia, considerando-o ineficiente, oneroso; então, as IFES deveriam esforçar-se para não perder o prestígio. Deveriam provar que eram capazes, o que significava “tirar de si” o necessário não apenas sobreviver, mas para crescer. Houve um aumento da oferta do número de vagas, porém, há que se ressaltar que esse crescimento foi estimulado pela privatização interna das instituições públicas de ensino superior.

Esse movimento fortaleceu as formas gerenciais de gestão pública. Há de lembrar que a Reforma do Estado pautava-se em que tal modelo ajudaria na administração da crise. De

certa forma, preparou o terreno para que as políticas educacionais se submetessem a um instrumento específico: o contrato de gestão.

A adesão ao contrato de gestão significava uma coparticipação, uma pactuação, uma cumplicidade, uma aceitação mútua. Legitimava, portanto. Também significa assegurar, do ponto de vista da IES, que firmou um compromisso e que a responsabilidade é dela. Há, portanto, uma transferência de responsabilidade; no caso deste estudo, a transferência é feita do MEC para as universidades federais. O contrato de adesão interfere no modelo de universidade, reformulando-a e subordinando-a aos procedimentos típicos do mercado.

Para Mészáros (2007), mesmo dentro do sistema capitalista, é preciso explorar suas contradições e conscientizar o indivíduo a construir uma alternativa para romper com a lógica do capital; assim, é possível uma escolha educacional diferente da que temos hoje. A gestão das instituições públicas educacionais segue, hoje, um modelo de capturas de recursos financeiros no setor privado por meio de parcerias, o que, na formulação de Mészáros, é algo que precisa ser rompido. Seria necessária uma grande mobilização da sociedade impedindo que as instituições educacionais públicas funcionassem de modo a sustentar os artifícios mercadológicos do capitalismo. Para o autor, a sociedade capitalista resguarda, com forte empenho, o seu sistema de educação contínua e com ele a doutrinação permanente. A compreensão do que formula Mészáros permite que sejam identificadas as formas como os fenômenos se apresentam. Em outras palavras, “tudo não parece ser o que é”. Além disso, Mészáros chama a atenção para o fato de que é nesse processo que a educação institucionalizada afirma valores educacionais que difundem a ideologia do sistema e a torna consensualmente internalizada. Dessa maneira, a universidade, segundo o modelo atual, pouco a pouco, formula um “jogo” em que as medidas se estabelecem com o consenso da comunidade acadêmica, na maioria das vezes, apresentando uma realidade na qual os sujeitos envolvidos estão alienados da finalidade imposta pela política educacional vigente.

As tendências mundiais da educação superior foram determinantes na construção do programa em estudo, o REUNI, que parte de uma forte influência do Processo de Bolonha, o qual foi pensado para tornar o Ensino Superior Europeu mais atraente (comercialmente) à população mundial. Vale destacar que importantes autores que estudaram as políticas públicas para o ensino superior brasileiro nas últimas décadas, como Dias Sobrinho (2009), evidenciam que o referido Processo tem o espaço educacional marcado pela competitividade econômica. Ademais, o acesso é caracterizado pela meritocracia, e as relações entre as instituições e a comunidade acadêmica dos diferentes países, pela utilidade.

Parto da referência de que a expansão da educação superior deve ter como objetivo a superação das desigualdades sociais, a geração de novos conhecimentos e sua divulgação, a socialização de culturas, a produção de ciência, tecnologia e inovação, a elevação da consciência crítica das pessoas. Enfim, a expansão há de ter em vista um ambiente de vivências coletivas e de novas experiências, voltado para uma formação humana, crítica e politizada.

Nessa perspectiva, a expansão não se submeterá à questão econômica, simplesmente. Isso significa que o papel da universidade tenha uma visão de responsabilidade social, vinculando-se, sem perder a autonomia, a um projeto nacional de desenvolvimento da sociedade.

A luz desses parâmetros, julgo que o ensino superior brasileiro, historicamente, apresenta um número de vagas públicas aquém da necessidade social. Presentemente, isso pode ser constatado no ano de 2009, quando as vagas públicas oferecidas eram 12,4%, e a taxa de escolarização líquida de apenas 14,4%. O PNE 2001-2010, aprovado pela Lei 10.172/2001, define que a taxa de escolarização líquida deveria ser pelo menos 30%. Constata-se que, em 2009, um ano antes do final do Plano, não se alcançou a metade da taxa proposta. No que se refere às vagas, a proposta do PNE enviada para o então Presidente da República, era ampliar para no mínimo 40% do total as vagas do ensino público; no entanto, essa proposta foi vetada, de modo que o aumento das vagas públicas está longe de atingir a meta inicialmente sugerida. É possível perceber que houve um posicionamento político de não priorizar o crescimento da educação pública.

É importante destacar que a expansão deve incidir sobre o setor público, com um vigoroso e crescente financiamento do Estado; por isso, a reivindicação por aumento de recursos públicos aplicados na educação, como explicita a resolução final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, ou seja, a luta de 10% do PIB para educação, é imprescindível para assegurar e potencializar a expansão da educação superior na esfera pública.

As mudanças que estão ocorrendo nas universidades federais, a partir do acordo assinado entre elas e o MEC, indicam não estar considerando o profissional em formação. O Decreto do REUNI e o modelo de contrato de gestão para adesão ao REUNI descumprem o princípio da autonomia universitária, na medida em que estabelecem modificações na estrutura acadêmica e no seu *modus operandi*. É preciso levar em conta, inclusive, que é impossível exercer autonomia sem financiamento, ou seja, na medida em que não haja

recursos, não é possível colocar em prática medidas socializadoras e que combatam desigualdades sociais.

