

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÁUDIO MARTIN ROCHA

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO PROGRAMA
REUNI: UM ESTUDO DE CASO NA UFPR

CURITIBA

2018

CLÁUDIO MARTIN ROCHA

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO PROGRAMA
REUNI: UM ESTUDO DE CASO NA UFPR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Rocha, Cláudio Martin

A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR / Cláudio Martin Rocha. – Curitiba, 2018. 257f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

Incluí referências, apêndices e anexos

1. Ensino superior. 2. Política educacional. 3. Ensino superior e estado. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 378.81



UFPR 175
ANOS DE EXCELÊNCIA


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO


TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **CLAUDIO MARTIN ROCHA**, intitulada: **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO PROGRAMA REUNI: UM ESTUDO DE CASO NA UFPR**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


Curitiba, 14 de Novembro de 2018.


ÂNGELO RICARDO DE SOUZA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ(UFPR)
(Avaliador Interno)


CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA(UP)
(Avaliador Externo)


JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA(UFG)
(Avaliador Externo)


MARIA AMELIA SABBAG ZAINKO(UFPR)
(Avaliador Externo)

AGRADECIMENTOS

A vida é interessante. Na minha juventude, os meus pais, ele mecânico de automóveis e ela professora de primário, aposentados hoje, queriam que eu fosse doutor advogado. Eu queria ser doutor dentista. Talvez inspirado em um profissional muito bem quisto na pequena cidade interiorana que eu residia. Aproveito esta oportunidade para uma homenagem póstuma ao Dr. Álvaro de Souza, pessoa de caráter íntegro, louvável na comunidade e muito respeitado. Bem, tornei-me doutor. Mas, num campo que nunca imaginei. Não me sinto diferente por isto, nem melhor e nem pior, mas trabalhei muito. Para estimar as dificuldades, penso que seria como a disputa de um campeonato esportivo. Nessa inspiração, como diria o pessoal do futebol... o jogo (a vida) é uma caixinha de surpresas. Quando se está em campo, não se está sozinho. O time é composto de pessoas que se ajudam para atingir a meta. Quando se atinge, comemora-se... Assim, agradecemos àqueles que participaram juntos desta jornada. Primeiramente a Deus, que sem Sua permissão, não teríamos sequer começado. Agradeço aos colegas da turma 2015 de doutorado: Allan, Hirmínia e Vanessa, pela companhia, Eliane e Beatriz, pela força. Comemoramos, também, com o professor que na linguagem atlética é o *coach*. Obrigado Dr. Ângelo pela oportunidade, confiança e por mostrar o caminho. Agradeço de coração! Sabe-se que toda equipe tem um *staff*, aquele que quando a partida dá uma parada joga a garrafinha de água para o atleta. Obrigado Conceição pelo delicioso cafezinho que acalentou as nossas aulas em sala. E, com gratidão, não esquecer daqueles que estavam nos bastidores, importantes, que ajudaram de uma forma ou de outra. Agradeço aos diretores, professores e técnico-administrativos do Setor de Educação e desta Universidade e a Banca de Qualificação e de Defesa da tese. Muito importante, também, não esquecer da torcida que apoiou muito e deu as condições para seguirmos em frente e, se pudessem, entrariam em campo para jogar com a gente. Um agradecimento especial a Danielle que me ajudou muito, Osvaldo e demais familiares. A esta Instituição, que nós colaboradores não damos o devido valor, no entanto é fonte de recursos intelectuais, morais e meio de vida, abrindo portas para muitos. Enfim, ao término do jogo, a conquista do título é oferecida a todos. Meu muito obrigado!

Embora ninguém possa voltar atrás e
fazer um novo começo, qualquer um pode
começar agora e fazer um novo fim.

Chico Xavier

RESUMO

Esta tese da linha de pesquisa em Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como objeto de pesquisa analisar a expansão da educação superior por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) nessa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), especificamente abordando a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, composta pelos seguintes aspectos: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação das vagas ociosas. Fundamentando a pesquisa, conjectura-se conceitos de Pierre Bourdieu que trata a relação do campo do poder com o campo acadêmico em que o agente pressiona para transformar o habitus do campo educação superior e acessar o capital intelectual. Ademais, aborda-se as políticas de educação superior que se inserem como instrumento de ascensão social. Isto se releva no governo Lula da Silva (2003-2010) tendo em vista que ao longo do tempo e diante dos cenários da educação nacional, o Estado brasileiro necessita atender às demandas da sociedade neste campo. A pesquisa empírica, de cunho documental, focou o período de 2003 a 2017, tendo como estratégia metodológica coletar os dados do Projeto Reuni UFPR para compará-los com os efetivamente realizados e saber se atingiu ou não as metas planejadas na adesão ao Programa. Para tanto, entrevistas foram realizadas visando compreender melhor o processo de implantação do Programa. Uma abordagem quanti-quali foi efetuada, em que a pesquisa quantitativa avaliou traduzir em números os dados, as opiniões e as informações coletadas para que fossem analisadas e classificadas; e a qualitativa que considera a relação ativa entre o mundo real e o sujeito, interpretando os fenômenos ocorridos com a execução do Programa. A investigação foi baseada em estudo de caso na UFPR, demonstrando-se a situação e o alcance das metas propostas no projeto, ajudando a compreender se a política educacional superior do governo Lula foi capaz de ampliar o atendimento à população que busca a educação superior. Apurou-se que nesse governo foi defendida a expansão pública e privada, com inclusão social, por meio de diferentes programas, entre estes, o Reuni. Na instituição pesquisada, o Programa evidenciou aumento na oferta de vagas diurnas e noturnas, sendo este um aspecto positivo. Porém, permaneceram elevadas as taxas de evasão antes, durante e após a implantação, demonstrando que não houve alteração de comportamento no período assinalado. Por fim, a UFPR também não conseguiu o resultado esperado das metas de ocupação de vagas ociosas, ficando abaixo da expectativa do planejado. Assim, esta pesquisa colocou em tela o estudo da primeira dimensão do último programa de expansão e reestruturação das IFES dos últimos 10 anos.

Palavras-chave: Educação Superior. Política Educacional. Expansão Universitária. Reuni.

ABSTRACT

This thesis is about a research in Educational Policies of the Graduate Program in Education that belongs to the Education Sector of the Federal University of Paraná (UFPR). It will be analyzing the expansion of higher education through the Program of Support to Plans for Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) in this Federal Institution of Higher Education (IFES), specifically addressing Dimension (A): Expansion of Public Higher Education Offering, consisting of the following aspects: night time; reduction of evasion rates; and occupation of idle vacancies. Based on the research, Pierre Bourdieu conjectures concepts that treats the relationship of the field of power with the academic field in which the agent presses to transform the habitus of the field of higher education and access intellectual capital. In addition, the policies of higher education that are inserted as instrument of social ascension are approached. This is reflected in the Lula da Silva administration (2003-2010), because of national education scenarios, the Brazilian State needs to meet the demands of society in this field. This empirical research focused on the period from 2003 to 2017, having as a methodological strategy to collect data from the UFPR Reuni Project to compare them with those actually carried out and to know whether or not it reached the planned goals of joining the Program. For this purpose, interviews were conducted in order to better understand the implementation process of the Program. A quanti-quali approach was carried out, where the quantitative research evaluated the numbers, opinions and information collected to be analyzed and classified in numbers; and the qualitative one that considers the active relation between the real world and the subject, interpreting the phenomena that occurred with the execution of the Program. The research was based on a case study at UFPR, demonstrating the situation and the scope of the goals proposed in the project, helping to understand if the superior educational policy of the Lula government was able to expand the service to the population that seeks higher education. It was found that in this government the public and private expansion, with social inclusion, was defended through different programs, among them the Reuni. In the research institution, the Program evidenced an increase in the offer of day and night vacancies, which is a positive aspect. However, dropout rates remained high before, during and after implantation, demonstrating that there was no change in behavior during the period indicated. Finally, UFPR also failed to achieve the expected result of the goals of occupying idle positions, being below the expectation of the planned. Thus, this research has brought to light the study of the first dimension of the last program of expansion and restructuring of the IFES of the last 10 years.

Keywords: Higher Education. Educational politics. University Expansion. Reuni.

RESUMEN

Esta tesis de investigación en Políticas Educativas, del programa de Pos-Graduación en educación, del sector de educación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) tiene como objeto de investigación analizar la expansión de la educación superior por medio del Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales (REUNI) en esa Institución Federal de Enseño Superior (IFES), específicamente abordando la Dimensión (A): Ampliación de Oferta de Educación Superior Pública, compuesta por los siguientes aspectos: aumento de vagas de ingreso, especialmente en el período nocturno; reducción de tasas de evasión; y ocupación de vagas ociosas. Fundamentando la investigación, se conjetura conceptos de Pierre Bourdieu que trata la relación del campo del poder con el campo académico en que el agente presiona para transformar el habitus del campo educación superior y acesar al capital intelectual. Además, se aborda las políticas de educación superior que se insieren como instrumento de ascensión social. Esto se revela en el gobierno Lula da Silva (2003-2010) teniendo en vista que al largo del tiempo y delante de los escenarios de educación nacional, el Estado brasileiro, necesita atender las demandas de la sociedad en ese campo. La investigación empírica, de cuño documental, se enfocó en el período de 2003 a 2017, teniendo como estrategia metodológica recolectar los datos del Proyecto Reuni UFPR para compararlos con los efectivamente realizados y saber si alcanzó o no las metas planeadas en la adhesión al Programa. Por tanto, dos entrevistas fueron hechas para comprender mejor el proceso de implantación del programa. Un abordaje cuanti-cali fue efectuada, en la que la investigación cuantitativa analizó traducir en números los datos, las opiniones y las informaciones recogidas para que fuesen analizadas y clasificadas; y la cualitativa que considera la relación activa entre el mundo real y el sujeto, interpretando los fenómenos ocurridos con la ejecución del programa. La investigación fue basada en el estudio del caso en la UFPR, demostrándose la situación y el alcance de las metas propuesta en el proyecto, ayudando a comprender si la política educacional superior del gobierno Lula fue capaz de agrandar la atención de la población que busca la educación superior. Se demostró que en ese gobierno fue defendida la expansión pública y privada, con la inclusión social, por medio de diferentes programas, entre estos, el REUNI. En la institución investigada, el Programa evidenció aumento en la oferta de vagas durante el día y nocturnas, siendo esto un aspecto positivo. Sin embargo, permanecerán elevadas las tasas de evasión, antes, durante y después de la implantación, demostrando que no hubo alteración de comportamiento en el período señalado. Por fin, la UFPR también no consiguió el resultado esperado de las metas de ocupación de las vagas ociosas, quedando abajo de la expectativa de lo planeado. Así, esta investigación en tela de juicio, el estudio de la primera dimensión del último programa de expansión y reestructuración de las IFES de los últimos 10 años.

Palabras-clave: Educación universitaria. Política Educativa. Expansión Universitaria. Reuni.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CONDUÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	42
FIGURA 2 – CONDUÇÃO DO ESTUDO DE CASO DO REUNI NA UFPR.....	43
FIGURA 3 – AS POLÍTICAS E OS PROGRAMAS.....	50
FIGURA 4 – INFLUENCIADORES DO REUNI.....	142
FIGURA 5 – UNIDADES DA UFPR.....	168
FIGURA 6 – ETAPAS DE APROVAÇÕES DO REUNI NA UFPR.....	175
FIGURA 7 – ETAPAS DE APROVAÇÕES DO REUNI NA UFPR – EXTERNA.....	175
FIGURA 8 – EXEMPLO DE PROPOSTA EFETUADA NO SIMEC – REUNI UFPR	177

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	QUANTITATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, BRASIL 1991 A 2002.....	31
GRÁFICO 2 –	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2003 A 2017	58
GRÁFICO 3 –	TIPOS DE DOCUMENTOS.....	97
GRÁFICO 4 –	ANOS DE MAIS PESQUISAS SOBRE O REUNI NA UFPR.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	PROPOSTA DE MELHORIA E PLANO DE AÇÃO – UFPR.....	46
QUADRO 2 –	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2016.....	62
QUADRO 3 –	AÇÕES REGULATÓRIAS INSTITUÍDAS NO GOVERNO FHC (1995-2002) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	74
QUADRO 4 –	AÇÕES REGULATÓRIAS INSTITUÍDAS NO GOVERNO LULA (2003-2010) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	81
QUADRO 5 –	EVASÃO ANUAL AGRUPADA POR TIPO DE GRADUAÇÃO, MODALIDADE DE ENSINO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 2011 A 2015	122
QUADRO 6 –	PERCENTUAL DE VARIAÇÃO DE MATRÍCULAS NO PERÍODO DE 1995-2011.....	129
QUADRO 7 –	PREVISÃO DO ACRÉSCIMO ORÇAMENTÁRIO – REUNI – 2008 A 2012.....	160
QUADRO 8 –	QUADRO DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS – REUNI UFPR – 2007 A 2012 E 2017.....	188
QUADRO 9 –	QUADRO DE SÍNTESE DO ORÇAMENTO PROJETADO – REUNI UFPR – 2008 A 2012.....	192
QUADRO 10 –	PAINEL DO CONJUNTO DA DIMENSÃO (A) – REUNI UFPR – 2008 A 2012.....	215

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 1991-2002	28
TABELA 2 – RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NOS PROCESSOS SELETIVOS, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 1991-2002	29
TABELA 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL 1991-2002	30
TABELA 4 – TAXAS BRUTAS E LÍQUIDAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - GOVERNO FHC - BRASIL 1995-2002.....	32
TABELA 5 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, PÚBLICAS E PRIVADAS – 2003 A 2017.....	53
TABELA 6 - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2003, 2010 E 2014	54
TABELA 7 - VAGAS OFERECIDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2003 A 2017..	55
TABELA 8 - MATRÍCULAS POR COR / RAÇA, CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – 2011 A 2017.....	57
TABELA 9 – NÚMERO TOTAL DE INGRESSOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TODAS AS FORMAS DE INGRESSO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017.....	59
TABELA 10 – QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017	61
TABELA 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TURNO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017	62
TABELA 12 – NÚMERO DE CONCLUINTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TURNO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017	64

TABELA 13 – TAXAS BRUTAS E LÍQUIDAS NOS GOVERNOS LULA E DILMA – 2003 A 2014	78
TABELA 14 – QUANTITATIVO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ESFERA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 1995 A 2010	90
TABELA 15 – QUANTITATIVO DE VAGAS/INSTITUIÇÕES NOS GOVERNOS FHC E LULA.....	91
TABELA 16 –QUANTITATIVO DE CONCLUINTES/MATRÍCULAS NOS GOVERNOS FHC E LULA.....	92
TABELA 17 – TESES COM FOCO NO REUNI (2011 A 2017)	99
TABELA 18 - QUANTIDADE DE DIMENSÕES ABORDADAS NAS TESES (2011 A 2017)	105
TABELA 19 – TEMAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES RELACIONADOS COM O REUNI (2009 A 2017).....	105
TABELA 20 - QUANTIDADE DE DIMENSÕES ABORDADAS NAS DISSERTAÇÕES, DOS TEMAS PRINCIPAIS RELEVANTES (2009 A 2017)	107
TABELA 21 – PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES SOBRE O REUNI NOS ANOS (2009 A 2017).....	108
TABELA 22 – QUANTITATIVO DE DIMENSÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES (2009 A 2017).....	108
TABELA 23 – PRODUÇÃO DE ARTIGOS NOS ANOS (2007 A 2017)	109
TABELA 24 – QUANTITATIVO DE DIMENSÕES DOS ARTIGOS (2007 A 2017) .	110
TABELA 25 - QUANTITATIVO DAS DIMENSÕES E META GLOBAL DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS (2007 A 2017)	110
TABELA 26 – DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL – 2002 – 2006	178
TABELA 27 – METAS A SEREM ALCANÇADAS COM O CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – 2007 – 2012	178
TABELA 28 – REDUÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO – 2009 – 2012	179
TABELA 29 - EXPECTATIVAS DE VAGAS OFERECIDAS NO VESTIBULAR A CADA ANO – REUNI UFPR – 2006 A 2012 E 2017	187
TABELA 30 – CRIAÇÃO DE CURSOS NOVOS REUNI UFPR – 2008 A 2017	189
TABELA 31 – VAGAS REAIS OFERECIDAS POR VESTIBULAR A CADA ANO – REUNI UFPR – 2007 A 2017	191
TABELA 32 – ORÇAMENTO REALIZADO – REUNI UFPR – 2008 A 2012	193

TABELA 33 – CUSTOS PROJETADOS PARA REFORMA E CONSTRUÇÃO PARA AMPLIAÇÃO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2008 A 2012	194
TABELA 34 – ÁREA CONSTRUÍDA – REUNI UFPR – 2008 A 2012 - EM M².....	195
TABELA 35 – GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA – REUNI UFPR – 2007 A 2016	196
TABELA 36 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – REUNI UFPR – 2007 A 2016.....	197
TABELA 37 – PÓS-GRADUAÇÃO – REUNI UFPR – 2007 A 2016.....	198
TABELA 38 – CONCEITO CAPES PÓS-GRADUAÇÃO – REUNI UFPR – 2007 A 2016	199
TABELA 39 – QUANTITATIVO DE SERVIDORES – REUNI UFPR – 2007 A 2016	199
TABELA 40 – TÍTULOS E EXEMPLARES DE LIVROS – REUNI UFPR – 2007 A 2016	200
TABELA 41 – DADOS DESMEMBRADOS DAS METAS PREVISTAS (MP) – REUNI UFPR – 2007 A 2012	205
TABELA 42 – METAS REALIZADAS/ATINGIDAS (MA) – REUNI UFPR – 2003 A 2017	206
TABELA 43 - COMPARAÇÃO POR TURNO DO NÚMERO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2007 A 2012	207
TABELA 44 – ALCANCE DA PROJEÇÃO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2007 A 2012	208
TABELA 45 – ÍNDICES DE TAXA DE EVASÃO (%) – REUNI UFPR – 2003 A 2017	209
TABELA 46 – EFICÁCIA OBJETIVA – REUNI UFPR – TAXAS DE EVASÃO.....	210
TABELA 47 – VAGAS DISPONIBILIZADAS PARA O PROVAR NO PERÍODO ENTRE 2003 E 2006.....	212
TABELA 48 – CORRESPONDÊNCIA DOS ÍNDICES DAS METAS DE OCUPAÇÃO – 2008 A 2012	213
TABELA 49 – OCUPAÇÃO DE VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 2003 E 2016	214

LISTA DE SIGLAS

ABC	- Academia Brasileira de Ciências
ANDES-SN	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APG – UFSCAR	- Associação dos Pós-Graduandos da UFSCar
AUGM	- Associação de Universidades Grupo Montevideo
BCT	- Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BHU	- Bacharelado em Humanidades
BI	- Bacharelado Interdisciplinar
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	- Campus Cidade de Goiás
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
COPLAD	- Conselho de Planejamento e Administração
COUN	- Conselho Universitário
CPL	- Cursos de Progressão Linear
CST	- Curso Superior de Tecnologia
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
DI	- Diplomado
DIFES	- Diretoria de Desenvolvimento da Rede IFES
EAD	- Educação a Distância
EBSERH	- Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EEES	- Espaço Europeu de Ensino Superior
ENC	- Exame Nacional de Cursos

ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
ENLACES	- Espaço Latino-Americano e Caribenho do Ensino Superior
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FM	- Frequência Modulada
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPLAD	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior
FTP	- Fundamentos Teóricos Práticos
FUNPAR	- Fundação Universidade Federal do Paraná
GEMAA	- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
HC	- Hospital de Clínicas
IBGE	- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICH	- Interações Culturais e Humanísticas
IES	- Instituição de Ensino Superior
IESALC	- Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IESP	- Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IF	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional
PAS	- Programa de Avaliação Seriada

PAS	- Projetos de Aprendizagem
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PINGIFES	- Plataforma Integrada para Gestão das IFES
PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROBEM	- Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção de Estudantes com Vulnerabilidade Socioeconômica
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROMISAES	- Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PROVAR	- Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes
PSE	- Processo Seletivo Extramacro
PSM	- Processo Seletivo Macro
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RC	- Reintegração no mesmo Curso
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFFSA	- Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SAT	- Sistema de Acompanhamento e Tutoria do Fluxo Escolar
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUFSCAR	- Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos da Universidade Federal de São Carlos
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TE	- Transferência Externa
TI	- Transferência Interna
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UE	- União Europeia

UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFERSA	- Universidade Federal Rural do Semiárido
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFFS	- Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	- Universidade Federal do Amazonas
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB	- Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	- Universidade Federal de São João Del-Rei
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	- Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	- Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	- Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
URJ	- Universidade do Rio de Janeiro
USAID	- United States Agenci for International Development
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	CONTEXTO.....	20
1.2	CAMPO, HABITUS E CAPITAL DE PIERRE BOURDIEU.....	35
1.3	OBJETIVOS	38
1.4	METODOLOGIA.....	39
1.5	SÍNTESE	47
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO	49
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EXPANSÃO	50
2.1	REFORMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESBOÇO DE 1968 A 2010	66
2.1.1	Reforma Universitária de 1968	68
2.1.2	Políticas da Educação Superior do governo de FHC (1995-2002)	71
2.1.3	Políticas da Educação Superior do governo Lula (2003-2010).....	77
2.1.4	Políticas da Educação Superior de FHC e Lula: rupturas e congruências ...	84
2.2	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DE 1968 A 2010.....	86
3	REUNI: O PROJETO, AS INFLUÊNCIAS E A DECRETAÇÃO DO PROGRAMA	95
3.1	PESQUISAS SOBRE AS DIMENSÕES, META GLOBAL E ASPECTOS ESPECÍFICOS DA DIMENSÃO (A) DO REUNI	95
3.1.1	Da Meta Global e Dimensões do Reuni.....	96
3.1.2	Dos Aspectos específicos da Dimensão (A) do Reuni.....	111
3.1.2.1	Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno	111
3.1.2.2	Redução das taxas de evasão	120
3.1.2.3	Ocupação de vagas ociosas.....	128
3.2	O PROJETO REUNI.....	135
3.3	INFLUÊNCIAS NA FORMULAÇÃO DO REUNI	141
3.3.1	O Processo de Bolonha.....	141
3.3.2	A Universidade Nova	147
3.4	O PROGRAMA REUNI: ACORDO DE METAS	152
3.4.1	Oposição ao Programa Reuni	161
4	O REUNI NA UFPR.....	166

4.1	SOBRE A UFPR.....	166
4.2	ADESÃO AO REUNI NA UFPR.....	172
4.3	DADOS GERAIS DO REUNI NA UFPR	187
4.4	ESTUDO DE CASO DA DIMENSÃO (A): AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, DO REUNI NA UFPR.....	202
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS.....	225
	APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR DO REUNI NA UFPR	241
	APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM A EX-PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA UFPR.....	243
	ANEXO 1 – CÂMPUS LITORAL, CIDADE DE MATINHOS/PR	245
	ANEXO 2 – NOVAS INSTALAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS EM CURITIBA/PR.....	246
	ANEXO 3 – NOVO PRÉDIO DA ENGENHARIA QUÍMICA EM CURITIBA/PR	247
	ANEXO 4 – CÂMPUS PALOTINA, EM PALOTINA/PR	248
	ANEXO 5 – CÂMPUS JANDAIA DO SUL, EM JANDAIA DO SUL/PR	249
	ANEXO 6 – CÂMPUS TOLEDO, EM TOLEDO/PR.....	250
	ANEXO 7 – ANEXO I DO SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA, EM CURITIBA/PR	251
	ANEXO 8 – ANEXO I FARMACOLOGIA DO SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CURITIBA/PR.....	252
	ANEXO 9 – NOVO PRÉDIO DE ZOOTECNIA, NO SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS EM CURITIBA/PR	253
	ANEXO 10 – CÂMPUS REBOUÇAS, CURITIBA/PR.....	254

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

No segundo mandato do governo Luís Inácio da Silva - Lula (2007-2010) um novo modo de regulação para a expansão da educação superior foi implantado no Brasil, com foco na inclusão social, sobretudo no âmbito das universidades federais. Para Ferreira e Oliveira (2016) a expansão ocorrida no governo Lula (2003-2010) se deu através de um projeto político-ideológico desenvolvimentista influenciando, entre outros, os programas e as ações no âmbito da educação superior. Desta forma, as universidades federais foram induzidas a assumir papel de destaque nesse projeto desenvolvimentista em que se atribuiu à educação superior a formação e a geração de conhecimentos e inovações, agregando valor aos processos de produção e prestação de serviços, articulando-se com o projeto de governo.

Nesse nexo expansionista, observa-se o estabelecimento de um acordo de metas que se materializa em um contrato de gestão entre às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e o Governo Federal, tendo como protagonista o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse acordo de adesão ao Programa ao mesmo tempo que por um lado pronunciava perspectiva de expansão e inclusão na educação superior, por outro, indicava uma menor autonomia administrativa nas IFES, conforme os parâmetros estabelecidos pelo governo, o que denotou uma forma de diminuição da autonomia universitária, tendo em vista a introdução de instrumentos de gestão e indicação de cobrança das metas acordadas em cada instituição. Com repercussão na gestão e autonomia das instituições, o estado ampliou sua presença no processo de regulação e supervisão, interferindo mais diretamente. Assim, “se por um lado o programa define o papel das IFES em sua implementação como política pública; por outro, o Ministério da Educação assume o controle e a auditoria dos resultados.”. (BRITO, 2013, p. 87).

O Reuni trouxe, também, o debate sobre um projeto denominado de Processo de Bolonha e outro de nome Universidade Nova, com forte influência sobre o Programa. Ainda, refletiu sobre a transnacionalização da educação superior e da adequação da formação para o trabalho.

Neste contexto, esta pesquisa visa contribuir com a compreensão da política de expansão da educação superior, com cunho inclusivo, por meio do Programa Reuni que, considerando as suas diretrizes gerais, tensionam a universidade pública a se reorganizar e ampliar o seu atendimento. Para tanto, o programa Reuni trouxe em seu bojo seis dimensões, sendo: (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular, (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior, (D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional, (E) Compromisso Social da Instituição e (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Neste passo, enfatiza-se o efeito da Dimensão (A), sendo o foco deste trabalho, dividida em: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas, tendo como arena de pesquisa a Universidade Federal do Paraná.

Embora o contexto se relacione com o programa em foco, um outro se relaciona com o seu público, ou seja, com o agente pretendente ao curso superior, àquele a quem os programas e as políticas são necessários para que se dê a devida oportunidade, em um sentido amplo, de intelectualização. A educação superior como forma emancipadora de vontades e de liberdade dá autonomia para o sujeito na busca de seus interesses. Portanto, reflete na sociedade e é refletido por ela e na procura do consenso nas condutas cotidianas, abrange o melhor para si. Desta forma, a educação entrega as condições para que o indivíduo se desenvolva como ser, para que experimente ele próprio o reflexo de suas atitudes na sociedade. Nesta sociedade, quanto maior for o patamar educacional alcançado, mais se favorece as iniciativas de cumplicidade entre os seres que nela vivem, ensinando e aprendendo em intercâmbio incessante. Destarte, a educação superior é o apogeu de muitos que querem ascender social, cultural e economicamente e também por isto é buscada. Além disso, o indivíduo que considera a fonte educação como uma forma resgatadora conferindo-lhe mais oportunidades no mundo civil, político e social, tirando os obstáculos para um trabalho mais intelectual e melhor remunerado¹, ansia ter as portas abertas para o seu autodesenvolvimento, expandindo horizontes, adquirindo conhecimentos e ampliando visões para a complexidade do mundo. Para

¹ Um estudo da Fundação Getúlio Vargas, Neri (2008) reporta que o crescimento salarial chega a 15,07% para cada ano adicional de estudo. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/IV/vot_texto.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

muitos jovens que buscam avaliar uma profissão, conhecer pares e trocar experiências, realizar uma graduação é a meta a ser atingida, pois é um período de autoconhecimento e de descobertas, agora mais acentuado, pois a vida adulta já se avizinha. Também há os que não são tão jovens, mas que buscam um lugar neste patamar da educação motivados por outras questões da vida, que vão além do conhecimento proporcionado pelo curso optado.

Entretanto, o acesso a educação superior sempre foi um campo de disputa em que há presença forte do paradigma da dominação e das relações de força e os conflitos sociais daí gerados. Para Bourdieu (2000), romper com o poder dominante exige que o indivíduo tenha a sensação que obteve certo capital social e o direito de fazer parte do grupo. Assim, a educação como geradora do capital intelectual insere grupos nos espaços sociais que até então eram ocupados pelos dominantes que induziam a todos o mesmo capital cultural. (GONÇALVES, 2011). Mas ocupar este espaço e, porventura, modificá-lo não é mera questão de atitude e vontade. Para tanto, nessa conjuntura, necessita-se saber na história como a questão foi encaminhada, para ampliar acesso à educação superior.

Historicamente, a educação no Brasil começou com a vinda dos Jesuítas que fundaram as primeiras escolas. Por 210 anos, até a sua expulsão em 1759, foram os responsáveis pelo ensino neste país. Para Fávero (2006) havia certa resistência de Portugal, pela política de colonização, e também para os brasileiros que não viam utilidade na criação de uma universidade na Colônia. Assim, o caminho para os cursos superiores era a Europa, sobretudo Portugal. Mais tarde, com a chegada da família real foram empreendidos esforços para atender a corte e suas necessidades neste campo. Especialmente para “formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano talvez secundário, profissionais de nível médio”. (FÁVERO, 2006, p. 20 apud CUNHA, 1980). Os cursos superiores criados continham duas características comuns, pois “trata-se de cursos ou faculdades isolados e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado”. (SAVIANI, 2010, p. 5). O Ato Adicional de 1834 preconizava que: “A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país”. (SILVA, 1969, p. 195). Veja-se que não foi criado para atender às necessidades da comunidade da qual fazia parte, mas como um bem cultural oferecido a minorias. (FÁVERO, 2006, p. 19). Com o passar

dos anos, após a Monarquia ser substituída pela República, novos esforços foram realizados e universidades foram criadas. De acordo com Fávero (2006), a Reforma Rivadavia Corrêa, em 1911, instituiu o ensino livre gerando condições para o surgimento de universidades como instituições livres. Em sete de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), sendo a primeira universidade oficial criada². Francisco Campos, a partir de 1931, elabora e implementa as reformas do ensino secundário, superior e comercial, com acentuada tônica centralizadora, “tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.” (FÁVERO, 2006, p. 23). Conforme a autora, nos anos pós 1945, multiplicam-se as universidades com predomínio da formação profissional sem preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento. No início dos anos 1960, a UNE promove seminários sobre a reforma universitária trazendo o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas globais. Outras medidas “oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID, o Plano Atcon, em 1966, e o Relatório Meira Mattos, em 1968.” (FÁVERO, 2006, p. 30). Conforme a autora, a USAID atuou em várias áreas e em três linhas, como: assistência técnica; assistência financeira, com financiamento de projetos e de equipamentos nos Estados Unidos, além da assistência militar. Em relação ao Plano Atcon, trata-se de documento resultante de estudo realizado, entre junho e setembro de 1965, pelo consultor americano Rudolph Atcon a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. O Relatório do General Meira Mattos teve como proposta fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino superior, coadunando com o Regime Militar da época. A mobilização estudantil, no início de 1968, exige do governo medidas para solucionar problemas educacionais mais relevantes, principalmente à falta de vagas para os excedentes. Isto culminou com a

² Há certa controvérsia de qual foi a primeira universidade criada no Brasil, sendo a UFPR (2017a) uma delas.

Reforma Universitária de 1968, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade. Esta reforma será abordada em capítulo específico.

Para atender os desafios educacionais no decorrer do tempo, tendo a disposição de idealizar a educação como direito de todos e dever do estado, a legislação educacional evoluiu demarcada por um pensamento coletivo que garantisse e facilitasse o acesso ao ensino. Mas, ainda não consegue atender a todos. Acessar a educação superior e lá permanecer não é uma tarefa trivial. Quem as enfrenta, conhece os desafios que se espreitam. O sonho de muitos estudantes pode ser embaraçado já no acesso³. Na expectativa de ingresso, encontram-se várias barreiras como a condição social, racial, de oportunidade, entre outras. Ultrapassá-las dependerá de alguns fatores, como a quantidade ofertada de vagas nas universidades públicas e a disponibilidade de recursos próprios ou através das bolsas e financiamentos, nas instituições particulares. Para amenizar a situação, os governos têm elaborado políticas educacionais, mas nem sempre com o êxito necessário. Assim, de acordo com Czerniaski (2014),

Surgiram as cotas, que reservadas a estes grupos que naturalmente são marginalizados, visam preencher esta lacuna deixada pela luta de classes injusta e desigual, e proporciona, teoricamente, oportunidade igual de acesso ao ensino superior. A teoria de Bourdieu acalenta esta discussão ao propiciar reflexão sobre as políticas afirmativas/cotas. (CZERNIASKI, 2014, p. 63).

Sendo que nas instituições públicas, o número limitado de vagas faz com que o candidato concorra a elas principalmente através de exames ou processos seletivos, pode-se ainda dizer que a obtenção da vaga ficava atrelada aos que conseguiam realizar o ensino médio principalmente em escolas privadas que direcionavam seus conteúdos a esses exames e processos. Normalmente, salvo exceções, o alunado das escolas públicas raramente tinha oportunidade de acessar um curso mais concorrido, denominado de elite, como medicina, odontologia e as engenharias. Contudo, aqueles que conseguiam ultrapassar a barreira do ingresso podiam se deparar com outras, como por exemplo a permanência nas instituições de ensino. Desta forma, as cotas e as políticas afirmativas vêm assistir aos que, de outra forma, não conseguiriam o seu ingresso e permanência nas academias.

³ O termo acesso, neste trabalho, poderá ser usado como sinônimo de ingresso.

Atualmente, o acesso à universidade ainda depende da performance dos estudantes nos filtros dos exames e processos seletivos e, para alguns, também das cotas sociais e raciais. Entretanto, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) aceitam outras modalidades de ingresso, como o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tendo modificado o modo de acesso em algumas instituições, a partir especialmente de sua reconfiguração (“Novo Enem”), em 2009. De acordo com o MEC há quatro possibilidades das IFES utilizarem o Enem: como fase única; como primeira fase; como fase única para as vagas ociosas, após o processo seletivo; ou combinado ao atual vestibular da instituição. Neste último caso, a universidade definirá o percentual da nota do Enem a ser utilizado para a construção de uma média junto com a nota da prova do vestibular. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), desde 2009, vem auxiliando os candidatos de acordo com a nota do Enem a conseguir uma vaga em curso por ele desejado nas universidades participantes; e a Avaliação Seriada no Ensino Médio, sendo esta uma forma gradual e progressiva, com aplicação de provas ao final de cada série do ensino médio. Diversas outras instituições podem aplicar testes, provas, entrevistas e avaliações de conhecimentos voltados à área do curso que o estudante pretende fazer, diversificando a oportunidade do acesso.

Contemporaneamente, a última Carta Magna (BRASIL, 1988) na Seção I – Da Educação – compreende-se os artigos 205 a 214 que exprimem os direitos e deveres do Estado e da população neste tema. De início, o artigo 205 declara que a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Compartilha, assim, com a sociedade o objetivo de educar. Para as esferas da educação superior, o artigo 208, V, aborda que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, depende da capacidade de cada um. Exime-se, assim, de garantir integralmente a todos o acesso ao ensino superior⁴ público, gratuito e de qualidade, pois incide ao estudante a responsabilidade de buscar o ingresso conforme sua capacidade. Pode-se inferir

⁴ Muitas vezes, no decorrer deste trabalho, utilizou-se Ensino Superior como sinônimo de Educação Superior.

que esta capacidade vai além da intelectual podendo passar também pela financeira, de oportunidade, moradia, alimentação, entre outras.

As instituições privadas de educação superior vêm sendo eleitas pelos governantes como “válvula de escape” para absorver a demanda por este nível de ensino. A reforma de 1968, chamada de Reforma Universitária, foi protagonizada pelo Regime Militar que incentivou a iniciativa privada para que promovesse a educação superior no país. A Ditadura Militar (1964-1985) foi o período que as universidades brasileiras receberam grande impulso e incentivo, especialmente o segmento privado. O resultado imediato dessa reforma, segundo Freitag (1986), foi a expansão de matrícula na educação superior. Os números apontados para as matrículas em 1968 passaram de 278.295 estudantes para 836.469, em 1973, cinco anos depois, obtendo um aumento de cerca de 300%. A expansão foi desigual a favor do ensino privado, sendo cerca de 410% contra 210% do ensino oficial. Mais de meio milhão de estabelecimentos de ensino eram particulares e 96% eram estabelecimentos de ensino isolados recém-criados. (FREITAG, 1986, p. 112). As faculdades isoladas, em sua maioria de natureza privada, proliferaram e possibilitaram à classe média uma via de ascensão social. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2001, p. 178-179).

A Nova República (1985-1989) nasceu sem rupturas. A década perdida, como ficaram conhecidos os anos 1980, trouxe aproximadamente até 1994 o retorno do processo inflacionário, a instabilidade e o baixo crescimento econômico. Goularti Filho e Rabelo (2017) expõe que de 1990 a 1992, no governo de Fernando Collor de Mello, o PIB obteve uma péssima taxa de crescimento de -1,26%. Collor de Mello renunciou a Presidência da República em dezembro de 1992 (após impeachment), assumindo o seu Vice Itamar Franco, de 1º de janeiro de 1993 até o final de 1994. A dívida externa e as crises fiscal e financeira continuavam impedindo o Estado de atuar de forma mais ativa em prol do crescimento. Em um período largo, a expansão privada das IES foi temporariamente interrompida pelo baixo incremento da demanda.

Entre 1980 e 1994, época demasiada turbulenta, uma vez que foi marcada pela instabilidade econômica com baixo crescimento e pelo retorno do processo inflacionário, bem como pela crise da dívida e pelo Plano Collor, período que compreende desde o ocaso da ditadura militar ao processo de redemocratização, o segmento privado apresentou baixo incremento das matrículas tendo, inclusive, queda absoluta inédita em 1981, 1984/85 e

1991/92, enquanto o segmento público continuou crescendo a taxas módicas. Portanto, não é exagero dizer que o traço distintivo desse último período foi a estagnação da educação superior, marcada pelo crescimento negativo de sua rede predominante.”. (CARVALHO, 2011, p. 276).

Em meados da década de 1990 chega ao poder Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, conforme Goularti Filho e Rabelo (2017), em seu governo a taxa de desemprego passou de 4,7%, em janeiro de 1995, para 7,5% em janeiro de 2002. “O desemprego, a precariedade dos postos de trabalho e o menor nível de renda atingiram a classe média, mais escolarizada que as gerações passadas, reduzindo chances e as expectativas de ascensão social”. (CARVALHO, 2011, p. 98). A pesquisadora também expõe que os dois períodos do governo FHC se caracterizaram por um fraco desempenho econômico resultante das crises internacionais e da política macroeconômica adotada, agravando o quadro de desigualdades social e escolar. O governo foi impulsionado por um plano econômico denominado de Plano Real e nas privatizações e extinção de órgãos públicos, ou seja, no desmonte da estrutura pública. “Tendo como fundamento o individualismo, o neoliberalismo tinha como princípio a mínima intervenção do Estado na economia e na sociedade por meio de uma rígida política monetária e fiscal.”. (GOULARTI FILHO; RABELO, 2017, p. 124). FHC implementou um rigoroso programa de ajuste fiscal para controle das contas públicas em um cenário econômico bastante fragilizado atingindo os gastos do Ministério da Educação (MEC) no custeio e investimento das IFES. Contudo, Carvalho (2011) reflete que esse governo reverteu o quadro de estagnação da educação superior e a expansão de matrículas, sendo que no período foi semelhante àquela oriundo da Reforma Universitária de 1968. Apesar do quadro econômico alarmante, a expansão da educação superior fora impulsionada pelo mercado de trabalho que exigia o diploma de graduação até para tarefas mais simples, crescendo à procura por uma vaga. Nessa época, a educação superior estava enquadrada em um sistema chamado por Trow (1973, 2005) de Sistema de Elite, visto que apenas 6% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos se encontrava matriculada. (CARVALHO, 2011).

Os governos citados, a Tabela 1 demonstra que as vagas ofertadas pelo setor público aumentaram aproximadamente em 81,75%, em 2002, porém em relação às privadas são apenas 16,66% do total, como mostra a última coluna que relaciona as quantidades de vagas públicas pelo total geral de vagas, tendo como

base o ano de 1991. Essas poucas vagas significam que são poucos os que conseguem acessá-las, destarte a elite nacional.

TABELA 1 - NÚMERO DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 1991-2002

Ano	Total	Tot %	Pública	Púb %	Privada	Priv %	Púb/Tot
1991	516.663	0,00%	162.506	0,00%	354.157	0,00%	0,00%
1992	534.847	3,52%	171.048	5,26%	363.799	2,72%	31,98%
1993	548.678	6,20%	171.627	5,61%	377.051	6,46%	31,28%
1994	574.135	11,12%	177.453	9,20%	396.682	12,01%	30,91%
1995	610.355	18,13%	178.145	9,62%	432.210	22,04%	29,19%
1996	634.236	22,76%	183.513	12,93%	450.723	27,27%	28,93%
1997	699.198	35,33%	193.821	19,27%	505.377	42,70%	27,72%
1998	803.919	55,60%	214.241	31,84%	589.678	66,50%	26,65%
1999	969.159	87,58%	228.236	40,45%	740.923	109,21%	23,55%
2000	1.216.287	135,41%	245.632	51,15%	970.655	174,07%	20,20%
2001	1.408.492	172,61%	256.498	57,84%	1.151.994	225,28%	18,21%
2002	1.773.087	243,18%	295.354	81,75%	1.477.733	317,25%	16,66%

FONTE⁵: MEC/INEP: Sinopse Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: As taxas percentuais variam em relação ao ano de 1991.