Nesse percurso investigativo buscou inspiração em Kosik (1976), particularmente no conceito de pseudoconcreticidade. Na tentativa de desvendar a realidade, na apreciação do objeto, busquei não me deter apenas na aparência, e sim expressar as críticas e os questionamentos, desvendar a essência do objeto estudado. Para isso, foi preciso compreender o movimento do real e ter a noção de que todo fenômeno possui aparência e essência, interligadas num todo articulado.

Aparentemente, o REUNI refere-se a apenas um programa de expansão de universidades; ao menos é que o governo federal tenta veicular. Entretanto, ele remete ao debate de concepção de universidade, inclusive pela proposta de reestruturação que apresenta.

Cabe destacar que a categoria totalidade na análise leva-me a reconhecer o ganho histórico que representa a expansão de vagas nas instituições públicas federais. No entanto, essa mesma categoria leva a entender que a lógica que está influenciando a organização do modelo de universidade não condiz com a formação do ser humano completo, onilateral, que se desenvolve por inteiro.

Acredito que a expansão efetivada pelo REUNI produziu alterações no modelo de universidade clássica para o modelo denominado, por Sguissardi (2006), de neo-humboldtiano. Isso pode ser percebido nos itens abaixo:

- o aumento da relação aluno/professor nas instituições públicas de ensino superior (18/1) intervém diretamente na qualidade da formação, além de sobrecarregar o docente de trabalho, até porque, em conjunto com essa, vem a diretriz de ampliar o número de diplomados;
- a flexibilização da estrutura curricular tem proporcionado a formação dos ciclos básicos e de cursos de curta duração, o que tende a aligeirar a formação, aumentar o trabalho docente e diminuir o custo aluno. Na prática, na UFMT em particular, ainda está se construindo a estrutura física adequada para a execução da referida flexibilização;
- a atuação dos pós-graduandos com bolsa CAPES/REUNI ao ministrarem aulas na graduação, muitas vezes, desobrigam os professores titulares dessa atividade, afetando o modelo de ensino;
- a diversificação dos cursos de graduação (que tem como uma de suas opções organizar os BI) pode resultar na ampliação da oferta de mão de obra, com

baixos salários. Com isso, acresce a produção de mais valia, perpetuam-se relações sociais baseadas na desigualdade, não possibilitando a formação humana crítica, que teria instrumentos para estabelecer um novo projeto hegemônico, radicalmente diferente do vigente.

No que se refere às proposições do REUNI capazes de trazer impactos ao trabalho docente, cabe se fazer relação à portaria de professor equivalente, a qual propõe um peso aos professores substitutos, o que pode ser mais atrativo para a administração da universidade, visto que atenderá exclusivamente ao ensino e contribuirá para atingir as metas ordenadas.

A meta do REUNI de garantir 90% de diplomação, como se viu, é praticamente inatingível. O aspecto positivo, por assim dizer, é que estimula as instituições de ensino a pensarem em formas de reduzir as taxas de evasão na graduação. Sob essa ótica, há possibilidade de crescer o percentual de concluintes. Entretanto, deve-se atentar para que essa meta, pelo alto percentual previsto (90% de concluintes), não comprometa a qualidade, ou seja, não se converta em mera certificação.

Outrossim, há de ressaltar que nos últimos anos houve um avanço em relação à assistência estudantil: se antes era realizada por meio de recursos de outras áreas (não havia dotação orçamentária exclusiva para a assistência estudantil e as instituições faziam uma realocação das verbas), atualmente, os recursos são dotados através do PNAES. É preciso salientar que o PNAES vincula as ações de assistência estudantil ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém a bolsa fornecida aos estudantes ainda não está articulado a uma política de integração das atividades de pesquisa e extensão.

A expansão em curso não assegura o objetivo do Programa, que é de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior. A partir do entendimento de que o acesso democrático é garantia do ingresso, permanência e qualidade da formação, concluo que o REUNI amplia vagas, oportunizando o ingresso, possui limitações na política de permanência, e a qualidade nele não recebe menção. Portanto, a meu ver, essa política não corresponde a uma efetiva democratização do ensino superior.

O movimento dialético mostra a essência e, ao mesmo tempo, a esconde com a aparência dos fatos. Isso pode ser traduzido na ilusão de que o REUNI se limita a expandir a universidade pública. Porém, na realidade, sob o manto da expansão, uma universidade diferenciada se constitui.

As análises dos dados coletados permitiram constatações acerca da implantação do REUNI na UFMT, em particular. O processo de discussão para a adesão ao REUNI foi curto,

reclamação feita pelas entidades e que aparece nos relatos da maioria dos entrevistados. O processo de adesão ao REUNI foi conflituoso, portanto.

A administração da universidade aprovou o REUNI, concordando em gerenciá-lo, porém, ela não conseguiu criar mecanismos para atingir as metas. Além do mais, não há gerenciamento das metas por parte dos coordenadores dos cursos consultados, o que pode ser explicado pela carência de debate do REUNI na UFMT. Provavelmente, o não envolvimento da comunidade faça com que as metas não sejam conhecidas e nem reconhecidas pelos gestores. Igualmente, não foi possível identificar a existência de um acompanhamento das medidas acordadas pela UFMT. Esse conjunto de fatores leva a crer que a universidade esteja adiando o cumprimento do que foi acordado.

O projeto educacional de cada universidade deve ser debatido por toda a comunidade acadêmica, para que os envolvidos tenham a dimensão do todo. Conforme Veiga (2000), o projeto político pedagógico é uma construção coletiva, ampla, transparente, feito de baixo pra cima, une teoria e prática, entre outras. Além disso, com base na perspectiva da autora e relacionando aos dados obtidos na UFMT, posso fazer a inferência: o REUNI foi um projeto com conotação de modismo e instituído na universidade, isso significa, construído de cima pra baixo, cumpre as orientações do poder central e da legislação, sem participação, é obrigatório, e não leva em consideração a história, a realidade da universidade. O projeto político-pedagógico ou o projeto de desenvolvimento institucional deve ser constituído a partir da relação dialética entre o instituído e o instituinte. (VEIGA, 2000).