A quantidade total de vagas, expressa na segunda coluna, fora impulsionada pelas entidades privadas. Estas, aumentaram 317,25%, representando 83,34% do total geral de vagas. O aumento do número de vagas totais disponíveis também foi um fator para que houvesse intensa expansão da escolaridade, mesmo que acompanhada pelo desemprego, pelos postos de trabalho precários e na redução da renda.

Nas entidades públicas, tendo em vista seu pequeno número de vagas em relação à grande quantidade de candidatos, a relação candidato/vaga foi maior que nas privadas. Isto é evidenciado na Tabela 2, que demonstra a relação candidato por vaga nos processos seletivos, na graduação presencial, por categoria administrativa entre os anos de 1991 a 2002.

⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

TABELA 2 – RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NOS PROCESSOS SELETIVOS, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 1991-2002

Ano	Pública	Pub %	Privada	Pri %
1991	6,247	0,00%	2,741	0,00%
1992	6,109	-2,22%	2,177	-20,56%
1993	6,613	5,84%	2,373	-13,42%
1994	7,283	16,57%	2,381	-13,10%
1995	7,854	25,71%	2,903	5,93%
1996	7,545	20,77%	2,581	-5,81%
1997	7,356	17,75%	2,553	-6,86%
1998	7,501	20,06%	2,185	-20,29%
1999	8,026	28,46%	2,164	-21,03%
2000	8,871	41,99%	1,917	-30,04%
2001	8,671	38,79%	1,767	-35,51%
2002	8,895	42,38%	1,595	-41,79%

FONTE: MEC/INEP: Sinopse Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: As taxas percentuais variam em relação ao ano de 1991.

Tendo como base o ano de 1991, o percentual de candidato por uma vaga aos cursos das IES públicas aumentou em 42,38%, até 2002. A demanda por uma vaga nas IFES aumentou no decorrer do tempo pela insuficiência de vagas disponíveis ocasionada pela falta de investimentos no período e pela alta procura dos candidatos que preferiam as instituições públicas às privadas. Nas mesmas datas, ocorreu o inverso nas entidades privadas diminuindo a concorrência por uma vaga em 41,79%, demonstrando que o baixo nível de renda e o desemprego desestimularam a procura pelo ingresso nessas instituições.

A tabela em destaque mostrou que no governo Collor de Mello (1990-1992) houve retrocesso na procura de vagas em ambas categorias. Nesse governo houve diminuição drástica dos recursos do tesouro nacional aplicados nas instituições. “O número de vagas na educação superior ficou estagnado no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Eram 1.540.080 estudantes em 1990 e em 1992 esse quantitativo caiu para 1.535.788.”. (AMARAL, 2014, p. 22). No governo Itamar Franco (1993-1994), o número de vagas na educação superior ficou estagnado e inicia-se uma maior concorrência pelas vagas nas instituições públicas, enquanto que a procura pelas vagas na categoria privada continua em baixa. Entretanto, houve uma recuperação dos recursos nas IFES (AMARAL, 2014, p. 22). No governo FHC, pelo favorecimento ao crescimento das instituições privadas gerando muitas vagas em um cenário econômico precário, os índices de concorrência nessas

entidades foram decadentes. Contudo, na categoria pública ocorreu o inverso, ou seja, poucas vagas para muitos concorrentes. Além disso, a próxima tabela demonstra que no período Collor e Itamar, em ambas categorias administrativas houve diminuição quantitativa de instituições. No governo FHC, o incentivo foi para o setor privado, como mostram os números da Tabela 3.

TABELA 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL 1991-2002

Ano	Total	% Total	Pública	% Pub	Privada	% Priv	%Pub/Total
1991	893	0,00%	222	0,00%	671	0,00%	-75,14%
1992	893	0,00%	227	2,25%	666	-0,75%	-74,58%
1993	873	-2,24%	221	-0,45%	652	-2,83%	-74,68%
1994	851	-4,70%	218	-1,80%	633	-5,66%	-74,38%
1995	894	0,11%	210	-5,41%	684	1,94%	-76,51%
1996	922	3,25%	211	-4,95%	711	5,96%	-77,11%
1997	900	0,78%	211	-4,95%	689	2,68%	-76,56%
1998	973	8,96%	209	-5,86%	764	13,86%	-78,52%
1999	1.097	22,84%	192	-13,51%	905	34,87%	-82,50%
2000	1.180	32,14%	176	-20,72%	1.004	49,63%	-85,08%
2001	1.391	55,77%	183	-17,57%	1.208	80,03%	-86,84%
2002	1.637	83,31%	195	-12,16%	1.442	114,90%	-88,09%

FONTE: MEC/INEP: Sinopse Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: As taxas percentuais variam em relação ao ano de 1991.

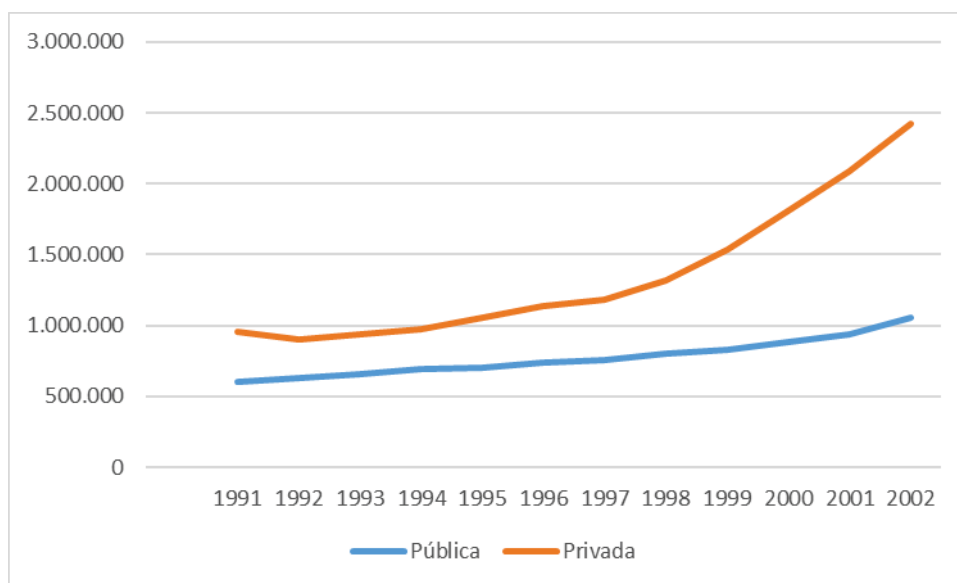
É importante salientar que o total das IES aumentou, incrementado pelo setor privado. No período assinalado, veja-se que desde 1992 a quantidade de instituições públicas decresceu, fruto da fusão de diversas faculdades em universidades. Por outro lado, o setor privado mais que duplicou no período, porém seu crescimento foi a partir de 1995, no governo de FHC. As IES públicas em 1991 representavam aproximadamente 25% do total e passaram a representar 12%, em 2002. É uma demonstração tácita da transferência de responsabilidade pela oferta da educação superior do país para o setor privado. Ademais, a expansão desordenada pelos critérios frágeis do MEC para criação de IES e cursos no segmento privado, altamente mercantilista e de qualidade duvidosa, provocou alto grau de evasão, gerando vagas ociosas.

A disponibilidade excessiva de vagas por parte das IES, a queda no poder aquisitivo da clientela, a elevação do desemprego, o desinteresse pelo curso/carreira escolhido, bem como a opção pelas IES públicas afetaram a

decisão de parte significativa dos futuros ingressantes, e, portanto, explicam a aceleração da taxa de ociosidade do segmento privado que passou de 18,5% em 1995 para 37,4% em 2002. (CARVALHO, 2011, p. 298).

Em relação ao número de matriculados, no período em estudo, coloca-se para análise o Gráfico 1 que expõe o número de Matrículas por Categoria Administrativa.

GRÁFICO 1 - QUANTITATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 1991-2002



FONTE: MEC/INEP: Sinopse Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

Nota-se que, quantitativamente, há mais matriculados na rede privada e que a partir do ano de 1995, no governo FHC, teve um grande impulso. Logicamente, se há mais entidades privadas, há mais cursos e mais vagas por curso. Portanto, mais matriculados nesta categoria administrativa. Veja-se que a pública cresceu em um compasso moderado, mesmo que no período não houvesse incentivo a essas entidades para que ofertassem mais cursos e vagas.

As taxas brutas⁶ e líquidas⁷ de matrículas na educação superior dão a imagem de como este nível de ensino tem sido alcançado pelos estudantes

⁶ A taxa bruta de matrícula corresponde à proporção entre o total de matrículas (independente da faixa etária) em um dado nível de ensino e a população na faixa etária adequada a esse nível.

⁷ A taxa líquida de matrícula pode ser definida como o percentual da população em determinada faixa etária prevista que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

brasileiros. Para se ter uma referência, coloca-se a Tabela 4, governo FHC, com as respectivas taxas para análise.

TABELA 4 – TAXAS BRUTAS E LÍQUIDAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - GOVERNO FHC - BRASIL 1995-2002

Ano	Taxa Bruta (%)	Taxa Líquida (%)
1995	9,9	5,8
1996	9,8	5,8
1997	10,5	6,2
1998	11,6	6,7
1999	12,8	7,4
2000	13,6	8,3
2001	16,5	9,2
2002	18,1	10,1

FONTE: Observatório do PNE (2018). Adaptado pelo autor (2018).

Pode-se visualizar que nos anos em referência ambos os índices vêm aumentando, quase dobrando em oito anos de governo. A tabela mostrou que apesar do fraco desempenho econômico do país, os estudantes gradativamente vieram buscando a educação superior, ainda que os índices estejam abaixo das expectativas, pois a meta do PNE (BRASIL,1998) era de prover, até o final da década, a oferta de ensino pós-médio equivalente a, pelo menos, 30% da faixa etária de 19 a 24 anos. Veja-se que dois anos depois do final da década, a taxa líquida era de apenas 10,1%, ou seja, 20 pontos percentuais a menos do estimado.

Nos contextos descritos até aqui, o país saiu de um regime autoritário com altos e baixos na economia e concedendo apoio às entidades privadas para que promovessem a educação superior no país. Seguiu-se para o regime democrático, que herdou uma economia fraca, com desemprego, salários baixos e com estagnação na educação superior. A partir do governo de FHC, com a estabilização da economia, porém ainda fraca, atuou em diversos pontos na educação superior, promovendo as IES privadas. Essas instituições tiveram um grande campo a ser explorado comercialmente, ao contrário das instituições públicas que, apesar de requisitadas pelos estudantes, não conseguiam se expandir a contento. Amaral (2008) explica que em relação às IFES se verificou significativa redução de investimentos em infraestrutura e capital e se cobrou maior eficiência e expansão dessas instituições. Assim, com as IES federais sem apoio para se desenvolverem e

aumentarem as vagas e com a expansão desordenada das instituições privadas que tinham dificuldades para incrementar o alunado, pois que este não conseguia arcar com os custos, o próximo governo iniciaria sua gestão pressionado para dar ensejo às demandas neste campo. De um lado às entidades de ensino. Às privadas que esperavam uma maior aderência aos seus cursos e, para tanto, esperavam incentivos governamentais e, às públicas que aguardavam investimentos para melhorar suas condições de ensino. De outro lado, os estudantes que esperavam mais vagas e condições para o acesso e a permanência nas IES.

Essas pressões culminariam em uma contraproposta ao governo FHC. De tal modo, o programa de governo Lula da Silva para a Presidência da República, em 2002, relatou que a política educacional do governo anterior estava focada na “descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos.” (UM BRASIL PARA TODOS, 2002, p. 45). Também abordou que não se poderia adiar mais a ampliação das vagas nas universidades públicas e nem a reformulação do sistema de crédito educativo vigente.

No documento Uma Escola do Tamanho do Brasil (2002) é proposta a expansão do sistema educacional público e a sua gratuidade, bem como a elevação de seus níveis de qualidade como prioridades do novo modelo de desenvolvimento social a ser implementado pelo governo Lula (2003-2010). O documento também exprime a expressiva demanda popular pelo acesso à educação superior, como um direito social a ser requerido. Reforça a valorização das universidades públicas, bem como dos institutos de pesquisas, que detêm capacidade intelectual, científica e cultural, e por isto devem ser integrados ao processo de desenvolvimento nacional. Revela romper com a lógica do governo anterior em que o acesso as faculdades e universidades pagas, de baixo nível, estão reservadas aos mais pobres; enquanto que a elite, que cursou o ensino médio nas escolas privadas capazes de preparar melhor seus alunos aos processos seletivos, leva-os a obterem as melhores vagas nas universidades públicas, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível. Assim, projetaram-se três diretrizes gerais que assegurassem a educação como direito: a democratização do acesso e garantia de permanência; a atualidade social da educação e; a implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. Tal documento relata, ainda, que dentre os diversos compromissos básicos do governo com a educação superior estão a expansão significativa da oferta de

vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e propõe ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (BRASIL, 2001b).

A partir dessas propostas, eleito, o governo Lula com o intuito de transformá-las em realidade colocou em ação programas, especialmente o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), para atender as entidades privadas a obterem mais matriculados. Ao alunado, outras possibilidades de acesso foram inseridas, mais vagas foram oferecidas, programas para a permanência foram elaborados, bolsas e financiamentos foram concedidos. Para alavancar essas ações e as IFES, até então carente de recursos, foi decretado o Reuni. Certamente, este foi o programa que impactou e mudou as universidades públicas brasileiras visando atender as instituições e os estudantes.

Assim, buscou-se responder ao final da pesquisa a seguinte questão: Considerando-se as diretrizes gerais do Reuni, que tensionam a universidade pública a se reorganizar e ampliar seu atendimento, quais foram os resultados, tendo em referência a Dimensão (A): Ampliação da oferta de educação superior pública, alcançados na implantação e repercussão desta política na UFPR?

Para resolver o problema de pesquisa, como hipóteses, destaca-se aqui que tendo em vista os componentes da Dimensão (A), espera-se um aumento de vagas de ingresso, sendo que a universidade recebeu recursos para ampliação de sua infraestrutura e contratação de servidores docentes e administrativos. Contudo, não se espera um grande aumento nas vagas noturnas, pela tradição dos cursos que têm sua carga horária disposta nos períodos matutino e vespertino. Em relação a redução das taxas de evasão, acredita-se que se manteria no mesmo nível anterior ao plano, pois a evasão se dá por diversos motivos e que estes nem sempre estão associados intrinsecamente à instituição de ensino. Para o último componente, a ocupação de vagas ociosas, a UFPR já adotava um programa chamado de Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (Provar) para preenchimento dessas vagas. Assim, sendo ofertadas mais vagas e mantida a taxa de evasão, há uma expectativa de que este item tenha tido um aumento no preenchimento das vagas, porém não tão significativo.

1.2 CAMPO, HABITUS E CAPITAL DE PIERRE BOURDIEU

A pesquisa se assenta nos elementos conceituais de Pierre Bourdieu, principalmente no conceito de campo, de uma forma ampliada, tendo em vista que a discussão que apetece a pesquisa não envolve embrenhar-se sobremaneira nesses elementos. O que se pretende é linhar a disputa do campo da educação superior, pelo agente dominante versus o agente pretendente, com o acesso ao campo. Outros conceitos, como habitus e o capital (cultural e social), estes relacionados entre si e aos campos, aparecem de uma forma mais aparente para dar sentido a discussão.

Bourdieu contribuiu muito com suas obras para com a educação, o qual, indica Gonçalves (2011), teve como panorama o campo da política e da educação francesa, que nortearam os princípios fundamentais de seu pensamento. Sua teoria incita uma reflexão sobre o sistema de ensino que tem como fonte o capital cultural. Assim, os conceitos de Bourdieu são adequados a esta pesquisa de uma maneira designada de “apropriação do modo de trabalho, constituindo-se em maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor, tais como campo, estratégia, habitus etc.”. (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2002, p. 65). Ademais, houve a preocupação com o modo de operação em que a teoria foi construída, pensada, analisada e objetivada, levando em consideração o tempo e o local em que hora está-se escrevendo. Considerou-se, então, que os conceitos atendem as proposições deste trabalho ao conjecturar-se a questão do indivíduo menos privilegiado econômico, cultural e socialmente na busca pelo acesso à educação superior, esticando a linha tênue entre transformador e dominador do habitus do referido campo.

A inclusão social pela educação superior, refletida na política educacional do governo Lula, incluindo o Programa Reuni, insere-se nas teorias do sociólogo e filósofo em pauta na medida em que se discute a relação do campo do poder com o campo acadêmico. Os agentes disputam o campo, em que as lutas são travadas, para deixá-lo estanque ou transformá-lo e, assim, adquirirem os capitais pretendidos. Portanto, “em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Considera-se, então que:

outra propriedade comum aos campos é a presença de lutas, a existência de objetos de disputa entre os diferentes agentes que, dependendo da posição que ocupam no campo, são chamados de “pretendentes” (os novos, os que estão entrando no campo e buscam sua posição) ou “dominantes” (aqueles já estabelecidos e que lutam para manter-se na posição alcançada). (PEREIRA, 2015, p. 348).

Denota-se que o ser humano é um agente de transformação e que, num jogo de forças, luta pelo poder procurando sua satisfação num determinado campo que “É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições.”. (PEREIRA, 2015, p. 341). Sendo assim, os campos são constituídos por agentes, indivíduos ou instituições, que criam espaços e os fazem existir através das relações que se estabelecem. À medida que se determina o que os agentes podem ou não fazer, um dos princípios dos campos é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”. (BOURDIEU, 2004, p. 23). Desta forma, conforme a posição hierárquica em menor ou maior grau ocupada pelos agentes, estimados conforme as características do campo, indica suas tomadas de posição. “Para além dessas posições, [...] há interesses comuns entre os agentes. Esses interesses fazem com que as regras do jogo sejam aceitas, com que haja cumplicidade, apesar das diferenças e da competição presentes.”. (PEREIRA, 2015, p. 348-349).

Para o habitus, Pereira (2015) a ele se refere como sendo uma construção de um processo de aprendizado “em que as experiências que constituem os sujeitos são variadas, alcançando especial relevância aquelas apreendidas na família no momento da primeira socialização, assim como as provenientes da incursão no universo escolar.”. (PEREIRA, 2015, p. 344). Portanto, habitus é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital. (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Para capitais, expõe-se que “[...] os capitais definidos por Bourdieu parecem relacionar-se a uma forma ampliada de ver a realidade, a qual concebe outras dimensões além do aspecto econômico, comumente atribuído ao que se convencionou denominar capital.”. (PEREIRA, 2015, p. 345). De acordo com esta visão, Pereira (2015) alude que:

Pierre Bourdieu cunha os conceitos de capital cultural e capital social, os quais se relacionam às heranças culturais, possibilidades de acesso e

inserção, assim como à intimidade com determinadas práticas, posturas, instituições, sujeitos, conhecimentos. Quando se refere ao capital cultural, trata da carga cultural que recebemos – principalmente na primeira socialização – e que permanece ao longo de nossa vida, dizendo de nossos gostos, posturas, de nossa relação e familiaridade (ou não) com certas práticas culturais. Já o capital social diz respeito principalmente às redes de relações às quais estamos ligados e que podem tornar possível ou facilitada nossa entrada em alguns campos, bem como contribuir para alcançarmos uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços. (PEREIRA, 2015, p. 345).

Pode-se conceber que os capitais assimilados pelo indivíduo podem contribuir com a sua posição dentro de determinado campo e isto gera a condição de inferir sua vontade, tendendo a ser um agente dominante do campo, ou seja, de pretendente a dominador, conforme as aquisições dos capitais do referido campo. Desta forma, conforme Czerniaski (2014):

Em suas obras, Bourdieu escreve inúmeras contribuições para a sociedade de todas as épocas e diferentes regiões. Trata do ser humano enquanto agente; agente de transformação, agente que luta pelo seu poder, agente que faz parte de um jogo e este jogo, em sua visão, é que move a luta entre os campos pela busca de prestígio, satisfação, status, referendados por ele no poder simbólico. (CZERNIASKI, 2014, p.21).

Além dos conceitos de Pierre Bourdieu, a pesquisa também reflete sobre as políticas de educação superior para compreender o Reuni numa visão expansiva e inclusiva. No campo da educação superior, os pesquisadores Gomes e Oliveira (2012) aludem que:

as políticas e reformas, nas últimas décadas, vem buscando estruturar novas práticas, bem como novos modos de pensar, incluindo novas culturas, princípios e valores acadêmicos, tendo por base as mudanças econômico-produtivistas. Nesse sentido, as reformas e políticas instauram um processo de reorganização do sistema e de desestruturação do *modus operandi* existente, articulando-o a uma perspectiva de desenvolvimento social que não altera, na essência, o ciclo da reprodução social. (GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 42).

Pelo que se entende, as mudanças de paradigmas no campo da educação superior vêm ocorrendo através das reformas e políticas aplicadas nos tempos. Considera-se que esta reorganização do sistema pode ser atribuída a pressão exercida pelos agentes que lutam pelo poder de acessar o campo da educação superior em busca de capitais.

Utilizando a perspectiva de Pierre Bourdieu sobre os agentes que disputam o campo do poder e o campo acadêmico, sendo que as vagas nas instituições de maior prestígio, normalmente as públicas, são poucas e as mais disputadas, então os mais privilegiados economicamente chamados de elite (os dominantes), que cursaram o nível médio em escolas que reproduzem a melhor performance nos concursos e exames, têm maiores possibilidades de ingresso. De outra forma, tendo em vista que os menos privilegiados (os pretendentes) interfiram no campo tendendo a democratizá-lo para conseguirem seu acesso, seu espaço e seus capitais culturais pela educação superior, principalmente nas instituições públicas e nos cursos mais disputados, têm conseguido manifestarem-se nessa arena de disputa, refletindo a teoria de campo de Bourdieu.

A administração pública também tem interferido neste campo de forças pressionado para dar maior oportunidade aos agentes pretendentes através de cotas, bolsas ou financiamentos expandindo acesso e incluindo os mais fragilizados que de outra forma não conseguiriam atingir a educação superior. Portanto, pode-se inferir que gradativamente é alterado o habitus do campo, pois os agentes pretendentes, ainda que sutilmente, têm conseguido ingressar nesse nível educacional e, conseqüentemente, tensionando a dominar o campo.

Portanto, os conceitos de Pierre Bourdieu, principalmente relacionado ao campo, dão ao trabalho em foco a estrutura que necessita para compreender as disputas dos agentes pelo campo do poder e o campo acadêmico. Refletindo nas políticas educacionais, em referência ao Programa Reuni, pode-se vislumbrar como o agente pretendente e transformador, que pressiona o Estado, tem conseguido oportunizar o acesso ao campo da educação superior, tendendo mudar o seu habitus, para aquisição dos capitais, especialmente os culturais e sociais.

1.3 OBJETIVOS

Como objetivo geral desta pesquisa, tem-se a finalidade de avaliar a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, do Reuni na Universidade Federal do Paraná. Para tanto, os seguintes objetivos específicos serão realizados:

- a) fazer levantamento das diretrizes institucional, Dimensão (A), para implantação do Reuni na UFPR;

- b) analisar a situação antes e depois da implantação do Reuni, tendo em vista o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas, na UFPR;
- c) destacar pontos fortes e frágeis da implantação.

Atingidos esses objetivos, oferece-se a UFPR um panorama da implantação do Reuni na dimensão mencionada, revelando suas virtudes e debilidades. Na medida em que se visualiza o alcance da dimensão estudada, revela-se a extensão do quanto a instituição evoluiu no atendimento à comunidade acadêmica em virtude de sua adesão ao Programa.

Escolheu-se estudar a UFPR, primeiro por que somos parte de seu quadro funcional como servidor técnico-administrativo e estudá-la nos dá motivação. Depois, considera-se como a universidade mais antiga do Brasil⁸ (UFPR, 2017a), embora existam outras considerações sobre isto e, desta forma, colabora-se com a sua história. Finalmente, é a mais influente nesta unidade da federação, o Estado do Paraná, tendo conquistado respeito pela pujante seriedade com que realiza seus trabalhos junto à sociedade paranaense.

1.4 METODOLOGIA

Como enfoque metodológico, na tese foi utilizada abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa avalia traduzir em números os dados, as opiniões e as informações coletadas para que sejam analisadas e classificadas. Na pesquisa qualitativa se considera a relação ativa entre o mundo real e o sujeito, interpretando os fenômenos da ocorrência de determinado fato. “Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.”. (SILVA; MENEZES, 2005). A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A pesquisa terá como campo empírico a UFPR, abordando sua adesão ao Programa Reuni, especificamente a Dimensão (A). Para tanto, escolheu-se analisar

⁸ A Universidade do Paraná foi fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912 e iniciou suas atividades de ensino na segunda quinzena de março de 1913. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

15 anos de pesquisa (2003 a 2017), sendo cinco anos anteriores (2003-2007), cinco anos da realização do Programa (2008-2012) e cinco anos após (2013-2017). Com os dados de vagas de ingresso, evasão e vagas ociosas, comparou-se o planejado com o realizado, obtendo-se os pontos fortes e frágeis da execução na dimensão citada. Além de entrevistas formais e documentadas neste trabalho, outras conversas não registradas e informais foram realizadas em busca de informações sobre o programa; e uma pesquisa documental fora realizada para obtenção das informações do projeto e dos dados efetivamente realizados.

Como método, a investigação aborda um estudo de caso na UFPR. Assim, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, estudo de caso pode ser quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 1991). O estudo de caso tenta esclarecer o ensejo pelo qual uma decisão ou uma gama de decisões foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados alcançados (YIN, 2001). Entre os métodos das ciências sociais, o estudo de caso foi estereotipado como “parente pobre”. (YIN, 2001, p. xi). Contudo, continua de forma extensiva a ser utilizado em pesquisas nas ciências sociais, nas áreas direcionadas à prática e na educação. Também, é o modelo frequente nas dissertações e teses em diversas áreas e disciplinas. O estudo de caso é uma investigação empírica e a estratégia escolhida quando se examinam acontecimentos contemporâneos, dentro de um contexto da vida real. Assim, “Você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.”. (YIN, 2001, p. 32). Além disto, é continuamente utilizado “como ferramenta de pesquisa, do (a) estudo de caso como ferramenta de ensino, (b) de etnografias e observação participante e (c) dos métodos ‘qualitativos’.”. (YIN, 2001, p. xii), embora, podendo ir além dessas três áreas.

Segundo Bassey (2003, p. 58) um estudo de caso no campo educacional é uma investigação empírica que deva:

- a) ser conduzida dentro de limites localizados no tempo e no espaço;
- b) versar sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição ou sistema;
- c) estar geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;

- d) ser subsídios para julgamentos e decisões de especialistas ou de gestores de políticas;
- e) auxiliar teóricos que investigam com essa perspectiva; ou
- f) de tal maneira que dados suficientes sejam coletados pelo pesquisador para que possa:
 - explorar aspectos significativos do caso;
 - criar interpretações plausíveis do que foi obtido;
 - testar a confiabilidade das interpretações;
 - construir uma história ou uma narrativa que tenha valor;
 - relacionar a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura;
 - comunicar, de forma convincente, essa história ou narrativa;
 - fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas.

Ademais, as características genuínas do método de estudo de caso, ao longo das fases da pesquisa, são: definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados. (Yin, 2001). Estas fases estarão embutidas na condução do estudo de caso, conforme a Figura 1.

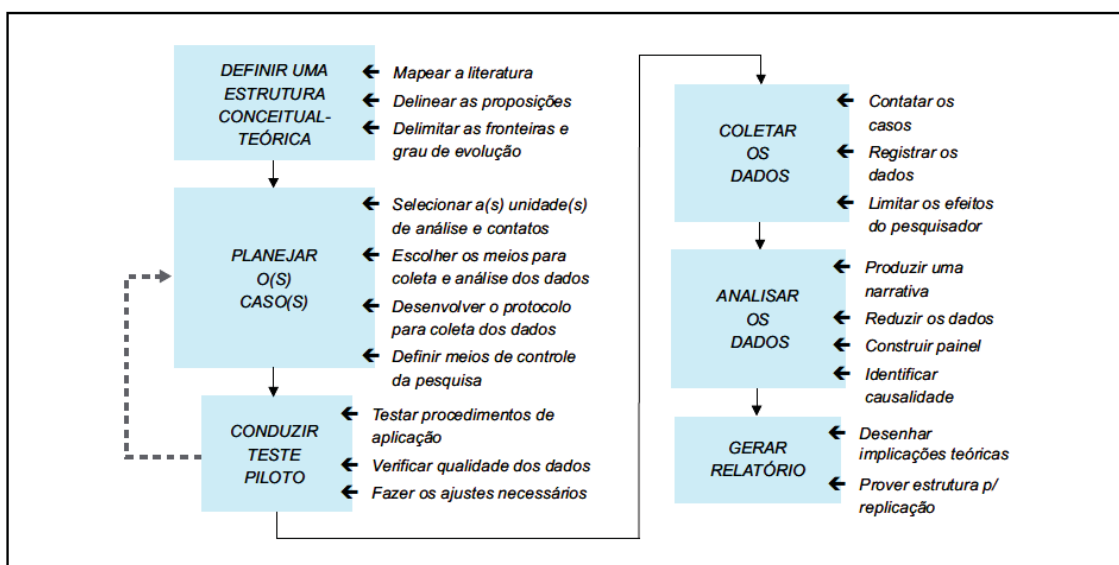
Sumarizando, “o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.”. (YIN, 2001, p. 35).

No estudo de caso na UFPR, para que se possa realizar esta pesquisa, buscou-se um esboço que ordenasse a sequência dos passos a serem desenvolvidos para executar satisfatoriamente a questão. Desta forma, uma proposta para a condução de um estudo de caso pode ser vista na Figura 1. Optou-se por uma proposta que foi organizada para o campo da engenharia de produção, por apresentar uma sequência mais detalhada que se acha importante para este trabalho. Contudo, como segue os postulados de estudo de caso, pode ser empregado nas diversas áreas acadêmicas. Assim sendo, tem-se em vista que a proposta pode nortear esse trabalho para expor os resultados alcançados pela

execução do Reuni na instituição, bem como presumir alternativas de soluções⁹ e demonstrar possíveis situações de gargalos e problemas.

A Figura 1 detalha os passos para condução de um estudo de caso proposto por Miguel (2007).

FIGURA 1 – CONDUÇÃO DO ESTUDO DE CASO

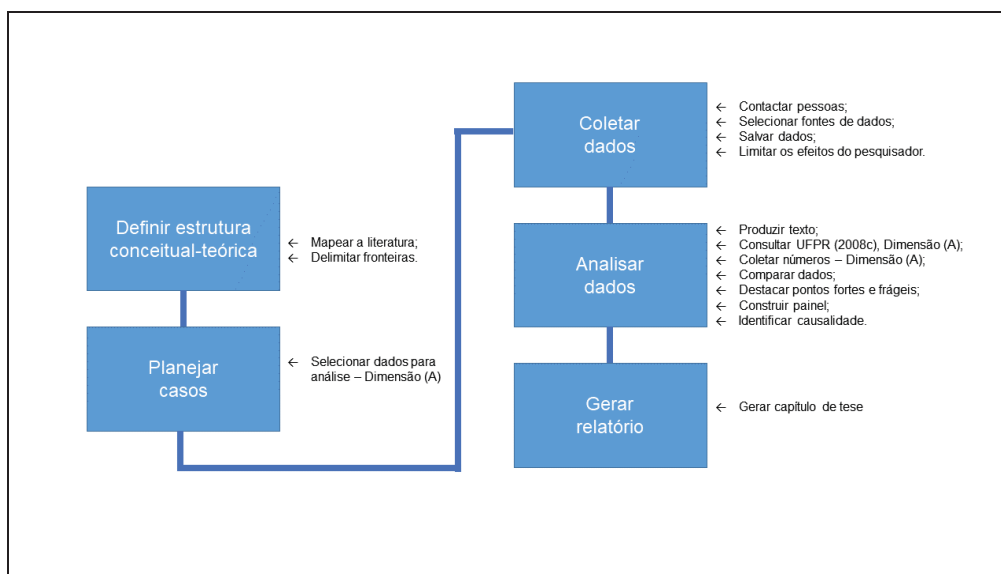


FONTE: Miguel (2007, p. 221).

A figura demonstra seis quadros que foram base para esta pesquisa. Retirou-se da análise o que corresponde ao terceiro quadro, Conduzir Teste Piloto, por não ser uma prática comum num estudo de caso, na educação, e não fazer sentido nessa investigação. Além disso, como adequação à pesquisa, alguns elementos foram subtraídos ou aglutinados para a condução do estudo. Desta forma, seguindo tal esquema, gerou-se novo quadro com as definições inerentes a esta pesquisa, conforme a Figura 2.

⁹ Não é o foco propor alternativas de soluções, mas proporcionar uma visão abrangente dos fatos e possíveis ações.

FIGURA 2 – CONDUÇÃO DO ESTUDO DE CASO DO REUNI NA UFPR



FONTE: Miguel (2007). Adaptado pelo autor (2017).

Conforme o esquema da Figura 2, a condução do Estudo de Caso do Reuni na UFPR abrange as seguintes etapas:

1. Definir uma estrutura conceitual-teórica. Fase em que se definem conceitos, teorias, bases para o trabalho a ser desenvolvido de forma a resultar em um mapeamento da literatura sobre o assunto. Sendo o foco da pesquisa o Reuni, neste tópico foi realizada uma revisão bibliográfica mapeando a literatura sobre o tema e delimitando os assuntos pertinentes a pesquisa. Assim, para esta investigação foram usados os descritores: reuni; reestruturação universitária; expansão universitária; reformulação ensino superior; programa apoio universidade; reforma universitária; reforma ensino superior e variações destes termos. Utilizaram-se diversas bases, sendo que as que tiveram maior relevância foram o Scientific Electronic Library Online – SciELO, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT que desenvolveu a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (periódicos e banco de teses). A partir disso, as proposições foram, então, estabelecidas e serviram para delimitar as fronteiras do que é investigado, proporcionando um suporte para a pesquisa e também explicitaram o grau de evolução sobre o tema estudado.

2. Planejar os casos. Aqui se define o que vai ser estudado. Assim, conforme Miguel (2007), há casos retrospectivos e longitudinais. Um estudo de caso

retrospectivo investiga o passado, coletando dados históricos. Um estudo de caso longitudinal investiga o presente de certa forma superando as limitações do estudo de caso retrospectivo. A pesquisa em voga, por estudar um programa que já encerrou, considerou-se os dados retrospectivos mesmo que repercutam até os dias atuais. Planejando os casos, investigar-se-á o passado para coletar os dados históricos e nos documentos do Programa Reuni UFPR (2008c), os projetados/planejados. Assim, os dados projetados foram investigados no projeto do Programa e os dados históricos, reais, efetivos, foram buscados nos relatórios disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – Proplan/UFPR. Os assuntos estudados são: o aumento de vagas de ingresso, redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas, nos cinco anos anteriores (2003 a 2007), durante os cinco anos da implantação (2008 a 2012) e nos cinco anos após o programa (2013 a 2017), totalizando 15 anos de pesquisa. Consideraram-se esses anos tendo em vista que é um período que consta do planejamento da instituição (UFPR, 2008c). Estes dados foram selecionados, pois estavam dispostos juntamente com outras informações sobre a universidade.

3. Coletar os dados. Esta etapa consiste em contactar as pessoas que têm ou tiveram alguma relação com os dados que se quer. Conhecer quem são os detentores das informações e buscá-los para a obtenção ou apontamento dessas informações, ou seja, para angariar os dados. A coleta de dados para os estudos de caso pode-se basear em muitas fontes de evidências, por exemplo: registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Como primeiro passo da pesquisa, fez-se uma entrevista de sondagem com o ex-coordenador local do Reuni, que gerenciou o projeto pelo período de 2008 a 2012, bem como com a Pró-Reitora de Graduação na época. O objetivo era saber como foi o processo de adesão da UFPR ao plano e também levantar as fontes de dados e o local de depósito dos documentos, da legislação pertinente, do projeto da UFPR, de atas e dos relatórios sobre o Programa. O passo seguinte fora registrar os dados. Isto significa utilizar meios para armazená-los. A entrevista de sondagem com o ex-Coordenador foi gravada e com a Ex-Pró-Reitora de Graduação, feita por escrito. Fez-se suas transcrições em editor de texto. As fontes documentais, sonora e textual, foram armazenadas em discos computacionais, com cópia remota nas nuvens. Em paralelo, procurou-se limitar os efeitos do pesquisador de forma subjetiva, ou seja, comportando-se e tendo em mente que é muito importante que

não influencie ou se deixe influenciar pelas questões propostas ou pelas respostas dos questionados, para que a pesquisa se torne neutra e não tendenciosa, independente das posições favoráveis ou contrárias a política, ao programa em tela ou da entidade investigada. É desta maneira que se procedeu.

4. A fase seguinte é de analisar os dados. A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo. Fase de primaz importância, sendo a primeira tarefa produzir uma narrativa. Nesta narrativa geral do caso, nem tudo precisa ser textualizado. Somente aquilo que tem correlação com o tema pesquisado. Assim, para o programa em tela, fez-se consulta ao projeto chamado Programa Reuni UFPR (2008c) que contém os detalhes das metas do plano a ser cumprido pela instituição. Para análise, foi avaliada a dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública. Em seguida, iniciou-se a fase de reduzir os dados, ou seja, sintetizá-los. Foi incluído na análise somente aquilo que é essencial e que tem estreita ligação com os objetivos da pesquisa. Coletou-se os números de: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas; dos cursos da instituição pesquisada. Os números projetados (propostos) no plano da UFPR e os efetivamente atingidos (reais) serão comparados usando um modelo analítico para aferição de sucesso/fracasso em atingir as metas, utilizando o critério de Eficácia Objetiva, proposto por Figueiredo e Figueiredo (1986), para saber se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores às metas propostas. Para aplicar as orientações desses autores, de forma algébrica, subtraem-se os valores das metas realizadas/atingidas (MA) pelas metas propostas (MP), obtendo-se o valor chamado de delta ($MA - MP = \Delta$); se delta maior ou igual a zero, atingiu-se o objetivo ($\Delta \geq 0$; sucesso) e, caso contrário, não atingiu o objetivo ($\Delta < 0$; fracasso). Após, faz-se a comparação dos números efetivos (reais) no decorrer do tempo, inclusive nos períodos pré e pós Reuni (2003 a 2017), para se ter a extensão do avanço, estagnação ou retrocesso dos três motes da Dimensão (A).

Para se destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada e analisar se atingiu ou não as metas estipuladas no plano, utilizou-se uma vez mais, um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115) que descreve o propósito das políticas ou programas que têm objetivo de produzir impactos. Há uma relação de itens, abaixo relacionados, a serem observados para as análises. Aproveitou-se tal

rol em favor das observações realizadas com as adaptações necessárias ao objetivo desta pesquisa. Assim, julgou-se, se:

- a) o resultado esperado é alcançado;
- b) um resultado não esperado é produzido sendo, porém, positivo;
- c) resultados do tipo (a) e/ou (b) ocorrem e são bons no ciclo de vida imediato, porém negativo no médio ou longo prazo;
- d) o resultado esperado não é alcançado, e nenhum outro resultado é produzido;
- e) um resultado não esperado ocorre sendo, porém, negativo.

Finalizada a análise dos dados, passou-se para a próxima etapa que é determinar um modelo para ações que possam ser relevantes na elaboração de novas diretrizes para alcançar metas na implantação de programas educacionais. Neste contexto, fora definido um plano de ação (na forma de quadro), relacionando a meta não atingida, as sugestões de melhoria com ações a serem realizadas, bem como seus respectivos responsáveis. Como sugestão, um modelo para propostas de melhorias e planos de ação fora elaborado, demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – PROPOSTA DE MELHORIA E PLANO DE AÇÃO - UFPR

Meta	Melhoria	Ação/Diretriz	Responsável
X	M1	A1	R1
Y	M2	A2	R2
Z	M3	A3	R3
...

FONTE: O autor (2017).

Onde:

- a) Meta: descrição da meta projetada e não atingida;
- b) Melhoria: proposições para que a meta não atingida possa ser futuramente alcançada em novo plano traçado pela instituição;
- c) Ação/Diretriz: ações/diretrizes desenvolvidas com o objetivo de alcançar a melhoria proposta;

d) Responsável: unidade(s) responsável(eis) pela ação/diretriz.

Após o quadro proposto, o passo seguinte é Construir Painel. Esse painel é uma representação visual do conjunto de informações que permite uma visão geral dos dados e ao mesmo tempo detalhada, podendo-se extrair conclusões a partir desses dados. Assim, tabelas, figuras e gráficos podem ajudar a entender o fenômeno pesquisado.

Para encerrar, Identificar Causalidade. Todas as tarefas realizadas até aqui podem ser denominadas de rede causal, consistindo em displays (painéis) que mostrem o relacionamento entre as variáveis de pesquisa. Caso haja relacionamento entre os três aspectos da Dimensão (A): aumento de vagas de ingresso, redução da evasão e ocupação de vagas ociosas; isto poderá ser identificado.

5. Finaliza-se com o Gerar Relatório. Todo o conjunto de atividades das etapas anteriores deve estar sintetizado em um documento de pesquisa. Neste caso, auxiliou a gerar um capítulo de tese. O estudo de caso está pautado na confiabilidade e validade, podendo ser repetido apresentando os mesmos resultados.

Finalizando, tomou-se a UFPR como campo empírico, utilizando abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa. Abordando a adesão ao Programa Reuni, especificamente a Dimensão (A), escolheu-se analisar 15 anos de pesquisa, de 2003 a 2017, comparando o planejado com o realizado para obter os pontos fortes e frágeis da dimensão estudada. Como método, a investigação na UFPR aborda o estudo de caso que é uma investigação empírica e uma estratégia escolhida quando se examinam acontecimentos contemporâneos, dentro de um contexto da vida real. Nesse estudo de caso, buscou-se um esboço que ordenasse a sequência dos passos a serem desenvolvidos para executar satisfatoriamente a questão. Assim, pode-se visualizar se a entidade pode ou não proporcionar um salto significativo no seu compromisso de instituição pública e para com a educação brasileira.

1.5 SÍNTESE

Foi no segundo mandato do governo Lula, nos anos de 2007 a 2010, que um novo modo de regulação para a expansão da educação superior foi implantado no

Brasil, tendo como foco a inclusão social¹⁰ sobretudo no âmbito das universidades federais. Assim, essas IFES foram induzidas a assumir um papel de destaque tendo em vista o projeto desenvolvimentista em que se atribuiu à educação superior para a formação e a geração de conhecimentos e inovações, agregando valor aos processos de produção e prestação de serviços, articulando-se com o projeto de governo. A partir deste ponto, observa-se o estabelecimento de um pacto de metas que se concretiza em um contrato de gestão entre as IFES e o Governo Federal, tendo como protagonista o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O Reuni, então, condiciona o financiamento ao cumprimento de suas metas remetendo à universidade o papel de executora de ações, em troca dos recursos financeiros. Este contrato repercute na gestão e na autonomia das IFES em que o estado amplia sua presença no processo de regulação e supervisão, interferindo mais diretamente nessas instituições.

Neste contexto, a pesquisa visa contribuir com a compreensão da política de expansão da educação superior, com cunho inclusivo, por meio do Programa Reuni que, considerando as suas diretrizes gerais, tensionam a universidade pública a se reorganizar e ampliar o seu atendimento. Para tanto, enfatiza-se o efeito da Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, sendo o foco deste trabalho, tendo como arena de pesquisa a UFPR.

A pesquisa se articula nos elementos conceituais de Pierre Bourdieu, principalmente no conceito de campo, habitus e capital, estes relacionados entre si. Além dos conceitos de Pierre Bourdieu, a pesquisa também reflete sobre as políticas de educação superior para compreender o Reuni numa visão expansiva e inclusiva. Para tanto, estudar o Programa Reuni, especificamente a Dimensão (A), pode-se vislumbrar se o Estado como agente transformador tem conseguido expandir vagas e criado condições de inclusão aos agentes frágeis para o ingresso na educação superior, em um primeiro plano e; permanência, no segundo.

Como enfoque metodológico, na tese foi utilizada abordagem quantitativa e qualitativa. Para tanto, escolheu-se analisar 15 anos de pesquisa (2003 a 2017). Também, um estudo de caso fora proposto para realizar esta pesquisa. Para tanto, buscou-se um esboço que ordenasse a sequência dos passos a serem desenvolvidos para executar satisfatoriamente a questão. Tomou-se a UFPR como

¹⁰ Fies, ProUni e Reuni, como exemplos.

campo empírico para saber se com a adesão ao programa, pode ou não proporcionar um salto significativo no seu compromisso de instituição pública e para com a educação brasileira.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

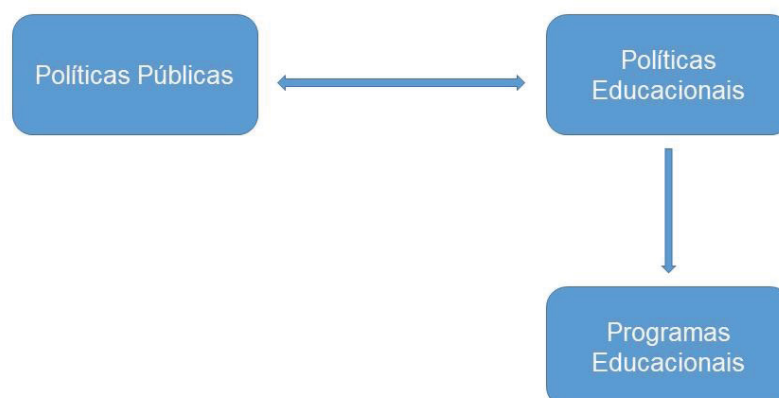
Após a introdução, em que se desenvolveu o contexto, a fundamentação teórica, objetivos e metodologia, traz-se na sequência o segundo capítulo que visa abordar políticas de educação superior e sua expansão no cenário nacional. Expõe-se uma síntese das políticas educacionais e da expansão do ensino superior, de 1968 a 2010. No Capítulo 3, aborda-se o Reuni. Após mapear a literatura para se saber o que se tem pesquisado sobre as dimensões, meta global e aspectos específicos da Dimensão (A), descreve-se o Projeto, partindo-se pelas influências do Processo de Bolonha e da Universidade Nova, o acordo de metas e a oposição enfrentada pelo programa. O capítulo 4, entra-se no assunto mais específico da tese que é o Reuni na UFPR, passando por um breve histórico da instituição, contando sobre a sua adesão ao programa, seus dados gerais e a avaliação da Dimensão (A), com o estudo de caso. Encerra-se com as Considerações Finais. Estes são os passos seguidos, tentando-se contribuir contando a trajetória desta universidade e sua adesão ao último programa de expansão e reestruturação das universidades federais nos últimos 10 anos.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EXPANSÃO

O sistema da educação superior no Brasil sofreu muitas influências. No início prevaleceu o modelo napoleônico e o alemão (humboldtiano). Depois, veio o modelo americano, a partir de 1960. Mais tarde, a partir dos anos 1990, observaram-se influências do modelo Inglês e do processo de Bolonha, implantado na Europa. O modelo brasileiro, até hoje, encontra-se em constante mutação em função da globalização, das políticas e ações governamentais. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 57-58).

Nesse contexto globalizado, muitas das transformações ocorridas nas IFES brasileiras vieram das políticas e ações governamentais, algumas transformadas em reformas. Sendo que as políticas públicas são ações tomadas pelos governos, com a participação da sociedade, visando assegurar direitos e, que política educacional é a política pública voltada para a educação, então, os programas educacionais são as ações das políticas educacionais responsáveis pelas mudanças neste campo. Nesses termos, as políticas públicas se tornam realidade, factível a ser sentida pela população pelos programas. As políticas educacionais se tornam realidade pelos programas educacionais. A figura a seguir exhibe a relação esquemática das políticas e os programas.

FIGURA 3 - AS POLÍTICAS E OS PROGRAMAS



Fonte: O autor (2017)

No geral, as reformas na educação superior ajudaram a expandir o acesso no país, mesmo que ainda não se tenha resolvido a matéria. Para a expansão, neste

capítulo faz-se um levantamento quantitativo em que se tabulam dados para se ter a dimensão do campo estudado, no período de 2003 a 2017 (15 anos), sendo nesse entremeio é que se ressalta o programa Reuni, que é o mote da pesquisa. Denominou-se de 2008 a 2012, período Reuni, antes, pré-Reuni e, após, pós-Reuni. Também, abordaram-se as políticas de educação superior que se inserem como instrumentos de ascensão social, e a expansão, estabelecendo-se uma síntese, iniciando pela Reforma Universitária e findando com a política educacional do governo Lula da Silva. Neste passo, no período compreendido da pesquisa, ressaltam-se as considerações de Goularti Filho e Rabelo (2017) que dividiram em três momentos a relação entre crescimento econômico, indicadores educacionais e desigualdades sociais no Brasil, sendo o primeiro momento, de 1965-1984, em que houve crescimento econômico com ampliação das desigualdades sociais; o segundo, de 1985-2002, com baixo crescimento e manutenção das desigualdades, dividido em dois subperíodos: Nova República (1985-1989) e neoliberalismo (1990-2002); e o terceiro momento, de 2003-2014, baixo crescimento e redução das desigualdades sociais. O que está em voga não é a diferença entre democracia e ditadura ou alto e baixo crescimento, mas sim a redução das desigualdades sociais.

A educação pode dirimir essa diferença social. Para tanto, nos dizeres de Pereira (2015), abordando os conceitos de Bourdieu, “Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia”. (PEREIRA, 2015, p. 340). Sendo assim, pode-se considerar o campo educação como o cosmo, o local, o centro inspirador para as aquisições de capitais a serem desenvolvidos pelos agentes que se inserem neste campo. É nesse microcosmo que se passa uma boa parte da vida e, ano a ano, da infância à juventude, galgam-se os níveis escolares. Certamente, fala-se daqueles que puderam ter acesso à escola, que é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009). Além desses, os que conseguem adentrá-la e podem alimentar-se, ter o material escolar e vestir-se adequadamente, coisas que deveriam ser banais, contudo é um desafio diário. Apesar dos problemas, muitos conseguem ultrapassar as séries até pleitear à educação superior. Destarte serem muitos os obstáculos que se apresentam, os governos devem estabelecer as condições em que o agente consiga participar deste campo, provocando a inclusão social.

A Educação Superior é ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e aprovados em

processo seletivo. (BRASIL, 1996). No entanto, o sonho de muitos estudantes pode ser barrado no acesso às instituições. Sobretudo na universidade pública, pois o número limitado de vagas faz com que o candidato passe por um filtro, através de exames e processos seletivos. Aqueles que conseguem ultrapassar esta barreira podem-se deparar com outras, como por exemplo a permanência. Para tanto, os governos têm elaborado políticas e programas para amenizar estas situações, mas não tem tido o êxito necessário. (SOUZA, 2016, p. 115; CARVALHO, 2011, p. 372).

Como visto, a entrada na universidade depende da performance dos estudantes nos filtros dos exames e processos seletivos e, para alguns, também das cotas sociais e raciais. Interessante a colocação de Luz (2017) sobre o acesso à educação superior:

A discussão sobre processos seletivos melhores e mais justos é polêmica, já que nesse debate se configuram concepções não consensuais sobre o direito à educação, bem como à igualdade de oportunidades, às capacidades individuais, à função social da universidade, ao alcance dos exames de seleção, aos possíveis privilégios, ao elitismo, à seletividade social e, ainda, à questão da inclusão social em termos de raça e renda. (LUZ, 2017, p. 19).

Sobre os números da graduação, comparativos por categoria administrativa (Público¹¹/Privado¹²) são postos na sequência. Este comparativo é importante para se saber numericamente sua trajetória durante os anos percorridos. Inicialmente, coloca-se a quantidade de instituições de educação superior, Tabela 5, demonstrando sua performance no período de 2003 a 2017.

¹¹ Compõem-na, as esferas: Federal, Estadual e Municipal.

¹² Compõem-na: as Particulares, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas.

TABELA 5 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, PÚBLICAS E PRIVADAS – 2003 A 2017

Ano	Total	Públicas	% púb	Privadas	% priv	%Pública/Privada
2003	1.859	207	0,00%	1.652	0,00%	12,53%
2004	2.013	224	8,21%	1.789	8,29%	12,52%
2005	2.165	231	11,59%	1.934	17,07%	11,94%
2006	2.270	248	19,81%	2.022	22,40%	12,27%
2007	2.281	249	20,29%	2.032	23,00%	12,25%
2008	2.252	236	14,01%	2.016	22,03%	11,71%
2009	2.314	245	18,36%	2.069	25,24%	11,84%
2010	2.378	278	34,30%	2.100	27,12%	13,24%
2011	2.365	284	37,20%	2.081	25,97%	13,65%
2012	2.416	304	46,86%	2.112	27,85%	14,39%
2013	2.391	301	45,41%	2.090	26,51%	14,40%
2014	2.368	298	43,96%	2.070	25,30%	14,40%
2015	2.364	295	42,51%	2.069	25,24%	14,26%
2016	2.407	296	43,00%	2.111	27,78%	14,02%
2017	2.448	296	43,00%	2.152	30,27%	13,75%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: As taxas percentuais variaram tendo em referência ao ano de 2003.

Nas duas categorias, em relação à quantidade de instituições, o ápice foi o ano de 2012, para as IES públicas, obtendo seu maior crescimento, e para às Privadas, o segundo melhor índice. Depois desse ano, houve ligeiro declínio na categoria Público. Nota-se que a quantidade de instituições públicas no decorrer do período ficou sempre abaixo dos 15% em relação às privadas. Isto é uma das evidências da privatização da educação superior no país. No Privado, o setor variou minimamente, pois o “mercado” vem ajustando a quantidade desses estabelecimentos. A fusão de instituições privadas, a compra de pequenas ou médias instituições pelas grandes redes, conforme Chaves (2015), podem justificar esse dado em relação ao crescimento do número de IES privadas. Contudo, em 2017, o setor mostra um retorno de crescimento, o maior do período analisado (30,27%). Não é de hoje que o setor privado, mesmo em tempos de crise, permanece estável e normalmente está em crescimento. Veja-se o que reportam as pesquisadoras Michelotto, Coelho e Zainko (2006) sobre essa expansão:

Mas, se por um lado a expansão do ensino privado não é negativa porque teoricamente cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população em muitas regiões do país, por outro ela se deu em detrimento da qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo

docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento. No entanto, a maioria das instituições privadas se dedica apenas ao ensino, sem apoiá-lo na produção do conhecimento e nas atividades de extensão. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 193).

A seguir, mostra-se a expansão da rede federal nos anos de 2003, 2010 e 2014, anos que houveram modificações significativas, que buscaram proporcionar a interiorização, visando “à ampliação do acesso à educação superior, à inclusão social de populações carentes e ao desenvolvimento econômico nessas regiões, diminuindo assim, as desigualdades regionais.”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 20).

TABELA 6 - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2003, 2010 E 2014

Ano	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Câmpus/Unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos	114	230	275

FONTE: (BRASIL, 2012b, p. 42).

Foram criadas 14 universidades entre 2003 e 2010, e outras quatro de 2011 a 2014, totalizando 63 instituições federais de ensino superior. O número de campi passou de 148, em 2003, para 321, em 2014. Tendo relevância esses dados, é importante ressaltar os números mostrados na Tabela 3 em que as instituições públicas em 1991 representavam aproximadamente 25% do total e passou a representar 12%, em 2002. Em 2017, como se viu na Tabela 5, este número pouco se alterou, representando 13,75% das instituições, mesmo com a expansão da rede federal referenciada na Tabela 6. A quantidade de municípios atendidos pelas IFES mais que dobrou no período de 2003 a 2014, em que passou de 114 a 275, respectivamente. Assim, a educação superior expandiu também no interior e a sua interiorização foi considerada fundamental para dirimir as desigualdades regionais, conforme discutido na I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional (BRASIL, 2012c). Políticas, como ProUni, Fies, Reuni e UAB, além de outras, permitiram maior inclusão de jovens nas IES públicas e privadas, pela opção de ter novas universidades e campi nas regiões menos desenvolvidas. (BRASIL, 2012).

Visualiza-se, a seguir, a Tabela 7 que demonstra o quantitativo de vagas postas à disposição dos estudantes nas categorias público e privado. Optou-se por trabalhar apenas os dados da graduação presencial, tendo em vista que o Programa

Reuni, mote deste trabalho, tem as metas globais referenciadas nos cursos presenciais.

TABELA 7 - VAGAS OFERECIDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2003 A 2017

Ano	Público	% Público	Privado	% Privado	Total	% Público/Privado
2003*	281.213	0%	1.721.520	0%	2.002.733	16,34%
2004	308.492	9,70%	2.011.929	16,87%	2.320.421	15,33%
2005	313.368	11,43%	2.122.619	23,30%	2.435.987	14,76%
2006	331.105	17,74%	2.298.493	33,52%	2.629.598	14,41%
2007*	329.260	17,09%	2.494.682	44,91%	2.823.942	13,20%
2008	344.038	4,49%	2.641.099	5,87%	2.985.137	13,03%
2009	393.882	19,63%	2.770.797	11,07%	3.164.679	14,22%
2010	445.337	35,25%	2.674.855	7,22%	3.120.192	16,65%
2011	484.943	47,28%	2.743.728	9,98%	3.228.671	17,67%
2012*	539.648	63,90%	2.784.759	11,63%	3.324.407	19,38%
2013	525.933	-2,54%	2.903.782	4,27%	3.429.715	18,11%
2014	533.018	-1,23%	3.012.276	8,17%	3.545.294	17,69%
2015	530.552	-1,69%	3.223.732	15,76%	3.754.284	16,46%
2016	529.239	-1,93%	3.407.890	22,38%	3.937.129	15,53%
2017	526.169	-2,50%	3.331.403	19,63%	3.857.572	15,79%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: Até 2007, tomou-se como base para cálculo o ano de 2003; até 2012, a base foi 2007 e até 2017, a base foi 2012.

De 2003 a 2007, período Pré-Reuni, enquanto a categoria administrativa Público evoluiu em 17,09%, representando 13,20% do total de vagas, a Privada cresceu 44,91%, muito acima daquela. Nos anos de 2008 a 2012 (período Reuni), com base em 2007, houve uma inversão em relação ao período anterior na oferta de vagas públicas que cresceu 63,90%, representando quase 20%, o maior de todo o período analisado, ficando 7 pontos percentuais a mais em relação ao pré-Reuni. As vagas privadas aumentaram apenas 11,63%, no período. E, no último período, pós-Reuni, houve uma diminuição da oferta de vagas na categoria Público. Uma possível causa seria a falta da continuação do incremento de recursos pelo MEC às IFES, em função do término do Programa Reuni. Assim, as universidades federais estariam se adequando a um novo momento. Na categoria Privado, no último ano analisado,

houve um aumento de 19,63% em relação a 2012, menor que o ano anterior, porém ensaiando uma recuperação dessas entidades. As vagas oferecidas na educação superior de graduação presencial pelo setor público cresceram no período de 2008 a 2012, período do Reuni, e assim, percentualmente ofertou mais que o setor privado. Entretanto, quantitativamente, essas vagas são no máximo 20% da oferta em relação ao Privado. Com esta oferta pequena do Público em relação a outra categoria, a concorrência àquela é maior. Ademais, sendo as Instituições Federais de Ensino Superior a ofertarem cursos gratuitos e bem recomendados pelo MEC, a maioria desses são muito concorridos fazendo com que a procura pelo Privado apareça como uma segunda opção.

Outra consideração é que para as instituições federais, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a) pode ter influenciado na procura pelas vagas, motivando mais candidatos à rede pública, no pós-Reuni, ainda que se tenha ofertado menos vagas na categoria Público. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que entrou em vigência em 2013, no artigo primeiro, reporta que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A taxa foi escalonada em 12,5% ao ano entre os anos de 2013 e 2016. No parágrafo único, informa-se que no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. No artigo terceiro, reflete-se que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Corroborar-se que a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em seu

levantamento das políticas de ação afirmativa (DAFLON et al., 2014), revela que a expansão de vagas públicas supriu a demanda reservada aos cotistas:

A expansão do número total de vagas, por sua vez, impediu que o número destinado à ampla concorrência diminuísse em decorrência do incremento das cotas para os grupos beneficiados pela lei. Pelo contrário, as vagas para a ampla concorrência tiveram um aumento de 17,5% na ocasião. Além disso, estudantes brancos de escolas públicas e baixa renda, que já eram beneficiários de políticas de ação afirmativa, obtiveram um incremento de 29,5% da oferta de vagas sob o regime de cotas. (DAFLON et al., 2014, p. 4).

Conforme expresso, o cotista utilizou vagas acrescentadas pela expansão das IFES, não onerando àquelas destinadas a ampla concorrência. Assim sendo, pode-se dizer que todos saíram ganhando, os cotistas por terem vagas e os demais, pois não impactou nas vagas que já eram destinadas a ampla concorrência.

Veja-se a Tabela 8 que mostra o aumento dos considerados cotistas por raça/cor às IFES, demonstrando a sua busca pelas vagas públicas.

TABELA 8 - MATRÍCULAS POR COR / RAÇA, CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – 2011 A 2017

Ano	Preta	Parda	Indígena	Total	Total IFES	% Total/Total IFES
2011	58.305	145.035	2.095	205.435	1.032.936	19,89%
2012	64.436	163.289	2.370	230.095	1.087.413	21,16%
2013	70.103	198.439	2.903	271.445	1.137.851	23,86%
2014	69.162	290.035	5.347	364.544	1.180.068	30,89%
2015	92.698	333.838	7.392	433.928	1.214.635	35,72%
2016	107.660	387.457	8.838	503.955	1.249.324	40,33%
2017	183.443	601.877	13.898	799.218	2.045.356	39,07%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

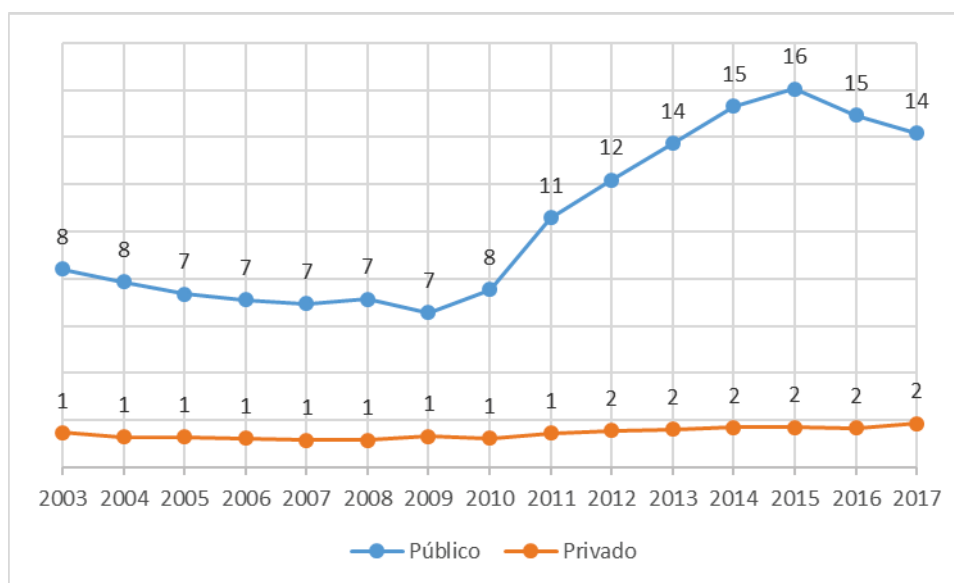
NOTA: Em 2010, não havia discriminação por cor/raça nos dados do INEP e a partir de janeiro de 2017 é que se passou a considerar também nas cotas os portadores de necessidades especiais.

Tratou-se aqui apenas das matrículas por cor e raça, cursos de graduação presencial e a distância nas IFES. Em relação a Tabela 8, a partir de 2011 nota-se um aumento da participação dos considerados pretos, pardos e indígenas. Contudo, evidencia-se que a partir do ano de 2014, dois anos da Lei 12.711/12, houve um crescimento de 7%, em relação a 2013; e a partir daí, 5% nos anos subsequentes em relação ao anterior, demonstrando o crescimento desta população nas

instituições federais, estabilizando no último ano analisado. Os números demonstram cada vez mais ingressos dessa população, com especial atenção para o ano de 2017 com crescimento expressivo dos pardos e indígenas, que junto aos demais, evidencia à democratização do acesso.

Sobre a concorrência de candidato/vaga, dependência administrativa Público e Privado, é mostrada no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2003 A 2017



FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

Veja-se que, no período em destaque, dobrou a concorrência pelas vagas. Contudo, a distância entre as categorias administrativas é enorme ficando no período de 2003 a 2017 próximo a 7/1, 8/1, candidato/vaga, Público/Privado. Assim, são de 7 a 8 candidatos buscando o setor público para 1 buscando o privado. Demonstra-se uma maior procura pela educação superior pública e que ainda não há vagas suficientes para todos. Entretanto, quantitativamente, à oferta de vagas disponibilizadas ao candidato pelo setor privado é muito maior, oportunizando ingresso aos seus cursos superiores.

Em relação ao ingresso dos estudantes, a Tabela 9 demonstra os números do período analisado.

TABELA 9 – NÚMERO TOTAL DE INGRESSOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TODAS AS FORMAS DE INGRESSO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017

Ano	Público	% Público	Privado	% Privado	Total	% Público/Total
2003*	267.081	0%	995.873	0%	1.262.954	21,15%
2004	287.242	7,55%	1.015.868	2,01%	1.303.110	22,04%
2005	288.681	8,09%	1.108.600	11,32%	1.397.281	20,66%
2006	297.407	11,35%	1.151.102	15,59%	1.448.509	20,53%
2007*	336.223	25,89%	1.472.747	47,89%	1.808.970	18,59%
2008	352.615	4,88%	1.521.191	3,29%	1.873.806	18,82%
2009	379.134	12,76%	1.353.479	-8,10%	1.732.613	21,88%
2010	435.710	29,59%	1.366.191	-7,24%	1.801.901	24,18%
2011	456.635	35,81%	1.458.463	-0,97%	1.915.098	23,84%
2012*	499.370	48,52%	1.705.086	15,78%	2.204.456	22,65%
2013	494.940	-0,89%	1.732.605	1,61%	2.227.545	22,22%
2014	504.627	1,05%	1.878.483	10,17%	2.383.110	21,18%
2015	504.038	0,93%	1.721.625	0,97%	2.225.663	22,65%
2016	457.288	-8,43%	1.400.818	-17,84%	1.858.106	24,61%
2017	456.947	-8,50%	1.419.679	-16,74%	1.876.626	24,35%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: Até 2007, tomou-se como base para cálculo o ano de 2003; até 2012, a base foi 2007 e até 2017, a base foi 2012.

A Tabela 9 exprime a sobrepujança da categoria administrativa Privado em relação a categoria Público em números absolutos, tendo em vista à quantidade de ingressantes. Em números relativos, a performance do setor público é bem melhor do que a do setor privado, atingindo o ápice no ano de 2012 (48,52%), base 2007, último ano do Reuni. Nota-se que o setor Privado atingiu números negativos de ingressos de 2009 a 2011, em relação a 2007, período este de maior ingresso no setor Público. Uma causa considerável é que nesse período, em função do auge do programa Reuni, as universidades públicas estavam ofertando mais vagas atraindo os estudantes para essas entidades. No entanto, esta categoria administrativa nunca chegou a 25% do total de ingressantes, reforçando a privatização da educação superior nacional. Nota-se que nos anos de 2016 e 2017 há uma decadência de ingressantes em relação ao ano base de 2012, tanto no Público quanto no Privado. A crise econômica no país afeta o ingresso ao curso superior tendo em vista que o estudante e sua família estão sem recursos para pagar as mensalidades (IES privadas) ou para despesas mínimas como condução, alimentação, entre outros,

desanimando-se a concorrer a uma vaga nas IES. A busca por uma bolsa permanência na universidade pública também depende dos recursos das IFES e do repasse do governo federal, pelo MEC, e a espera por tal recurso é significativa para poder prosseguir na instituição.

É importante observar que há uma discrepância entre a quantidade de ingressantes, sempre a menor, do que a quantidade de vagas ofertadas, nas duas categorias. Como exemplo, no ano de 2015 foi ofertada 530.552 vagas (Tabela 7) no setor público e preenchidas 504.038 (Tabela 9). Há uma divergência de 5% a menor de ingressantes. No setor privado, 3.223.732 vagas oferecidas e 1.721.625 preenchidas, divergindo em 47%, quase metade das vagas. As causas do fenômeno devem ser investigadas profundamente, mas um esboço com uma, dentre outras, possível explicação seria que muitos cursos não estão atraindo os estudantes, seja por que não geram algum tipo de motivação intrínseca ao aluno ou por que não é atrativo para o mercado de trabalho. Na categoria Público as desistências geram novas chamadas, mesmo que ainda não se consiga 100% do preenchimento. Na categoria privado, que também faz novas chamadas, uma causa plausível de desistência são as mensalidades de forma que os candidatos desistam das escolas privadas caso não consigam bolsas ou financiamentos para arcar com os custos, deixando assim o ingresso nessas instituições como uma segunda opção para concretizar a educação superior.

A Tabela 10 exprime a quantidade de matrículas entre as categorias administrativas, bem como a relação entre a Público e Total. Veja-se que novamente para os números absolutos há vantagem evidente da categoria Privado em relação ao Público.

TABELA 10 – QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017

Ano	Público	% Público	Privado	% Privado	Total	% Público/Total
2003*	1.136.370	0%	2.750.652	0%	3.887.022	29,23%
2004	1.178.328	3,69%	2.985.405	8,53%	4.163.733	28,30%
2005	1.192.189	4,91%	3.260.967	18,55%	4.453.156	26,77%
2006	1.209.304	6,42%	3.467.342	26,06%	4.676.646	25,86%
2007*	1.240.968	9,20%	3.639.413	32,31%	4.880.381	25,43%
2008	1.273.965	2,66%	3.806.091	4,58%	5.080.056	25,08%
2009	1.351.168	8,88%	3.764.728	3,44%	5.115.896	26,41%
2010	1.461.696	17,79%	3.987.424	9,56%	5.449.120	26,82%
2011	1.595.391	28,56%	4.151.371	14,07%	5.746.762	27,76%
2012*	1.715.752	38,26%	4.208.086	15,63%	5.923.838	28,96%
2013	1.777.974	3,63%	4.374.431	3,95%	6.152.405	28,90%
2014	1.821.629	6,17%	4.664.542	10,85%	6.486.171	28,08%
2015	1.823.752	6,29%	4.809.793	14,30%	6.633.545	27,49%
2016	1.867.477	8,84%	4.686.806	11,38%	6.554.283	28,49%
2017	1.879.784	9,56%	4.649.897	10,50%	6.529.681	28,79%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: tomou-se como bases para cálculo os anos de 2003, 2007 e 2012.

Observa-se, também, que a quantidade de matriculados no público não passa de 30% do total. No entanto, para os números relativos e tomando como base o ano de 2007, período de 2009 a 2012, o crescimento de matriculados do público foi maior em relação ao privado. Outro ponto é que tanto no setor Público, quanto no Privado, houve uma ascendência de matrículas a cada ano, com prevalência do setor Privado no primeiro e último período, Pré e Pós-Reuni.

Conforme Oliveira e Dourado (2018), depois do Chile, o Brasil é o país com o maior percentual de oferta privada de educação superior na América Latina. Para refletir sobre esta informação, tabulou-se, na sequência, o percentual de matrículas nas categorias público e privado, através do Quadro 2:

QUADRO 2 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2016

PAÍS	PÚBLICO	PRIVADO
Chile	-	100%
Brasil	24,7%	75,3%
Colômbia	34,9%	65,1%
Equador	56,7%	43,3%
Bolívia	64,8%	35,2%
México	70,3%	29,7%
Argentina	77,2%	22,8%

FONTE: Oliveira e Dourado (2018). Adaptado pelo autor (2018).

Alguns países para poderem atender a demanda pela educação superior têm aberto à iniciativa privada a tarefa de promovê-la. Assim está sendo, mais acentuadamente, com o Chile, Brasil e Colômbia. Logra-se a Argentina ser a menos privatizada desses, conforme o quadro exposto. Os autores também registraram um “forte processo de privatização da oferta de educação superior em todos os países da América Latina nas duas últimas décadas.”. (OLIVEIRA; DOURADO, 2018, p. 47).

Para outra análise, coloca-se o número de matrículas na educação superior na graduação presencial, por turno na Tabela 11.

TABELA 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TURNO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017

Ano	Público						Privado					
	Diurno	Noturno	% Diurno	% Noturno	Total Geral	% Total	Diurno	Noturno	% Diurno	% Noturno	Total Geral	% Total
2003	729.113	407.257	0,00%	0,00%	1.136.370	0,00%	887.443	1.863.209	0,00%	0,00%	2.750.652	0,00%
2004	753.034	425.294	3,28%	4,43%	1.178.328	3,69%	956.351	2.029.054	7,76%	8,90%	2.985.405	8,53%
2005	751.124	441.065	3,02%	8,30%	1.192.189	4,91%	1.024.277	2.236.690	15,42%	20,05%	3.260.967	18,55%
2006	761.758	447.546	4,48%	9,89%	1.209.304	6,42%	1.067.218	2.400.124	20,26%	28,82%	3.467.342	26,06%
2007	776.399	464.569	6,49%	14,07%	1.240.968	9,20%	1.094.449	2.544.964	23,33%	36,59%	3.639.413	32,31%
2008	793.181	480.784	2,16%	3,49%	1.273.965	2,66%	1.107.262	2.698.829	1,17%	6,05%	3.806.091	4,58%
2009												
2010	906.457	555.239	16,75%	19,52%	1.461.696	17,79%	1.085.183	2.902.241	-0,85%	14,04%	3.987.424	9,56%
2011	987.811	607.580	27,23%	30,78%	1.595.391	28,56%	1.113.972	3.037.399	1,78%	19,35%	4.151.371	14,07%
2012	1.055.680	660.072	35,97%	42,08%	1.715.752	38,26%	1.129.579	3.078.507	3,21%	20,96%	4.208.086	15,63%
2013	1.095.894	682.080	3,81%	3,33%	1.777.974	3,63%	1.177.308	3.197.123	4,23%	3,85%	4.374.431	3,95%
2014	1.122.877	698.752	6,37%	5,86%	1.821.629	6,17%	1.274.046	3.390.496	12,79%	10,13%	4.664.542	10,85%
2015	1.158.425	665.327	9,73%	0,80%	1.823.752	6,29%	1.358.533	3.451.260	20,27%	12,11%	4.809.793	14,30%
2016	1.189.263	678.214	12,65%	2,75%	1.867.477	8,84%	1.390.628	3.296.178	23,11%	7,07%	4.686.806	11,38%
2017	1.206.277	673.507	14,27%	2,04%	1.879.784	9,56%	1.434.592	3.215.305	27,00%	4,44%	4.649.897	10,50%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: tomou-se como base para cálculo dos percentuais os anos de 2003, 2007 e 2012. Não há informação por turno em 2009.

Em números absolutos, o que se pode notar de imediato é que há muito mais matrículas na rede Privada do que na outra rede, independente do turno. Quantitativamente, o setor privado absorve mais alunos noturnos, sendo estes a grande maioria dos que trabalham durante o dia. Já em números relativos, independente de turno e também no geral, a categoria Público absorveu percentualmente mais matrículas do que a Privado somente no período do Reuni, 2008 a 2012, exceto no noturno em 2008. Isto irá refletir na quantidade de concluintes, como será mostrado adiante.

É importante a consideração de Dias Sobrinho (2010) afirmando que as matrículas no setor privado vêm atender prioritariamente ao ensino e que:

a pesquisa continua majoritariamente restrita às universidades públicas, cujas atividades se desenvolvem predominantemente em períodos diurnos. As instituições privadas, salvo as exceções conhecidas, se dedicam mais à absorção de matrículas e ao ensino em cursos de graduação, principalmente à noite, com foco na preparação de mão obra para os empregos mais demandados pelo mercado. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1241-1242).

Em relação ao número de concluintes em cursos de graduação presenciais, período de 2003 a 2017, expõe-se a Tabela 12:

TABELA 12 – NÚMERO DE CONCLUINTEs EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR TURNO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2003 A 2017

Ano	Público						Privado					
	Total Diurno	Total Noturno	Total Geral	% Diurno	% Noturno	% Total	Total Diurno	Total Noturno	Total Geral	% Diurno	% Noturno	% Total
2003	108.633	60.526	169.159	0,00%	0,00%	0,00%	109.982	249.082	359.064	0,00%	0,00%	0,00%
2004	133.833	68.429	202.262	23,20%	13,06%	19,57%	123.865	300.490	424.355	12,62%	20,64%	18,18%
2005	125.174	70.380	195.554	15,23%	16,28%	15,60%	147.749	374.555	522.304	34,34%	50,37%	45,46%
2006	114.029	69.056	183.085	4,97%	14,09%	8,23%	156.374	397.370	553.744	42,18%	59,53%	54,22%
2007	123.940	69.591	193.531	14,09%	14,98%	14,41%	155.879	407.389	563.268	41,73%	63,56%	56,87%
2008	119.531	68.227	187.758	-3,56%	-1,96%	-2,98%	165.166	447.394	612.560	5,96%	9,82%	8,75%
2009												
2010	112.088	66.319	178.407	-9,56%	-4,70%	-7,81%	162.861	488.018	650.879	4,48%	19,79%	15,55%
2011	122.236	72.430	194.666	-1,37%	4,08%	0,59%	173.563	496.932	670.495	11,34%	21,98%	19,04%
2012	123.460	78.934	202.394	-0,39%	13,43%	4,58%	166.474	507.223	673.697	6,80%	24,51%	19,61%
2013	125.858	80.403	206.261	1,94%	1,86%	1,91%	152.245	471.432	623.677	-8,55%	-7,06%	-7,42%
2014	138.198	87.516	225.714	11,94%	10,87%	11,52%	146.662	464.928	611.590	-11,90%	-8,34%	-9,22%
2015	140.826	83.370	224.196	14,07%	5,62%	10,77%	168.530	523.637	692.167	1,24%	3,24%	2,74%
2016	148.980	82.592	231.572	20,67%	4,63%	14,42%	177.031	530.129	707.160	6,34%	4,52%	4,97%
2017	154.262	83.799	238.061	24,95%	6,16%	17,62%	186.069	523.476	709.545	11,77%	3,20%	5,32%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior. Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: tomou-se como base para cálculo dos percentuais os anos de 2003, 2007 e 2012. Não há informação por turno em 2009.

Como se há de esperar, por turno e total geral, em números absolutos, a categoria Privada continua a dominar. Em números relativos, o ano de 2004, no período diurno, e a partir do ano de 2013, pós-Reuni, em ambos os turnos, houve supremacia do setor Público. Isto quer dizer que a categoria administrativa Público está formando percentualmente mais estudantes que a outra categoria nos últimos 6 anos. Tendo em vista que no período do Reuni as instituições federais puderam ofertar mais vagas, os alunos ingressantes neste período concluíram seus cursos, em média, cinco anos depois. Por isto a supremacia do público neste ponto. Fora isto, houve mais concluintes no Privado do que no Público, no período observado.

O que se deduz é que a educação superior privada continua imbatível nos aspectos mencionados, em relação a categoria administrativa público, e muito disto tem a ver com o seu poderio econômico. Conforme Bianchetti e Sguissardi (2017):

O que de fato se verifica no setor privado, nos últimos anos, já não é mais a expansão, ocorrida em anos anteriores, do número de IES e de matrículas privadas, mas um processo de concentração e fortalecimento patrimonial e de receita em fenômeno que aqui se denominou de “oligopolização”, em que pouco mais de que uma dezena de megaempresas do mercado educacional detêm mais de um terço do total de matrículas inscritas em cerca de 1.900 instituições privadas. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 99-100).

Assim, a abertura para o capital privado prover a educação superior nacional faz com que o domine, conforme os números demonstrados nas tabelas. Contudo, quando as IES públicas são municiadas com recursos financeiros para avançar na expansão de vagas, instituições e cursos, estas é que predominam.

Nesse capítulo foram colocados os números da educação superior referente ao período proposto de pesquisa, sendo os anos de 2003 a 2017 (15 anos). Abordando Bourdieu, considerou-se o campo educação como um centro inspirador para as aquisições de capitais a serem desenvolvidos pelos agentes. É nesse microcosmo que se passa uma boa parte da vida e onde se galgam os níveis escolares. Contudo, são muitos os obstáculos que se apresentam e, por isto, os governos devem atuar para estabelecer condições para que o agente consiga participar do campo e, assim, proporcionar a inclusão social.

A Educação Superior é ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. No entanto, o sonho de muitos estudantes pode ser interrompido no acesso. Sobretudo na universidade pública, pois o número limitado de vagas nestas instituições faz com que o candidato concorra a elas principalmente através de exames e processos seletivos, ou seja, o acesso depende da capacidade de cada um (meritocracia).

Sobre os números da graduação, realizou-se comparativos por categoria administrativa (Público/Privado) que é importante para saber sua trajetória durante os anos percorridos. Uma constatação é que o Brasil, depois do Chile, é o país com o maior percentual de oferta privada de educação superior na América Latina. Analisando os dados das tabelas apresentadas, considera-se que percentualmente o setor Público superou o Privado, na maioria das vezes, somente no período do Reuni (2008 a 2012), sendo menos eficiente nos demais períodos, pré e pós Reuni. A exceção é que nos últimos seis anos há mais concluintes do Público no pós-Reuni, pois são os que entraram no período Reuni e, em média, estão se formando cinco anos depois. Contudo, em termos de valores absolutos, o privado por absorver mais estudantes tem números mais relevantes.

Ademais, os números da educação superior observados, a sociedade vai se transformando com o tempo e novas perspectivas e necessidades vão se adensando. Com as mudanças comportamentais da população, há necessidade de as estruturas de ensino acompanharem este movimento. Conforme exprime Meneghel (2017), em relação aos movimentos de estudantes e docentes em que as

suas demandas foram parcialmente atendidas, “[...] o Ensino Superior no Brasil nos últimos cinquenta anos, não só cresceu, como se tornou extremamente complexo e muito diferenciado.”. (MENEGBEL, 2017, p. 3). Por isto, com as devidas pressões, os governos propõem alterações das condições de ensino visando adequá-lo, do que outrora era posto à disposição.

Recentemente na educação superior, o Reuni veio atender, dentre outras ações, o acesso e a permanência dos estudantes nas IFES. Assim, o programa foi composto em seis dimensões para abranger as questões mais impactantes, auxiliando as instituições a proporcionar uma melhor estrutura de apoio aos universitários. Para tanto, entender as políticas e reformas educacionais antecedentes no país e a expansão por elas proporcionadas, dá reforço teórico para esta pesquisa.

2.1 REFORMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESBOÇO DE 1968 A 2010

O Brasil, ao longo do tempo, organizou legislações na esfera da educação superior que primeiramente atendeu a elite social (os dominantes) e na rebarba as classes menos abastadas (os pretendentes). Do Regime Militar, com a Reforma Universitária a Lula da Silva, com os programas ProUni e Reuni, as políticas educacionais têm procurado responder aos ensejos da população visando expandir o acesso para a educação superior. Ademais, pressões são exercidas pelos agentes pretendentes para o acesso ao ensino superior com a intenção de transformar esse campo, que conforme Bourdieu (2004), “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”, e poderem usufruir dos capitais que nele são aderentes. Assim, as políticas educacionais traçadas de 1968 a 2010 se fizeram presentes, mas não visaram necessariamente a quem precisa, mas quem pode conquistá-las, tendo em vista que nem todos ainda conseguem o acesso.