Uma constatação importante é a de que as resoluções da UFMT estão mudando, no rastro do REUNI. Ou seja: as normatizações internas buscam uma adaptação às medidas instituídas pelo órgão federal.

Em síntese, no que se refere à UFMT os dados levantados nesta pesquisa indicam:

a) Em relação às metas do REUNI:

- Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento: a meta é elevada; aparentemente não existe preocupação da administração superior da UFMT com relação ao cumprimento dessa meta, porém há inquietação da gestão no sentido de ocupar a vaga pública; na pesquisa os entrevistados relatam que não há pressão por parte do MEC, mas pude verificar que o órgão faz o controle para atingir essa meta; por meio das entrevistas constatou-se que houve aumento do índice de evasão devido à adesão ao SiSU; para aumentar a taxa de concluintes, estão sendo implementados programas de permanência, de apoio e

acompanhamento dos estudantes; além da revisão da estrutura curricular, semestralização dos cursos, aproveitamento de créditos e mobilidade acadêmica;

- Relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito: existe um monitoramento maior por parte da administração superior; há uma pressão disfarçada por meio do PIA, para que a meta seja atingida; não se calcula subturmas para aulas de laboratórios, estágios; intensifica-se e precariza-se o trabalho docente; para o cumprimento da meta há resistência em criar cursos que demandam maior número de professores devido ao fato de ter um maior número de aulas práticas; estrutura insuficiente para atender os estudantes que estão ingressando; perdura a dualidade entre graduação e pós-graduação e entre ensino e pesquisa; o atendimento ao estudante é menos especializado; o aumento da relação estudante-professor estimula a consolidação da universidade de ensino, que é menos onerosa ao poder público. A sobrecarga do trabalho docente, que está sendo materializada de forma avassaladora nas instituições públicas, pois faz parte do modelo mercado globalizado e está encoberta por um discurso de democratização.

b) Em relação às diretrizes do REUNI:

- Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno: desde 2007, ano de aprovação do REUNI, a UFMT não cumpriu as metas referentes ao número total de vagas proposto; com relação às vagas do período noturno, os anos de 2007 e 2008 superaram a meta prevista, porém em 2009 faltou a abertura de 1.266 vagas e, em 2010, de 1.658 vagas noturnas; o crescimento do número de vagas no período diurno e noturno é semelhante, isso significa que na UFMT ainda não está priorizando o período noturno; segundo os entrevistados o não cumprimento do aumento de vagas proposto e o não preenchimento da vaga ofertada têm relação com os outros programas (SiSU, PARFOR, UAB) implementados paralelamente ao REUNI; até o final do programa, a UFMT não vai alcançar a meta apresentada para a ampliação de vagas, por isso, essa foi repactuada; os cursos novos foram criados a partir das possibilidades já existentes na universidade; os cursos noturnos utilizam-se de espaços que antes eram ociosos; curso noturno dá oportunidade à classe trabalhadora de ingressar na educação superior pública; cursos noturnos requerem uma vigorosa estrutura de apoio (bolsas permanência para estudantes, contratação de funcionários para o período noturno etc.);
- 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: existe programa de mobilidade estudantil; a mobilidade estudantil ainda tem problema devido à diversidade de estruturas curriculares dos cursos, a não ter divulgação ampla do programa, e ainda não há uma política estudantil que subsidie financeiramente os estudantes, de forma a dar tranquilidade para os estudos no período da mobilidade, suprimindo as demandas existentes;

- Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade: há autonomia para fazer alterações nas estruturas curriculares, porém deve se submeter às diretrizes curriculares nacionais; para os coordenadores, já existe a necessidade de modificações na estrutura acadêmica; não é possível alterar horário que o curso é ofertado, imposição do Decreto do REUNI; semestralização do curso; unificação de disciplinas; fim da departamentalização; pouco ousadia na adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem; não houve reestruturação acadêmica nem nos cursos novos;
- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada: na UFMT não houve diversificação das modalidades na graduação, não implementou os bacharelados interdisciplinares, nem cursos de tecnologias; instituiu as licenciaturas interdisciplinares, já existentes, no ensino presencial;
- Políticas de inclusão e assistência estudantil: existe programa de permanência; o programa é divulgado; a bolsa atende normalmente quem não trabalha; o processo para obtenção da bolsa é burocrático; o pagamento ocorre com atrasos; o número de bolsas é insuficiente, não atende a demanda; o valor da bolsa não condiz com as necessidades dos estudantes, em especial, os do noturno; a assistência estudantil é, exclusivamente, oferecida para os estudantes com o perfil socioeconômico vulnerável; a adesão ao SiSU aumentou a verba do PNAES. A política de assistência estudantil na UFMT precisa ser aperfeiçoada, de modo que atenda as classes populares que ingressaram na universidade, visando a democratização do ensino superior. No que se refere às políticas de inclusão, a UFMT está debatendo a reserva de vagas e as sobrevagas;

- Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica: na relação entre educação superior com a educação básica foram instituídos programas para qualificar profissionais da educação básica (PIBIC, PIBID, PAR, PARFOR); houve uma pequena ampliação dos cursos de licenciatura, entre 2007 e 2010, de 13,7%; reduziu a porcentagem no total de vagas nos cursos de licenciatura de 38,7% para 30,4%, de 2007 para 2010. A articulação da graduação com a pós-graduação ocorre nos cursos que têm vínculos com programas de pós-graduação; por meio da bolsa CAPES/REUNI (estágio docência, diminuição de tempo da pesquisa, entre outros), a qual está tornando o ensino nos dois níveis vulnerável; a Resolução que estabelece o PIA determina que docentes ministrem aula nos dois níveis de ensino; não há conexão de projetos de pesquisa; a relação na UFMT não foi organizada; há dificuldades dos professores em cumprir as demandas (ensino-pesquisa-extensão e gestão), o quadro é insuficiente; sobrecarga de trabalho docente; massificação e precarização da produção científica.