Na década de 1970, os que detinham o diploma de segundo grau (atual ensino médio) já era letrado. Bastava este nível de ensino para se ter um emprego e um salário melhor, ficando o título da graduação em segundo plano. Já na década de 1980, ocorreu certa mudança. Havia necessidade do diploma superior e para obtê-lo os estudantes com menor condição financeira, normalmente oriundos da

classe média, muitas vezes, tinham que trabalhar para pagar a faculdade ou buscar o crédito estudantil. Nessa época, havia escassez de vagas nas faculdades privadas e muito mais nas públicas. Isto fazia com que a concorrência fosse maior e o funil dos processos seletivos ficava bem apertado. No período do governo José Sarney (1985-1989), Amaral (2014) relata que “a expansão da educação superior foi pequena: eram 1.399.539 estudantes em 1984 e em 1989 eram 1.518.904 alunos, o que significou 8,5% de aumento no número de matrículas.”. (AMARAL, 2014, p. 21). Isto significa que o traço distintivo desse período foi a estagnação da educação superior, marcada pelo ínfimo crescimento das IES.

A expansão de vagas e instituições na educação superior que ocorreu durante as décadas de 1960/70, que se repetiu a partir de meados dos anos 1990, não conduziu à democratização olhando-se às camadas mais pobres e os grupos sociais historicamente discriminados. O que ocorreu, na verdade, é que o crescimento de vagas foi acompanhado por um aumento da desigualdade no ingresso à graduação. O que se via é o revés da lógica em se tratando de dar tratamento diferenciado aos desiguais da sociedade. Assim, as camadas de elite que estudavam nas melhores escolas e que podiam pagar seu curso superior no estabelecimento privado detinham o privilégio de estudar nas instituições federais, ou seja, no ensino gratuito e de qualidade, pois estavam mais preparados para os processos seletivos. O inverso se dá na medida em que os que frequentavam as escolas públicas tinham dificuldades em conseguir ingressar nas instituições de graduação públicas. Também, não podiam financiar os estudos superiores a não ser que trabalhassem para custeá-los ou tentassem conseguir o acesso através de financiamento estudantil ou bolsas de estudos em instituições privadas. Outra opção mais radical era abster-se de estudar, pois a maioria não conseguia ingressar nas IES públicas ou pagar uma privada. Logicamente, está-se falando dos cursos de elite. Aqueles que geram prestígio social ou maior remuneração no mercado de trabalho. Os cursos mais populares que geram apenas o sustento ou nem isto, estes sempre estiveram mais acessíveis ao alunado mais carente nas instituições públicas.

François Dubet (2008) se refere a isto da seguinte forma:

Se o acesso aos bens escolares se expandiu, as habilitações e as formações mais prestigiosas permanecem quase-monopólio dos grupos

mais favorecidos, enquanto os menos favorecidos monopolizam, por sua vez, as habilitações mais curtas e menos rentáveis. (DUBET, 2008, p.27).

No governo Lula (2003–2010), procurou-se inverter um pouco a lógica, dando mais oportunidades aos socialmente discriminados e aos estudantes carentes que vinham de escolas públicas. Esta lógica perdurou com os incentivos governamentais através de bolsas e financiamentos mais atrativos para o estudante ingressar nas escolas do setor privado. No público, após longa estagnação, alguns programas governamentais incentivaram o acesso e a permanência, mas não resolveram o problema e, ainda hoje, carece de mais incentivos.

Na sequência, abordam-se algumas características e ações das reformas educacionais, um esboço principalmente da reforma de 1968, da era FHC e das políticas na educação superior do governo Lula.

2.1.1 Reforma Universitária de 1968

A Reforma Universitária foi protagonizada pelo Regime Militar (1964-1985), incentivando a iniciativa privada para que promovesse a educação superior no país. Este efeito traz considerações, pois dá opções ao alunado que não precisa depender do poder público para realizar sua graduação. Contudo, inicializa a mercantilização e privatização da educação de nível superior e, sendo assim, o acesso é mais direcionado a uma parcela da sociedade, destarte o agente dominante da época que era a elite nacional.

As legislações vêm buscando proporcionar o acesso, entretanto a Constituição de 1967 restringiu o direito de gratuidade de ensino aos níveis superiores ao primário. Enquanto a Constituição de 1946 exigiu dos candidatos apenas a comprovação de carência de recursos, a de 1967 exigiu o aproveitamento escolar, e acrescentou: “sempre que possível, o poder público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso, no caso de ensino de grau superior”. (MENDES, 2000, p. 25-26).

No ano seguinte à Constituição de 1967, a Reforma Universitária promulgada pelo governo federal em 1968 era composta por uma versão conservadora de um projeto de autoria de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília. Contudo, nem por isto deixou de ser extensa e profunda, pois que incorporava novas ideias do movimento docente e estudantil. Entre as medidas,

destaca-se a abolição da cátedra¹³; a instituição dos departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; a implantação do sistema de institutos básicos; o estabelecimento da organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; a decretação da flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; e o estabelecimento do duplo sistema de organização: um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria e, outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo. (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Segundo Oliven (2002), o modelo de cátedras vitalícias, com prevalência do ensino em relação à pesquisa, o poder estava sob a égide do catedrático, que dominava um campo do saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. O sistema de cátedras, até então vigente, inspirado nas instituições francesas, fora substituído pelo sistema departamental. Este sistema é baseado no modelo norte-americano de universidade, que reúne os docentes da mesma área de saber. Os docentes gerenciam os departamentos em rodízio e a sua carreira está baseada na titulação e na produção científica. Com a Reforma Universitária, ficou instituída a dedicação exclusiva e o regime de tempo integral para os docentes, o que incentivou o avanço das pesquisas e a pós-graduação.

Fávero (2009), comenta com tom de crítica a estrutura departamental:

Passados quarenta anos da promulgação da reforma universitária, podemos observar que o departamento, na maioria das vezes, consolidou-se como um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, até mesmo elemento limitador de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Esta é uma questão que se coloca e que exige de nós reflexão mais consequente sobre as alternativas para departamentos estanques, ou como reestruturá-los de modo a contribuírem para que a universidade desempenhe efetivamente suas funções. (FÁVERO, 2009, p.72).

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), designada como Reforma Universitária, foi tida como uma tentativa de levar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização dos seus objetivos, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa. Denota-se que o intuito dessas medidas foi mais de uma

¹³ Desapareceu a figura do catedrático como elemento centralizador das decisões.

reforma administrativa da educação superior do que propriamente abordar questões mais amplas para a comunidade estudantil e a sociedade. Os princípios de racionalização, integração e flexibilidade, denotavam a busca de uma universidade mais orgânica, internamente, e mais integrada, externamente. (CAVALCANTE, 2000, p. 10).

Macedo et al. (2005), resumem bem o que foi esta reforma da seguinte maneira:

É inegável que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma implementou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. Assim, ao lado da reformulação da natureza dos exames vestibulares, que ao eliminar a figura do excedente apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social, houve a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso. (MACEDO et al., 2005, p. 129).

Instituições não universitárias, como as faculdades isoladas particulares, foram criadas para atender “a uma demanda crescente por educação superior que se verificara impossível de ser atendida pela universidade, pública ou privada, cuja expansão era limitada pelos altos custos [...]”. (MACEDO et al., 2005, p. 130). A partir de então, “houve expansão significativa de vagas, matrículas, instituições e cursos destinados, em sua maior parte, à classe média e vistos como principal veículo de ascensão social e inserção diferenciada no mercado de trabalho.”. (CARVALHO, 2014, p. 1).

Salienta-se que essas vagas não vieram do setor público. Aroni (2017), em artigo publicado recentemente, observa que:

Essa lei propiciou as condições básicas para a organização das instituições de ensino e pesquisa, estimulando a expansão das vagas, em especial no setor privado, que disputa recursos governamentais com instituições públicas e busca lucros como parte prioritária de suas atividades. (ARONI, 2017, p. 235).

Segundo Carvalho (2011), o documento de 1968 foi produto da interação de diversos atores sociais, cujo resultado foi a implementação da política pública direcionada à expansão privada na graduação. A trajetória de crescimento particular foi explosiva, configurando-se uma inversão na participação entre vagas públicas (gratuitas) e particulares (pagas), em prol das últimas.

Este é o formato da Reforma Universitária, protagonizada pelo Regime Militar, apontando seu favorecimento para que a iniciativa privada promovesse a educação superior no país. A bandeira privatista é continuada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995 a 2002, que associado aos ideais do Banco Mundial e na proposta de racionalização de recursos, também privilegiou a esfera privada.

2.1.2 Políticas da Educação Superior do governo de FHC (1995-2002)

Considera-se dois momentos fundamentais para ampliação das reformas educacionais baseadas principalmente na política de expansão de vagas. O primeiro momento foi a Reforma Universitária de 1968, a partir do instante que se evidenciou a carência de oferta à educação superior pelo setor público, a acirrada procura da população e a acentuada expansão do setor privado. O segundo momento foi na década de 1990 em que se empregou o modelo gerencialista de administração do Estado, com a diminuição dos serviços estatais e com os escassos ou nulos investimentos na educação superior pública. Nesse período houve muitas mudanças na educação superior. O Congresso Nacional aprovou, com forte presença governamental nas suas definições, a Lei 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei 10.172/2001, que é o Plano Nacional de Educação (PNE). “No governo de FHC as ações de avaliação associadas ao PAIUB perderam o apoio e houve a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “provão”, instituído pela Lei 9.131/95.”. (AMARAL, 2014, p. 23). Esses momentos serviram para entender as ações voltadas mais tarde, a partir de 2003, ligadas a expansão de vagas nas instituições federais de ensino superior.

Conforme Amaral (2003), a reforma da educação superior no governo FHC seguiu a tônica reformista global, como: diferenciação das IES; ampliação das instituições privadas; incentivos a fontes alternativas de financiamento para instituições públicas bem como a mudança na função do estado no tocante à educação superior, passando de agente de um processo integral a agente apenas regulador e controlador.

As políticas implementadas buscaram alterar, sobretudo, a gestão universitária, o padrão de financiamento, a avaliação (das instituições, dos cursos e dos professores), os parâmetros curriculares de formação dos profissionais, a avaliação e a produtividade dos programas de pós-

graduação, o trabalho docente, o relacionamento da universidade com as empresas dentre outros aspectos. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 91-92).

No governo FHC, o Plano Diretor de Reforma do Estado trazia como proposta à educação superior ser um serviço público não exclusivo do Estado, competindo com as outras academias e transformando as IFES em organizações sociais. Também, o MEC propunha uma nova matriz de financiamento e autonomia dessas instituições. Além disso, alas do executivo e legislativo propunham pagamento ao setor público, aos que tivessem condições financeiras. (SGUISSARDI, 2000, p. 9).

Nesse passo, Luz (2017) exorta que:

A tentativa do governo FHC de transformar as instituições federais de ensino superior (IFES) em organizações sociais demonstrou a clara intenção de deslocar essas instituições para o campo mercantil, cuja finalidade seria a progressiva redução do fundo público federal nos orçamentos respectivos e, finalmente, dotá-las da propalada autonomia financeira. Diante disso, percebe-se que a reforma do Estado teve diretas implicações no campo educacional considerada a finalidade de estabelecer uma nova concepção de educação, que passa a ser encarada não mais como um direito social, mas um serviço, portanto, regulada pelas leis do mercado, sujeitas à lógica de consumo, produtividade e lucratividade. (LUZ, 2017, p. 68).

O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), expõe Carvalho (2011), “defendia o Direito Privado para as instituições [...]”. Portanto, o governo FHC almejava desonerar-se desse encargo financeiro e a posição oficial defendida era um conceito de autonomia financeira, uma vez que não previa o pleno funcionamento das IFES e supunha que estas recorressem à iniciativa privada para cobrir seus custos.

Outra característica da educação superior no governo FHC era a “concentração no MEC das funções regulação, fiscalização e formulação da política educacional.”. (CARVALHO, 2011). Essa concentração de poder e a centralização das decisões, pelo MEC, foram decisivas para a retomada do processo de expansão das IES, haja vista que não haveria necessidade de nenhum outro órgão participar desta decisão. Outro ponto a ser considerado era a escolha dos reitores em que se conservou a eleição indireta. A pesquisadora Carvalho (2011) também assinala os pontos de expansão e financiamento da educação superior, sendo: 1. Aumentar em 30% as matrículas na educação superior e; 2. Estimular a expansão pelo ensino

privado, considerado mais eficaz e eficiente na condução do processo expansivo. Além destes pontos, assenta-se nas considerações de que quatro premissas foram apontadas como favorecedores ao segmento particular, sendo:

- a) diversificação de cursos, em que o aumento da escolaridade líquida passaria pela oportunidade educacional às camadas mais pobres e de trabalhadores em cursos não tradicionais, mais curtos e voltados, precipuamente, ao mercado de trabalho. Para atingir este objetivo, foram criadas três novas modalidades de cursos: sequencial, tecnológico e não presencial;
- b) diferenciação institucional:
 - no que tange à organização acadêmica: centros universitários e os Institutos Superiores ou Escolas Superiores.
 - no que tange a dependência administrativa: as Públicas: Federais, Estaduais e Municipais; e Privadas, subdivididas em: Particular em sentido estrito e Particular sem fins lucrativos: estabelecimentos comunitários, confessionais e filantrópicos;
- c) combate às desigualdades regionais em termos educacionais;
- d) expansão via cursos noturnos.

Para a demanda estudantil, dois mecanismos, sendo:

- a) a criação de novas formas de acesso;
- b) a constituição de políticas afirmativas.

Nesse contexto, Carvalho (2011) relata que ao almejar alterar o cenário da educação superior no país, particularmente da educação superior, o governo FHC propôs ampla reforma para esse nível educacional. Ao defender a tese de que o próprio mercado regularia o desempenho da IES, esse governo adotou o modelo de financiamento privado, da privatização para ampliar o acesso, principalmente, por meio da esfera privada. Este privilégio dado às instituições de ensino superior privadas repercutiu nas duas gestões de FHC, pois todos os números do setor privado cresceram mais que o das públicas. Isto quer dizer que o balanço de matrículas, de instituições, de cursos e demais índices das IES estavam desequilibrados a favor das Privadas. Isto será evidenciado no Capítulo 2.2 que aborda a expansão da educação superior nos anos de 1968 a 2010.

Nesse governo, não houve um documento formalizado e único para uma reforma da educação superior e, sim, fragmentos legislativos para minar resistências

na sua aprovação. Carvalho (2011, p. 99) expõe que: “Ainda que existisse um conjunto claro de proposições exclusivas de mudanças para este nível educacional, não houve um documento oficial [...] que refletisse uma reconfiguração da educação superior, mas uma série fragmentada de textos legais”. Ainda, conforme a mesma citação, “A política pública foi escamoteada em reformas pontuais, por que, desta maneira, seria mais fácil viabilizá-la politicamente, reduzindo pressões e quebrando resistências”. (CARVALHO, 2011, p. 99).

Em sua pesquisa, Luz (2017) sintetizou as principais ações do governo de FHC no campo educacional, com ênfase na educação superior, tendo como referência Lima (2005), conforme mostrado no Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3 - AÇÕES REGULATÓRIAS INSTITUÍDAS NO GOVERNO FHC (1995-2002) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

(continua)

Documento de origem	Finalidade
Lei 9.192/95. Regulamenta o processo de escolha de dirigentes universitários	Reduz a participação democrática de servidores técnicos administrativos e estudantes das IFES na escolha dos dirigentes.
Lei nº 9.131/95. Criação do Exame Nacional de Cursos de Graduação (ENC)	Avalia as instituições e cursos de nível superior. Todos os alunos que estão concluindo o curso durante o ano têm de prestar o exame. Com sua lógica meritocrática e subsidiando o ranking das IES, era condição obrigatória para obtenção do registro do diploma.
Lei nº 9.257/96. Criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia	Estabelece co-financiamento público e privado para a política de ciência e tecnologia, estrutura a inovação tecnológica e estimula a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado.
Leis nº 9.288/96 e nº 10.207/2001. Tratam do Programa de Crédito Educativo	Regulamenta o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo.
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997	Estabelece que o Sistema Federal de Ensino é composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Implementa a diversificação das IES e desmonta na prática, em relação ao sistema, no conjunto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade é exigida apenas para as universidades.
Programa de Modernização e Qualificação do Ensino superior, lançado em março de 1997	Objetiva a recuperação das IES públicas e seus hospitais universitários e as IES privadas, tratadas em um mesmo nível. Por meio deste programa, o governo financia a recuperação e ampliação da infraestrutura física das instituições privadas, por intermédio do BNDES.
Decreto nº 2.236, de 19 de agosto de 1997	Com esse decreto, as IES privadas não necessitam de representação acadêmica no conselho fiscal das mantenedoras, não necessitam publicar seu balanço financeiro anual, têm prazo indeterminado para definirem-se como sendo ou não com fins lucrativos.

(continua)

Documento de origem	Finalidade
Lei nº 9.678/98. Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior	Os valores da gratificação corresponderão à pontuação atribuída ao servidor docente em exercício efetivo. O aposentado ou beneficiário de pensão receberá percentual desta gratificação. Esta gratificação é uma importante referência à lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente.
Programa Avança Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos (1999-2002)	Para a política de ciência e tecnologia, ratifica o incentivo à inovação tecnológica, concebido como absorção e adaptação de tecnologias produzidas nos países centrais, integração universidades-empresas e financiamento público para investimentos do setor privado. Para a educação superior, indica o estímulo à diversificação das IES e das suas fontes de financiamento, bem como o aperfeiçoamento do sistema produtivista de avaliação e do Fies, mantendo o subsídio público às instituições privadas de ensino superior.
Decreto 3.276/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica	Por meio deste decreto, criam-se os institutos superiores de educação como instância de formação e qualificação de professores, retirando das universidades o papel de instância por excelência de formação e capacitação de professores e dissociando ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos desta forma/capacitação.
Estabelece os Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999	O financiamento da política da ciência e tecnologia é realizado por fontes não orçamentárias, formadas por diversas contribuições, como royalties, parte das receitas das empresas beneficiadas com isenções fiscais, doações, entre outros. Setenta por cento dos fundos são destinados para a pesquisa aplicada e 30% para pesquisa científica. O Fundo Verde e Amarelo tem como foco incentivar parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado. Constitui-se em mais uma estratégia de privatização da ciência e tecnologia e da educação superior.
Medida provisória nº 1.827/99. Institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies)	Cria o Fies, com as mesmas fontes de recursos do Programa de Crédito Educativo (Creduc), ou seja, recursos orçamentários do MEC. Não só mantém como estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas.
Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000. Institui o Programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para o apoio à inovação	O objetivo principal do programa é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação	O PNE aprovado, em completa oposição ao PNE elaborado por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação brasileira, reafirma a transferência de responsabilidades do Poder público para a sociedade do financiamento da educação e sua concepção de gestão educacional com ênfase na informatização, controle e gerenciamento profissional. Em relação à educação superior, reafirma sua política de diversificação das IES e de suas fontes de financiamento.

(conclusão)

Documento de origem	Finalidade
Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições	Classifica as IES em universidades, centros federais de educação tecnológica e centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Somente universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este decreto revoga os decretos nºs 2.096/96 e 2.306/97. A lógica de diversificação das instituições de ensino superior não será somente mantida, mas ampliada. Também garante que as entidades mantenedoras com finalidade lucrativa deverão apenas elaborar, a cada exercício, demonstrações financeiras atestadas por seus contadores, não se submetendo mais, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.
Lei nº 10.187/2001. Institui a Gratificação de Incentivo à Docência	Gratificação de Incentivo à Docência, devida aos ocupantes dos cargos efetivos de professor de primeiro e segundos graus nas instituições federais de ensino. Mantém a mesma lógica produtivista e meritocrática da GED.
PL nº 7.282/2002. Lei de Inovação Tecnológica	Estímulo à participação de professores pesquisadores das universidades públicas em projetos desenvolvidos pelo setor privado e a permissão de participação deste setor em atividades realizadas nas universidades públicas, ampliando sua privatização interna.

FONTE: LUZ, 2017 apud LIMA, 2005.

Com o quadro apresentado pode-se ter uma imagem da política reformista do governo de FHC para a educação superior, favorável às IES privadas. Assim, este governo, com a estabilização da economia, porém fraca, atuou promovendo uma reforma escamoteada na educação superior e as instituições privadas foram privilegiadas em detrimento das instituições públicas. Desta forma, as IFES sem investimentos e não conseguindo se desenvolver deixaram espaço para a expansão das instituições privadas que, por outro lado, estavam sem condições de incrementar o alunado que não conseguia arcar com as mensalidades.

O apoio estatal às entidades de ensino privadas sempre foi evidente na história brasileira. Programas de incentivos, nesse caminhar quase que longínquo, foram implementados e direcionados principalmente a essas entidades em detrimento das públicas. Algo um pouco melhor, principalmente para as IFES, foi a política da educação superior do governo de Luís Inácio Lula da Silva, 2003 a 2010, que teve como protagonista o Programa Reuni.

2.1.3 Políticas da Educação Superior do governo Lula (2003-2010)

O sucessor de FHC em primeiro mandato, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), prometia em seu plano de governo mudar a lógica de acesso e financiamento do governo anterior. Para tanto, “Os desafios qualitativos e quantitativos da educação são de tal magnitude que [...] Todos os elos educacionais, da creche à pós-graduação, têm de ser verdadeiras prioridades e contar com recursos progressivamente maiores.”. (UM BRASIL PARA TODOS, 2002). O governo de FHC deixou uma baixa taxa de escolaridade bruta e líquida (Tabela 4) e problemas com a qualidade do ensino ofertado, tendo em vista a expansão desordenada do segmento privado, ocasionando problemas como o alto grau de evasão.

Houve no governo Lula da Silva (2003-2010) e no de Dilma Rousseff (2011-2014) a expansão da educação superior pública e privada, com a adição de um componente que é a inclusão social, por meio de ações, como o Fies, ProUni, UAB, Reuni, IFs, Pnaes, Lei de cotas.... Nesses governos, a taxa bruta e líquida cresceu (Tabela 13), avançando. De tal forma, as reformas implementadas no limiar do século atual, induzidas por ações políticas, mantêm o movimento de expansão da Educação Superior. Entretanto, demonstram características de atendimento às camadas socialmente mais necessitadas, quebrando um pouco o ciclo de privilégios à elite nacional. “As fortes demandas populares por acesso à educação superior situam-na hoje no horizonte dos direitos sociais básicos.”. (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002). É a pressão pela transformação do habitus do campo acesso, em que os agentes pretendentes vêm alcançando seu espaço.

TABELA 13 – TAXAS BRUTAS E LÍQUIDAS NOS GOVERNOS LULA E DILMA – 2003 A 2014

Ano	Taxa Bruta	Taxa Líquida	% Tx L/B
2003	20,2	11,1	55,0
2004	20,1	10,8	53,7
2005	21,2	11,5	54,2
2006	24,2	12,9	53,3
2007	25,5	13,3	52,2
2008	26,9	14,0	52,0
2009	28,1	14,8	52,7
2010	27,2	14,8	54,4
2011	29,6	14,9	50,3
2012	30,4	15,5	51,0
2013	32,3	16,6	51,4
2014	34,2	17,7	51,8

FONTE: Observatório do PNE (2018). Adaptado pelo autor (2018).

NOTA: % Tx L/B é a relação percentual entre a taxa líquida e bruta.

É importante notar que as taxas vêm aumentando no decorrer do tempo, mesmo que ainda longe dos 50% estipulados pelo PNE para a taxa bruta e 30% para a líquida, até o final de 2010, e mesmo depois deste período. Em 12 anos, as taxas bruta e líquida vêm crescendo modicamente, ano a ano, em que a taxa líquida varia em torno de 50% da bruta, conforme demonstra a última coluna.

O pior índice de escolarização líquida no ensino superior entre os países do Mercosul foi o Brasil, em 2012. Nesse ano, a taxa do Chile era de 36,5%; Argentina, 28,6%; 25,9% para o Paraguai e 22,6% para o Uruguai, conforme os dados do Mercosul (2012). Veja-se que o Brasil necessita muito ainda dispende esforços para matricular mais estudantes nas academias. Contudo, como explica Amaral (2016), haverá “uma alteração na dinâmica de crescimento da quantidade de pessoas, o que levará a uma estabilização no total da população, com uma forte diminuição no número de crianças e jovens em idade educacional (0 a 24 anos).”. (AMARAL, 2016, p. 723). Isto quer dizer que:

Haverá, portanto, uma elevação da população de 194,9 milhões, em 2011, para 219,1 milhões em 2040, e já em 2050 a população terá diminuído para 215,3 milhões de pessoas. A população em idade educacional diminuirá em 38% e o número de jovens com idade entre 18 e 24 anos sofrerá uma redução de 23,5 milhões para 16,1 milhões. (AMARAL, 2016, p. 723).

Assim, mantendo-se esforços necessários, poder-se-á atingir as metas líquidas atuais nesse horizonte ainda que a longo prazo.

De acordo com Amaral (2016, apud Gomes e Moraes, 2012), a educação superior brasileira começa a se massificar tendo em vista que, segundo a classificação internacional, ao atingir uma taxa líquida superior a 15% (a partir de 2012) se dirige à massificação. A educação superior é considerada universalizada quando atinge 50% de taxa líquida e uma taxa inferior a 15% é considerada elitista.

Antes de iniciar seu governo, Lula da Silva, em 2002, trouxe como propostas dois documentos que norteariam a sua política na educação superior. Um deles denominado de Um Brasil para Todos (2002) e, o outro, Uma Escola do Tamanho do Brasil (2002). O primeiro trouxe como perspectivas:

- a) crítica ao governo anterior quanto à insuficiência do investimento na educação e uma ênfase na necessidade de recuperar a rede pública, em todos os níveis, valorizando principalmente a qualidade;
- b) reprovava-se: a descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos;
- c) dificuldade das camadas mais pobres em acessar esse nível educacional e, quando a barreira é transposta, permanece o desafio na permanência do aluno mediante os elevados gastos com as mensalidades nos estabelecimentos privados;
- d) os gargalos para o segmento particular são as elevadas taxas de inadimplência e evasão, associadas ao sistema de crédito educativo insuficiente e inadequado.

O outro documento, Uma Escola do Tamanho do Brasil, trouxe:

- a) a educação superior foi reconhecida como um direito social básico em face de sua intensa demanda pelas camadas populares;
- b) garantiu-se o princípio da autonomia para as universidades públicas e privadas atrelado à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em suas múltiplas facetas: didático-científica, administrativa e gestão financeira/patrimonial;
- c) o MEC permaneceu como único responsável pelo exercício da função regulatória na educação superior;

d) em visão oposta ao governo FHC, o segmento federal foi eleito como aquele que deveria conduzir o novo processo de expansão, fixando uma meta audaciosa que consistia em duplicar a oferta de vagas nas IFES, especialmente nos cursos noturnos, nos quatro anos seguintes;

e) expansão quantitativa da educação superior:

— via agenda governamental;

- a. diversificação de cursos: continuação, com alguma mudança, das três modalidades de cursos: sequencial, tecnológico e não presencial;
- b. diferenciação institucional: conservou a legislação anterior e criou dois novos modelos: Centros Universitários e os Institutos ou Escolas Superiores;
- c. combate às desigualdades regionais em termos educacionais: foram abertos novos campi e novas universidades no interior dos estados da federação;
- d. expansão via cursos noturnos: acréscimo de vagas no turno noturno nas IFES como medida mais adequada de acesso e permanência no nível superior. Passou a compor uma das dimensões do Reuni.

— via demanda estudantil:

- a. novas formas de acesso: o Enem assumiu o protagonismo entre os mecanismos existentes;
- b. constituição de políticas afirmativas: regulamentação do Programa Diversidade na Universidade. Mais à frente o programa ProUni e o PNAES.

Pode-se dizer que o governo Lula, nos pontos elencados, conseguiu realizar estas ações, independente de juízo de valor, sem bem ou mal. Veja-se que, fora as questões polêmicas e de difícil quantificação, como a qualidade da educação, houve mais investimentos na educação superior pública, haja vista o programa Reuni que deu fôlego as IFES, bem como privilegiou o acesso e a permanência dos estudantes mais fragilizados economicamente. Nas academias privadas, programas de bolsas e financiamentos deram maior oportunidade ao alunado para ingressar nessas instituições, trazendo incremento de recursos a essas entidades de ensino.

Para os pesquisadores Ferreira e Oliveira (2016):

As discussões sobre as finalidades da universidade, consoantes com o projeto de desenvolvimento proposto nas duas últimas décadas, principalmente nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, vêm implicando a afirmação do modelo multicampi, na busca de inovações e de novos padrões de gestão universitária, visando a uma efetiva contribuição para o crescimento econômico e para a competitividade do país, aliada à redução das desigualdades sociais. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 47).

Estes documentos, enfim, foram que nortearam a política educacional deste governo. Contudo, as legislações que colocaram as propostas em ação e que impactaram o sistema de educação superior no país, estão elencadas no Quadro 4:

QUADRO 4 - AÇÕES REGULATÓRIAS INSTITUÍDAS NO GOVERNO LULA (2003-2010) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

(continua)

Documento de origem	Finalidade
Programa de Expansão das IFES - Universidade Expandir até ficar do Tamanho do Brasil (Expansão Fase I) – 2003.	Expandir e interiorizar as IFES levando desenvolvimento econômico e social para os municípios do interior dos Estados. Programa para expandir e interiorizar o ensino superior público no Brasil. Recursos para construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários, reforma e adequação de campi, principalmente no interior do país.
ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social - 2003	O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Normatizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em substituição ao Exame Nacional de Cursos e seus pressupostos, e se assenta em três aspectos: avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.
Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004	Instituiu o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em particular negros e indígenas.
Portaria Interministerial nº 177, de 08 de Julho de 2004	Dispõe sobre os procedimentos operacionais e financeiros do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES dispostos nos artigos 5º, 7º, 8º, 9º, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 da Lei nº 10.260/2001 e dá outras providências.
Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004	Regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de educação superior.
Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004	Nortear a estruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, por conseguinte, sobre a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).
Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004	Conhecida por Lei de Inovação Tecnológica, que definiu incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente do mercado produtivo, além de ocasionar uma efetiva aproximação entre o conhecimento e o mercado produtivo, ou ainda o setor privado.
Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) e definiu critérios para a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior.
Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Estruturou a educação a distância e estimulou a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro.

(conclusão)

Documento de origem	Finalidade
Projeto de Lei n.º 7.200, de 10 de abril de 2006	Constituiu normas gerais da educação superior, regulando o sistema federal de ensino, pela alteração das Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994; n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997; n.º 9.532, de 10 de dezembro de 1997; n.º 9.870, de 23 de novembro de 1999 e dá outras providências.
Decreto Presidencial n.º 5.773, de 9 de maio de 2006	Trata do papel do Estado quanto às funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema de ensino federal.
Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006	Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007	Concretizou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), objeto de discussão desta Tese.
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e dá outras providências.
Decreto n.º 7234/2010	O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Portaria Normativa n.º 2/2010	O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), regulamentado pela Portaria Normativa n.º 21/2012, é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. O sistema tem como objetivo a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior.
Portaria Normativa n.º 807/2010	O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), institucionalizado por meio da Portaria Normativa n.º 438/1998 e regulamentado pela Portaria Normativa n.º 807/2010, serve como instrumento de avaliação educacional do governo federal, com a finalidade principal de aferir o desempenho dos alunos concluintes e egressos do ensino médio, e que pode ser utilizado tanto como forma de ingresso em instituições superiores de ensino como também para o ProUni ou Fies.

FONTE: O autor (2018).

Procurou-se enquadrar algumas ações relevantes na educação superior, realizadas no período do governo de Lula da Silva (2003-2010). Veja-se que Carvalho (2011, p. 182) exprimiu que o governo Lula “a exemplo do seu antecessor, também não produziu documento oficial único que refletisse uma transformação profunda e abrangente na educação superior, mas uma série fragmentada de textos legais, projetos e programas.”. Também, relata que havia uma reforma para a educação superior no governo Lula, mas que ficou emperrada no congresso nacional. A proposta de lei (Projeto de Lei n.º 7.200, de 10 de abril de 2006) da

reforma se chamava “Reforma da Educação Superior. Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior”. (CARVALHO, 2011, p. 183).

Ademais, programas específicos para expandir acesso às universidades privadas e públicas foram elaborados. Para o setor privado, cita-se o ProUni, com concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, e a melhoria do Fies¹⁴ que objetiva disponibilizar financiamento para os estudantes. É importante ressaltar que as isenções fiscais dadas aos referidos programas têm sido alvo de críticas, pois transferem recursos que poderiam ser disponibilizados às instituições de ensino superior públicas. Isto privatiza ainda mais esse nível de ensino. Contudo, na lógica gerencialista é referendado que o benefício aqui concedido é deveras mais barato do que beneficiar instituições públicas, pois que em função das especificidades da gestão universitária, geraria maiores custos. No setor público, cita-se o programa Expandir, em 2003, que objetivou a criação e implantação de novas universidades e novos campi no país e; o mais recente e último programa de reestruturação e expansão das universidades federais, implementado em 2007, o Reuni, que tinha o mote de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, aproveitando melhor a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais. O governo Lula foi o que mais incentivou as universidades públicas, sem desprestigiar as privadas, através dos programas citados. Contudo, apesar de elevar as taxas brutas e líquidas, não conseguiu atingir as metas apregoada pelo Plano Nacional de Educação, ficando assim, como os demais governos, sem atingi-las. Contudo, Gentil e Lacerda (2017), consideraram que, em 2003, no início da gestão de Lula, “iniciou-se uma nova fase na política voltada para a educação superior no país”, mesmo que mantendo certa continuidade em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

Desta forma, o sucessor de FHC, Luís Inácio Lula da Silva, prometia em seu plano de governo mudar a lógica de acesso e financiamento do governo anterior. Para tanto, em seu governo houve a adição de um componente na expansão da educação superior pública e privada, que é a inclusão social, por meio de ações, como o Fies, ProUni, UAB, Reuni, entre outros. Assim, quebrando um pouco o ciclo

¹⁴ Criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, Lei 10.260/2001.

de privilégios à elite nacional, demonstrou características de atendimento às camadas socialmente mais necessitadas. É a linha tênue que vêm transformando o habitus do campo acesso, em que os agentes pretendentes galgam seu espaço. Desta forma, a taxa bruta e líquida cresceu, porém ainda abaixo da expectativa do PNE de 2001. Através de dois documentos que norteariam a sua política na educação superior. Um deles denominado de Um Brasil para Todos (2002) e, o outro, Uma Escola do Tamanho do Brasil (2002), pode-se dizer que o governo Lula, nos pontos elencados nos documentos, conseguiu realizar as ações com mais investimentos na educação superior pública. O programa Reuni ascendeu as IFES, bem como privilegiou o acesso e a permanência dos estudantes mais fragilizados economicamente. Nas entidades privadas, os programas de bolsas e financiamentos deram maior oportunidade ao alunado para seu ingresso, trazendo, também, incremento de recursos a essas entidades de ensino.

Estas foram as principais iniciativas do governo em tela para a educação superior nacional. Adiante, um paralelo sobre as políticas educacionais superior dos governos FHC e Lula.

2.1.4 Políticas da Educação Superior de FHC e Lula: rupturas e congruências

Entre as políticas educacionais da educação superior abordadas até o momento, destacam-se as dos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), que em certos momentos apresentaram traços de congruência e, em outros, de ruptura.

É importante notar que as políticas expansionistas da educação superior de 1968, FHC e Lula têm um aspecto transnacional em que, respectivamente, a Reforma Universitária foi influenciada pelo modelo departamental da universidade norte-americana; as reformas para educação superior na década de 1990 tiveram como parâmetro teórico, o liberalismo ortodoxo do Banco Mundial; e nas primeiras décadas do século XXI, o processo de Bolonha vem-se constituindo em ponto de referência. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

Na sequência, autores colocam suas percepções diferenciando o que compreenderam como coerência e ruptura entre os últimos governos citados.

De início, Gentil e Lacerda (2017), explicam que são:

Dois modelos de políticas públicas expansionistas, baseadas em perfis distributivos e inclusivos diferenciados, que contribuíram de forma significativa e distinta para expansão e acesso a educação superior brasileira, sendo o governo FHC, a partir do estímulo as IES privadas, enquanto Lula, a partir do fortalecimento e ampliação de vagas nas instituições públicas federais. As políticas e estratégias de ambos governos, foram precursoras de significativas mudanças na educação brasileira e visavam desenvolver os princípios da qualidade e equidade na educação. (GENTIL; LACERDA, 2017, p. 1).

O pesquisador Gomes (2008) analisando a atuação dos governos FHC e Lula, exprime que o primeiro teve uma postura de política neoliberal-conservadora e o último adotou um perfil neoliberal-popular. Enquanto FHC teve pressupostos de forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais, Lula manteve traços desta política, tendo como representante o ProUni. Luz (2017) destaca que este programa municiou as IES privadas para continuarem sua trajetória de crescimento, contudo sob uma nova proposta “envolvendo linhas de financiamentos combinadas com programas de inclusão ao ensino superior”. (LUZ, 2017, p. 79).

As ações das políticas de educação superior do governo Lula são apontadas por Ferreira (2009) como reformas. Assim, ele expõe que “A reforma da educação superior no governo Lula vem sendo guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontam mais para continuidade do que para a ruptura com as políticas para educação superior do governo anterior.”. (FERREIRA. 2009, p. 200). Contudo, não houve uma reforma expressa no governo Lula, mas sim, uma proposta de reforma encaminhada ao Congresso que não colocou em pauta.

Em sua tese, Carvalho (2011) aborda que houve traços de continuidade e de ruptura entre os governos FHC e Lula, sendo que o maior elemento de continuidade está no modelo de expansão da educação superior pela iniciativa privada, que continuou absoluta em seus números de matrículas, de cursos e de instituições. O traço de ruptura se consubstancia pela retomada do protagonismo da união na educação superior com o crescimento extenso e intenso das IFES e no desincentivo e perda de vigor dos cursos sequenciais e dos Centros Universitários. Além disto, os cursos tecnológicos e os a distância foram incentivados nas universidades públicas, concorrendo com as privadas.

Na lógica do governo FHC, “a educação deixou de ser um direito e passou a ser considerada um serviço, bem como deixou de ser considerada um bem público, pois passou a ser vista como um serviço privatizado [...]”. (GENTIL; LACERDA,

2017, p. 4). Na lógica de Lula, a educação superior foi reconhecida como um direito social básico em face de sua intensa demanda pelas camadas populares. (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002).

É importante notar que essas políticas na educação superior têm muito de continuidade. Em 1968, o Regime Militar estimulou as entidades privadas para promoverem a expansão. FHC foi na mesma linha, ampliando e diversificando o sistema e Lula atendeu o setor privado que apresentava sinais de esgotamento que com muitas vagas disponíveis e pulverizadas continha menos estudantes conseguindo arcar com as mensalidades. A iniciativa de assistência foi através de programas de incentivo.

De fato, essas políticas trouxeram ampliação do sistema de educação superior expandindo cursos, instituições, vagas, dando opções ao estudante. Contudo, a expansão, apoiada por incentivos estatais, veio primariamente ao setor privado que investiu em suas instituições buscando o lucro em detrimento da qualidade. As instituições públicas ficavam na expectativa e ela veio através do Reuni, mas não de forma duradoura, mas com tempo determinado para terminar. Entretanto, as IFES souberam vislumbrar a oportunidade e todas aderiram a este programa e conseguiram avançar em estrutura, vagas e servidores, apesar dos prós e contras que serão abordados no capítulo que relata a oposição ao Reuni.

2.2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DE 1968 A 2010

A educação superior é importante para os indivíduos da sociedade como continuação de sua vida acadêmica, seu crescimento pessoal, sua independência.

Conforme Ferreira e Oliveira (2016), fatores como a má distribuição de renda, as desigualdades sociais, disparidades regionais e a baixa escolaridade média da população, são os desafios postos para a expansão da educação superior. Além disso, o acesso ao campo da educação é motivo de disputa, considerando Bourdieu, em que agentes procuram transformar o habitus deste campo em busca de capitais culturais e sociais e, outros, tendem a deixá-lo estagnado na forma que vem sendo conduzido. Por outro lado, o Estado necessita realizar ações e suprir a demanda expandindo vagas e dando condições de permanência aos estudantes nas instituições de ensino superior.

As políticas públicas educacionais são as ações postas que visam atenuar a pressão da sociedade através dos programas educacionais. Assim, aos que buscam ingresso nas academias, provocam atuações dos governos para atender a esta justa demanda. Desta forma, disponibiliza-se bolsas e financiamentos através das instituições privadas ou democratiza-se vagas nas IES públicas. A palavra democratizar aqui utilizada tem o sentido amplo, como expresso no documento da CONAE, em 2010:

a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. (CONAE, 2010, p.63).

A dicotomia apresentada pelas escolas de nível superior, as públicas versus as privadas, com seus indicadores, é fonte de estudos para os investigadores do campo educação superior. É nesse passo que o texto vai empreender mostrar alguns índices, primeiro explicitando dados do período do Regime Militar (1964 a 1985) e na sequência focando a quantidade de instituições, vagas, matrículas e concluintes, trazendo o comportamento desses números, comparando-os, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), que foram escolhidos por contemplarem mais recentemente a expansão no sistema da educação superior.

Conforme Madeira (1981), os anos de 1960 a 1964 corresponde a um período de grave crise econômica, social e política. Mesmo assim, há forte demanda por ensino superior. De 1964 a 1969, consolidado o Regime Militar, continua a aumentar a pressão devido à demanda reprimida. Posteriormente, de 1969 a 1974, período chamado de milagre brasileiro, o governo responde às pressões com a expansão dos cursos, das unidades e das vagas. (MADEIRA, 1981, p. 20-21). Cavalcante (2000, p. 9), expõe que nesse cenário, entre os anos de 1960 a 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286% e no período de 1969 a 1974, a oferta de vagas cresceu 240%. Nas décadas de 1960 e 1970, conforme exposto por Carvalho (2002, 2014), o Regime Militar elegeu como protagonista o segmento privado para a condução do processo de incremento de vagas, matrículas, cursos e instituições, repaginado sob um novo formato. O atendimento à demanda, através

da concessão de crédito educativo aos estudantes, e a autorização de funcionamento de instituições e cursos com critérios relaxados pelo Conselho Federal de Educação à iniciativa privada, formaram os fatores que contribuíram para explicar o primeiro surto expansivo da educação superior, ocorrido a partir da Reforma Universitária de 1968. Desta forma, as matrículas tiveram um crescimento médio superior a 30% entre 1968 a 1971.