Em síntese, as metas e diretrizes do REUNI demonstram que o programa amplia ingresso, possibilita permanência, mesmo que insuficiente, contudo, não trata da qualidade da formação. Nisso, há de considerar que a questão da qualidade não pode ser remetida restritamente ao SINAES. Acredito que cada programa educacional proposto necessite de proposições que levem em conta essa questão.

É imprescindível aproveitar esse momento de expansão para constituir uma universidade em prol do povo brasileiro. Para isso, as mobilizações sociais, realizadas pela sociedade civil organizada, são essenciais.

Este estudo também dá indícios de que a universidade vivencia momentos de questionamentos sobre a sua essência, momento que pode ser fundamental para constituir uma concepção de educação “para além do capital”, como aponta Mészáros (2008).

A universidade pública brasileira deve desenvolver a educação crítica com o objetivo de formar sujeitos conscientes do seu papel transformador da sociedade e da realidade social em que vive no sentido de romper com a lógica capitalista, competitiva e excludente, edificar um projeto alternativo de hegemonia. Uma nova hegemonia, um novo projeto de sociedade submetido aos interesses da classe dominada, do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Pós-graduação nova no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2010. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4455:pos-graduacao-nova-no-brasil&catid=52&Itemid=100013>. Acesso em: 08 dez. 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau: FURB, v. 4, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2009. Disponível em: <proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1721/1166>. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. **O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil**: os recursos como um percentual do PIB. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson_amaral.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

_____. **Os desafios do financiamento da educação brasileira até 2050**: o Brasil possui condições para um salto educacional? Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro, IV Congresso do Fórum Português, Portugal-Espanha, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/92.pdf>. Acesso em: 2011

ANTUNES, Fátima. Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional. 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. 27-57.

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

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: avaliação e política pública em educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Relatório de acompanhamento do Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni)**. Brasília, jan. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL. As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE Sobre a Educação Superior. **Cadernos ANDES**. Brasília, n. 25, p. 1-41, ago. 2007.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica). Washington, D. C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Zaia; WARDE, Mirian Jorge; IANNI, Octávio e outros. **Universidade e educação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina M. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.** Campo Grande: UCDB, n. 16, p. 147-164, jul./dez. 2003.

BOLÍVAR, Antonio. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da Educação Superior: uma análise crítica. 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.101-128.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Brasília, 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. Decreto de 20 de outubro de 2003. Brasília, 2003. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 05 set. 2009.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília, 26 de julho de 2004. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/lutasindical/decreto5154.html>>. Acesso em: 14 maio 2011.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007a. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 14 maio 2011.

_____. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007b. **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/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31 jul. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. 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_2001/10172.htm> Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Educação superior brasileira: 1991 – 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais**. Brasília, 28 de dezembro de 2010b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: < http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf > Acesso em: 13 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília, 2010c. Disponível em: < http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28 >. Acesso em: 09 dez. 2010.

_____. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988:** (emendas constitucionais ns. 1 a 48 devidamente incorporadas). 3 ed. Ver. e ampl. Barueri, São Paulo: Manole, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti & BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil:** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 26, n. 75, p. 67-83, 2001.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “case study” da globalização. 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. 13-26.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Jornal Folha de São Paulo.** São Paulo, 09 maio 1999.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

_____; MENDES, Odete da Cruz. **REUNI** – o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.adufrj.org.br/joomla/index.php/textos-e-documentos/cat_view/242-observatorio/243-textos-e-documentos/247-andes-sn.html>. Acesso em: 31 jan. 2011.

_____; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma de educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil:** 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 11-40.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

_____. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 809-829, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

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.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

DORILEO, Benedito Pedro. **Ensino Superior em Mato Grosso**: até a implantação da UFMT. Campinas, São Paulo: KOMEDI, 2005.

_____. **Pensar para fazer**. Cuiabá: EdUFMT, 1984.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-28, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade da Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 70-90.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, São Paulo: 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 6ª ed. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

_____. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. In: **Universidade e Sociedade**. São Paulo, ANDES, ano VII, n. 12, p. 30-35, fev. 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEHER, Roberto. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto. **Jornal da AdUFRJ**, Rio de Janeiro, maio 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/desenv_educ_de_lula_oh_por_decreto.htm>. Acesso em: 25 ago. 2011.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações Sobre a *Universidade*. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, São Paulo: v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIZ, Thompson Fernandez. **REUNI – para onde caminha a Universidade?** Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/news.php#5716>>. Acesso em: 09 dez. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção clássicos).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a obra prima de cada autor).

_____. **O capital**: crítica a economia política. Livro I: O processo de produção do capital: volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

_____. **O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo.** De onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **A proposta de qualificação profissional do REUNI: contradições e possibilidades.** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana Educação, 2010. 207p.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **O público e o privado na educação.** Interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem** – história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Retratos do Brasil).

REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO PLENO DA ANDIFES, 82, 209, Rio de Janeiro. **Ata eletrônica...** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=38&Itemid=>. Acesso em: 12 set. 2011

RIBEIRO, Jeferson. Ministro quer dobrar verba de auxílio aos estudantes universitários. **G1**, Brasília, 6 abr. 2009. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1075350-5604,00-MINISTRO+QUER+DOBRAR+VERBA+DE+AUXILIO+AOS+ESTUDANTES+UNIVERSITARIOS.html>>. Acesso em: 12 set. 2011.

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: Idéias & Letras, 2011.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação.** v.14 n. 42 set/dez. 2009.

ROCHA, João Augusto de Lima; ALMEIDA FILHO, Naomar. **Anísio Teixeira e Universidade Nova.** Disponível em: <<http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e ; MENEZES, Ana Maria Dorta de. REUNI: a reestruturação da universidade pública imposta pelo governo Lula. In: **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. MENEZES, Ana Maria Dorta de *et alli*. (orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SARUP, Madam. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SCHETTINI, Bruno. Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa. **Revista de Educação Pública**. v.18, n.37, maio/ago. 2009. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 273-292

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Extensão**: a face social da universidade? Campo Grande: EdUFMS, 2000. (Fontes Novas)

_____. **Trabalho docente na Pós-Graduação**: a lógica da produtividade em questão. Tese de doutorado, Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

_____; CONRADO, Nayara Lucas Dias de Menezes; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. O termo qualidade nas políticas públicas e os significados para a educação. In: Seminário Educação, 2009, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2009. 1 CD ROM.

_____; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. SILVA, M. G. M. (Org.). Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

_____; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

_____; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso democrático, democratização do acesso**: significados e expressões da realidade. Mimeografado.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior e diversidade regional no Brasil o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. CHAVES, Vera Lúcia Jacob e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (orgs.). Belém: EDUFPA, 2008, p. 15-46.

_____. **O Banco Mundial e a educação superior**: revisando teses e posições? Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1111T.PDF>> Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

_____. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 351-370.

_____; SILVA JUNIOR, JOÃO DOS REIS. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Brasília, DF: Andes. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivo/default_circulares_2004.asp?start=1276>. Acesso em: 06 set. 2009.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009**: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO, 2009.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior**. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Marco referencial de ação prioritário para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Ed. UNIMED, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Universidade Nova**: Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Minuta de Anteprojeto. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeN%20ova/Propostas>> Acesso em: 13 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Certidão**. Cuiabá, 2010. 3p.

_____. Resolução CONSEPE nº 197, de 01 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre normas para distribuição de encargos didáticos, segundo o regime de trabalho dos docentes**. Disponível em: <sistemas.ufmt.br/sge/arquivos/CONSEPE-197-2009.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

_____. **Reestruturação da organização curricular da UFMT**: subsídios para discussão. Cuiabá, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – um processo de Exclusão**. Dissertação de Mestrado, Cuiabá. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. 123p.

_____; SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria. Expansão no ensino superior noturno em Mato Grosso: um processo democrático? In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. Cuiabá: Editora UFMT, 2011.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Polêmicas do nosso tempo; v. 49).

_____. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa - Programas nas áreas de Educação e Saúde nos Estados do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

WIELEWICKI, Hamilton Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio**: avaliação política pública. Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

ANEXO A

UFMT

COPIA



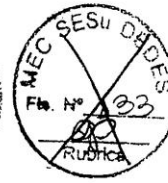
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Acordo de Metas n.º 003, que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, e a Universidade Federal de Mato Grosso, para os fins que especifica o Decreto n.º 6.096 de 24 de abril 2007.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 00.394.445/0074-59, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 3º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Ronaldo Mota**, brasileiro, casado, nomeado pela Portaria N.º 343 de 12 de abril de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 13 de abril de 2007, RG n.º 6406329, expedida pela **SSP-SP**, CPF n.º 132.650.085-68, e a **Universidade Federal de Mato Grosso**, inscrita no CNPJ/MF n.º 33.004.540/0001-00, representada por seu Reitor **Paulo Speller**, brasileiro, nomeado pelo Decreto Presidencial de 29 de setembro de 2004, publicado no DOU, de 30 de setembro de 2004, RG n.º M 227.958.4, CPF 244.242.691-91, residente e domiciliado na Av. Presidente Marques 1369, apto 1102-Santa Helena. CEP 78.045-100 Cuiabá-MT

CONSIDERANDO:

- que há necessidade de reduzir as taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de ingresso, especialmente no período noturno;
- que há necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de título 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;
- que há necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de



metodologias de ensino-aprendizagem, buscando elevação da qualidade;

- que há necessidade da diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- que é relevante a ampliação de política de inclusão e assistência estudantil;
- que há necessidade de articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

RESOLVEM celebrar o presente Termo, observando o disposto no Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, às normas da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, com suas alterações, Instrução Normativa n.º 01, de 15 de janeiro de 1997, da Secretaria do Tesouro Nacional – STN, do Ministério da Fazenda – MF e alterações posteriores, Decreto n.º 4.175 de 27 de março de 2002, Decreto n.º 6.170/2007 e Portarias n.º 450, de 6 novembro de 2002 e 22 de 30 de abril de 2007, do Ministério da Educação, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Constitui objeto do presente termo o Plano de Reestruturação e Expansão, composto pelo projeto de reestruturação da **Universidade Federal de Mato Grosso**, apresentado através do Formulário de Apresentação de Propostas, disponibilizado pela SESu eletronicamente, com as seguintes metas:

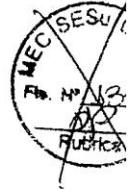
- elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento;
- e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início da assinatura deste termo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além dos outros assumidos neste Acordo de Metas:

I – DO MEC/SESU:

1. custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na Cláusula Quinta;
2. acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução deste Acordo de Metas, conforme o Plano aprovado;
3. exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução/prestação de contas deste instrumento de Acordo de Metas, ficando assegurado a seus representantes o poder discricionário.