Com o passar do tempo, ressalta-se por Carvalho (2014, p. 1) a existência de crise na educação superior no período de 1985 a 1994, sendo um dos desafios do regime democrático recém-inaugurado melhorar a infraestrutura, a dificuldade no acesso e a inadequação ao mercado de trabalho.

A pesquisadora Carvalho (2011) expõe que há concordância de opiniões dos diversos atores da educação superior que no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) “alcançou a universalização do ensino fundamental e o ensino médio teve seu acesso ampliado, no entanto, a conclusão comum é que a educação superior ainda se mantém bastante elitizada.”. (CARVALHO, 2011, p. 65-66). Explica, também, que o quadro de estagnação apresentado no período anterior foi revertido. A instituição do Plano Real e a estabilidade monetária marcou a rápida retomada da expansão no nível superior.

Nos oito anos de mandato presidencial, as matrículas nas IFES cresceram a uma taxa anual média de 5% a.a., enquanto que nos estabelecimentos privados o incremento foi mais que o dobro, 12% a.a. Em 1995, os 60% dos estudantes estavam matriculados em estabelecimentos privados, ao passo que no início do segundo mandato de FHC, em 1999, estes recuperaram a posição relativa alcançada em 1979, e, a partir de então, o diferencial foi anualmente ampliado e alcançou, em 2002, a marca relativa de 70% dos alunos. Por sua vez, o segmento federal que detinha 21% de matrículas no 1º ano de gestão de FHC perdeu participação e, em 2002, conservou apenas 15% do alunado. (CARVALHO, 2011, p. 278-279).

Um dos motes do governo FHC é a diversificação institucional em que até o ano de 1996 as instituições privadas sem fins lucrativos desfrutaram de imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio, bem como do recebimento direto de verbas públicas, garantidos na constituição de 1988. A partir daí, distinguiu-se essas da “particular em sentido estrito” que operavam como empresas educacionais. Além disto, houve o despontar de outra modalidade de curso que foi o de formação de tecnólogos de nível superior que seriam destinados aos que saíssem do ensino médio e técnico. Diferenciam-se dos sequenciais por terem um vínculo mais estreito

com o campo do saber. Por fim, à educação a distância, também denominada de não presencial, destinada a democratizar o acesso à educação superior para uma demanda especial. (CARVALHO, 2014, p. 71, 74).

No exame para vislumbrar a expansão dos governos FHC e Lula, foi buscado compor tabelas com os números e o seu comportamento durante os períodos governamentais, comparando-os. Foram escolhidos dois índices, sendo: vagas/instituições e concluintes/matrículas, nas categorias administrativas público e privado.

Os números mostrados nas tabelas foram compostos pelo quantitativo de instituições das respectivas categorias administrativas. Assim, compõe o valor total da categoria administrativa Público, a soma do quantitativo de instituições das esferas: Federal, Estadual, Municipal e sem especificação definida. Compõe o valor total da categoria administrativa Privado¹⁵, a soma do quantitativo de instituições: Particulares, Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas e sem especificação definida. Desse modo, quando se fala do setor público, está-se falando do conjunto todo (federal, estadual e municipal). O mesmo acontece quando se fala do setor privado. Está-se falando também do conjunto todo (Particulares, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas). Optou-se por fazer esta padronização, tendo em vista que até os anos 2000, os dados do INEP não apresentavam as esferas desvinculadas e, sim, um valor conjunto para as públicas e outro, das privadas (ressalva-se que para estas, o ano de 2010 também não foi desvinculado). Assim sendo, os índices mencionados referem-se ao conjunto das públicas e ao conjunto das privadas. Sabendo-se, ainda, que as instituições públicas e privadas são formadas pelas universidades; centros universitários; faculdades, escolas e institutos; e centros de educação tecnológicas.

¹⁵ De acordo com o art. 20 da LDB, as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV filantrópicas, na forma da lei.

Inicialmente, compôs-se a Tabela 14 para demonstrar a divisão das instituições por esfera de participação, trazendo o total por ano (na horizontal), de 1995 a 2010, e o total por esfera administrativa (na vertical), bem como a relação percentual entre elas (esfera/total). O período de 1995 a 2002 se refere ao governo de FHC e o período de 2003 a 2010, o de Lula.

TABELA 14 – QUANTITATIVO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ESFERA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 1995 A 2010

Ano	Públicas				Total Públicas	Privadas			Total Privadas
	Federais	Estaduais	Municipais	Sem especificação		Particulares	Comum/conf/filant	Sem especificação	
1995				210	210			684	684
1996				211	211			711	711
1997				211	211			689	689
1998				209	209			764	764
1999				192	192			905	905
2000				176	176			1004	1004
2001	67	63	53		183	903	305		1208
2002	73	65	57		195	1125	317		1442
%	37%	33%	29%		100%	78%	22%		100%
2003	83	65	59		207	1302	350		1652
2004	87	75	62		224	1401	388		1789
2005	97	75	59		231	1520	414		1934
2006	105	83	60		248	1583	439		2022
2007	106	82	61		249	1594	438		2032
2008	93	82	61		236	1579	437		2016
2009	94	84	67		245	1779	290		2069
2010	99	108	71		278	1779	290	31	2100
%	36%	39%	26%		100%	85%	14%	1%	100%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação superior. Elaborado pelo autor (2017).

NOTA: Pegou-se os últimos anos para comparação (2002 e 2010). Quando não visualizada a esfera específica, referiu-se como “Sem especificação”.

Por não estar disponível no INEP os números detalhados das instituições privadas em 2010, optou-se por repetir os números de 2009. Assim, em 2010, os valores do conjunto das entidades “sem especificação definida” que era de 2100, ficou com a diferença das outras duas e, por isto, o valor de 31. Desta forma, descartando as esferas “sem especificação” definida, nota-se que na categoria Público, há leve predomínio das entidades federais em relação às demais, no período de 1995 a 2002. De 2003 a 2010, as estaduais prevalecem. Neste período, os números apontam a expansão das universidades federais em relação ao antecedente, fruto de programas como Expansão I e Reuni. Na categoria Privado, as particulares é que se sobressaem. Isto é importante para se saber o quantitativo de

participação de cada uma das esferas no país. A predominância das entidades privadas, em que as particulares são de grande monta, se deu pelos incentivos a essas instituições nos dois governos em voga.

Segue-se, agora, a tabulação dos dados conforme os indicadores, o período e as categorias administrativas. De início, a Tabela 15 demonstra o quantitativo de vagas em relação as instituições nos governos de FHC e Lula.

TABELA 15 – QUANTITATIVO DE VAGAS/INSTITUIÇÕES NOS GOVERNOS FHC E LULA

Categoria Administrativa / Período	Instituições			Vagas			Vagas/Instituições		
	2002	2010	%	2002	2010	%	2002	2010	%
Público	195	278	42,56%	295.354	445.337	50,78%	1.515	1.602	5,76%
Privado	1.442	2.100	45,63%	1.477.733	2.674.855	81,01%	1.025	1.274	24,29%
Público / Privado	13,52%	13,24%		19,99%	16,65%		47,80%	25,77%	

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação superior. Adaptado pelo autor (2017).

No final do governo FHC (1995-2002), o setor público representava apenas 13,52% da quantidade de instituições, ou seja, 86,48% eram privadas. No final do governo Lula (2003-2010), apenas 13,24% eram públicas, em relação a categoria Privado. Percentualmente, o último governo ficou estável em relação ao governo anterior, mas quantitativamente aumentou nas duas esferas, prevalecendo a Privado. De um governo para outro, ambas categorias tiveram evolução. Enquanto o percentual de crescimento das públicas foi de 42,56%, demonstrando investimentos nesta categoria, às privadas aumentaram em 45,63%, demonstrando a robustez dessas instituições.

Em relação as vagas disponibilizadas aos estudantes, no período FHC, considerando a relação público/privado, 19,99% da oferta era pública e, no período Lula, diminuiu para 16,65%, preponderando o setor privado em ambos períodos, pela facilidade e anuência governamental para se abrir cursos e vagas. Contudo, a diminuição de vagas públicas é relativa, pois quantitativamente, ou seja, em valor absoluto houve aumento de vagas no governo Lula em relação ao antecessor. Em números relativos, houve crescimento de oferta de vagas nas duas categorias, sendo aproximadamente em 51%, nas públicas, e 81%, nas privadas. Mesmo assim, este aumento expressivo de vagas nas públicas é um percentual inusitado na educação superior brasileira, principalmente na esfera federal.

Na relação de Vagas por Instituição, de um governo para outro houve incremento, sendo na categoria Público, 5,76%; e, na Privado, 24,29%. Contudo, houve mais oferta de vagas por instituições nas públicas, 47,80% e 25,77%, em relação às privadas, respectivamente nos dois governos. Isto mostra que, nos períodos analisados, apesar da sobrepujança da iniciativa privada no cômputo geral, houve mais oferta de vagas por instituição nas entidades públicas, apesar de estas serem poucas para muitos interessados. Conclui-se que a política educacional do governo Lula incentivou ambas as categorias administrativas no aumento de instituições e vagas. Contudo, a relação vaga/instituição ficou favorável as IFES, mesmo que as IES privadas apresentarem um número de vagas quantitativamente maior.

Para a próxima análise, a Tabela 16 demonstra o quantitativo de concluintes em relação as matrículas nos governos de FHC e Lula.

TABELA 16 –QUANTITATIVO DE CONCLUINTES/MATRÍCULAS NOS GOVERNOS FHC E LULA

Categoria Administrativa / Período	Matrículas			Concluintes			Concluintes/Matrículas		
	2002	2010	%	2002	2010	%	2002	2010	%
Público	1.051.655	1.461.696	38,99%	151.101	178.407	18,07%	14,37%	12,21%	-15,05%
Privado	2.428.258	3.987.424	64,21%	315.159	650.879	106,52%	12,98%	16,32%	25,77%
Público / Privado	43,31%	36,66%		47,94%	27,41%		10,70%	-25,23%	

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação superior. Elaborado pelo autor (2017).

No final do período FHC (1995-2002), a categoria Público detinha 43,31% de matrículas da outra categoria. No final do período Lula (2003-2010), diminuiu para aproximadamente 37%, significando que muito mais matriculados estavam na categoria Privado. Não há nenhuma surpresa já que na Tabela 15 fora demonstrado que há mais quantidade de vagas nesta categoria. Ambas tiveram acréscimo de um período para outro, sendo: 38,99%, na Público; e, 64,21%, na Privado, ou seja, no período Lula incrementou-se o quantitativo de matrículas nas duas esferas administrativas, havendo prevalência do setor privado.

Em relação aos concluintes, no primeiro período da tabela, 47,94% dos alunos formados no Público é menos da metade do Privado. No segundo período, cai para menos de um terço (27,41%). De um período para o outro, as IES públicas tiveram um incremento de 18,07%, valor este ínfimo em relação as IES privadas que

mais que dobrou. Como numericamente há mais matriculados no setor privado, é de se considerar que haverá mais formados nesta categoria.

Considerando-se, agora, a relação entre concluintes por matriculados, percebe-se que no governo FHC ficou aproximadamente em 14,37% para o público e 12,98% para o privado, ou seja, nas duas categorias a relação de formados por matriculados ficou em 10,70% em prol das públicas. Já no governo seguinte, a taxa de concluintes/matriculados no Público é 25,23% menor do que o Privado. Isto quer dizer que no setor público houve mais matriculados do que concluintes, ou ainda, que há indício de mais retenção ou evasão nesta categoria, no período observado. De um governo para o outro, a relação concluintes/matrículas diminuiu no segmento público em 15,05% enquanto aumentou em 25,77% no privado. Assim, comparando-se os dois governos, o Público decaiu na relação concluintes/matrículas e, ao contrário, o Privado apresentou melhora. Isto quer dizer que há necessidade de um estudo mais detalhado das possíveis causas que envolvem a pouca conclusão dos que adentram nas IES públicas.

Analisando-se as informações, os índices estudados confirmam que o setor privado teve prevalência em relação ao público. No Regime Militar, a iniciativa privada foi a promotora da expansão da educação superior. Tempos depois, fenômeno semelhante ocorreu no governo de FHC. Neste governo, incidiu a segunda onda de expansão privada, conduzida pela diversificação de cursos e pela diferenciação institucional. Assim como, o governo Lula demonstrou a mesma sintonia dos anteriores, passando a incentivar a adoção dos modelos não tradicionais também no segmento federal e a protagonização do setor privado. Mancebo (2008) identifica que a “expansão do acesso ao ensino superior, pelo viés privado, ao contrário de ser incentivada, necessita ser controlada, pois, [...] tende a aprofundar as condições históricas de discriminação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares.”. (MANCERO, 2008, p. 65). Assim, para que não se dependa das IES privadas, precisa-se de mais democratização para o ingresso da camada mais popular às vagas públicas.

Em relação a quantidade de vagas por instituição, concluiu-se que no governo Lula houve incentivos em ambas as categorias administrativas no aumento de instituições e vagas, especificamente na esfera federal. Assim, a relação vaga/instituição ficou favorável as IFES, mesmo que as IES privadas apresentarem um número de vagas quantitativamente maior. Considerando-se a relação

concluintes por matriculados, compreende-se que nesta relação o setor público decaiu e, ao contrário, o setor privado apresentou melhora. Isto quer dizer que há um represamento de matriculados no setor público e conclui-se que os índices estudados confirmam que o setor privado teve prevalência em relação ao público. Contudo, para este último, em termos quantitativos e no geral, o governo Lula só não se apresentou melhor do que o de FHC no índice de concluintes/matrículas, sendo que este deve ser observado mais intrinsecamente para que se revele os motivos pelos quais o alunado não se tem formado na quantidade esperada.

3 REUNI: O PROJETO, AS INFLUÊNCIAS E A DECRETAÇÃO DO PROGRAMA

Certa feita foi perguntado por que fazer pesquisa sobre o Reuni já que este programa havia se encerrado. De certa forma era uma pergunta lógica e com razão de ser. O programa iniciou como decreto presidencial em 2007, teve a sua abrangência de 2008 a 2012, e todas as IFES na época o aderiram. Contudo, seus efeitos são sentidos ainda hoje. Desta forma, estudá-lo é entender os motivos que o levaram a ser formulado e como isto afetou a comunidade acadêmica e os estudantes que almejavam a educação superior. Assim sendo, o presente capítulo após delinear pesquisas sobre o Reuni, avança para exprimir as razões que influenciaram o seu processo de concepção até o decreto presidencial que resultou em debates e oposição acerca das metas, objetivos e diretrizes do referido programa.

3.1 PESQUISAS SOBRE AS DIMENSÕES, META GLOBAL E ASPECTOS ESPECÍFICOS DA DIMENSÃO (A) DO REUNI

Desde o início do doutorado, em 2015, foram feitas pesquisas bibliográficas nas bases de dados nacionais e internacionais para encontrar o que se tem pesquisado sobre o Reuni. A cada ano que passa, documentos são encontrados. Deduz-se que isto se deva a real importância dada ao assunto instigando os pesquisadores.

Este trabalho de levantamento bibliográfico perdurou até se encerrar a tese. No entanto, em breve período, não se vê como esgotar o assunto tendo em vista os mais variados contextos em que se apresenta o tema e com as diversas perspectivas de abordagens enfocadas pelos pesquisadores em geral, no decorrer do tempo e lugares.

Para a investigação foram usados descritores nas bases SCIELO, CAPES e IBICT/BDTD, conforme relatado na metodologia deste trabalho. O que se tem pesquisado sobre o Reuni é exposto na sequência deste texto em que foram encontrados diversos documentos. Porém, nem tudo serviu de consulta, pois os textos que não se referiram ao contexto das políticas educacionais não foram considerados.

Assim, segue-se com a revisão bibliográfica sobre o tema Reuni com duas abordagens, tendo em vista apoiar uma estrutura conceitual para a investigação. A primeira abordagem é demonstrar em quais Dimensões e Meta Global as pesquisas se relacionam com o Programa e; a segunda, foca na Dimensão (A) do Programa, subdivida em: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas. Nessa última abordagem, o intuito é saber o que os pesquisadores têm explorado sobre a dimensão citada, tendo em vista seus aspectos específicos.

3.1.1 Da Meta Global e Dimensões do Reuni

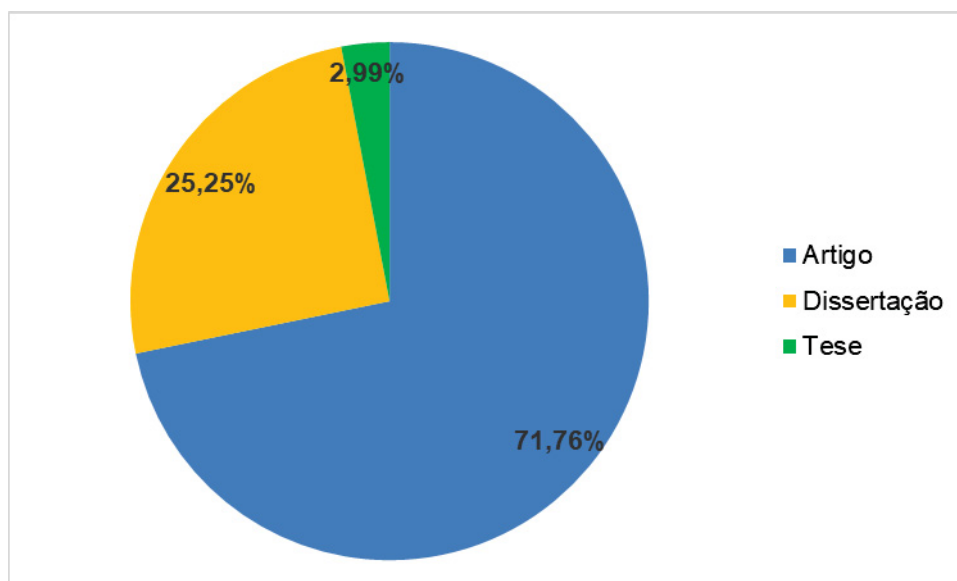
A primeira abordagem da pesquisa bibliográfica é procurar nos documentos pesquisados referências sobre a Meta Global¹⁶ e as seis Dimensões¹⁷, descritas no decreto (BRASIL, 2007) do Programa. Nas consultas realizadas desde o princípio, com resultados considerados satisfatórios pela quantidade de documentos encontrados, optou-se por dar prioridade às teses e dissertações. Contudo, não se descartou os artigos. Nesses documentos, buscou-se os que tratam diretamente do programa Reuni, ou que, embora não tenham o Reuni como foco, trazem algum tipo de análise do programa. Nas buscas foram encontradas algumas monografias ou trabalhos de conclusão de curso, cujos conteúdos não foram apreciados.

Ressalta-se que da filtragem documental nas bases SCIELO, CAPES e IBICT/BDTD, foram observados e organizados 300 documentos. Dos tipos encontrados, aproximadamente 72% são artigos, 25% de dissertações e 3% de teses, diagramados no Gráfico 3:

¹⁶ A meta global do programa é alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano: Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; e Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

¹⁷ (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular; (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior; (D) Mobilidade Intra e Interinstitucional; (E) Compromisso Social da Instituição; (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

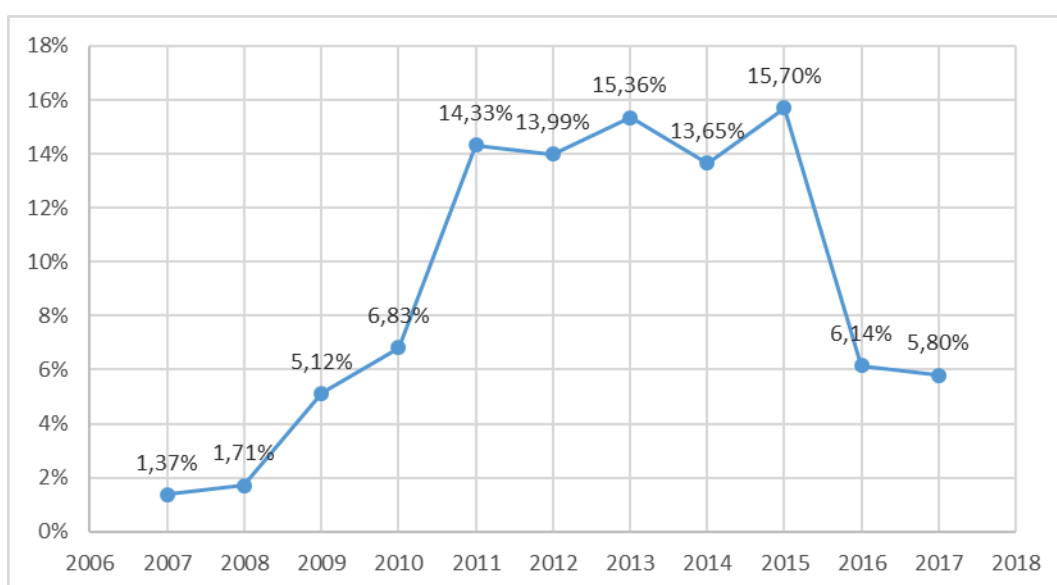
GRÁFICO 3 – TIPOS DE DOCUMENTOS



FONTE: O autor (2018).

O Reuni fora criado em 2007 com prazo de vigência até 2012. Assim, a partir de 2008 as IFES começaram a executar seus projetos. Os pesquisadores, contudo, com uma média de 15% das pesquisas, se concentraram nos anos de 2011 a 2015, sendo estes os anos mais frutíferos, não obstante as dimensões e metas do Programa reverberarem até os dias atuais, conforme expresso no Gráfico 4:

GRÁFICO 4 – ANOS DE MAIS PESQUISAS SOBRE O REUNI NA UFPR



FONTE: O autor (2018).

Diversos assuntos foram abordados. Os mais apontados, foram: a educação superior, a expansão, a reforma universitária, a precarização do trabalho docente, o acesso e permanência, a gestão e o financiamento. Entre os temas encontrados, porém, com menor volume, estavam: a ação afirmativa, a acessibilidade, os bacharelados interdisciplinares, a pós-graduação, a democratização de acesso, o docente, a evasão, o financiamento, a gestão, a inclusão, a infraestrutura, as políticas públicas, o Processo de Bolonha, a qualidade, as relações e condições de trabalho e outros menos relevantes.

Pesquisadores de mais de 50 instituições escreveram sobre estes assuntos inter-relacionados com o Reuni. Magalhães e Real (2018) trouxeram um mapeamento da produção do conhecimento relacionada com o tema Reuni, caracterizando como pesquisa do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Mapearam a produção científica em três importantes meios, sendo: Banco de Teses e Dissertações da Capes, a biblioteca eletrônica SciELO e os anais das reuniões nacionais realizadas pela Anped. Distribuiu as pesquisas em categorias, sendo: 1. Trabalhos que buscam trazer uma avaliação política do Reuni; 2. Trabalhos que tratam da implementação ou resultados/efeitos iniciais do Reuni; e 3. Trabalhos que tratam dos impactos do Reuni. Selecionaram o total de 46 trabalhos da base Capes, dos quais 9 são teses e 37 são dissertações. A grande maioria dos trabalhos, 34 dos 46, pertence ao segundo grupo. Nesses estudos foram elencados ou um curso de graduação, um ou mais campi universitários, ou universidade federal como campo empírico. A maioria dispôs, para as análises, além da pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e análise de dados estatísticos. Os trabalhos buscam analisar o programa Reuni, por meio de estudos de caso, pesquisa documental, bibliográfica e/ou a partir de dados estatísticos. Também, destacaram 19 artigos da SciELO em que a grande maioria dos trabalhos concentrou-se na implementação e nos resultados e efeitos iniciais do programa Reuni. Na Anped, do total de 115 artigos publicados no Grupo de Trabalho GT11, nos anos de 2007 a 2013 e 2015, apenas 14 trazem análises do programa. Finalizam arguindo que o tema ainda pode ser explorado, especialmente quanto “a seus impactos, em aspectos pouco explorados como: qualidade da educação, expansão da pós-graduação, reformulação curricular, internacionalização, permanência estudantil dentre outros.”. (MAGALHÃES; REAL, 2018, p. 486).

Dentre as instituições que publicaram, duas internacionais: Leuphana Universität, em Lüneburg, Alemanha (GUEDES-NETO, 2015), e Universidad Carlos III, de Madrid/Espanha (SOUZA; FILIPPO; CASADO, 2015), com artigos de brasileiros. Na Alemanha fora elaborado um artigo sobre Política Social na Educação Superior e na Espanha um artigo sobre o Reuni, em Políticas Educacionais. No Brasil, dos trezentos documentos filtrados, as instituições que mais publicaram foram: UFF/RJ (9%), UFBA/BA (7%) e UNB/DF (5%). Até o momento, na Universidade Federal Fluminense a maioria das publicações foram de artigos e poucas dissertações. Nenhuma tese foi desenvolvida com o tema Reuni. A mesma ocorrência se deu na Universidade Federal da Bahia. Na Universidade de Brasília houve equivalência entre artigos, dissertações e monografias. Nenhuma tese foi desenvolvida. Os Estados em que as instituições não apresentaram pesquisa, até esta etapa de levantamento, foram: Acre, Amapá, Amazonas, Piauí, Rondônia e Roraima. No Paraná, as contribuições foram das seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em relação às teses encontradas (2,99%), com a ênfase requerida, as universidades que as desenvolveram foram: UFSC-SC, UFMG-MG, PUC-SP, UFPA-PA, UFPE-PE e UNESP-SP. Seus focos variaram de conteúdo. Abaixo, relata-se o que foi encontrado nesses documentos, resumidamente, na Tabela 17:

TABELA 17 – TESES COM FOCO NO REUNI (2011 A 2017)

(continua)

Referência	Instituição	Principais Resultados	Vínculo (Dimensão ou Meta)
Campos (2012)	UFMG	1 – primário: um modelo; e 2 – secundário: o Reuni deu maiores contribuições à expansão do que à reestruturação.	- Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular; e - Dimensão (C): Renovação Pedagógica da Educação Superior.

(continua)

Referência	Instituição	Principais Resultados	Vínculo (Dimensão ou Meta)
Medeiros (2012)	UFPA	1 – o não cumprimento das metas globais do Reuni pela UFPA; 2 – um descompasso entre as obras de infraestrutura e a expansão de matrículas e de cursos; 3 – preocupação dos docentes com a intensificação do seu trabalho; e 4 – mudanças na cultura acadêmico–institucional.	- Relacionado com as Metas Globais; - Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; e - Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular.
Arruda (2011)	UFPE	1 - intertextualidade marcada pelas diretrizes internacionais e pela influência do debate nacional sobre a ampliação das oportunidades na educação superior nacional, havendo relação entre as esferas local, nacional e global; 2 - destaque da pesquisa: “o percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de um a dois salários mínimos cresceu significativamente após o Reuni”. (ARRUDA, 2011).	- Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; e - Dimensão (E): Compromisso Social da Instituição.
Coelho (2012)	UFMG	1 – processo de expansão de vagas e de cursos e em preparação do corpo docente, por meio de ações formativas, devendo manter essas ações e crescer em abrangência; e 2 - necessidade de ampliação de formação de docentes universitários que está em desvantagem em relação a formação de pesquisadores.	- Dimensão (F): Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.
Camilo (2017)	UNESP	1 - “Com uma proposta de formação por grandes áreas, o programa pretendia evitar a profissionalização precoce e abrir possibilidades para que o ensino superior se pautasse na ideia de formar para ocupações e não para profissões.”. (CAMILO, 2017).	- Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular.

(conclusão)			
Referência	Instituição	Principais Resultados	Vínculo (Dimensão ou Meta)
Gonçalves (2013)	PUC-SP	1 - evidenciou que pelos dirigentes e estudantes há uma predominância favorável ao Reuni. Pelos docentes, é o contrário, há críticas. No geral, há concordância de que a implantação do curso é um marco de formação profissional ao Serviço Social de Goiás.	- Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública.
Inácio (2016)	UFSC	1 - problemas resultantes da falta de planejamento na instalação do Campus Araranguá, no estado de Santa Catarina, como a estrutura física inadequada, número restrito de técnicos educacionais e docentes, além da não institucionalização do Campus.	- Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública.

FONTE: O autor (2018).

Após o resumo tabular, descreve-se um pouco mais sobre essas pesquisas.

Um Estudo de Caso foi abordado na Universidade Federal de Minas Gerais. Como relata o pesquisador Campos (2012), na pesquisa intitulada: Análise de uma proposta para a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I surgida na UFMG após o Reuni usando o testbench de Engeström como modelo de aplicação da teoria da atividade em um estudo de caso. O foco da pesquisa era criar um novo modelo para as disciplinas do ciclo básico dos cursos de Ciências Exatas que estavam sendo aplicadas a alunos de Engenharia, em uma turma de Cálculo Diferencial e Integral I, usando o testbench de Engeström como modelo de aplicação da Teoria da Atividade. Como descrito na tese, com o ensejo do Reuni, a UFMG previu mudanças na estrutura dos cursos e no modelo didático das aulas para adequação aos novos alunos ingressantes. A proposta da entidade levantou a necessidade de reformulação dos currículos e das práticas didáticas. Como resultado primário, chegou-se a um modelo e; secundário, que o Reuni deu maiores contribuições à expansão do que a reestruturação. Em função desse novo modelo didático e da necessidade de reformulação dos currículos e das práticas didáticas, considerou-se que essa pesquisa está relacionada com a Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular e (C): Renovação Pedagógica da Educação Superior, a segunda e a terceira dimensões do Programa. (REUNI, 2007).

Um segundo Estudo de Caso foi realizado na Universidade Federal do Pará, cujo principal objetivo foi analisar a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pela implantação do Reuni, identificando as consequências no trabalho docente, na arquitetura acadêmica do ensino de graduação e na cultura acadêmico-institucional. Na tese: Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA, da autora Medeiros (2012), os resultados apontaram para: 1 - o não cumprimento das metas globais do Reuni pela UFPA; 2 - um descompasso entre as obras de infraestrutura e a expansão de matrículas e de cursos; 3 - preocupação dos docentes com a intensificação do seu trabalho; 4 - mudanças na cultura acadêmico-institucional. Considera-se essa pesquisa relacionada com as Metas Globais e Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, tendo em vista as implicações às condições do trabalho docente através do aumento do acesso e a relação docente versus discente e; com a Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular, em relação ao ensino da graduação. Aqui estão a primeira e segunda dimensões do Programa. (REUNI, 2007).

Arruda (2011) examinou o Reuni no aspecto do aumento de vagas de ingresso na Universidade Federal de Pernambuco, abordando o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Na sua pesquisa: Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco, entre os principais resultados, evidenciou-se que na elaboração da política do Reuni há uma intertextualidade marcada pelas diretrizes internacionais e pela influência do debate nacional sobre a ampliação das oportunidades na educação superior nacional, havendo relação entre as esferas local, nacional e global. Um destaque da pesquisa é que “o percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de um a dois salários mínimos cresceu significativamente após o REUNI”. (ARRUDA, 2011). Em relação as dimensões do programa, relaciona-se o trabalho à Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública e à Dimensão (E): Compromisso Social da Instituição, tendo em vista que o autor relata que examinou o Reuni sob um olhar na ampliação das oportunidades de acesso a estudantes com desvantagens socioeconômicas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco.

A próxima tese, intitulada: Processos de constituição da docência universitária: o Reuni na UFMG, objetivou estudar na Universidade Federal de Minas Gerais “os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de formação dos docentes nas universidades públicas.”. (COELHO, 2012). A pesquisadora levantou duas hipóteses, sendo que uma delas estava vinculada a uma das dimensões do Programa que visava a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Chegou à conclusão que a UFMG se encontrava no processo de expansão de vagas e de cursos e em preparação do corpo docente, por meio de ações formativas, devendo manter essas ações e crescer em abrangência. Também, notou a necessidade de ampliação de formação de docentes universitários que está em desvantagem em relação a formação de pesquisadores. Sob o aspecto do Reuni, infere-se que o trabalho exposto tem uma vinculação com a Dimensão (F): Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

A tese de Camilo (2017): A contribuição da ciência da história na compreensão de políticas públicas educacionais: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – 2008 a 2012, da Unesp, trata de uma análise histórica do Reuni sob o olhar da Ciência da História e como ela pode contribuir com o processo de análise de políticas públicas educacionais. A pesquisadora relata que o objetivo do Programa era induzir uma inovação nos currículos dos cursos de graduação oferecidos pelas IFES, com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares. Assim, “com uma proposta de formação por grandes áreas, o programa pretendia evitar a profissionalização precoce e abrir possibilidades para que o ensino superior se pautasse na ideia de formar para ocupações e não para profissões.”. (CAMILO, 2017). O trabalho traz referência ao Bacharelado Interdisciplinar (BI) e na profissionalização precoce, por isto, está associado a Dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular.

Gonçalves (2013), da PUC-SP, propõe em sua tese, intitulada: O Programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008/2012, “o conhecer e analisar os significados e ressonâncias do processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, pelo Reuni, pioneiro no estado de Goiás”. Sendo assim, “representa um marco de

expansão e interiorização da formação de profissionais do Serviço Social”. (GONÇALVES, 2013, não p.). Evidenciou que pelos dirigentes e estudantes há uma predominância favorável ao Reuni. Pelos docentes, é o contrário, há críticas. No geral, há concordância de que a implantação do curso é um marco de formação profissional ao Serviço Social de Goiás. Tendo em vista a criação do curso mencionado, isto remete a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública por expandir o acesso a essas novas vagas ao novo curso.

A última tese até aqui filtrada: Expansão e Reestruturação Universitária: A experiência e os desafios do Campus Araranguá da UFSC com o REUNI, Inácio (2016), da UFSC, relata que a sua pesquisa passa por temáticas que apontam à compreensão e o papel da Universidade em seu aspecto histórico e institucional, pelos desafios e crises, como também por políticas públicas destinadas ao ensino superior brasileiro com destaque a expansão e o acesso ao ensino. Os resultados encontrados identificaram problemas resultantes da falta de planejamento na instalação do Campus Araranguá, no estado de Santa Catarina, como a estrutura física inadequada, número restrito de técnicos educacionais e docentes, além da não institucionalização do Campus. Como a pesquisadora relata a instalação de um novo campus, bem como destaca a expansão e o acesso, pode-se ligar o trabalho na Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, do Reuni.

Assim, o balanço até o momento da reflexão do que foi encontrado nos focos das teses, tem-se que, primeiramente, foi elaborado 2 Estudos de Casos, conforme expressamente relatado pelos autores. Segundo, tendo em vista as dimensões abordadas, houve 4 referências a (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; 3, (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular; 1, (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior; 0, (D) Mobilidade Intra e Interinstitucional; 1, (E) Compromisso Social da Instituição; 1, (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; e 1 para a Meta Global (MG). A Tabela 18, demonstra os resultados relativos as quantidades de dimensões abordadas produzidas nas teses encontradas:

TABELA 18 - QUANTIDADE DE DIMENSÕES ABORDADAS NAS TESES (2011 A 2017)

Dimensão	Quantidade de abordagens	%
A	4	36,4%
B	3	27,3%
C	1	9,1%
D	0	0%
E	1	9,1%
F	1	9,1%
Meta Global	1	9,1%
TOTAL	11	100%

FONTE: O autor (2017).

NOTA: Coloca-se para efeito de visualização de abordagens, a Meta Global junto às dimensões.

Como visto, destacam-se até momento as dimensões A e B como as mais referenciadas nas teses que abordaram o Reuni. Isto se deve ao fato de que ampliar vagas em educação superior sempre foi um gargalo a ser resolvido e as reformas não têm conseguido realizar a oferta de forma ampla e que contemple a todos. Já a reestruturação acadêmico-curricular é o estimulante do discente, pois um currículo instigante e o direcionamento para disciplinas que fazem sentido para o aluno, o faz querer fazer parte do curso e da instituição.

Em relação às dissertações, textualiza-se o que a percepção deste pesquisador pode observar no que foi encontrado nas bases de dados. Os temas principais¹⁸ das dissertações, relacionados com o Reuni, estão elencados na Tabela 19:

TABELA 19 – TEMAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES RELACIONADOS COM O REUNI (2009 A 2017)

(continua)	
Tema principal	%
Educação superior	22,37%
Expansão	14,47%
Precarização do trabalho docente	5,26%
Acesso e Permanência	3,95%
Bacharelados Interdisciplinares	3,95%
Estudantes	3,95%
Financiamento	3,95%
Gestão	3,95%
Políticas públicas	3,95%
Reforma Universitária	3,95%
Democratização de acesso	2,63%
Docente	2,63%

¹⁸ O tema principal é aquele que se coaduna com o tema específico e que tem relação com o Reuni.

(conclusão)	
Tema principal	%
Evasão	2,63%
Infraestrutura	2,63%
Ação afirmativa	1,32%
Acessibilidade	1,32%
Bolsistas de pós-graduação	1,32%
Empreendedorismo	1,32%
Inclusão	1,32%
Interiorização	1,32%
Neodesenvolvimento	1,32%
Pós-graduação	1,32%
Processo de Bolonha	1,32%
Qualidade	1,32%
Relações e condições de trabalho	1,32%
Retenção discente	1,32%
Precarização do ensino	1,32%
Política de cotas	1,32%
Transporte	1,32%
Total	100,00%

FONTE: O autor (2017).

Nota-se que dos temas principais, os dois primeiros estão mais destacados: Educação Superior (22,37%) e Expansão (14,47%). Uma pequena parcela (5,26% a 3,95%) das pesquisas abordou: Precarização do trabalho docente, Acesso e Permanência, Bacharelados Interdisciplinares, Estudantes, Financiamento, Gestão, Políticas públicas e Reforma Universitária. Os demais temas são esporádicos (2,63% a 1,32%). Dos temas principais relevantes, Educação Superior e Expansão, que obtiveram 37% do total das pesquisas, foram selecionados e relacionados às dimensões do Reuni e à Meta Global. Os demais temas não foram avaliados. Assim, gerou-se a Tabela 20 demonstrando os resultados relativos as quantidades de dimensões abordadas produzidas nas dissertações encontradas nos principais temas relevantes:

TABELA 20 - QUANTIDADE DE DIMENSÕES ABORDADAS NAS DISSERTAÇÕES, DOS TEMAS PRINCIPAIS RELEVANTES (2009 A 2017)

Dimensão	Quantidade de abordagens	%
A	23	51,11%
B	5	11,11%
C	0	0,00%
D	2	4,44%
E	8	17,78%
F	0	0,00%
Meta Global	7	15,56%

FONTE: O autor (2017).

NOTA: Coloca-se para efeito de visualização de abordagens, a Meta Global junto às dimensões.

Veja-se que a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública corresponde a praticamente metade das pesquisas de dissertações, sendo o assunto de mais interesse dos pesquisadores e das instituições de ensino. Em seguida, vem a Dimensão (E): Compromisso Social da Instituição, que se preocupa com a permanência, através da assistência estudantil. Não é estranho estes quantitativos, pois estas dimensões são o mote do Reuni, expresso no decreto, que ditou: “Fica instituído o [...] REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do **acesso e permanência**¹⁹ na educação superior, no nível de graduação, [...] nas universidades federais.”. (BRASIL, 2007). Assim, seria um comprometimento das IFES elevar o quantitativo de acesso e permanência em suas dependências. A Meta Global do Reuni acompanhou os temas mais pesquisados pelos postulantes a mestres, sendo o terceiro mais pesquisado.

Algo interessante são os anos em que mais se desenvolveu dissertações, sendo apresentados na Tabela 21:

¹⁹ Nosso grifo.

TABELA 21 – PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES SOBRE O REUNI NOS ANOS (2009 A 2017)

Ano	%
2009	3,45%
2010	0,00%
2011	27,59%
2012	10,34%
2013	17,24%
2014	17,24%
2015	10,34%
2016	10,34%
2017	3,45%

FONTE: O autor (2017).

Veja-se que um ano antes do encerramento do Programa, o ano de 2011 foi o mais produtivo. Depois, após o término do Reuni, os anos de 2013 e 2014 destacaram-se em produção. O ano de 2010 foi o destaque negativo de publicações, considerando a base filtrada analisada.

Agora, tabulando-se o quantitativo de dimensões desenvolvidas nas teses e dissertações, ou seja, juntando as duas, destaca-se a Tabela 22:

TABELA 22 – QUANTITATIVO DE DIMENSÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES (2009 A 2017)

Dimensão	Quantidade de abordagens	%
A	27	48,21%
B	8	14,29%
C	1	1,79%
D	2	3,57%
E	9	16,07%
F	1	1,79%
Meta Global	8	14,29%
Total	56	100%

FONTE: O autor (2017).

NOTA: Coloca-se para efeito de visualização de abordagens, a Meta Global junto às dimensões.

Veja-se que a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, continua sendo a investigação preferida, seguida pela Dimensão (E): Compromisso Social da Instituição, somando-se as teses e as dissertações. Lembramos que estas dimensões são o mote do programa que elegeu o acesso e a permanência como pontos para alavancar a educação superior no segmento público (BRASIL, 2007) e para cumprir o plano de governo de Lula (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002). Como já mencionado, a Meta Global do Reuni

(BRASIL, 2007) se refere 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. Estas seriam as contrapartidas, duas metas estabelecidas que as instituições federais teriam que assumir ao aderir ao acordo. Pode-se inferir que este acordo de metas revela um caráter de controle governamental, haja vista que há metas a serem atingidas e, assim, fiscalização e controle são exercidos para averiguar o cumprimento de metas. Essa possível inspeção reflete na perda, por menor que seja, da autonomia universitária.