- de reorientar ações e de acatar, ou não, justificativas com relação às disfunções porventura havidas na execução;
4. aferir o cumprimento das Metas acordadas por meio da Plataforma de Integração de Dados das Ifes - PINGIFES.

II - DA UNIVERSIDADE:

1. executar o Plano, conforme aprovado pelo MEC/SESu, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades;
2. utilizar os recursos do presente Acordo de Metas, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/SESu;
4. restituir eventuais saldos dos recursos transferidos e os de rendimentos decorrentes de aplicações no mercado financeiro para o objeto deste acordo;
5. promover e realizar as licitações, dispensas ou inexigibilidade para contratação de obras, serviços e aquisição de bens, de acordo com a legislação federal, bem como, realizar concurso público para provimento de pessoal;
6. Encaminhar, de acordo com o cronograma e os procedimentos definidos pelo MEC/SESu, os documentos necessários à liberação de recursos;
7. Encaminhar os dados à Plataforma Pinglifes de acordo com o cronograma e procedimentos definidos pela SESu;
8. restituir ao MEC/SESu o saldo eventualmente existente na data de encerramento, denúncia ou rescisão do Acordo;
9. permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/SESu;
10. assegurar a adequada manutenção e conservação das obras e bens compreendidos no Plano, em conformidade com técnicas universalmente aceitas, responsabilizando-se por eventuais danos;
11. fornecer todas as informações que o MEC/SESu solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos

CLÁUSULA TERCEIRA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 5 (cinco) anos contados da data de sua assinatura.

Q



SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

CLÁUSULA QUARTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

A Universidade Federal de Mato Grosso se compromete a cumprir as metas que seguem abaixo:

TABELA DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS									
UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO									
Indicadores			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Graduacao	Número de Cursos	Total	75,00	82,00	100,00	112,00	112,00	112,00	112,00
		Noturno	23,00	26,00	39,00	47,00	47,00	47,00	47,00
	Vagas Anuais	Total	3.523,00	3.900,00	6.415,00	7.287,00	7.289,00	7.289,00	7.289,00
		Noturno	915,00	1.075,00	2.925,00	3.430,00	3.430,00	3.430,00	3.430,00
	Matrícula Proj. (MAT)	Total	17.011,62	18.804,25	30.102,77	33.980,04	33.989,10	33.989,10	33.989,10
		Noturno	4.138,30	4.836,86	13.102,39	15.350,35	15.350,35	15.350,35	15.350,35
	Alunos Dipl. (DIP)	Total	1.951,00	2.062,00	2.382,00	2.834,00	3.582,00	5.515,00	6.364,00
		Noturno	547,00	581,00	719,00	784,00	1.079,00	2.489,00	3.016,00
		Taxa conclusão graduação (TCG)	0,83	0,84	0,70	1,14	1,16	1,57	0,87
	Pós-Graduação	Número de Cursos	Mestrado	17,00	19,00	22,00	24,00	26,00	30,00
Doutorado			1,00	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	10,00
Matrículas		Mestrado	863,00	1.020,00	1.210,00	1.405,00	1.600,00	1.835,00	2.395,00
		Doutorado	15,00	36,00	115,00	199,00	299,00	445,00	630,00
		Número de Professores Equivalentes		1.890,00	1.970,55	2.063,75	2.156,75	2.286,95	2.429,55
Número de Professores com Equivalência DE (DDE)		1.219,35	1.271,32	1.331,45	1.391,45	1.475,45	1.567,45	1.567,45	
Dedução por integração de Pós-Graduação (DPG)		60,97	63,57	66,57	69,57	73,77	78,37	127,80	
Corpo Docente Ajustado (DDE-DPG)		1.158,39	1.207,76	1.264,88	1.321,88	1.401,68	1.489,08	1.439,65	
Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP)		14,69	15,57	23,80	25,71	24,25	22,83	23,61	

CLÁUSULA QUINTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O montante de recurso para execução deste acordo de metas é de R\$95.903.733,89 (noventa e cinco milhões, novecentos e três mil, setecentos e trinta e três reais e oitenta e nove centavos) para investimento e de R\$ 40.036.191,34 (quarenta milhões, trinta e seis mil, cento e noventa e um reais e trinta e quatro centavos) para custeio/pessoal, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Para o ano de 2007 os recursos de investimento estarão assim distribuídos:

ProgramaTrabalho1: 12.364.1073.8551.0001

Elemento de Despesa	Nota de crédito	Data da NC	Fonte de Recurso	Valor
33.90.3900	1853	28/12/2007	300	132.385,19



44.90.51.00	1853	28/12/2007	300	5.090.268,00
44.90.52.00	1853	28/12/2007	300	1.385.586,60
Total				6.342.550,18

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - Para o exercício de 2008 os recursos referentes a este objeto fazem parte da previsão financeira deste Ministério, no Programa 1073 – Brasil Universitário – Ação 8282- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e serão disponibilizados da seguinte forma:

ProgramaTrabalho2: 12.364.1073.8282.0001

Elemento de Despesa	Valor
31.90.11	1.165.289,79
33.90.14.00	98.550,00
33.90.30.00	735.000,00
33.90.33.00	91.400,00
33.90.36.00	120.000,00
33.90.39	306.000,00
33.90.39.00	402.688,80
33.90.39.00	132.385,19
33.90.47.00	24.000,00
44.90.51.00	2.343.512,00
44.90.52.00	923.724,40
TOTAL	6.342.550,18

SUBCLÁUSULA QUARTA - Para os demais exercícios os recursos referentes a este objeto fazem parte da previsão financeira deste Ministério, no Programa 1073 – Brasil Universitário – Ação 8282- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e serão disponibilizados da seguinte forma:

Item	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Custeio/Pessoal	0	2.942.928,59	10.042.840,07	18.403.547,91	27.953.769,18	40.036.191,34
Investimento	6.342.550,18	4.671.182,82	31.930.640,00	30.996.400,89	21.962.960,00	0

SUBCLÁUSULA QUINTA - A partir do exercício de 2009 os recursos serão alocados na Unidade Orçamentária da universidade

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA SÉTIMA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS



Os seguintes efeitos serão aplicados no caso descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SESu/ MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas;

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

1. utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
2. retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.