Em relação aos artigos, a produção se deu desde o ano do decreto do Reuni, em 2007. Os anos mais produtivos foram de 2011 a 2015, perfazendo 71% das publicações. O ano que mais proliferou artigos foi o de 2013 (18%), logo após a finalização do Programa. Um ano antes do encerramento, 2011, também houve boa quantidade de pesquisas (13%). Ademais, 2014 foi um ano próspero de publicações (16%), 2012 e 2015, também houve razoável quantidade de investigações (12%). Veja-se a Tabela 23.

TABELA 23 – PRODUÇÃO DE ARTIGOS NOS ANOS (2007 A 2017)

Anos	Quantidade	%
2007	4	2,74%
2008	3	2,05%
2009	14	9,59%
2010	11	7,53%
2011	19	13,01%
2012	17	11,64%
2013	26	17,81%
2014	24	16,44%
2015	17	11,64%
2016	7	4,79%
2017	4	2,74%
Total	146	100,00%

FONTE: O Autor (2017).

Sobre os principais temas abordados, no levantamento efetuado, continuam a ser Educação Superior e Expansão, que juntos somam 37% das pesquisas em relação aos demais.

Sobre as dimensões e metas do Reuni, os artigos trouxeram o que está demonstrado na Tabela 24:

TABELA 24 – QUANTITATIVO DE DIMENSÕES DOS ARTIGOS (2007 A 2017)

Dimensão	Quantidade de abordagens	%
A	46	55,42%
B	9	10,84%
C	4	4,82%
D	1	1,20%
E	14	16,87%
F	1	1,20%
MG	8	9,64%
TOTAL	83	100,00%

FONTE: O autor (2017).

NOTA: Coloca-se para efeito de visualização de abordagens, a Meta Global junto às dimensões.

Destaca-se novamente a Dimensão (A) com 55,42% das pesquisas e a Dimensão (E), com 16,87%. São os escopos mais procurados pelas instituições e investigadores e isto é refletido nas pesquisas.

Ainda mais uma vez, uma tabela fora criada com o resultado quantitativo total da meta global e dimensões que foram pesquisadas nas teses, dissertações e artigos.

TABELA 25 - QUANTITATIVO DAS DIMENSÕES E META GLOBAL DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS (2007 A 2017)

Quantidade de abordagens					
Dimensão	Tese	Dissertação	Artigos	Total	%
A	4	23	46	73	53%
B	3	5	9	17	12%
C	1	0	4	5	4%
D	0	2	1	3	2%
E	1	8	14	23	17%
F	1	0	1	2	1%
Meta Global	1	7	8	16	12%
TOTAL	11	45	83	139	100%

FONTE: O autor (2017).

NOTA: Coloca-se para efeito de visualização de abordagens, a Meta Global junto às dimensões.

Procurou-se destacar as metas globais e as dimensões do Reuni como de interesse no levantamento. A ênfase dos pesquisadores foi trabalhar com as dimensões (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública e (E): Compromisso Social da Instituição, que são o mote do Programa, bem como a

dimensão (B): Reestruturação Acadêmico-Curricular, sendo as mais pesquisadas. Além dessas, diversos outros temas foram abordados pelos pesquisadores e, ademais, a Meta Global provocando atenção nas pesquisas. As demais dimensões: (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior, (D) Mobilidade Intra e Interinstitucional e (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação foram pouco exploradas, ficando aí uma brecha a ser empreendida a novas pesquisas. Crê-se que também estão faltando pesquisas para demonstrar como os Bacharelados Interdisciplinares estão funcionando junto à comunidade universitária, seus pontos fortes e frágeis. Outro escopo a ser explorado é pesquisas nas universidades federais para se saber se o Reuni foi um programa que possibilitou mais reestruturação ou expansão, ambas ou nenhuma delas, nas instituições. São as sugestões propostas para novas investigações.

3.1.2 Dos Aspectos específicos da Dimensão (A) do Reuni

Os textos anteriores deram uma perspectiva sobre o que se tem pesquisado sobre o Reuni, do ponto de vista das suas dimensões e metas globais. A partir de agora, parte-se para uma segunda abordagem tendo em vista que o foco desta pesquisa é a primeira dimensão do Programa, subdivida em: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas. Relata-se a seguir pesquisas que abrangem esses itens. Nos documentos pesquisados, buscou-se os que tratam diretamente do programa Reuni, ou que, embora não tenham o Reuni como foco, trazem algum tipo de análise do programa. O que se deseja não é esgotar o assunto, muito menos quantificar, mas saber o rumo, o que se tem falado sobre esses temas, nas pesquisas publicadas. O levantamento dos dados é o que está referenciado na metodologia deste trabalho, com ênfase para o acesso, o ingresso, a evasão e as vagas ociosas na educação superior, nas bases de dados previamente escolhidas, buscando nas teses, dissertações e artigos do campo da Educação Superior.

3.1.2.1 Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno

O aumento de vagas de ingresso na educação superior está intrinsecamente relacionado ao acesso, tendo em vista que quanto maior for a oferta de vagas,

haverá mais candidatos com oportunidades de ingresso. Contudo, por uma questão social, há necessidade de democratização dessas vagas. Para tanto, as políticas educacionais devem ser postas para dar essa acessibilidade, principalmente aos que não têm condições financeiras, ou seja, aos mais fragilizados economicamente. Isto é um desafio e uma questão abordada por diversos pesquisadores tendo em vista a seriedade do tema.

A quantidade de vagas ofertadas, principalmente nas universidades públicas, influencia na escolha do estudante pelo curso e turno a qual irá realizar sua graduação. O SiSU também desempenha um papel importante na escolha, pois muitas vezes o score do estudante o faz optar não pelo curso desejado, mas por aquele em que pode ingressar. (LI, 2016; MACHADO E SZERMAN, 2015). Assim, ingressar é mais importante que o curso de interesse. O mesmo não ocorre nas entidades privadas, pois uma gama maior de cursos em diversos horários facilitam a escolha do estudante. Uma observação importante de Sousa (2010) revela que nessa categoria administrativa existe uma espécie de “estoque de vagas” que é uma prática e modo de gestão adotados pelo setor privado que oferece uma quantidade maior de vagas. Sobre nesta questão, Carvalho (2011) explica que “as IES privadas disponibilizam um número excessivo de vagas no primeiro ano a fim de compensar financeiramente a desistência acentuada nos anos seguintes”. (CARVALHO, 2011, p. 185). Isto inferirá no aumento da inadimplência, nas taxas de evasão e no número de vagas ociosas na educação superior nas IES.

Refletindo sobre a importância da educação superior na vida de uma nação, Anísio Teixeira (1962, p. 181) expõe que “a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo.”. E conclui, dizendo: “Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão somente como um reflexo dos demais.”. (TEIXEIRA, 1962, p. 181). Com essas palavras, pode-se considerar que a liberdade de pensar do indivíduo, sem dependência intelectual, passa pelo ensino superior. Para tanto, necessita ter acesso na academia e lá poder permanecer até terminar seu curso.

A pesquisadora Luz (2017) alarga o entendimento sobre o que é acesso, estendendo-o como uma categoria composta de indicadores ou elementos, ou seja, acesso é: ingresso, permanência e formação qualificada. Assim, denota que acesso não é sinônimo de ingresso, sendo este um de seus elementos. De tal modo, ela

estuda a dimensão do ingresso, em particular, e seus indicadores (vagas, ingresso, formato seletivo), prioritariamente os mecanismos de seleção para a entrada na educação superior pública. Reflete que entre as décadas de 1990 e 2000 houve avanços em que enquanto a primeira década tinha perspectivas menos democratizantes, a segunda trouxe um panorama mais efetivo de democratização do ingresso e inclusão social, principalmente nas mudanças nas formas de seleção, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a lei de cotas (Lei nº 12.711/2012). O Enem vem substituindo o vestibular ou outros processos e serve como forma de ingresso ao ProUni. “Entendemos que tal movimento contribuiu significativamente com a perspectiva de centralizar as formas de seleção, pois, em 2010, com a implantação do SiSU, consolida-se esse movimento centralizador.”. (LUZ, 2017, p. 21). Enfim, a pesquisadora focou nas mudanças dos modelos de ingresso das IFES, a partir do ano de 1995, ocorrendo um movimento de centralização, via MEC, por meio do Enem e SiSU. Concluiu que ao mesmo tempo que as políticas de ingresso operem por exclusão e enalteçam as capacidades naturais do indivíduo, de outra forma, consente políticas pontuais com inclusão e democratização.

Entender a diferença do significado entre acesso e ingresso é importante, mesmo que muitos os considerem como sinônimos, o que não deixa de ser. Pesquisadores (PALÁCIO, 2012; ARRUDA, 2011) vêm tratando a questão do aceite cada vez maior do Enem/SiSU pelas IFES, em que talvez seja um movimento que tende a perdurar pela abrangência que dá aos concorrentes para o acesso a uma universidade pública, gerando inclusão social. Ganhou força principalmente no governo de Lula (2003-2010) e se estendeu nos demais.

Emprestando os conceitos de Bourdieu, o acesso à educação superior é um campo de disputa de agentes dominantes, que geram a estagnação do campo, e dos pretendentes, que forçam sua transformação, a mudança do seu habitus, tendendo a democratizar o campo. Contudo, nesta arena que quase sempre não é democrática, pesa a meritocracia pelos exames e processos seletivos como forma de ingresso, principalmente nas IFES, suscitando alto índice de concorrência podendo gerar desigualdade e exclusão social. Todavia, as políticas educacionais na educação superior vêm assistindo a democratizar os ingressos nas instituições de ensino superior. A democratização e a ampliação do acesso ocorrem por meio das IES públicas e privadas, através das políticas educacionais, em que o ingresso

foi intensificado para os agentes mais frágeis socialmente, para terem mais oportunidades, obtendo o capital cultural. Para adentrar às instituições privadas, entre as ações governamentais que propiciaram tal oportunidade, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Conforme o MEC²⁰, de acordo com as regras, para concorrer a uma bolsa e ter acesso ao ProUni o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, e obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo Ministério da Educação. Deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa, e satisfazer a uma das condições: a) ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; b) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição; c) ser pessoa com deficiência; d) ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. Pode-se considerar o programa como uma oportunidade de ingresso ou, como ponderam Catani, Hey e Gilioli (2006), que este é um programa assistencialista de acesso ao Ensino Superior em que os mais pobres são inseridos em precários espaços privados da educação. Para o Fies²¹, o estudante interessado em obter financiamento para o curso superior deve inscrever-se no processo seletivo, conduzido pela SESu/MEC e regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito com avaliação positiva no Sinaes oferecido por IES cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao Fies (operacionalizado pelo FNDE), nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010.

Evidencia-se que uma maior oferta de vagas na graduação se encontra no setor privado, tendo em vista que o seu amplo desenvolvimento foi devido em grande parte pelo apoio das políticas educacionais que ocorreram no Brasil. Como exemplos, a reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), durante a ditadura militar, em que o art. 2º da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabelece que

²⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/como-funciona>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303/apresentacao>. Acesso em: 31 ago. 2018.

o ensino deva ser indissociável da pesquisa, ministrado em universidades, em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas ou privadas. Nesta última, fica a materialização das instituições privadas como entidades educacionais e, como tais, assistidas pelo poder público. Também, a Constituição Federal de 1988 contribuiu para o crescimento privado, possibilitando que fossem lucrativas. Embora não seja mais possível a imunidade fiscal, a educação superior privada vem sendo financiada através do ProUni, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. As instituições privadas que aderem ao ProUni (BRASIL, 2005), cumprindo suas regras, são beneficiadas conforme a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, art. 8º. A instituição que aderir ao ProUni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social. De acordo com Moreira (2017) o programa ProUni antecedeu outras políticas de acesso em função da extensão de IES privadas em funcionamento no país, apesar das resistências, que acabaram por impactar na formatação do programa, permitiu uma implementação rápida e com baixo aporte financeiro. O crédito educativo através do Fies é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. As instituições de ensino que aderem ao Fies (BRASIL, 2001a), participarão do risco do financiamento, na condição de devedores solidários. Contudo, são beneficiadas, primeiro, por que recebem mensalidades e, depois, seu custo por aluno diminui em função de ter mais alunos em seus cursos nas vagas que estariam desocupadas sem o discente financiado. Somando-se a tudo isto, bancos públicos como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) disponibilizam linhas de crédito especiais, a juros mais baixos, para essas entidades privadas.

Para as IFES, destacou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), vigente de 2008 a 2012, que será explorado em capítulo específico. Atendem a comunidade através do

Programa Universidade Aberta do Brasil²² (UAB), do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e da Política de Cotas nas Universidades Públicas. O Sistema UAB, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, na modalidade de educação a distância, nas instituições públicas de ensino superior. Também, apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. A sua meta prioritária é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Assim, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Para a permanência dos alunos nas IFES, o governo tem instituído auxílios àqueles em condições financeiras pouco favoráveis. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010). Este permeia as seguintes assistências: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Isto colabora com a permanência do universitário nas academias tendo em vista que necessita se manter, além de estudar. Silva (2014, p. 95) informa a disponibilidade dos recursos financeiros ao Pnaes de 2008 a 2012, sendo o montante de R\$ 1.520.917.370,00, obtendo-se nesse período um aumento de 300%, em que o ano de 2008 apresentou, do total, R\$ 126.301.633,00 (8%); 2009, R\$ 200.000.000,00 (13%), 2010, 295.582.521 (20%), 2011, R\$ 395.189.588,00 (26%) e 2012, R\$ 503.843.628,00 (33%), sendo os últimos anos, os maiores investimentos. A Andifes (2011) expõe a queda do mito de que os estudantes das universidades federais são os mais ricos. Em relatório com perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, expõem-se que, em 2011, 44% dos alunos pertenciam as classes C, D e E. Salienta-se que com a recessão econômica e a crise política dos anos mais recentes, causando perda de

²²Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

arrecadação na esfera federal, houve retração dos investimentos na educação e, assim, cortes orçamentários nos programas, colocando as políticas educacionais em risco. Veja-se o que reporta Machado (2017):

os recursos direcionados para a assistência ao estudante de graduação têm sido insuficientes diante das demandas. A destinação do orçamento voltado para a permanência do graduando vem ocorrendo no limite dos interesses do capital. Os recursos que desde 2002 estavam sendo ascendentes, em 2016 decresceu 17% em relação ao ano anterior. (MACHADO, 2017, p. 20).

O pesquisador declara, nessa fala, que os recursos para a permanência do estudante têm atendido precipuamente aos interesses do capital, ou seja, para os programas que interessam as entidades privadas. Ainda que o governo anunciou, em outubro de 2017, um aporte necessário para a assistência estudantil na ordem de R\$ 1,2 bilhão do Ministério da Educação²³, as políticas de assistência estudantil carecem de maior prioridade e efetividade como investimento público, para que não desamparem os estudantes que esperam e necessitam desses recursos.

O pesquisador Maciel (2014), trouxe que o conceito de democratização do acesso ao ensino superior, pela sua complexidade, possibilita a existência de múltiplas visões sobre o assunto. Em uma primeira visão, os conceitos de ampliação e democratização são entendidos como sinônimos, pois associa a democratização do acesso ao ensino superior como se fosse uma simples expansão de vagas. Nesta visão, ocorre democratização se existem mais pessoas com oportunidade de acesso. Outra visão é considerar que além de crescer vagas, há acesso para as camadas sociais desprivilegiadas e desta forma dizer-se que existe a democratização. Assim, se esta classe não privilegiada está conseguindo mais acesso as universidades públicas, está ocorrendo a democratização. Outro ponto é que a democratização não se refere apenas a níveis sociais, mas o acesso à universidade se democratiza quando aumenta o acesso também das camadas raciais desfavorecidas, como indígenas, pardos e negros. Nesta direção, mais um fator de democratização são as ações afirmativas e cotas no Brasil que contribuem com a compensação das desvantagens que assolam os diversos grupos vulneráveis, como os afrodescendentes e os portadores de necessidades especiais.

²³ Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/10/federais-recebem-r-1-2-bi-para-despesas-e-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

O pesquisador reforça que ingressar na universidade pública ainda é uma questão de mérito, porém deveria ser uma questão de direito. Em outro ponto de vista, considera se a expansão da educação superior deva ser pública, privada ou ambas e se isto pode ser compreendido como democratização da educação superior.

Como visto, não basta expandir vagas. É necessário democratizá-las e conforme as considerações de Ristoff (2006):

se a palavra de ordem da década passada [1990] foi expandir, a desta década [2000] 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. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público. (RISTOFF, 2006, p. 45).

Outra forma de expansão do acesso é a oferta de mais cursos e vagas noturnos para o público de estudantes trabalhadores que precisam buscar a educação superior nesse turno, haja vista que desempenham atividade profissional durante o dia e são oriundos de segmentos menos favorecidos da sociedade e, por isto, precisam trabalhar para se sustentar e pagar as mensalidades, quando cursantes de instituições privadas. Este público, para alcançar seu objetivo, se submete a dupla jornada de estudar e trabalhar. “A dupla jornada de trabalho do estudante do curso noturno evidencia, certamente, um enorme esforço para romper o ciclo de reprodução social estabelecido numa sociedade estruturada por meio de classes sociais [...]”. (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 259). Acontece que as posições de classe definem a trajetória escolar e profissional, principalmente dos jovens trabalhadores. Assim, os autores expõem que boa parte dos estudantes trabalhadores está matriculada nesse turno privado, pois que o setor público concentra sua oferta no diurno, o que torna difícil o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores, sobretudo aos cursos considerados de melhor qualidade. A expansão através dos cursos noturnos se dá pelos cursos menos prestigiados ou

menos concorridos em IES públicas ou principalmente pelas redes privadas que nem sempre são de boa qualidade²⁴.

Outro tema que vem sendo tratado em pesquisas sobre acesso na educação superior são os cursos a distância. Uma pesquisa de mestrado (LORDSLEEM, 2011) trouxe como tema a Educação a Distância (EaD) para discutir a Democratização do acesso via Universidade Aberta do Brasil. Refletiu que esta modalidade de ensino trouxe, em geral, uma maior interiorização dos cursos. Contudo, há necessidade de melhores condições de infraestrutura nos polos. Relatou que o calendário acadêmico é diferenciado em relação ao presencial, tendo em vista as características da modalidade do curso. No entanto, há altos níveis de evasão. Refletiu, também, que esta modalidade trouxe uma contribuição maior para as licenciaturas e ampliou vagas e acesso para uma população que não é atendida pelos cursos presenciais. Pode-se considerar, então, que a EaD é um formato que não se pode dispensar como meio expansivo da educação superior e facilitador ao agente na busca da graduação.

Finalizando, colocou-se uma pequena gama, contudo com objetos representativos, do que se tem pesquisado sobre temas relacionados ao aumento de vagas de ingresso. Explorando o assunto, quanto maior for a oferta de vagas, haverá mais candidatos com oportunidades de ingresso. Entretanto, por uma questão social, há necessidade de democratização dessas vagas e as políticas educacionais devem ser postas, principalmente para assistir às minorias da sociedade. A pesquisadora Luz (2017) alargou o entendimento sobre o que é acesso como uma categoria composta de elementos, ou seja, acesso é: ingresso, permanência e formação qualificada. Concluiu em sua pesquisa que ao mesmo tempo que as políticas de ingresso operem por exclusão e enalteçam as capacidades naturais do indivíduo, de outra forma, consente políticas pontuais com inclusão e democratização. Entender a diferença do significado entre acesso e ingresso é importante, mesmo que muitos os considerem como sinônimos. O acesso à educação superior é um campo de disputa numa arena que nem sempre é democrática, pesando a meritocracia pelos exames e processos seletivos como forma de ingresso, principalmente nas IFES, suscitando alto índice de concorrência

²⁴ Definir qualidade na educação é polêmico, pois não se têm parâmetros concretos definidos que atendam de forma geral o que é ou não uma educação de qualidade e, portanto, tem caráter subjetivo.

podendo gerar desigualdade e exclusão social. O aceite cada vez maior do Enem/SiSU pelas IFES, talvez seja um movimento que venha a perdurar pela abrangência que dá aos concorrentes para o acesso a uma universidade pública, gerando inclusão social. A democratização e a ampliação do acesso ocorrem por meio das IES públicas e privadas, através das políticas educacionais, em que o ingresso foi intensificado para os agentes mais frágeis socialmente, para terem mais oportunidades, obtendo o capital cultural. Os conceitos de ampliação e democratização são entendidos como sinônimos, de um lado, pois associa a democratização do acesso ao ensino superior como se fosse uma simples expansão de vagas. De outro lado, se além de acrescer vagas, dando-se acesso para as camadas sociais desprivilegiadas e as raciais, diz-se que existe a democratização. Outro ponto de vista é considerar se a expansão da educação superior deva ser pública, privada ou ambas e se isto pode ser compreendido como democratização da educação superior. Outra forma de expansão do acesso é a oferta de mais cursos e vagas noturnos para o público de trabalhadores que precisa buscar a educação superior nesse turno. Contudo, estes cursos noturnos são oferecidos principalmente pelas redes privadas, que nem sempre são de boa qualidade. Outro tema que vem sendo tratado em pesquisas sobre acesso na educação superior são os cursos a distância. Esta modalidade de ensino trouxe, em geral, uma maior interiorização dos cursos, uma contribuição maior para as licenciaturas e ampliou vagas e acesso para uma população que não é atendida pelos cursos presenciais. Contudo, há necessidade de melhores condições de infraestrutura nos polos e combater as altas taxas de evasão.

3.1.2.2 Redução das taxas de evasão

A primeira observação a ser feita é que a evasão também pode ser considerada como democrática no sentido de que não escolhe a categoria administrativa (pública ou privada) para se manifestar. A partir de então, há necessidade de se examinar o fenômeno tendo em vista que sua ação pode provocar, além de outras situações, desperdício de material, de espaço físico, vaga ociosa, de pessoal docente e administrativo, problemas para a gestão dos cursos e instituições, para o próprio acadêmico e à sociedade que o custeia nas entidades

públicas, provocando aumento do custo por aluno e deixando capacidade ociosa em fases mais adiantadas dos cursos.

É importante salientar que muitas são as justificativas para a evasão merecendo destaque a fragilidade econômica (fator econômico), uma vez que muitos estudantes não conseguem se manter nos cursos, dados os gastos com transporte, alimentação, moradia, materiais didáticos, entre outros. Há também questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, registradas na medida em que o estudante se depara com um nível maior de exigências ou com conteúdos complexos e que a instituição não consegue acolher esse aluno de forma que ele prossiga no curso escolhido (fator acadêmico ou institucional). Essas dificuldades também podem ser resultantes de falhas nos níveis anteriores de ensino, que ficam mais evidentes no Ensino Superior. Além desses, há o fator de ordem particular com uma gama de causas pessoais que provocam a evasão, como frustrações com o curso escolhido. Isso ocorre muitas vezes dada a imaturidade de alguns jovens no momento da escolha do curso, pois em média, tem entre 17 e 18 anos. Além dessas questões, a escolha do curso também pode ter sido influenciada por pais ou colegas, não sendo o real desejo do estudante e logo nos primeiros meses de aula a frustração fica evidente. Além disso, há que se mencionar a repetência e a formação dos formadores como fatores de grande importância.

Moura (2018) assinala que, em seu trabalho, encontrou uma pesquisa na UFMG que autores expõem que as variáveis socioeconômicas parecem não influenciar os percentuais de evasão. Porém, em relação a área de conhecimento, como as ciências exatas, encontram-se altas taxas de evasão, ao contrário das ciências biológicas, que são baixas. O rendimento do estudante no curso também é um fator de evasão, tal que os que se evadiram apresentaram percentual de retenção muito maior em relação aos que se graduaram. A pesquisadora também observou que em pesquisas, autores relatam que a criação de cursos noturnos parece contribuir para a redução das taxas de evasão. Um outro estudo, contudo, reflete que um curso oferecido nos períodos diurnos e noturnos, a evasão é maior no segundo período. Contrabalançando a essas pesquisas, um estudo sobre nove cursos oferecidos na USP, em turnos diferentes, evidenciou-se que a ocorrência da evasão não é o turno de seu funcionamento e, sim, o curso em si. Em relação ao gênero, estudos mostram que as mulheres buscam mais as áreas de ciências biológicas e os homens, a de ciências exatas. Contudo, o desempenho masculino no

vestibular é melhor, mas elas apresentam melhores performances nas disciplinas e se evadem menos que os homens. Já os alunos que ingressam pelo sistema de cotas, alguns autores identificaram que os cotistas apresentaram menor taxa de evasão. Isto ficou evidente na área de Ciências Biológicas, contudo na área de Ciências Exatas e da Terra os alunos cotistas apresentaram percentual de evasão superior aos não cotistas.

Em relação aos números de evadidos, Meneghel (2017) assinala:

no setor público, por exemplo, a taxa de evasão é um pouco inferior à média nacional, está em torno de 18%. Já no setor privado, ela encontra-se acima da média e chega a 28%. A evasão também é mais alta em cursos de educação a distância (EAD): nas privadas, é da ordem de 32%; e, nas públicas, de 26%. (MENEGHEL, 2017, p. 344).

Meneghel (2017), expõe que a evasão dos alunos acima de 24 anos (mais velhos) é maior, cerca de 32%, que os mais jovens que é de 23%. Um outro dado mencionado é que os alunos do Fies “evadem em menor proporção que os demais alunos”. (MENEGHEL, 2017, p. 344).

Uma outra pesquisa, ainda em relação aos números de evadidos do ensino superior no país, traz-se a evasão anual agrupada por tipo de graduação, modalidade de ensino e categoria administrativa no período de 2011 a 2015, refletido no Quadro 5:

QUADRO 5 - EVASÃO ANUAL AGRUPADA POR TIPO DE GRADUAÇÃO, MODALIDADE DE ENSINO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 2011 A 2015

Tipo de Graduação	Modalidade/categoria	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Média
Bacharelado	<i>Total</i>	23%	22%	22%	22%	22%
	<i>Distância</i>	28%	34%	35%	39%	34%
	<i>Pública</i>	31%	36%	37%	41%	36%
	<i>Privada</i>	12%	15%	19%	16%	16%
	<i>Presencial</i>	22%	21%	21%	21%	21%
	<i>Pública</i>	24%	23%	24%	23%	24%
	<i>Privada</i>	17%	13%	13%	12%	14%
Licenciatura	<i>Total</i>	23%	21%	23%	25%	23%
	<i>Distância</i>	25%	24%	31%	33%	28%
	<i>Pública</i>	27%	26%	31%	33%	28%
	<i>Privada</i>	20%	18%	22%	21%	20%
	<i>Presencial</i>	20%	19%	20%	20%	20%
	<i>Pública</i>	23%	23%	25%	23%	24%
	<i>Privada</i>	18%	16%	15%	16%	16%

FONTE: Moura (2018) apud Lobo; Silva Filho (2017).

Nota-se que a categoria administrativa público apresenta índices maiores que a privado em todos os anos e os cursos a distância têm índices maiores que o presencial, no período em voga. É importante observar que o quadro de Moura (2018) contrasta com as informações de Meneguel (2017), pois usam dados e fontes diferenciados, por isto a discrepância. Contudo, importa-se dizer que há evasão nas duas categorias administrativas e seus índices devem ser investigados.

Em sentido amplo, entende-se evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. Em sentido estrito, Machado (2013, p. 29) relata os três tipos de evasão existentes e possíveis, conforme o MEC, estudo de 1995, pautados nas seguintes definições:

- a) evasão de curso: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- b) evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;
- c) evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Veja que não é fácil determinar a causa, a não ser que seja expressamente relatada pelo evasor. Para as causas desencadeadoras de evasão há fatores endógenos e exógenos, ou seja, uma causa endógena ou particular do estudante e, outra, exógena ou externa não particular do estudante, que tem a ver com o aspecto institucional. Para entender melhor a questão, conforme Platt Neto et al. (2007) há fatores que podem ser controláveis pela instituição e outros que não podem ser.

São “controláveis”, os fatores sobre os quais a instituição tem total ou maior condição de influenciar a decisão por meio de ações. São “não controláveis” aqueles sobre os quais os esforços da instituição e de seus colaboradores apresentam pouco ou nenhum efeito. (PLATT NETO et al., 2007, p. 10).

Observou-se nos trabalhos pesquisados que há por curso motivos comuns ou diversificados para ocorrerem evasões e isto varia a cada instituição investigada. Os principais elementos relacionados à evasão, são: diversas razões profissionais, trabalhar em horário incompatível com as aulas, falta de tempo para trabalhar e estudar, distância que os alunos percorrem até a instituição, dificuldade de

acompanhar o conteúdo ministrado (relacionada com as deficiências da formação anterior), decepção com as disciplinas do curso, falta de identificação com o curso escolhido, escassos recursos financeiros e, em alguns casos, o tratamento dispensado pelo docente aos alunos com dificuldades de aprendizado e má qualidade do ensino. (MOURA, 2015; PALÁCIO, 2012; MOROSINI et al., 2012).

Baggi e Lopes (2011) complementam e expõem alguns fatores para a evasão:

problemas como a falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, ingresso na faculdade por imposição familiar, casamentos não planejados e nascimento de filhos. (BAGGI; LOPES, 2011, p. 358).

Em sua dissertação, Moura (2018) pesquisou sobre a implantação do Reuni e o seu impacto na evasão discente na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora evidenciou que para os cursos criados ou que tiveram ampliação de oferta de vagas com a implantação do Reuni atingiram índices médios de evasão superiores aos índices dos cursos que já existiam na instituição. Os que tiveram ampliação de oferta, constatou-se que eram cursos que historicamente já apresentavam elevada evasão. Entende que há combinação de outros fatores influenciando a elevação dessas taxas. Também, observou uma tendência de aumento nas taxas de evasão no período pós-Reuni. Em outro aspecto, relacionado à forma de ingresso na instituição, constatou-se que existe evasão maior entre os candidatos que escolheram o SiSU, do que os ingressantes por vestibular.

Nas pesquisas que abordam a relação da evasão com a Educação a Distância, Machado (2013) tendo realizado como tipo de pesquisa o Estado da Arte ou do Conhecimento expõe o que se tem produzido sobre o tema. Interessante notar que a própria autora declara que é uma aluna evadida. As causas relatadas sobre sua evasão, foram: “a visão estigmatizada que eu tinha sobre EaD, acreditando que tal modalidade de ensino era uma maneira mais fácil de obter um diploma de curso superior, o que acabou não se confirmando”. Percebeu, também, que “um aluno sem determinação, autonomia e principalmente, organização diária de estudo não consegue acompanhar as disciplinas de forma eficaz.”. E, finaliza alegando que houve “dificuldade de não se ter uma interação física entre professor e aluno”. (MACHADO, 2013, p. 13). Pensar sobre isto e sobre as causas que levam um aluno

a se evadir foram a motivação para desenvolver sua dissertação. Percebeu, logo no início da pesquisa, que para cursar EaD existe um perfil próprio de aluno, sem o qual pode estar fadado a não concluí-lo, como foi o seu caso.

Esse “aluno virtual de sucesso” precisa se encaixar em um perfil mínimo de exigências para conseguir progredir com sucesso na sua trajetória acadêmica. Primeiramente, precisa ter uma conexão virtual eficaz (o que chamamos de banda larga), precisa estar disposto a compartilhar detalhes e informações sobre seu cotidiano de estudo com outros alunos virtuais, tem que ter automotivação e autodisciplina, tem que dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal para o estudo, tem que criar uma capacidade reflexiva crítica em relação ao mundo e, por último, acreditar que uma aprendizagem de qualidade pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer momento. (MACHADO, 2013, p. 13-14).

Machado (2013) concluiu “que as pesquisas selecionadas esboçam em seus diferentes aspectos a questão da evasão EaD, mostrando assim que tal temática, ainda pouco abordada no âmbito acadêmico, precisa ser cada dia mais discutida e produto de análise sistemática.”. (MACHADO, 2013, p. 8).

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Violin (2012) se ocupou em pesquisar, com o encaminhamento de questionário a alunos evadidos do curso de Engenharia da Computação, quais eram os fatores para a evasão, chegando aos de ordem social, pedagógica e psicológica. O fator social revela que o aluno não consegue se sentir pertencente e/ou participante do grupo e, por isto, requer uma habilidade de adaptação. O fator pedagógico revela que a relação aluno-professor é motivador para a permanência do estudante, bem como seu desempenho acadêmico. O último fator, psicológico, decorre da adaptação do aluno ao novo ambiente e um aluno mais velho pode sentir-se deslocado em meio a seus colegas mais novos.

Li (2016) encontrou relação entre o Enem/SiSU e a evasão expondo que o ingresso de um aluno por este meio eleva a probabilidade de evadir-se no primeiro ano em 4,5%. Também, eleva a probabilidade de mudar de instituição antes de completar o curso. Pelo SiSU, o estudante pode realizar a escolha do curso pela probabilidade do ingresso e não pela sua real preferência, o que acaba elevando a chance de evasão. Revela que os alunos que recebem apoio assistencial tendem a permanecer na instituição, mas não necessariamente no mesmo curso. Conclui, dizendo que as mulheres são mais estáveis, sendo menos propensas a migrarem, evadir e mudarem de instituições. Pelo SiSU, Machado e Szerman (2015) denotam

que essa forma de ingresso levou a um aumento da evasão estudantil em 4,4%, em que o estudo de Li (2016) é legitimado.

Silva (2013) com trabalho realizado em uma instituição privada explica que alguns fatores aumentam a probabilidade de evasão. Entre eles, a reprovação, o aumento no preço da mensalidade, o atraso no pagamento da mensalidade, a idade elevada e ser do gênero masculino.

Considera-se importante o texto de Hoffmann (2016), que cita Tinto (1975), expondo que:

Tinto (1975), defende a ideia de que quanto maior for o comprometimento do aluno com a IES, via integração acadêmica e social, menor a probabilidade de evasão. O autor verifica que a permanência do aluno na IES é consequência da sua integração acadêmica (resultados acadêmicos) e social (integração com colegas e professores), considerando também sua base familiar, conhecimento prévio e sua expectativa em relação ao curso. (HOFFMANN, 2016, p. 22).

Hoffmann (2016) finaliza seu trabalho propondo uma metodologia que permite sistematizar a obtenção do conhecimento sobre os principais fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores, bem como definir estratégias de ações voltadas à redução da evasão.

Campos (2017) teve como propósito de pesquisa analisar a evasão nos Bacharelados Interdisciplinares (BI), cujo modelo busca amenizar problemas como a evasão, precocidade na escolha da carreira e proporcionar ao alunado uma formação com uma visão mais ampla do mundo. O objeto de estudo foi a evasão dos discentes dos Bacharelados Interdisciplinares, do Campus de Diamantina, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), pelo fato que a partir de 2012 concluíram o primeiro ciclo de formação generalista, ou seja, concluíram o Bacharelado Interdisciplinar. Constatou diferenças entre o perfil do aluno que estuda no período integral, sendo este do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), e do aluno do período noturno, cursante do Bacharelado em Humanidades (BHu). Durante a pesquisa observou que razões internas e externas podem estar relacionadas com os motivos que levaram os alunos a evadirem como a falta de infraestrutura, de assistência estudantil da universidade, falta de afinidade com o curso, dificuldades financeiras, incompatibilidade de horário de trabalho com o estudo, entre outras questões, e que há necessidade de implementação de políticas públicas para diminuir o problema. Observou também que ainda não houve uma

variação nos índices de evasão esperado com esta nova modalidade de ensino, sendo as mesmas similares aos dos cursos tradicionais.

Andrade (2014) discutiu os motivos que, segundo os próprios estudantes, colaboraram com o abandono dos estudos e a desistência dos cursos. Obteve-se como causas predominantes: a escolha por uma graduação tradicional e profissionalizante, especialmente devido à relação dos BI com a estrutura universitária; a lentidão da universidade para o estabelecimento das normas circunscritas ao funcionamento desses novos cursos; os obstáculos institucionais para exercício do currículo de maneira plena; o baixo desempenho acadêmico e a evasão financeiramente motivada. Em alguns casos, notou o reingresso do estudante na própria universidade, porém em outro curso de graduação ou no BI, em outra área do conhecimento. Concluiu que a forma de acesso, o aumento da oferta de vagas, a variedade de cursos e de instituições representam atrativos para a movimentação e a experimentação na educação superior, que por sua vez, estão associadas à autonomia do sujeito na construção de sua trajetória acadêmica. Também relata que o abandono dos estudos é motivado pela falta de adaptação ao currículo, pela indisposição às regras e mecanismos de funcionamento de um curso de graduação, pelas limitações institucionais e por questões financeiras. Assinala para a necessidade de redirecionamento da ação de gestores e docentes, tanto no campo pedagógico quanto no âmbito administrativo.

Cunha Neto (2015) descreve a situação de evasão escolar no curso de letras/libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Concluiu que as principais causas da evasão provêm da falta de comunicação eficaz da instituição de ensino e da compreensão da realidade e expectativas do aluno surdo por parte dos professores, colegas e tutores.

Para finalizar o ponto, expõe-se que alguns pesquisadores desenvolveram metodologias para contar evadidos, contudo mais do que saber quantos abandonam, é saber os motivos e, assim, buscar alternativas e soluções para amenizar esta situação.

Relatou-se, assim, as várias pesquisas em seus diversos aspectos sobre a evasão na educação superior, em que não escolhe a categoria administrativa para se manifestar, podendo provocar desperdícios de recursos, pessoal, vagas ociosas, aumentando o custo por aluno. Para as causas desencadeadoras de evasão há fatores endógenos e exógenos, ou seja, uma causa endógena ou particular do

estudante e, outra, exógena ou externa não particular do estudante, que tem a ver com o aspecto institucional. Destaca-se a fragilidade econômica como um fator dominante para a evasão. Contudo, há também questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem e frustração com o curso escolhido. O rendimento do estudante no curso também é um fator de evasão. Em uma instituição privada alguns fatores aumentam a probabilidade de evasão. Entre eles, a reprovação, o aumento no preço e o atraso no pagamento da mensalidade. Tendo em vista os variados aspectos que levam o estudante a evadir, há necessidade de as instituições terem mecanismos para conter essa evasão e, quando não puder evitar, mecanismos para ocupar essas vagas, contendo os desperdícios e custos das vagas ociosas.

3.1.2.3 Ocupação de vagas ociosas

A ocupação de vagas ociosas está intrinsecamente relacionada aos outros dois itens: vagas de ingresso e taxas de evasão. Se há vagas ociosas é por que não houve preenchimento das vagas disponíveis de ingresso ou por que houve evasão. Nas instituições públicas, está mais conexa com este último, pois é mais simples preencher as vagas disponíveis do que conseguir controlar a evasão, ou seja, neste caso se menos estudantes se evadirem, menos vagas ociosas haverá²⁵. Assim, uma amostra do que se tem pesquisado, é posto no decorrer do texto.

No caso de não preenchimento das vagas disponíveis, Czerniaski (2014) dispõe que:

Buscou identificar os motivos que levaram os candidatos a não efetuarem suas matrículas na instituição lócus da pesquisa, propiciando, desta forma, a ociosidade contínua das vagas, sem referendar as desistências, abandonos informais e transferências que ocorrem no decorrer do semestre. (CZERNIASKI, 2014, p. 17).

Concluiu que as vagas ociosas não ocupadas pelos candidatos que concorreram nacionalmente através do SiSU tenderam a não sair da sua região, seja por questões afetivas, culturais, econômicas ou climáticas.

Amaral (2016) analisa três momentos em que a quantidade de vagas ficou sem preenchimento em relação aos candidatos/vagas oferecidas nas IES, sendo o

²⁵ Isto será evidenciado no estudo de caso da Dimensão (A) na UFPR.

primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995); o último ano do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2006) e o segundo ano do governo de Dilma Rousseff (2012), dizendo que:

há indícios de que a população brasileira está atingindo um limite no qual não é mais possível às famílias financiarem uma educação superior para os seus jovens – tanto em IES públicas quanto privadas –, uma vez que a frequência a um curso de graduação, independentemente da gratuidade ou não da instituição, possui um custo elevado, que se relaciona a transporte, alimentação, aquisição de material para o curso, cópias, vida cultural, entre outros. (AMARAL, 2016, p. 725).

O percentual de variação de matrículas nos três períodos em destaque (1995-2011), estão dispostos no Quadro 6:

QUADRO 6 - PERCENTUAL DE VARIAÇÃO DE MATRÍCULAS NO PERÍODO DE 1995-2011

Ano	IES públicas		IES privadas	
	Vagas não preenchidas (%)	Relação candidatos/vagas	Vagas não preenchidas (%)	Relação candidatos/vagas
1995	11,3	7,9	18,5	2,9
2005	7,9	7,4	47,8	1,3
2011	12,0	10,6	54,1	1,5

FONTE: Amaral (2016, p. 726).

Amaral (2016) chama a atenção para “o grande aumento no percentual de vagas não preenchidas nas IES privadas, partindo de 18,5% em 1995 para 54,1% em 2011 e a grande queda na relação candidatos/vagas, que era 2,9 em 1995 e em 2011 foi de 1,5.”. (AMARAL, 2016, p. 726). Esses são as duas oscilações que tendem a sinalizar a impossibilidade das famílias brasileiras de efetuar suas matrículas nas IES privadas. Para o pesquisador Amaral (2016) não há uma grande elevação na relação candidato/vaga nas IES públicas, sinalizando naquele momento uma dificuldade de as famílias também manterem seus jovens nessas instituições. Tendo em vista que “só conseguem estudar na educação superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, aquelas pessoas que residem em domicílios com renda per capita a partir de dois salários mínimos.”. (AMARAL, 2016, p. 726). Isto, por que essas pessoas é que teriam as condições para custear o transporte, alimentação e etc.

Um estudo na UFG, Veloso et al. (2014), sobre a ocupação de vagas disponíveis na graduação para minimizar o quantitativo de vagas ociosas na instituição, no período de 2006 a 2013, foi feito o levantamento do número de vagas disponíveis ofertadas e preenchidas por curso de graduação presencial. Como resultado, mesmo com esforço e empenho para preenchimento das vagas ociosas, através do levantamento do número de vagas disponíveis ofertadas e preenchidas, por curso de graduação presencial, observou-se o preenchimento de apenas 21,7% das vagas ofertadas. Assim, as ações para preenchimento das vagas ociosas na instituição não têm representado resultados efetivos. “Os dados apontam ainda que, das vagas preenchidas, 30,06% foram para portadores de diplomas, 26,77% para transferência facultativa de outras Instituições de Ensino Superior e 24,35% aos que mudaram de curso na UFG.”. (VELOSO et al., 2014, p. 279). Entende-se, assim, que as vagas ociosas foram preenchidas por quem já tinha curso superior ou pelos que já cursavam a graduação e não por quem ainda iria iniciar neste nível de ensino. Os pesquisadores concluíram pela necessidade da adoção de ações integradas, sistematizadas e sinérgicas “visando, primeiramente, a diminuição do número de vagas disponíveis na instituição e, posteriormente, a eficiência, eficácia e equidade social das políticas de preenchimento de vagas face ao modelo de expansão proposto para o ensino superior brasileiro.”. (VELOSO et al., 2014, p. 279).

Esses estudos apontaram alguns levantamentos sobre vagas disponíveis. Ademais, as IES federais vêm procurando implementar programas para ocupação de vagas ociosas. Para tanto, buscou-se cinco IFES brasileiras, de forma aleatória, porém sendo uma de cada região do país para exemplificar os seus programas de ocupação de vagas ociosas. Não se centrou em buscar quantitativos, mas descrever ações de ocupação dessas vagas nas instituições pesquisadas.

Inicialmente, na região Sul, traz-se o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (Provar²⁶) da UFPR, criado no 1º semestre de 2002. Um levantamento de dados da evasão de 10 anos nos cursos de graduação, de 1992 a 2001, apontou que o número de diplomados correspondia aproximadamente a apenas 55% do número de vagas ofertadas e que o processo de ocupação de vagas existentes era ineficiente por abranger menos de 10% das vagas de evasão. Assim,

²⁶ Mais informações disponíveis em: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/provar/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

o Provar foi aprovado pelo Conselho Universitário como estratégia para possibilitar que as vagas de evadidos que ficavam ociosas por ano, fossem ocupadas por alunos interessados em transferir-se de outras IES para o mesmo curso, por alunos da própria UFPR que desejassem fazer reopção de curso, ou por graduados para fazerem novo curso ou nova habilitação. As modalidades de ingresso, são: aproveitamento de Curso Superior; complementação de Estudos; reintegração e transferência; e outros, como: Convênio, Convênio AUGM²⁷, Convênio PEC-G²⁸, Decisão Administrativa, Decisão Judicial, Dupla Diplomação, Mobilidade Acadêmica, Permanência, Transferência Ex-Ofício e Vestibular Indígena, conforme consta nos Relatórios de Atividades da Proplan/UFPR.

Na região Norte, selecionou-se a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Constatou-se, conforme informações disponibilizadas em seu sítio e aqui transcritas, que a entidade tem o PSE²⁹ - Processo Seletivo Extramacro que é a forma de ingresso na Universidade Federal do Amazonas fora do Processo Seletivo Macro - PSM (antigo vestibular). O PSE será ofertado a partir da disponibilidade de vagas e será previsto pelo calendário Acadêmico. Através do Processo Seletivo Extramacro é disponibilizado três modalidades de ingresso, sendo: Reopção - (Transferência de Curso Interno) que é o processo de transferência do estudante da UFAM de um curso para outro, dentro da mesma área de conhecimento; Portador de Diploma - o portador de Diploma de Curso Superior poderá candidatar-se a outro curso da mesma área de estudos de sua graduação; Transferência Facultativa – é a forma de Ingresso do estudante oriundo de outras Instituições de Ensino Superior, no decorrer do curso, desde que o Curso de origem esteja devidamente reconhecido e seja idêntico ou equivalente ao da UFAM e que o estudante haja concluído o mínimo de créditos/horas exigidos de acordo com o Edital.

²⁷ A AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideo visa a integração regional dos sistemas de ensino público dos países do Mercosul. Essa integração se dá num espaço acadêmico comum, regional, de cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural latino-americana – a ESCALA. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/augm-associao-de-universidades-grupo-montevideo/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

²⁸ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Disponível em: <<http://internacional.ufpr.br/portafulpec-g/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

²⁹ Mais informações disponíveis em: <<http://proeg.ufam.edu.br/formas-de-ingresso>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Na região Sudeste, optou-se pela UFV - Universidade Federal de Viçosa. Conforme seu site, a instituição oferta vagas remanescentes através de ingresso no denominado Vagas Ociosas³⁰ que são as vagas geradas por abandono ou desligamento. São ocupadas por meio de mudança de curso para estudantes da UFV, transferência de outras instituições de ensino superior ou portadores de diploma de acordo com os critérios específicos, propostos pela Comissão Coordenadora do curso. As vagas oferecidas para o primeiro semestre são ocupadas via SiSU. Assim, o candidato deverá estar inscrito no SiSU e ter feito Enem. No segundo semestre, é disponibilizado novo edital. No ano 2018, conforme edital, os critérios estabelecidos, entre outros, no Regime Didático da Graduação/UFV para inscrição no processo seletivo de Vagas Ociosas de todos os cursos, são: I - Mudança de curso: Na modalidade mudança de curso poderá se inscrever o estudante da própria UFV, que tenha cursado o segundo período do curso em que estiver matriculado e que, no momento da matrícula no novo curso, tiver completado, no mínimo, 26 (vinte e seis) créditos em disciplinas do seu curso de origem; II - Transferência de outra instituição de ensino superior: Na modalidade transferência de outra instituição poderá se inscrever o candidato oriundo de outras instituições de ensino superior, nacionais ou estrangeiras, que esteja matriculado no mesmo curso para o qual se candidata na UFV. Também, não esteja cursando o primeiro ano do curso, caracterizado por menos de 40 créditos aproveitáveis – 600 (seiscentas) horas – no momento da matrícula na UFV. Não esteja cursando o último ano do curso de origem, caracterizado por menos de 60 créditos – 900 (novecentas) horas – para a conclusão do curso e não tenha sido afastado da universidade onde estiver matriculado por motivo disciplinar; III – Portador de diploma de curso de graduação: Na modalidade portador de diploma de graduação poderá se inscrever o candidato que tenha concluído curso de graduação reconhecido pelo MEC no país; IV – Rematrícula: Na modalidade rematrícula poderá se inscrever, no mesmo curso anteriormente frequentado e no mesmo campus da UFV, o candidato que tenha sido estudante dessa Universidade e abandonou seu curso de graduação.

³⁰ Mais informações disponíveis em: <<https://www.ufv.br/estude-na-ufv/graduacao/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Na Centro-Oeste, buscou-se a Universidade de Brasília (UnB) que opta por Processo seletivo para Vagas Remanescentes³¹. Conforme informação disponível em seu site, é o processo de seleção destinado ao provimento de vagas remanescentes dos processos seletivos primários (PAS³², SiSU, Vestibular tradicional) para ingresso na UnB. A seleção compreende a análise das notas obtidas pelo candidato avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior ao vigente e que comprove a conclusão do ensino médio (ou curso equivalente). O candidato que se inscrever em qualquer um dos cursos que exigem Certificação de Habilidade Específica somente poderá concorrer a esse curso caso possua a referida certificação, dentro do período de validade. O edital é publicado duas vezes ao ano, no primeiro e no segundo semestres letivos, após a seleção dos processos primários de ingresso. O edital é destinado aos cursos de graduação que tenham vagas remanescentes do ingresso primário. Os sistemas de concorrência são: Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros. O quantitativo de vagas é variável e corresponde às vagas de ingresso primário não ocupadas.

A última região pesquisada, Nordeste, trouxe-se a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que informa, através de seu site, os requisitos para preenchimento de vagas remanescentes com o título de Vagas Residuais³³. O Processo Seletivo para Vagas Residuais é destinado a alunos da própria UFBA, de outras instituições de ensino superior, públicas ou particulares, e aos portadores de diploma de nível superior que queiram fazer um curso de graduação na UFBA. As Formas de Acesso são divididas em duas etapas. A 1ª etapa é destinada para Transferência Interna (TI) de alunos UFBA, com matrícula atual proveniente de Vestibular ou Enem/SiSU e queira mudar de curso, da mesma modalidade (CPL³⁴, BI³⁵, CST³⁶) e da mesma área. Os critérios, são: 1 - Ter o escore de entrada no Vestibular/Enem maior que o último candidato classificado (mesma cota) no curso escolhido para transferência. Serão comparados os escores com base no ano que ingressou; 2 - Só pode

³¹ Mais informações disponíveis em: <<http://www.unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso/583-formas-de-ingresso?menu=434>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

³² PAS – Programa de Avaliação Seriada.

³³ Mais informações disponíveis em: <<http://www.vagasresiduais.ufba.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

³⁴ Cursos de Progressão Linear (CPL).

³⁵ Bacharelados Interdisciplinares (BI).

³⁶ cursos superiores de tecnologia (CST).

transferir para cursos da mesma área e grupo: Exatas para exatas, humanas para humanas, etc. Não pode sair de BI para um curso tradicional, e vice-versa; 3 - Pode pedir transferência o aluno com trancamento. Obs.: Alunos da UFBA que fizeram Vagas Residuais antes ou for egresso do BI - CPL, não podem fazer TI na 1ª etapa, mas podem fazer na 2ª etapa. Para tanto, é preciso ver o regulamento e todos os critérios em edital. A 2ª etapa é destinada aos: Diplomados, Transferência Externa, Interna, Reintegração ao Curso. A Transferência Externa (TE) é para aluno regularmente matriculado ou trancado em outra instituição de ensino superior, que queira se transferir apenas para o mesmo curso, na UFBA. Será exigida a aprovação em todos os componentes curriculares dos, pelo menos, dois primeiros semestres do curso de origem. A matrícula de Diplomado (DI) é para qualquer pessoa diplomada em curso de nível superior, que queira fazer outro curso ou outra habilitação. A Transferência Interna (TI) é para aluno ativo da UFBA, proveniente de qualquer processo seletivo, que queira mudar para qualquer curso. São etapas distintas, não é necessário passar pela 1ª etapa. A Reintegração no Mesmo Curso (RC) é apenas para ex-aluno da UFBA que queira concluir um curso inacabado. Obs.: Nesta etapa, os candidatos são submetidos a duas provas com disciplinas do curso escolhido e uma redação.

Assim, colocou-se algumas formas de preenchimento de vagas ociosas praticadas pelas IFES selecionadas por região do Brasil. Outras, não especificaram explicitamente se fazem ou não a ocupação de vagas remanescentes, porém informam distintas formas de provimento de vagas como as transferências, reingresso, mudança de curso, convênios e etc.

Finalizando o ponto, a ocupação de vagas ociosas está intrinsicamente relacionada às vagas de ingresso e taxas de evasão, por que se há vagas ociosas é por que não houve preenchimento das vagas disponíveis de ingresso ou por que houve evasão. Ademais, as IES federais vêm procurando implementar programas para ocupação de vagas ociosas. Para tanto, buscou-se cinco IFES brasileiras, de forma aleatória, porém sendo uma de cada região do país para exemplificar os seus programas de ocupação de vagas ociosas. Não se deu ênfase em pesquisar quantitativos de taxas de ocupação das vagas remanescentes nas IFES, mas sim saber como se trata esta questão nessas instituições.

Finalizando o capítulo, em síntese, seguiu-se com a revisão bibliográfica com a perspectiva de demonstrar como as pesquisas estavam se relacionando com

o Reuni em suas Dimensões e Meta Global. Assim, obteve-se um esboço sobre o que se tem pesquisado sobre o Reuni, do ponto de vista das suas dimensões e metas globais. Após, sendo o foco desta pesquisa a primeira dimensão do Programa, subdivido em: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas, expôs-se as investigações sobre esses itens, tendo em vista não esgotar o assunto, muito menos quantificar, mas saber o rumo, o que se tem falado sobre esses temas, nas pesquisas publicadas.

Na sequência, abordaram-se as causas e os motivos para uma reformulação das IES federais dando ensejo a um projeto denominado de Reuni, tendo em vista alavancar o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições.

3.2 O PROJETO REUNI

Com a crescente demanda pelo campo da educação superior e a falta de vagas nas instituições federais e sem que o agente com fragilidade econômica tivesse disponibilidade de recursos para o acesso as IES privadas, tinha o Presidente Lula da Silva (2003-2010) ambiente para pôr em prática seu plano de governo e realizar os projetos que atenderiam as entidades de ensino superior para que pudessem criar condições de acesso e permanência.

Nesse projeto, para assistir as IFES, decretou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007, tendo como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Veja-se o início da denominação do Programa: Apoio a Planos. Isto referencia que o Apoio é do governo (MEC) com os recursos financeiros que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação. Os referidos planos são de responsabilidade das IFES que teriam que indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos do programa. Assim, o governo federal criou o Reuni através de decreto que é um ato geral ou individual emitido pelo chefe do poder executivo, neste caso, a União, pelo Presidente da República. O tipo de decreto utilizado, denominado de Autônomo, foi introduzido pela emenda constitucional nº

32, de 11 de setembro de 2001, e possui efeitos equivalentes ao de uma lei ordinária.

O programa foi elaborado para atingir a meta constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com o seguinte texto que explicita os seus objetivos e metas para a educação superior: “1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.”. (BRASIL, 2001b, p. 32). Observa-se que a taxa líquida de matrícula³⁷ em 2001, era 9,2%, ao final da década foi em torno de 15% e em 2012, final do programa, foi de 15,5%, metade do estipulado, ou seja, não foi atingida plenamente.

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%) e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (1/18), ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Em 2007, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais estava em torno de 60%. Considera-se a taxa de 90% desvinculada da realidade nacional e poderia gerar “aprovação automática”. Somente o Japão alcançou tal meta e em um contexto educacional e financeiro completamente diferente do Brasil. Já a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, refere-se à carga horária dos professores estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais, podendo gerar a precarização do trabalho do professor, pois priorizaria o ensino em relação a extensão e a pesquisa.

Até a decretação do plano houve um período de gestação, um projeto que será discutido abordando as primeiras ideias e o processo como um todo. Sendo que não é curto o tempo de efetivação de um projeto, normalmente, tem-se que percorrer fases como a Elaboração do que se pretende fazer, o Planejamento, a Execução, o Monitoramento e Controle, até o Encerramento. Contudo, se é um projeto de governo, a política pode fazer divergir em relação ao comum. De forma rápida, um projeto de lei passa por algumas etapas, como: apresentação, exame, aprovação e revisão do projeto de lei, sanção ou veto do projeto de lei, promulgação

³⁷ Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

e publicação da lei. No caso, para não retardar o início do programa, os trâmites legais do Reuni pelo governo federal foram abreviados por decreto, que é um ato meramente administrativo, mingando as discussões políticas no congresso e na sociedade.

Conforme Carvalho (2011, p. 183) uma discussão sobre uma reforma no ensino superior no governo Lula já vinha sendo discutida há algum tempo. Além disso, exemplos de fora do país, principalmente na Europa com o chamado Processo de Bolonha, aguçou ainda mais os expectadores para uma renovação da educação superior no Brasil. Movimentos como a Universidade Nova situaram uma instância de discussão e avaliação para ensejar novos rumos da política educacional superior. Foi, assim, em meio a este panorama que se deu a formalização e criação do Programa Reuni.

Todavia, um tempo antes, várias discussões foram incentivadas pelo governo no intuito de elaborar um projeto que atendesse a política de educação superior nacional. Em outubro de 2003 foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (BRASIL, 2003) encarregado de analisar a situação da educação superior e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem como sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho. O documento foi composto de quatro partes. A primeira parte apresentava as ações emergenciais para enfrentar de imediato a crítica situação das universidades federais. Estas sofreram as consequências da crise fiscal do Estado que influenciaram sobre os recursos humanos, as manutenções de infraestrutura e sobre os investimentos. De outro lado, a prioridade às universidades privadas que viveram uma expansão recorde nesses anos. A segunda parte, ressalta-se à necessidade de efetivar a implantação da autonomia universitária. A parte seguinte aponta para as linhas de ação imediatas, que possam complementar recursos e ao mesmo tempo propiciar um novo formato do quadro atual. A quarta e última indica quais as etapas necessárias para a reformulação e implantação da reforma universitária brasileira.

Outro processo de discussão foi iniciado pelo MEC no ano de 2004 entre diversas entidades da sociedade civil e o governo federal com o objetivo de realizar

um projeto de reforma para a educação superior brasileira. Segundo a Academia Brasileira de Ciências (ABC, 2004):

o MEC propôs uma lista de sete temas para discussão, em dois Colóquios realizados em Brasília, que contaram com a participação da ABC e de diversas entidades que representam setores ligados à educação superior: 1. Papel da Universidade; 2. Autonomia; 3. Acesso e permanência; 4. Financiamento; 5. Avaliação; 6. Conteúdos e programas; 7. Estrutura e gestão. (ABC, 2004, p. III).

Neste mesmo ano, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que representa as instituições de ensino superior, realizou cinco grandes debates regionais para contribuir com a reforma universitária reafirmando sua disposição para o diálogo e seus compromissos com os valores da educação superior republicana, pública, laica e gratuita (ANDIFES, 2004, não p.). Traçou estratégias a serem implementadas para as metas apresentadas pelas IFES. Dentre outras contribuições, destaca-se (ANDIFES, 2004, p. 21):

- a) buscar a expansão qualificada do sistema público federal de educação superior;
- b) revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional;
- c) estabelecer mecanismos para democratização do acesso que impliquem novas formas de ingresso;
- d) construir uma sólida e abrangente política de assistência estudantil, envolvendo, inclusive, bolsas, ampliação e qualificação de moradias e restaurantes universitários;
- e) formular e estimular programas de intercâmbio de âmbito regional, nacional e internacional.

Em dezembro de 2004, o Ministério da Educação divulgou uma versão inicial de um anteprojeto de lei de Reforma da Educação Superior. Ao mesmo tempo, acolheu críticas e sugestões ao texto proposto. Após sucessivas alterações, finalmente em abril de 2006, o Poder Executivo encaminhou o Projeto de Lei – PL nº 402692/2006 – ao Congresso.

Para entender o panorama Pré-Reuni, a ABC que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da educação e do bem-estar

social do País, apontou que “o Brasil inicia a discussão da sua reforma universitária a partir de uma realidade perversa onde se sobressaem grandes problemas”. (ABC, 2004, p. 10). Destaca-se aqui dois deles. O primeiro é que o sistema de ensino superior brasileiro não está conseguindo oferecer educação de qualidade, principalmente para os jovens e, segundo, que os nossos cursos de bacharelados normalmente são longos, em média de cinco anos, altamente verticalizados e exige que o estudante já tenha definido qual a carreira almejada ao adentrar a universidade. O documento da ABC exhibe sobre a necessidade de ampliação de vagas nas IES e, resumidamente, alardeia três desafios pujantes:

- a) aumentar os investimentos no setor público;
- b) constante avaliação das IES, de modo a garantir que a ampliação das vagas não comprometa a qualidade do ensino e da pesquisa; e
- c) aumentar a eficiência dessas Instituições.

A soma desses problemas reflete nas instituições de educação superior pela falta de recursos materiais e humanos e pela falta de qualidade, ensejando em ajustes de rota.

Em paralelo, algumas ações já vinham sendo realizadas, como o programa Expandir, fase denominada de Expansão I, que compreendeu o período de 2003 a 2006 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal que objetivou a criação e implantação de novas universidades e novos campi no país. Pfeifer e Giareta (2009) expõem que:

através do Projeto Expandir do Ministério da Educação (MEC), iniciado em 2003, o Governo Federal investiu R\$ 592 milhões com o objetivo de expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, criando, até 2006, 10 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos campi. Os dados dos Censos do INEP registram que em 2003, quando iniciou o Projeto Expandir, havia 109.184 vagas nas Universidades Federais brasileiras, e ao final do Projeto, em 2006, registrou 132.203 vagas. (PFEIFER; GIARETA, 2009, p. 8-9).

Com este programa, 10 novas universidades estavam previstas, sendo que algumas seriam criadas novas e outras através da aglutinação de faculdades já existentes. Assim, atingiu cerca de 68 municípios espalhados pelo interior do país com 43 campi. (GENTIL; LACERDA, 2017).

A partir das políticas públicas do Governo Lula que com base nos princípios presentes no Documento II do MEC³⁸ e na quarta e última versão do Anteprojeto de Lei enviado, em 12 de junho de 2006, à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se Projeto de Lei 7200/2006 (BRASIL, 2006), foram apresentados alguns pontos que ajudariam a compor um programa de reestruturação e expansão. São eles:

- a) definição de um modelo de financiamento universitário;
- b) regulação da transnacionalização das IES privadas;
- c) política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para Todos (ProUni);
- d) criação de um Conselho com participação da comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas universidades públicas e privadas;
- e) submissão das universidades ao princípio da Responsabilidade Social;
- f) regulação das fundações;
- g) avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

Colocados os temas, havia-se uma base para elaborar um plano e atender a comunidade universitária. Assim sendo, percebe-se que o governo demonstrou a opção de não aguardar a reforma universitária que necessitaria de muita discussão e tempo para sua aprovação e que recebeu, segundo Moura (2018), muitas críticas, primeiro pela ANDES tendo em vista que as estratégias apontadas pelo documento poderiam inviabilizar a autonomia universitária e, depois, por que o modelo proposto se voltava a interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e estimularia as parcerias público-privadas. Assim, diante das inúmeras polêmicas que esta reforma traria, deu-se preferência a um ato normativo mais célere que foi o decreto do Reuni, com a missão atingir a meta 4.3.1 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001b), bem como de ampliar o acesso e oportunizar a permanência de estudantes nas universidades federais. Contudo, neste último ponto, de acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006), o programa não teria como foco a “permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas.”. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

³⁸ Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Enfim, em resumo, para atender as IFES foi decretado o Programa Reuni, tendo como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. O programa foi elaborado para prover até o final do ano de 2010 a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Para o Reuni, mesmo havendo uma proposta de reforma da educação superior sendo discutida, o governo acelerou sua criação por meio de decreto, abortando discussões nas academias e na sociedade, sendo este um dos motivos de crítica ao programa.

Com o cenário posto, precisa-se entender as influências que antecederam o programa. Desta forma, o Processo de Bolonha e a Universidade Nova são os assuntos subsequentes colocados para a compreensão do processo como um todo e descrevem as fases que se indicam como protagonistas do programa Reuni.

3.3 INFLUÊNCIAS NA FORMULAÇÃO DO REUNI

3.3.1 O Processo de Bolonha

Uma política, um projeto ou um programa normalmente são criados e executados tendo como base a expertise do que já fora praticado e, por isto, já amadurecido e sabido sobre as suas potencialidades. Outra possibilidade é ter alguma inspiração nova, principiando um novo ciclo de amadurecimento, arcando com os imprevistos de percurso. Assim, conforme os relatos textuais que se seguem, o Reuni fora elaborado e movido por ideias e experiências já realizadas em algumas regiões. Pode-se dizer que é descendente de um projeto, que teve seu desenho na Bahia, chamado Universidade Nova. Este, por sua vez, foi inspirado em um plano europeu chamado de Processo de Bolonha³⁹.

³⁹ Também denominado de Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

FIGURA 4 – INFLUENCIADORES DO REUNI



FONTE: O autor (2017).

Em Paris, 1998, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta com vistas à construção de um espaço europeu de educação superior⁴⁰. Este espaço é o precursor da Declaração de Bolonha que desencadeou o Processo de Bolonha, que foi assinada por 30 países, inicialmente, e mais de 45, posteriormente.

A declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha, expressa que:

as instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum* de Bologna, do ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.1).

Para Lima, Azevedo e Catani (2008), Processo de Bolonha é “a produção de uma ‘política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário’, constituindo-se em uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Europeia”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 1).

A ideia é que se preserve sempre as características essenciais dos sistemas de ensino nacionais, sendo possível ao estudante iniciar a sua formação acadêmica, continuar os estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu que possa ser reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado membro do pacto e garantir um ensino competitivo e de qualidade.

⁴⁰ DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Paris, Sorbonne, 25 de maio de 1998.

Aponta-se, em resumo, os principais pontos acordados, na referida Declaração de Bolonha (1999):

- a) adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior;
- b) adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus;
- c) criação de um sistema de créditos como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contanto que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes;
- d) incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:
 - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
 - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
- e) incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- f) promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular;
- g) cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Esta declaração é a base do Processo de Bolonha que virá a ter suas prerrogativas estabelecidas. Nota-se que a noção de flexibilidade curricular, mobilidade e a construção do itinerário formativo do aluno estão presentes, sendo estes aspectos importantes na desconstrução dos currículos verticalizados.

Lacobucci (2012, p. 2) reflete através de suas análises, relativas à América Latina e ao Brasil, que o processo de reforma europeu se constituiu como um modelo na projeção de reformas do ensino superior. Aborda, também, que a conferência de 2009, chamado de *The Bologna Process 2020* (2009) – *The European Higher Education Area in the new decade*, foi a que introduziu o *Bologna Policy Forum* (2009), com o encontro entre os ministros europeus e os de outras regiões do mundo, com várias organizações internacionais. Pode-se considerar como uma plataforma de discussão da reforma de harmonização do ensino superior a nível global.

Contudo, assinala Lacobucci (2012):

o Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China), ou a base para novos 73 projectos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina). (LACOBUCCI, 2012, p. 73-74).

Sendo um modelo com aptidões positivas que pode basear e reestruturar outros projetos de educação, nos diversos países, e, mesmo que contrarie os australianos e americanos, as críticas ao processo se fazem principalmente por que na Europa a condição dos estudantes quase não tem melhorado e há entraves financeiros dificultando a mobilidade. Além disso, “a participação estudantil nos processos de avaliação continua muito frágil, que o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) se encontra bastante dificultado em certos países, até pelo pagamento de taxas elevadíssimas.”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 14).

Apesar das dificuldades e dos entraves, pelo simples fato de ser uma união, é válido que a União Europeia (UE) tente equalizar as demandas da educação, em seus países membros e, sendo assim, essas questões devem ser unificadas e pareadas dentro do princípio de dar aos iguais tratamentos iguais e aos desiguais, tratamentos desiguais. Apesar do Reino Unido ter resolvido abandonar a UE, após um referendo, mesmo que tenha havido um certo arrependimento da população

(EXAME, 2016), pergunta-se se muitas das questões mundiais poderiam ser resolvidas conjuntamente, com pontes e não com muros, parafraseando um Papa. Talvez o velho jargão de que a união faz a força, continue sempre em voga. No mundo contemporâneo, tem-se visto muitas pessoas abandonarem seus países de origem, os ditos refugiados, evadindo-se das guerras, pobreza, falta de liberdade e outras questões políticas e sociais, arriscando a vida e adentrando outros países em busca de oportunidades. Será que se as nações tivessem atuado antes a favor desses povos esmagados, por meio dos organismos constituídos como a Organização das Nações Unidas (ONU), pressionando para a resolução dessas e outras questões, abominadas pela maioria dos povos, alguém precisaria sair do seu lugar de origem em fuga? Tudo isto para dizer que unir nações em busca de soluções comuns das problemáticas que enfrentam, tem efeito melhor do que remediar, talvez o irremediável. Por isto, faz sentido ter uma educação em conformidade na UE para os seus países integrantes, aparando arestas e respeitando as culturas, assim como faria sentido unir para resolver outras questões mundiais.

Na América do Sul há um princípio de integração e se tem um espaço de coordenação de políticas educacionais que reúne países membros e associados do Mercado Comum do Sul (Mercosul), espaço este chamado de Mercosul Educacional. O Setor Educacional desse mercado comum da América do Sul é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne os países membros e associados, desde dezembro de 1991, e que foi criado através da Decisão 07/91, em uma reunião de Ministros de Educação do Mercosul. Importante ressaltar a sua Missão:

formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 1991, não p.).

Este é um caminho para integrar os países sul-americanos que têm culturas e línguas diferentes, porém pertencentes a uma mesma região geográfica.

O Processo de Bolonha inspirou muito a América Latina e o Brasil para integrar as políticas educacionais dos países participantes. Veja-se que a América Latina foi, de fato, “a região externa ao bloco europeu que mais cedo começou a participar na discussão bolonhesa, nas próprias plataformas europeias.”. (LACOBUCCI, 2012, p. 78). Aqui se destacam duas instâncias: o setor educacional do Mercosul e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Atenta-se que na Declaração de Lima (2009), na cidade de Lima, Peru, os representantes de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe convocados pela UNESCO-IESALC, esses participantes concordaram em criar o Espaço Latino-Americano e Caribenho do Ensino Superior (ENLACES) fundado nos princípios da autonomia institucional, cooperação solidaria, inclusão, coparticipação, igualdade de oportunidades e flexibilidade.

O Processo de Bolonha foi de grande importância, tendo em vista as reformas implementadas no contexto europeu e fora de suas cercanias. Atingiu mais de 45 países europeus e quase um terço das instituições de ensino superior no globo, gerando alinhamento de condutas de alguns países. Também, este Processo tem sido considerado como de Boas Práticas pelo seu conteúdo e método de execução, respeitando os diversos contextos, adaptando-se aos países que o adotaram.

Olhando-se as questões nacionais, Lacobucci (2012, p. 91) indica que pelo menos seis tópicos do Reuni são fundamentos da reforma europeia, sendo:

- a) a mobilidade estudantil;
- b) a flexibilização dos programas de estudo;
- c) a utilização de um sistema de créditos;
- d) a redefinição da estrutura curricular;
- e) a evolução do método e práticas pedagógicos e a inclusão social.

O processo europeu de Bolonha é um exemplo eloquente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo. (ANDRADE, 2011).

Em síntese, com vistas à construção de um espaço europeu de educação superior, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta. Este espaço é o precursor da Declaração de Bolonha que desencadeou o Processo de Bolonha. A ideia é de que se preserve sempre as características essenciais dos sistemas de ensino nacionais, sendo possível ao estudante iniciar a sua formação acadêmica, continuar os estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu que possa ser reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado membro do pacto e garantir um ensino competitivo e de qualidade.

Na América do Sul há um princípio de integração e se tem um espaço de coordenação de políticas educacionais que reúne países membros e associados do Mercado Comum do Sul, espaço este chamado de Mercosul Educacional. O Processo de Bolonha inspirou muito a América Latina e o Brasil para integrar as políticas educacionais dos países participantes.

Assim, sendo o Processo de Bolonha base para muitas políticas educacionais, também ajudou a construir um projeto brasileiro chamado de Universidade Nova, descrito na sequência do trabalho.

3.3.2 A Universidade Nova

A proposta da Universidade Nova foi conduzida pelas universidades federais da Bahia e de Brasília, tendo em vista criar uma estrutura curricular diferenciada e ampla em que inicia o debate sobre uma nova estruturação da educação superior brasileira.

O Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (MANIFESTO DA UNIVERSIDADE NOVA, 2006), objetivava promover uma revisão profunda da estrutura acadêmica das universidades federais; fomentar concepções de estudos de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma especialização precoce; apoiar novas arquiteturas acadêmicas; ampliar a mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas de ensino; ampliar programas acadêmicos; introduzir os ciclos ou níveis de formação; introduzir reformas curriculares e de gestão acadêmica; reduzir as taxas de evasão; aumentar as vagas e a produtividade docente; fomentar a excelência acadêmica e a pertinência científica associadas à responsabilidade social

e articulada com as carências da sociedade, a superação das desigualdades regionais; utilizar recursos de educação à distância; implantar modalidades de processo seletivo que utilizem o Enem; implantar programas de ações afirmativas; expandir cursos de formação de professores em áreas de conhecimento em que há expressiva carência e de cursos associados à política industrial e a inovação tecnológica. Pode-se dizer que é uma lista com uma gama de objetivos hercúleos e um grande esforço a ser realizado.

O ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Prof. Naomar de Almeida Filho, período de 2002 a 2010, foi o maior defensor do Processo. Foi integrante do Grupo Assessor, nomeado pelo MEC, sendo um dos responsáveis por fomentar vários aspectos do Reuni, entre eles a reestruturação acadêmico-curricular. Suas ideias de reforma do ensino superior foram colocadas em prática através de um projeto chamado UFBA Universidade Nova. Segundo ele, teve como inspiração Anísio Teixeira com suas concepções Flexnerianas de ensino superior. Rocha e Almeida Filho (2010), assim publicaram:

ao admitir suas raízes na obra de Anísio Teixeira, a Universidade Nova parte do pressuposto de que a singular obra anisiana fornece, além de inspiração, elementos fundamentais para a elaboração de um projeto de caráter nacional que, respeitando as peculiaridades de cada instituição e da respectiva realidade em que se acha inserida, possa fixar alguns princípios comuns que sirvam de suporte político para que, ao fim e ao cabo, se chegue a uma reforma universitária digna do nome. Não obstante, talvez por um efeito de razão dialética, tão familiar ao pensamento anisiano, parecem se acumular condições de superação do constrangimento histórico de termos uma universidade arcaica e inerte, indicando algum horizonte de transformação. (ROCHA; ALMEIDA FILHO, 2010).

O projeto apresentado pelo Prof. Naomar aludia dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade. A transformação curricular dotou a Universidade Federal da Bahia (UFBA) de cursos de graduação interdisciplinares, flexíveis, abrangentes e articulados à pós-graduação. Para tanto, o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho em inúmeras visitas, aulas inaugurais e palestras, divulgou a chamada “Universidade Nova” como a solução contra a obsolescência das universidades de modelo tradicional. O referido professor alega que a ideia de graduação superior de maior amplitude e não comprometida com uma profissionalização precoce e fechada, bem como uma integração maior entre os estudos de graduação e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países econômico e socialmente desenvolvidos. (UNIVERSIDADE NOVA, 2007, p. 17).

No ano de 2006, iniciou-se uma campanha para se contrapor ao quadro do atual formato de ensino ministrados nas maiorias das universidades, bem como a falta de vagas e altas taxas de evasão. Sobre isto, vários estudantes que entram no ensino superior, por um motivo ou outro, desistem do curso. Um dos problemas é a rigidez dos currículos que, muitas vezes, não permite o intercâmbio com outras áreas do conhecimento. Assim, o projeto Universidade Nova poderia assistir nessa questão na medida que aumenta o grau de liberdade dentro das instituições de ensino.

Conforme apregoa o projeto da Universidade Nova, os estudantes que entrarem nas universidades inicialmente fariam um curso de aproximadamente dois anos, chamado de Bacharelado Interdisciplinar (BI). Esta proposta é inspirada na organização da formação superior sugerida na concepção da Universidade de Brasília no início da década de 1960, conforme Rocha e Almeida Filho (2010):

elementos de definição conceitual, plenamente convergentes com a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares estão presentes no Projeto de Lei que instituiu a Universidade de Brasília (SALMERON, 1998), enviado ao Congresso Nacional em 21 de abril de 1960, tendo Anísio Teixeira como Presidente da Comissão de Elaboração e Darcy Ribeiro como Relator. (ROCHA; ALMEIDA FILHO, 2010).

Bacharelado Interdisciplinar não é uma ideia nova, Silveira (2015) cita que antes do Reuni, o modelo de BIs estiveram presentes nas propostas de elaboração dos projetos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de Brasília (UnB). A proposta de BIs também aparece no Processo de Bolonha e nos *colleges* norte-americanos, mas incorporando um olhar local necessário para responder às demandas nacionais de formação acadêmica. Após esta fase, os estudantes escolheriam a carreira que desejariam seguir.

O núcleo básico da proposta consiste na instauração de um regime de três ciclos. Este regime de ciclos implica alterações curriculares para os cursos de formação profissional e pós-graduação. Ademais, novas modalidades de processo seletivo são propostos para o BI quanto para formação posterior (UNIVERSIDADE NOVA, 2007, p. 9). O regime fica assim estruturado: Bacharelado Interdisciplinar (1º ciclo), formação profissional (2º ciclo) e pós-graduação (3º ciclo) (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22), sendo que o elemento verdadeiramente inovador é o do

primeiro ciclo. Este 1º ciclo tem semelhança com o de Bolonha, pelos seguintes aspectos: interdisciplinaridade, modularidade, flexibilidade e progressividade.

Os ciclos, assim se estruturam:

- a) Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- b) Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- c) Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

Os Bacharelados Interdisciplinares, regulamentados pela UFBA, atualmente são regularmente oferecidos pela instituição. O BI seria a base inicial da estrutura acadêmica, compondo o 1º Ciclo, com a possibilidade de obtenção de um Diploma de Curso Sequencial ao final de dois anos. A Formação Geral e Específica, teria duração de três anos. (UNIVERSIDADE NOVA, 2007, p. 13).

A Formação Geral se compõe em três modalidades de componentes curriculares: Eixos Básicos, Eixos Interdisciplinares Básicos e Eixos Integrados.

Três Bacharelados Interdisciplinares seriam possíveis:

- a) Artes - Áreas de Concentração: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Cinema, e Vídeo;
- b) Humanidades - Áreas de Concentração: Letras, Filosofia, Educação, Comunicação, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e;
- c) Ciências - Áreas de Concentração: Ciências Exatas, Ciências da Matéria, Ciências da Vida, Ciências da Saúde e Ciências de Informação.

Assim, o aluno teria a opção de cursar por dois ou três anos uma grande área para somente depois decidir qual curso desejaria seguir.

Pesquisou-se algumas Instituições federais que adotam BI. São elas:

- a) UFABC: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e Bacharelado em Ciências e Humanidades, com entrada única pelos BI;
- b) UFBA: Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde e Artes;
- c) UFERSA: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia;
- d) UFJF: Bacharelado em Ciências Humanas e Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design;

- e) UFMA: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia;
- f) UFOPA: é composta por diferentes ciclos de formação. O primeiro ciclo conta com nove BIs de curta duração. O segundo ciclo habilita a um segundo diploma universitário e compreende cursos de graduações específicas – sete licenciaturas integradas e interdisciplinares e 18 bacharelados específicos;
- g) UFPA: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia;
- h) UFPI: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Naturais;
- i) UFRB: Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas e BI em Ciências da Saúde;
- j) UFRN: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia;
- k) UFSB: Bacharelado Interdisciplinar em Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia, Saúde, com entrada única pelos BI;
- l) UFSC: Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade;
- m) UFSJ: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e em Biosistemas;
- n) UFVJM: Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e em Ciência e Tecnologia;
- o) UNIFAL: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia;
- p) UNIFESP: Bacharelado em Ciência e Tecnologia;
- q) UNIPAMPA: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia.

Segundo Silva (2014), o cenário dos BIs, em 2014, era de 41 cursos ofertados nas universidades federais, sendo que destes, 31 de grau de bacharelado e 10 de licenciatura. Oito foram extintos e 33 continuavam em atividade. Os ofertados em ciência e tecnologia, 36 em grau de bacharelado, sete estão extintos e 29 continuavam em atividade. Os ofertados em humanidades, com grau de bacharelado, dois foram extintos e sete continuavam em atividades.

Assim, resumidamente, a Universidade Nova objetivava promover uma revisão profunda da estrutura acadêmica das universidades federais. Conforme apregoa o projeto, os estudantes que entrarem nas universidades inicialmente fariam um curso de aproximadamente dois anos, chamado de Bacharelado Interdisciplinar. Após esta fase, os estudantes escolheriam a carreira que desejassem seguir. O núcleo básico da proposta consiste na instauração de um regime de três

ciclos. Este regime de ciclos implica alterações curriculares para os cursos de formação profissional e pós-graduação.

A proposta da Universidade Nova serviu como fonte de inspiração para o Reuni junto ao Ministério da Educação. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22). Desta forma, na sequência, são colocados os aspectos importantes do programa como o acordo de metas entre as IFES e o MEC.

3.4 O PROGRAMA REUNI: ACORDO DE METAS

Como visto, o Reuni foi inspirado em projetos, um internacional denominado de Processo de Bolonha e, outro, nacional, chamado de Universidade Nova. Dentro dessas perspectivas, chegou-se a um programa de governo para que as instituições de educação superior públicas o aderissem, caso desejassem, em um acordo de metas a ser executado.

Tem-se em vista que as políticas públicas⁴¹ são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governantes com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Com as políticas públicas estão as políticas educacionais que são postas em execução através de programas ou ações que são criadas pelos governos para garantir o acesso à educação a todos os cidadãos.

O Reuni, assim, foi um programa de política pública para a educação superior implementado no segundo governo de Lula (2007-2010) possibilitando um processo de expansão e reestruturação, entre os anos de 2008 e 2012, para as IFES que optassem por aderir ao plano. Nota-se dois eixos no Programa: expansão e reestruturação. O eixo expansão refere-se ao aporte de vagas, cursos e instituições. O eixo reestruturação está condicionado as dimensões (B a F) do Reuni que alteram o *modus operandi* tradicional das universidades federais, ou seja, seus modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. O Reuni foi criado por Decreto presidencial que é um ato normativo do Presidente da República com força de lei. O Decreto nº 6.096/2007 contempla oito artigos gerais que foram melhores explicitados pelo documento Diretrizes Gerais do Reuni (2007).

⁴¹ Definição disponível em: <<http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Desta forma, conforme este último documento, as instituições federais que almejassem participar do programa deveriam expressar seu ensejo pelo princípio da adesão. Nesse sentido, a instituição deveria observar os indicadores que caracterizavam as diretrizes do Programa quando construíssem suas propostas. Para as IFES interessadas em participar do Reuni em 2008, a proposta deveria ser enviada a SESu/MEC até 29 de outubro de 2007 em formulário eletrônico. As instituições que optassem por não enviar propostas em 2007 poderiam fazê-lo nos próximos anos⁴², de acordo com o Decreto, conforme calendário estabelecido pelo MEC.