SUBCLÁUSULA QUINTA - Este Acordo de Metas também poderá ser rescindido, a critério do MEC/SESu, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA NONA - DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA - DOS BENS REMANESCENTES

Na data da extinção deste instrumento, para assegurar a continuidade da ação constante do Projeto Governamental, fica assegurado à Universidade o direito de propriedade e uso dos bens remanescentes adquiridos, produzidos ou construídos à conta deste Acordo de Metas.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DA PUBLICAÇÃO



Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.666/93 combinado com o artigo 17 da IN/STN n.º 1, de 15/01/97, correndo as despesas por conta do MEC/SESu.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília - Distrito Federal, para dirimir os possíveis litígios decorrentes deste Termo que não forem solucionados administrativamente.

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, 13 de março de 2008.

Ronaldo Mota
Secretário de Educação
Superior

Paulo Speller
Reitor da Universidade Federal do
Mato Grosso

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS

Nome: Maria Jeda Costa Diniz
CPF: 177.397.052-68.
RG: 2150085-PA.

Nome: Marcos Aurélio Souza Brito
CPF: 520.996.366-72
RG: 702.945.650-DF

APÊNDICE A

Roteiro para a entrevista a Coordenação do REUNI e a Pró-reitoria de Administração

- 1 – Como se deu a adesão ao REUNI pela UFMT?
- 2 – Como ocorreu o processo de implementação do REUNI?
- 3 – Como esta sendo o desenvolvimento do REUNI na UFMT?
- 4 – Quais foram às análises feitas para a escolha desses novos cursos?
- 5 – A universidade tem algum estudo para criação de novos cursos?
- 6 – A estrutura acadêmica dos novos cursos atende as diretrizes e metas estabelecidas pelo REUNI?
- 7 – Os horários de aula dos cursos novos atendem as diretrizes do REUNI?
- 8 – Na elaboração do REUNI de que forma ficou estabelecida a relação graduação e pós-graduação?
- 9 – Como esta sendo o desenvolvimento efetivo desta relação graduação e pós-graduação?
- 10 – Na construção e a implementação do PNAES foi e/ou está sendo pensada, tendo em vista, a oferta de vagas estabelecidas pelo projeto do REUNI na UFMT?
- 11 – Com relação à mobilidade acadêmica existe algum programa estabelecido pela UFMT?
- 12 – Existe alguma política da universidade para diminuir a taxa de evasão e para ocupação de vagas ociosas?
- 13 – Tem sido realizada alguma ação para que sejam feitas alterações nas estruturas curriculares?
- 14 – Como foi ou esta sendo estudada a diversificação das modalidades de graduação?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista para a Pró-reitoria de Graduação

- 1 – Como se deu a adesão ao REUNI pela UFMT?
- 2 – Como avalia o desenvolvimento do REUNI na UFMT?
- 3 – A criação dos novos cursos foi baseada em estudo de necessidades pela UFMT ou partiu da iniciativa das unidades?
- 4 – Os colegiados e congregações tiveram autonomia para construção do projeto do curso?
- 5 – Caso exista a necessidade de mudança da estrutura curricular existe autonomia para fazer a alteração?
- 6 – A estrutura acadêmica dos novos cursos atende as diretrizes e metas estabelecidas pelo REUNI?
- 7 – Os cursos foram pressionados ou está sendo para fazer modificações para atender as demandas do REUNI?
- 8 – Como avalia o atendimento de cursos noturnos pela UFMT, na perspectiva do Reuni?
- 9 – Na elaboração do REUNI de que forma ficou estabelecida a relação graduação e pós-graduação?
- 10 – Como esta sendo o desenvolvimento efetivo desta relação graduação e pós-graduação?
- 11 – Na construção e a implementação do PNAES foi e/ou está sendo pensada, tendo em vista, a oferta de vagas estabelecidas pelo projeto do REUNI na UFMT?
- 12 – Os estudantes deste curso tiveram acesso, com facilidade, aos programas de permanência da instituição?
- 13 – Com relação à mobilidade acadêmica existe algum programa estabelecido pela UFMT?
- 14 – Existe alguma política da universidade para diminuir a taxa de evasão e para ocupação de vagas ociosas?
- 15 – Tem sido realizada alguma ação para que sejam feitas alterações nas estruturas curriculares?
- 16 – Está havendo alguma alteração nas matrizes curriculares para que possa ter aproveitamento de créditos e também uma mobilidade interna?
- 17 – Como foi ou esta sendo estudada a diversificação das modalidades de graduação?
- 18 – Está havendo pressão pelo MEC para que se cumpra a relação de 18 estudantes para 1 professor? De que forma isso está ocorrendo?
- 19 – Outra meta estabelecida pelo REUNI é que se tenha 90% de concluintes. Vocês estão pensando de que forma vai ser cumprida esta meta?
- 20 – Esta havendo alguma pressão para o cumprimento dela?

APÊNDICE C

Roteiro para a entrevista do Representante do MEC

- 1 – Que avaliação faz do Reuni, decorridos mais de três anos da sua implementação? Ou seja: os objetivos estão sendo cumpridos pelas IES em geral?
- 2 – O MEC fez ou exigiu alguma análise para a escolha dos cursos criados a partir do REUNI?
- 3 – As UF's tiveram autonomia para construção do projeto do curso ou isso foi estabelecido pelo projeto do REUNI?
- 4 – As estruturas acadêmicas dos cursos atendem as diretrizes e metas estabelecidas pelo REUNI? Que cursos? Das IES do Brasil inteiro?
- 5 – As UF's estão sendo cobradas no sentido de fazer modificações na matriz curricular para atender as demandas do REUNI?
- 6 – Caso exista a necessidade de mudança da estrutura curricular existe autonomia para fazer a alteração?
- 7 – Tem sido realizada alguma ação para que sejam feitas alterações nas estruturas curriculares?
- 8 – Para o programa quando se fala em diversificação das modalidades de graduação, o que isso quer dizer?
- 9 – Como foi e/ou esta sendo estudada essa diversificação?
- 10 – Houve o crescimento esperado de vagas no horário noturno, visando atender uma das diretrizes do REUNI?
- 11 – Na elaboração do REUNI de que forma fica estabelecida a relação graduação e pós-graduação?
- 12 – Como esta sendo o desenvolvimento efetivo desta relação graduação e pós-graduação?
- 13 – Como esta sendo o desenvolvimento efetivo desta reeducação superior com a educação básica?
- 14 – Na construção e a implementação do PNAES foi e/ou está sendo pensadas as normas e investimentos, tendo em vista, a oferta de vagas estabelecidas pelo projeto do REUNI?
- 15 – Com relação à mobilidade acadêmica existe algum programa estabelecido pela MEC?
- 16 – De que forma o MEC esta pensando em como fará para que a meta de 90% de concluinte seja cumprida pelas universidades?
- 17 – Esta havendo alguma cobrança para as IFES cumpram essa meta?

18 – Existe alguma política instituída pelo MEC para diminuir a taxa de evasão e para ocupação de vagas ociosas das universidades?

19 – Vocês estão observando se as UF's estão tentando cumprir a relação de 18 estudantes para 1 professor? De que forma isso está ocorrendo?

20 – Sabe-se que o número de desistências de estudantes nas IES que aderiram ao SISU é alto e isso pode comprometer o cumprimento da meta do Reuni de 90% de concluintes. Pergunto: o MEC pensa em atenuar as exigências do Reuni quanto aos concluintes, considerando a adesão ao SiSU?

21 – O REUNI tem uma meta nacional em relação professor/estudante, 90% de concluinte, entre outros? Como avalia o cumprimento dessa meta?

22 – O que está se fazendo para obtê-la? O que está sendo feito pelo MEC para que as IES cumpram o plano de metas?

23 – Como é o processo de acompanhamento das metas? Existe acompanhamento sistemático para isso por parte do MEC? Como é feito?

24 – É possível fazer uma avaliação do Reuni da UFMT? Como tem sido o acompanhamento tendo em vista o cumprimento de metas da UFMT?

APÊNDICE C

Roteiro para a entrevista com a Reitoria

- 1 – A UFMT repactuou as metas do REUNI. Como está sendo feita essa repactuação?
- 2 – O REUNI tem uma meta nacional em relação professor/estudante, 90% de concluinte. Como avalia o cumprimento dessas metas?
- 3 – De que forma esta pensando em como fará para que a meta de 90% de concluinte seja cumprida pela universidade?
- 4 – Está havendo pressão pelo MEC para que se cumpra essa meta de 90% de concluintes?.
- 5 – Está havendo acompanhamento pelo MEC para que se cumpra a relação de 18 estudantes para 1 professor? De que forma isso está ocorrendo?
- 6 – O MEC vincula o cumprimento da meta de 18 estudantes por professor a questão orçamentária?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista aos Coordenadores de Curso

- 1 – Como se deu a adesão ao REUNI pela UFMT?
- 2 – Como foi feito o debate para criação deste curso?
- 3 – Por que esta unidade aderiu ao REUNI na perspectiva deste curso?
- 4 – Os professores tiveram autonomia para construção do projeto do curso ou isso foi estabelecido pelo projeto do REUNI?
- 5 – Caso exista a necessidade de mudança da estrutura curricular existe autonomia para fazer a alteração?
- 6 – O curso foi pressionado ou está sendo para fazer modificações para atender as demandas do REUNI?
- 7 – Qual foi o motivo da escolha do horário da oferta do curso?
- 8 – O curso tem relação com algum programa de pós-graduação?
- 9 – Os estudantes deste curso tiveram acesso, com facilidade, aos programas de permanência da instituição?
- 10 – Existe algum programa ou política de incentivo a mobilidade acadêmica?
- 11 – Vocês estão sendo pressionados para que se cumpra a relação de 18 estudantes para 1 professor? De que forma isso está ocorrendo?
- 12 – Existem professores que ministram aulas na graduação e pós-graduação? Você considera que os profs. que cumprem as duas demandas conseguem atender satisfatoriamente a graduação?
- 13 – Outra meta estabelecida pelo REUNI é que se tenha 90% de concluintes. Vocês estão pensando de que forma vai ser cumprida esta meta?
- 14 – Esta havendo alguma pressão para o cumprimento dela?

APÊNDICE F

Roteiro para a entrevista aos Estudantes

- 1 – Você conhece o REUNI? Sabe quais são as metas e diretrizes estabelecidas por ele?
- 2 – Você tem conhecimento que esse curso foi criado pelo REUNI?
- 3 – O curso tem relação com algum programa de pós-graduação?
- 4 – Os estudantes deste curso tiveram acesso, com facilidade, aos programas de permanência da instituição?
- 5 – Existe algum programa ou política de incentivo a mobilidade acadêmica?