Os projetos apresentados seriam avaliados pela SESu em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições. As Diretrizes Gerais do Reuni (2007), expondo os seus principais pontos, buscavam esclarecer e orientar as instituições federais que desejassem participar do programa, uma vez que necessitavam estar de acordo com as especificidades do documento. Nesse sentido, o documento contemplava um conjunto de indicadores que caracterizavam as diretrizes a serem observadas pelas instituições quando da construção de suas propostas. (REUNI, 2007, p. 6).

Caso aprovada a proposta, esta daria origem ao termo de pactuação de metas e fixaria os recursos financeiros e humanos adicionais que seriam destinados às instituições federais. Contudo, os repasses estariam condicionados ao cumprimento das etapas previstas no projeto, conforme disposto no artigo 6º do já referido Decreto. Assim, os planos de reestruturação e expansão apresentados pelas instituições federais aprovados teriam sua exequibilidade financeira garantida mediante o termo de pactuação de metas firmado entre o MEC e as instituições participantes. As metas estipuladas que deveriam ser cumpridas abrangiam as dimensões do programa, como: reduzir as taxas de evasão; diminuir as vagas ociosas; aumentar as vagas de ingresso; viabilizar a mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas; revisar a estrutura acadêmica; atualizar as

⁴² Os recursos das não optantes no período, poderiam ser disponibilizados às optantes.

metodologias de ensino e aprendizagem; diversificar as modalidades⁴³ de graduação; e articular a graduação com a pós-graduação.

Para tanto, o artigo 3º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, apregoa que o Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada instituição federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

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

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

Interessante notar o 1º e 3º parágrafos que são limitadores de recursos. O primeiro, limitando a 20% às despesas de custeio e pessoal e, o terceiro, à capacidade orçamentária do MEC, ou seja, não havendo tal capacidade, não haverá repasse ou ela será limitada.

Acertados os recursos financeiros, o acompanhamento das metas propostas seria feito por uma plataforma chamada Plataforma Integrada para Gestão das IFES (PingIFES), coletando os dados sobre essas instituições. Além disso, a verificação das informações se daria comparando com os dados coletados por outros órgãos, como o INEP e a CAPES e no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo Sinaes.

⁴³ São as licenciaturas, bacharelados profissionais, bacharelados interdisciplinares, cursos superiores de tecnologia, entre outros.

Os projetos também passariam por avaliação local nas IFES, desta forma:

é importante, ainda, indicar que, em face da importância atribuída à avaliação por pares, haverá, em cada uma das universidades que participar do programa, uma dimensão específica de acompanhamento, composta pelo envio de analistas “in loco”, cuja análise deverá estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da universidade. Para tanto, serão considerados ao longo da implementação do programa, os desenvolvimentos efetivos das ações de modernização da estrutura curriculares, aliadas ao desempenho docente e discente, a evolução das avaliações da CAPES, a evolução da produção científica do quadro docente e a participação do quadro docente da pós-graduação em atividades da graduação. Por fim, as medidas de inclusão social serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão. (REUNI, 2007, p. 20).

Os parâmetros, estabelecidos às metas, são explicitados através dos indicadores descritos no quinto item nas Diretrizes Gerais do Reuni (2007, p. 14). São eles: a Taxa de conclusão dos cursos de graduação, calculado anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressos; e a Relação de Alunos de Graduação Presencial por Professor. Esta relação será calculada com base na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades.

Além dos objetivos e metas, as diretrizes do Reuni (2007) foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos, que deverão ser adotadas pelas IFES que aderirem ao Programa. São elas:

- a) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas;
- b) Reestruturação Acadêmico-Curricular: 4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso;

- c) Renovação Pedagógica da Educação Superior: 1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; 2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; 3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo;
- d) Mobilidade Intra e Interinstitucional: 1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior;
- e) Compromisso Social da Instituição: 1. Políticas de inclusão; 2. Programas de assistência estudantil; e 3. Políticas de extensão universitária;
- f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: 1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Postas as dimensões, poder-se-ia dizer que o Reuni é um programa mais voltado a expansão ou a reestruturação? Analisando-se as cinco últimas dimensões expostas, pode-se perceber que está mais para a segunda do que para a primeira, haja vista que a primeira dimensão reflete mais a expansão e as demais, à reestruturação das Universidades Federais. Silva (2014), conjectura que:

As dimensões II, III, IV do Reuni referem-se pontualmente à proposta de redesenho curricular dos cursos, colocando ênfase nos princípios norteadores dos currículos contemporâneos: flexibilidade e interdisciplinariedade. (SILVA, 2014, p. 83).

Em seu projeto, as IFES deveriam propor ações para os subitens, em cada uma das dimensões, e, propor outras ações desde que inserido no escopo do Programa e, assim, realizar seu plano que deveria ser aprovado nas instâncias internas e, após, externamente pelo MEC.

Conforme constatou Amaral (2014) na apresentação da Diretoria de Desenvolvimento da Rede IFES (DIFES), no Fórum de Pró-Reitores de Administração e Planejamento da IFES (FORPLAD), em Salvador/BA, no ano de 2008, as instituições deveriam crescer em seus orçamentos, em 2012, um montante de R\$ 2.201.325.748,00 para as suas despesas com pessoal e outras

despesas correntes; e um total de R\$ 2.468.217.874,00 aplicados, ao longo dos anos de 2008 a 2011, nas despesas de investimentos. O número de professores equivalentes deveria ter um acréscimo no período do Reuni da ordem de 37% e o número de matrículas projetadas sofreria um acréscimo na ordem de 66%. Além disso,

em 2012, o número de cursos presenciais deveria atingir um total de 3.601; o quantitativo de vagas anuais oferecidas um total de 227.260; o número de cursos de mestrado ou doutorado, da ordem de 2.300; o número de matrículas no mestrado e doutorado da ordem de 120.000, e o número de matrículas no doutorado da ordem de 41.000. (AMARAL, 2014, p. 27-28).

O autor citado, em seu estudo, concluiu que no conjunto as universidades federais cumpriram o que estava previsto em seus planos de expansão.

A adesão ao Reuni ocorreu em massa pelas universidades federais por que vislumbraram que seria uma das poucas oportunidades de obterem mais recursos e que não poderiam abrir mão naquele momento. Porém, o tempo dado às universidades para realizar o seu Plano foi exíguo e pouco debatido internamente e isto ocasionou um grande desconforto e críticas ao programa. As Instituições seguiram com o seu projeto e entregaram suas propostas. Todas as IFES foram atendidas, ou seja, das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao programa. A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni. Moura (2018) relata que das 53 universidades, 26 apresentaram projetos com elementos de inovação, sintetizados “em formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação), formação básica comum (grandes áreas ou ciclo básico), bacharelados interdisciplinares em uma ou mais áreas e bacharelados com dois ou mais itinerários formativos.”. (MOURA, 2018, p. 47).

Com o tempo curto para preparar adequadamente o seu planejamento e com dificuldades técnicas para gerenciar as verbas, obras, contratações e implementar as dimensões do Programa, os problemas começaram a aparecer, inclusive para atingir as metas.

Conforme relato de Medeiros (2012), pela dificuldade na contratação e execução das obras em que muitas ainda estavam em processo licitatório, não havia laboratórios e salas para estudos para atendimento de alunos. Além disso, os alunos

ainda não contavam com bibliotecas e acervos atualizados e nem restaurantes e outras condições adequadas ao ensino universitário.

Dentre as dificuldades, conforme relatos (INÁCIO, 2016; NISHIMURA, 2012; ARAUJO, 2011; HENRIQUES, 2016; MEDEIROS, 2012):

a) infraestrutura:

- problemas com licitação de obras;
- falta de empresas habilitadas para realizar as obras;
- falta de pessoal técnico qualificado para gerir as obras;
- demora na execução das obras, havendo um delay entre ocupação e construção (mais alunos e menos salas);

b) contratações de servidores:

- demora na contratação de servidores docentes; e
- poucos professores e técnicos para atender a demanda gerada pelo ingresso de novos alunos nas universidades.

Mesmo com as dificuldades, vieram os benefícios destacando que antes do plano haviam 45 universidades federais e 148 campi. No governo Lula foram criadas 14 novas universidades e no primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff, mais 4, totalizando-se 63 novas. Em doze anos foram criados mais 173 campi. Com a criação desses novos campi e universidades houve uma contribuição com a interiorização das instituições federais, passando em um primeiro momento de 114 para 275 municípios atendidos. (RISTOFF, 2013, p. 5).

Foram criadas universidades no Brasil, localizadas em regiões estratégicas para a integração regional e internacional. São elas, citadas por Silva e Real (2011): a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB). Ambas implantadas em 2010 com reservas de vagas para estudantes estrangeiros e provas adaptadas à realidade dos respectivos países conveniados. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituída em 2009, possui seus campi localizados próximos à fronteira com a Argentina. “Essas universidades adotam organização pedagógica baseada em ciclos de formação, com a adoção de um tronco comum, sistema de créditos e ingresso por meio do ENEM”. (SILVA; REAL, 2011, p. 150).

Segundo o Relatório de Acompanhamento do Reuni da ANDIFES (2010), que traz os dados da expansão das IFES entre os anos de 2006 e 2010, reflete que em 2010, tendo como referência 2007, as universidades federais aumentaram em

49% a oferta de vagas nos cursos de graduação. A quantidade de cursos aumentou de 2.190 no ano de 2006 para 3.225 em 2010. Os cursos noturnos expandiram de 645, em 2006, para 1.129, em 2010, tendo um crescimento de 75%. A oferta de licenciaturas cresceu cerca de 43%, passando de 767, em 2006, para 1.099, em 2010. O crescimento da pós-graduação em 35%, em que se ofertava 1.099 cursos de mestrado e 639 de doutorado, em 2006. Passou a ofertar em 2010, 1.485 e 862, respectivamente.

Na dimensão política, o MEC analisou que:

é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos câmpus universitários. (BRASIL, 2012b, p. 27).

Com a execução do programa, de um ponto de vista geral e baseado nas informações postas, a comunidade acadêmica sentiu as transformações, pois percebeu que no passado recente as instituições federais de ensino superior quase sem recurso, desmotivadas e sem perspectivas, passaram para um novo ambiente, com injeção de novos servidores, novos campi, novos laboratórios, infraestrutura, mais acesso e permanência e podendo proporcionar mais ensino, pesquisa e extensão. A cúpula administrativa das IFES, segundo Medeiros (2012), argumentou que o Programa trouxe a capacidade para fortalecer políticas como a de expansão da oferta de vagas para o ensino de graduação; a contratação de docentes para ampliar seus quadros de efetivos; a melhoria da infraestrutura da universidade com a ampliação de verbas para custeio e capital.

Paz (2016) explica que os recursos previstos no Reuni, que eram inicialmente de quase 2 bilhões de reais, foram reduzidos para 1,2 bilhão em 2009, após uma repactuação⁴⁴. Abaixo, o Quadro 7 mostra a previsão orçamentária do programa.

⁴⁴ Repactuação é um processo em que os recursos públicos voltam aos cofres da União por não terem sido executados no prazo previsto.

QUADRO 7 – PREVISÃO DE ACRÉSCIMO ORÇAMENTÁRIO – REUNI – 2008 A 2012

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

FONTE: Diretrizes Gerais do Reuni (2007).

Magalhães e Real (2018) expõem que é necessário reconhecer que o Programa tem tendência neoliberal na forma de gestão proposta, contudo foi na contramão de recomendações de organismos multilaterais se propondo a investir dinheiro público para expandir a oferta de educação superior nas universidades federais.

Contudo, de outro ponto de vista, houve muitas críticas e oposição, por que não foi um programa plenamente democrático em sua concepção e, de certa forma, conforme apregoa o Programa, haveria controle do MEC com a supervisão do cumprimento das metas. Mais a frente, em alguns objetivos fora acusado de precarizar o ensino, principalmente pela relação de 18 alunos por professor e a taxa de conclusão média de 90%. Afirmou o Reitor da UFPR, na época, que “Diplomamos 74% dos nossos estudantes e temos uma relação aluno/professor de 14 para um. Nos falta muito pouco para atender as expectativas do REUNI.” (UFPR, 2007b). Assim sendo, corroborava com as metas estipuladas.

É assim que o programa em foco foi a prerrogativa para a expansão e reestruturação das IFES, dando ensejo a disputa de forças entre o que estava posto e o que poderia ser colocado para melhorar a situação da comunidade acadêmica nas instituições federais.

Resumindo o capítulo, o Reuni foi inspirado em um projeto internacional, denominado de Processo de Bolonha e, outro, nacional, chamado de Universidade Nova. Foi um programa de política pública para a educação superior implementado no governo Lula (2003-2010) possibilitando um processo de expansão e reestruturação, entre os anos de 2008 e 2012, para as instituições federais que optassem por aderir ao plano. Assim, os projetos apresentados pelas universidades

federais aprovados teriam sua exequibilidade financeira garantida mediante o termo de pactuação de metas firmado entre o MEC e as universidades participantes. Os parâmetros estabelecidos para as metas são explicitados através dos indicadores descritos nas Diretrizes Gerais do Reuni (2007, p. 14), sendo a Taxa de Conclusão dos cursos de graduação, calculado anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressos e; a Relação de Alunos de Graduação Presencial por Professor. Além dos objetivos e metas, as diretrizes do Reuni (2007) foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos, que deverão ser adotadas pelas IFES que aderirem ao Programa. As Instituições seguiram com o seu projeto e entregaram suas propostas e todas as IFES foram atendidas. Apesar de melhorias em alguns pontos, existiram muitas críticas e oposição ao Programa, que foram mais detalhados no item seguinte.

3.4.1 Oposição ao Programa Reuni

A discussão sobre a adesão ao Reuni foi em clima de muita polêmica e alvoroço nas universidades federais (SILVA et al., 2013). Várias manifestações ocorreram nas universidades, como na UFF, UFRJ, UFRGS, entre outras. (SILVA, 2014, p. 92). A rapidez com que o Programa foi decretado não dando espaço a discussões francas da comunidade universitária, causou muitos entraves e confusão. O prazo dado de seis meses (abril a outubro de 2007) para planejamento era incompatível com a envergadura de um programa que quer, ao mesmo tempo, expandir e reestruturar a educação superior federal. Além disso, diferenças de interpretações do projeto e diversos interesses da comunidade acadêmica em que muitos favoráveis, outros nem sempre em prol da academia, fizeram com que os debates e embates fossem muito acalorados.

Santos (2009), ressalva que:

um fato não programado pelos formuladores do Programa foi a reação de parte da comunidade acadêmica, em contraposição a ele. A resultante disso foi que várias universidades tiveram as atividades de seus Conselhos Universitários canceladas, por conta de ações mais enérgicas de alguns atores sociais e organizações que se contrapunham ao REUNI. (SANTOS, 2009, p. 39).

As metas expressas no Reuni (2007) geraram considerações negativas, relatadas por alguns pesquisadores, conforme será evidenciado. A meta global do

programa (BRASIL, 2007) era alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano:

- a) Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais;
- b) Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

No primeiro ponto, os pesquisadores Tonegutti e Martinez (ca 2007, p. 7) expressam que esta meta de diplomação é irreal, pois nem mesmo os países europeus conseguiram atingir esse patamar, pois não condiz com a realidade educacional. Somente o Japão conseguiu atingi-la até hoje, mas num contexto educacional e socioeconômico completamente diverso do brasileiro.

No segundo ponto, o cálculo é feito pelas dimensões dos programas de pós-graduação sobre os professores mestres ou doutores em regime de dedicação exclusiva. Isso pode redundar numa situação nada satisfatória às universidades federais. Neste caso, estima-se que, em termos de graduação, a média de discentes por turma flutue ao redor de 45, dificultando o atendimento individualizado.

Bosi (2007), assinala que no Brasil há uma tendência neoliberal histórica de elevação da relação docente/aluno. Em 1980 era de 7/1. Com o Reuni passaria para 18/1, em 2012. Este aumento significativo pode afetar a qualidade dessa expansão.

Tonegutti e Martinez (ca 2007), abordam que:

O atendimento dos estudantes nas disciplinas não se restringe à sala de aula e, portanto, o número total de estudantes que o professor tem que atender num determinado semestre tem um peso importante, também, na qualidade de ensino. [...] Disciplinas práticas (laboratórios didáticos, oficinas, clínicas, etc.) não comportam, nem de perto, o tamanho de classe padrão arbitrado pelo MEC, o que reforça a impropriedade desse índice.”. (TONEGUTTI; MARTINEZ, ca 2007).

De acordo com o ANDES-SN (2007, p. 27), os resultados do programa seriam: precarização do trabalho docente; precarização dos processos de formação; aumento das classes por docente; priorização do ensino em detrimento da pesquisa e extensão.

A Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do Reuni endereçou ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação

Fernando Haddad, ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro, a 2ª edição, em janeiro de 2009, do Dossiê-denúncia das consequências do Reuni⁴⁵ em que na página 11 a Associação dos Pós-Graduandos da UFSCar (APG - UFSCar) e SINTUFSCar relacionam 10 motivos para o Presidente Lula revogar o Reuni: 1 – O Reuni aumenta a relação professor/aluno, que era (1/9), para 1/18; 2 – Para a diminuição na relação professor/aluno o Reuni pretende dar bolsas para que pós-graduandos deem aula no lugar dos professores; 3 – O Reuni cria profissões desregulamentadas através da fragmentação dos currículos de cursos já existentes; 4 – O Reuni condiciona o repasse de verbas à aprovação de 90% dos alunos ingressantes no tempo previsto pelo curso; 5 – O Reuni amplia a vaga sem ampliar o programa de assistência estudantil; 6 – O Reuni fere o princípio da autonomia da universidade em decidir sobre o seu gerenciamento; 7 – O Reuni cria os bacharelados interdisciplinares que são diplomas de ensino superior de formação em nada; 8 – O Reuni foi imposto pelos Conselhos Universitários, sem discussão, em quase todas as universidades; 9 – O Reuni duplica as vagas com um aumento de apenas 20% nas verbas; 10 – O Reuni não prevê contratação de funcionários proporcional à ampliação.

Ribeiro, Dantas e Silva (2014), expõem que o processo de expansão e reestruturação das IFES propicia a precarização e intensificação do trabalho docente tendo como causas principais a diversificação das atividades, a ampliação do número de alunos sem o correspondente aumento efetivo de servidores técnicos e docentes, conjugado com jornada extra mediante a invasão da vida privada pelo trabalho em casa e acentuado pelas novas tecnologias da informação. “É o professor “produtivo”, bem alinhado com o modelo gerencialista importado do setor privado.”. (RIBEIRO; DANTAS; SILVA, 2014, p. 93).

Um outro ponto desfavorável ao Programa é que incentivou a contratação de docentes em regime de 20 horas para desenvolver trabalho em sala de aula. Na visão gerencialista, dois professores de 20h é melhor do que um de 40h, pois atendem mais salas de aulas. Esses professores de menor carga horária são mais fragilizados, pois para progredirem na carreira, além das aulas também desenvolvem atividades de pesquisa e extensão. Assim, desprestigiados e

⁴⁵ Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ganhando menos, assumem todos os deveres de um professor de 40h ou com dedicação exclusiva, precarizando suas atividades laborais. Entretanto, conforme Paz (2016), por iniciativa de alguns institutos em universidades públicas federais, tem havido a mudança de regime de trabalho desses professores convertendo-se as vagas para o regime de trabalho de professores com dedicação exclusiva.

Frigotto (2011, p. 247), relata que ao mesmo tempo que o Programa Reuni foi aplaudido fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas, pois representava uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas; de outro lado, estabeleceu a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumentando o trabalho precário e, sobretudo, impondo uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho.

Um fato importante é que a adesão ao plano indicava um processo de controle mais amplo do trabalho acadêmico e da gestão das IFES, o que denotou uma forma de diminuição da autonomia universitária, tendo em vista a introdução de instrumentos de gestão e indicação de cobrança das metas acordadas em cada instituição. Com repercussão na gestão e autonomia das instituições, o estado ampliou sua presença no processo de regulação e supervisão, interferindo mais diretamente.

As autoras Magalhães e Real (2018) abordam que:

houve críticas em relação à estratégia voltada para a reestruturação curricular que buscava induzir a configuração de cursos em modelos interdisciplinares, com formação em ciclos. O mapeamento realizado aponta que a estrutura curricular proposta pelo Reuni induziu a evasão no contexto institucional desses cursos e não conseguiu adesão da sociedade para a contratação desses profissionais com formação mais generalista. (MAGALHÃES; REAL, 2018, p. 486).

Assim, colocou-se as manifestações contrárias ao Reuni sendo que muitas das afirmações precisam de pesquisas para se saber a real extensão dos efeitos nocivos atribuídos ao Programa em foco.

Em resumo ao capítulo, a rapidez com que o Programa foi decretado não dando espaço a discussões francas da comunidade universitária, causou muitos entraves e confusão. Além disso, diferenças de interpretações do projeto e diversos interesses da comunidade acadêmica fizeram com que os debates e embates fossem muito acalorados. Questões como a taxa de conclusão média de noventa

por cento nos cursos de graduação presenciais e a relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais, propicia a precarização e intensificação do trabalho docente, bem como o acordo de metas, pela adesão, repercute na gestão e na autonomia das IFES em que o estado amplia sua presença no processo de regulação e supervisão, interferindo mais diretamente nessas instituições.

Apesar da oposição, mesmo com as questões colocadas, o programa foi elaborado, discutido e aprovado nas instâncias deliberativas das instituições aderentes, sobretudo nas suas mais altas câmaras que são os Conselhos Universitários, em busca dos recursos financeiros para a sobrevivência das IFES. Foi neste contexto que a UFPR aderiu ao Programa e esta adesão é o foco desta pesquisa em que se fez um estudo de caso procurando estabelecer os pontos fortes e frágeis da Dimensão (A). O capítulo a seguir, conta a história da Universidade Federal do Paraná e seu projeto de adesão ao Programa Reuni.

4 O REUNI NA UFPR

O programa Reuni, aderido pelas universidades federais, trouxe em suas linhas diretrizes estruturadas em seis dimensões que pudessem auxiliar na melhoria do ensino nessas instituições, visando o acesso e a permanência dos discentes, bem como atingir as metas do PNE (BRASIL, 2001b). Este capítulo abrange um breve histórico da Universidade Federal do Paraná e seu projeto de adesão ao Programa Reuni.

4.1 SOBRE A UFPR

No Projeto Reuni UFPR (2008c, p. 5-6), delineia-se a história da UFPR que é marcada por grandes feitos e está muito ligada à história de desenvolvimento do Paraná. Nas primeiras páginas, principia-se com uma descrição inicial da universidade:

nascida com o objetivo de cooperar com o processo de desenvolvimento sustentável do Estado e com a consolidação de uma cultura paranaense, denominada inicialmente Universidade do Mate, a instituição constituiu-se num símbolo do Paraná. Foi federalizada em 1950 e no início dos anos 1990 sua sede histórica foi eleita pela população curitibana como símbolo da capital do Estado. (UFPR, 2008c, p. 5).

Sua história também se confunde com a do município de Curitiba e, como muitas das universidades brasileiras, com a do Brasil. Seu primeiro reitor foi Victor Ferreira do Amaral e Silva que, em um dia importante, disse: “O dia 19 de dezembro representava a emancipação política do Estado e deveria também representar sua emancipação intelectual”. (UFPR, 2008c, p. 7). Assim, liderou sua efetiva criação no dia 19 de dezembro de 1912.

Devido à abundante produção e ao bom comércio da erva-mate, era uma época próspera da economia paranaense. Já em 1913, a Universidade começou a funcionar, sendo os primeiros cursos ofertados: Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Em 1950, ocorreu a federalização e a Universidade do Paraná tornava-se uma

Instituição pública e gratuita. A construção do Hospital de Clínicas⁴⁶ (HC) em 1953, do Complexo da Reitoria em 1958 e do Centro Politécnico em 1961 comprova a consolidação da Instituição. Passados 106 anos, a UFPR tem sua história marcada por perseverança e resistência, além de símbolo de Curitiba⁴⁷, uma criação da cultura paranaense. Uma Instituição fruto da ousadia de seus criadores que se orgulha de ser a primeira do Brasil (UFPR, 2017a) e ao mesmo tempo é orgulho para todos os paranaenses. (UFPR, 2008c).

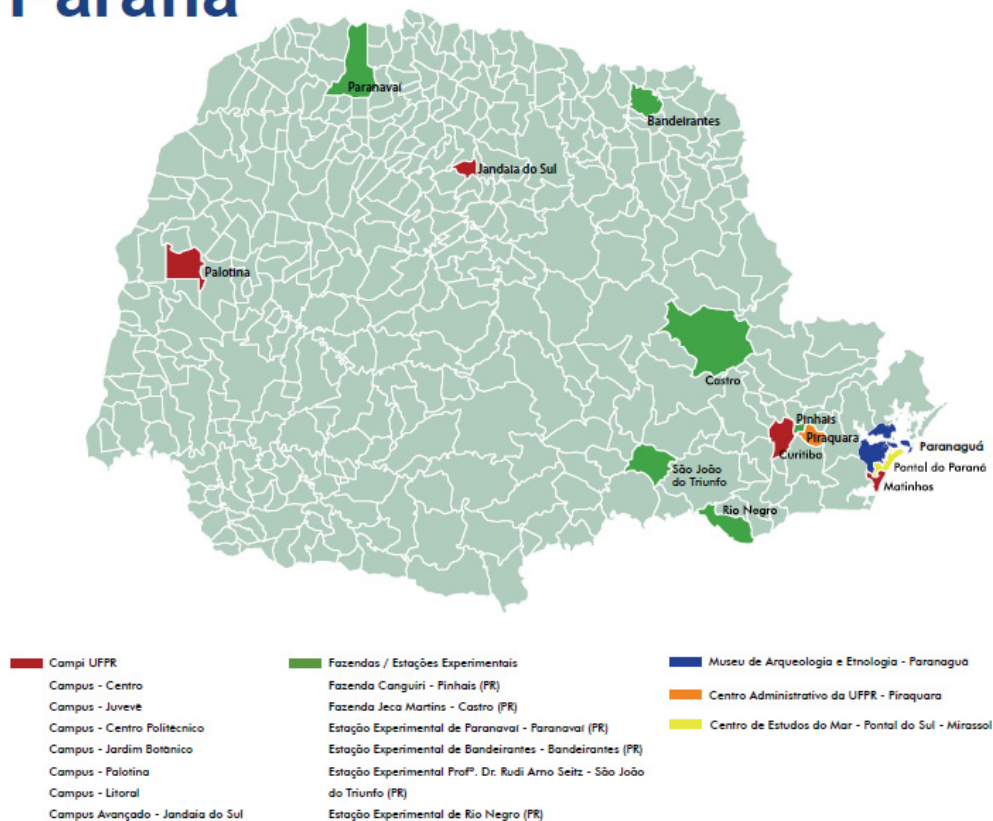
Em 2018, a UFPR, com sede em Curitiba, está inserida fisicamente em cinco regiões do estado, onde estão instalados os campi de Curitiba, Pontal do Paraná, Matinhos, Palotina, Toledo e Jandaia do Sul. Nessas regiões, divididas em: Curitiba e Região Metropolitana, Litoral, Oeste, Norte e Sul, são ofertados diferentes cursos de graduação e ainda cursos profissionalizantes.

⁴⁶ Atualmente é uma empresa pública vinculada ao Ministério da Educação. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

⁴⁷ Através de votação popular para a escolha de um símbolo para Curitiba, no ano de 1999, a prefeitura de Curitiba assinou uma lei que transformou o edifício no símbolo oficial da cidade. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/eventos/uma-senhora-centenaria/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

FIGURA 5 – UNIDADES DA UFPR

Unidades UFPR Paraná



FONTE: Relatório de Atividades (UFPR, 2016).

Os campi contam com 316 edificações, com 489.281,24 m² de área construída e 11.485.097,08 m² de área de terreno. Conta com 135 cursos, 4.795 vagas de vestibular e 2.050 no SiSU. Através do programa denominado de Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (Provar), que oferta vagas que foram desocupadas, obteve 610 entradas e 435 saídas de alunos, recentemente. São 60 vagas ofertadas em 2 cursos técnicos. Na Educação a Distância oferta as modalidades de Graduação, Especialização ou Aperfeiçoamento, Extensão e Qualificação, totalizando 2.913 matriculados. A pós-graduação oferta 112 cursos de especialização, 79 mestrados e 52 doutorados em diversas áreas acadêmicas. São 294 vagas ofertadas nas residências médica, multiprofissional e medicina veterinária. Na pesquisa são 7.419 artigos publicados em periódicos, 3.465 anais completos, 379 produções artísticas e 15.615 produções técnicas. São 9.209 estudantes beneficiados no Programa de Benefícios Econômicos para a

Manutenção de Estudantes com Vulnerabilidade Socioeconômica (PROBEM). Conta com 2.661 Docentes e 3.701 Técnico-Administrativos, totalizando 6.362 servidores. Dispõe de 3 hospitais escolas: Hospital de Clínicas, Hospital e Maternidade Victor Ferreira do Amaral e Hospital do Trabalhador. São 2 hospitais veterinários, sendo um em Curitiba e outro em Palotina. São servidos 2.488.534 refeições em 6 restaurantes universitários. Atua com 20 Bibliotecas e Subunidades que compõem o Sistema de Bibliotecas. (UFPR, 2016).

As mais novas unidades criadas, foram:

- a) 2003 a 2007: Câmpus Litoral, cidade de Matinhos/PR (anexo 1);
- b) 2008 a 2012: Novas instalações do departamento de Ciências Exatas (anexo 2) e Novo Prédio da Engenharia Química em Curitiba/PR (anexo 3);
- c) 2013 e 2014: Câmpus Palotina, em Palotina/PR (anexo 4), Câmpus Jandaia do Sul, em Jandaia do Sul/PR (anexo 5), Câmpus Toledo, em Toledo/PR (anexo 6), Anexo I do Setor de Ciências da Terra em Curitiba/PR (anexo 7) e Anexo I Farmacologia do Setor de Ciências Biológicas em Curitiba/PR (anexo 8);
- d) 2015: Novo prédio de Zootecnia, no Setor de Ciências Agrárias em Curitiba/PR (anexo 9);
- e) 2018: Câmpus Rebouças, Curitiba/PR (anexo 10).

Além da presença física, a UFPR também possui diversos programas que a inserem regional, nacional e internacionalmente no âmbito da graduação e do ensino profissionalizante. Nos últimos anos têm-se ampliado o intercâmbio estudantil na graduação. Destacam-se neste item atividades com universidades da Europa, principalmente da Alemanha, França, Espanha, Itália e Portugal. (UFPR, 2008c, p. 10).

É signatária de um Protocolo do Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação que concede vagas para alunos oriundos de países latino-americanos e de língua portuguesa e demais países em desenvolvimento. A participação dos estudantes passa por um processo que se inicia na Embaixada do Brasil no seu país de origem (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)). (UFPR, 2008c, p. 10).

Em termos de Pesquisa e Pós-Graduação, a UFPR ocupa lugar de destaque no aparato científico tecnológico do Estado. No ranking do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que leva em conta o número de grupos de pesquisa, a Instituição surge como primeira colocada no Estado. Vale salientar que a UFPR mantém colaborações com várias instituições, seja através de projetos de pesquisa, seja pela interação em programas de Pós-Graduação Interinstitucionais, uma iniciativa de solidariedade com outras instituições de ensino que também buscam aprimoramento. A Universidade do Paraná participa com êxito das chamadas nacionais possuindo grupos de excelência em várias áreas.

Foi classificada em 2º lugar entre todas as universidades brasileiras – públicas e privadas – no critério de Inovação. É a melhor universidade do Estado e a 7ª melhor do país, segundo o ranking nacional que avaliou 37 cursos dos 159 da instituição. Destes, 34 ocupam o primeiro lugar de qualidade no estado e 23 estão entre os 10 melhores do Brasil⁴⁸.

A UFPR conta com uma fundação de apoio, denominada de Fundação da Universidade Federal do Paraná (Funpar). A Funpar é uma instituição de direito privado, credenciada a apoiar a Universidade em projetos de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional. (FUNPAR, 2018).

As atividades desenvolvidas pela Fundação são regidas pelo Estatuto, pela legislação aplicável e pelas normas complementares que venham a ser editadas pelos órgãos competentes, nos limites das suas atribuições. O Estatuto da Funpar está registrado no Cartório do 1º Ofício de Notas da Comarca de Curitiba, desde 15 de abril de 1980. (FUNPAR, 2018).

A Funpar, instituição para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura é reconhecida como instituição de Utilidade Pública pelos seguintes decretos (FUNPAR, 2018):

- a) Federal, pelo Decreto Presidencial de 16/04/1997;
- b) Estadual, pela Lei nº 7.475, de 26/06/1981, do Estado do Paraná;
- c) Municipal pela Lei nº 7.200, de 21/06/1988, do município de Curitiba.

As Normativas da UFPR que regulamentam a relação da Universidade e suas Fundações de Apoio, são (FUNPAR, 2018):

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-segunda-melhor-universidade-em-inovacao-do-brasil/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

- a) Resolução Normativa 42/2003 – COUN – que fixa as normas para os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento da Universidade Federal do Paraná;
- b) Resolução Normativa 36/2006 – COUN – que altera a Resolução nº 42/03-COUN que fixa as normas para os cursos de especialização e aperfeiçoamento da Universidade Federal do Paraná;
- c) Resolução 55/09 – COPLAD – que fixa o valor mínimo para deliberação do COPLAD dos contratos, convênios, ajustes e acordos firmados pela UFPR;
- d) Resolução 17/11 – COPLAD – que normatiza as relações entre a UFPR e as Fundações regularmente credenciados junto ao Ministério da Educação – MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT como de apoio à UFPR (alterada pela Resolução 21/11-COPLAD e 04/12-COPLAD);
- e) Resolução 04/12 – COPLAD – que altera a Resolução 17/11-COPLAD que normatiza as relações entre a Universidade Federal do Paraná e as Fundações regularmente credenciados junto ao Ministério da Educação – MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT como de apoio à UFPR;
- f) Resolução 72/12 – CEPE – altera a Resolução 25/11 - CEPE, que fixa normas para execução do Programa Bolsa Extensão da Universidade Federal do Paraná;
- g) Registro e credenciamento junto aos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT), para efeitos do que estabelece a Lei Federal nº 8.958/94, conforme Portaria Conjunta nº 20 de 18 de abril de 2016;
- h) Credenciamento junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), com base na Lei Federal nº 8.010/90, sob o nº 900.0066/90;
- i) Outorga emitida pelo Ministério das Comunicações para execução de serviço de radiodifusão sonora em frequência modulada (FM), com fins educativos, desde 05 de fevereiro de 2002.

Em geral, essas são as contribuições que a IFES realizou através do apoio da sociedade paranaense. Contudo, tendo vocação ao progresso, necessitava avançar mais. Para tanto, em 2007, realizou o seu projeto para aderir ao programa

Reuni, sendo este um passo importante na busca de aprimoramento na oferta da educação superior.

4.2 ADESAO AO REUNI NA UFPR

Neste tópico se pretende abordar os trâmites do projeto da UFPR para a adesão ao Programa. Para tanto, relatar-se-á as etapas para o acolhimento, a formulação do plano na instituição e os percalços do caminho.

A súmula do plano ao Reuni, elaborado pela instituição pesquisada, indica o seu mote com a adoção do programa:

a Universidade Federal do Paraná tem comprovado há 95 anos⁴⁹ a importância de se investir na educação com qualidade e voltada às necessidades da sociedade para a qual desenvolve suas atividades. É por isso que sua preocupação em efetivar suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão aliados ao compromisso social, tem feito da UFPR um exemplo em ações voltadas à inclusão social, ao atendimento dos acadêmicos, aperfeiçoamento dos servidores, além daquelas em parceria com entidades e empresas que visam o benefício da sociedade em geral. (UFPR, 2008c, p. 12).

Até iniciar a implantação do programa na instituição, diversas etapas foram empreendidas. Expõe-se que, conforme relatado pelo ex-coordenador⁵⁰ do programa, em entrevista (apêndice 1), a implementação do Reuni na UFPR se iniciou ao final do ano de 2008⁵¹, conduzido pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças - Proplan. O Pró-Reitor dessa unidade, na época, envolveu o programa à Pró-Reitoria tendo em vista a sua execução. No entanto, pelo tamanho do empreendimento e pela quantidade considerável de recursos financeiros, o Pró-Reitor de Planejamento fez uma proposta ao Reitor para instituir uma coordenadoria específica para o projeto. A sugestão foi bem recebida e acolhida. Foi, então, criada uma estrutura administrativa com três servidores técnico-administrativos para gerenciar o Reuni e dar sequência aos trabalhos. A Coordenadoria se incumbiria de atender às questões administrativas pertinentes ao Programa, como a forma da distribuição dos recursos.

⁴⁹ Em 2018, são 106 anos.

⁵⁰ RIBEIRO (2016). Entrevista gravada em 17 fev. 2016.

⁵¹ A instituição aderiu ao Programa em 2007.

A adesão ao programa passou por algumas etapas internas e outras externas à instituição, conforme as regras. A primeira etapa formal era acolher o programa institucionalmente e isto se dava fora do ambiente da Coordenadoria. O local de discussão era os Conselhos Setoriais⁵². Nestes Conselhos dos Setores⁵³ é que se discutiram o aceite ou não do programa em sua comunidade, sendo de sua alçada decidir sobre esta e outras questões destinadas ao seu funcionamento. Assim, ainda em 2007, os treze conselhos dos setores da UFPR deliberaram sobre o assunto. Conforme a fala do ex-coordenador, apenas um dos setores da universidade foi contrário à implantação do Reuni. A Ex-Pró-Reitora de Graduação⁵⁴, em entrevista (apêndice 2), citou dois setores, número este que foi confirmado posteriormente como correto. Preferiu-se não divulgar quais foram os setores contrários e os motivos, para preservar sua decisão inversa ao Programa mesmo por que também foram beneficiados. Contudo, isto não impediu que a instituição aderisse ao Reuni, primeiro por que a instância que validaria a adesão era o Conselho Universitário⁵⁵ (COUN), mas era importante saber dos setores sua posição sobre o acolhimento ou não do Programa na UFPR. Em segundo plano, a IFES teve que lidar com ajustes financeiros para atender os que não queriam aderir ao Programa, tendo em vista a não ficarem de fora da monta de recursos angariados pelo projeto da UFPR, que era a soma dos projetos dos setores que recomendaram a adesão.

Zainko (2017), relatou que:

com a criação de uma Coordenação que negociava com os setores suas propostas de criação de cursos e o enxoval que viria com a criação de cada um. Os parâmetros eram 50 vagas de alunos, relação 1 professor por 18 alunos e 1 servidor por 15 alunos. Financeiramente cada aluno representava um aporte de recursos de R\$ 5.000,00/ano. A Universidade passou a dispor de recursos financeiros, criou muitos cursos, mas teve problemas sérios com os setores que não aderiram porque a ampliação de ofertas em alguns setores implicava em aumento de oferta também nesses

⁵² O conselho setorial, órgão deliberativo e consultivo das unidades universitárias [...]. Seção II - Conselho Setorial - Art. 34 – Estatuto da UFPR. Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/08/Estatuto-da-UFPR-180817.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

⁵³ Setores são unidades que fazem parte da estrutura orgânica da universidade. Art. 7º, II – Estatuto da UFPR. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/08/Regimento_Geral_da_UFPR.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

⁵⁴ ZAINKO (2017). Entrevista respondida por escrito em 08 out. 2017.

⁵⁵ Seção I - Órgãos Deliberativos Superiores - Art. 9º - Regimento Geral da UFPR – Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/08/Regimento_Geral_da_UFPR.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

setores sem os “benefícios” dos recursos financeiros e de recursos humanos. Isso demandou muitos ajustes e muita negociação sob forma de “empréstimos”. (ZAINKO, 2017).

Entretanto, a quase unanimidade das unidades setoriais decidiu a favor da adesão ao programa e essas decisões seguiriam para a instância superior. Nesta instância, a primeira medida foi instituir uma Comissão Reuni do Conselho Universitário, por portaria do Reitor, para orientar o trabalho e os debates sobre o Reuni, bem como para sistematizar as propostas vindas dos Setores. A próxima fase, então, era levar as decisões acolhidas nos Conselhos Setoriais para o Conselho Universitário. Após mais algumas etapas de discussões, foi deliberado e aprovada a adesão ao programa pela UFPR, em sua mais alta e última instância.

Sobre a aprovação, descreve-se a resolução 80/07 (UFPR, 2007a):

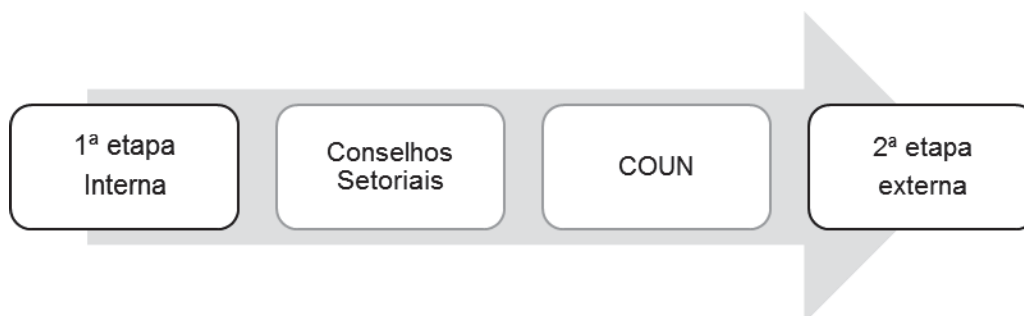
O Conselho Universitário, órgão normativo, consultivo e deliberativo da Administração Superior da Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias, consubstanciado no Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no projeto da Comissão designada pela Portaria do Reitor nº 878 de 06/09/07 no processo nº 033448/2007-16 e por maioria de votos (26x17), resolve: Aprovar a adesão ao Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Paraná – REUNI. Sala das Sessões, em 30 de outubro de 2007. Carlos Augusto Moreira Júnior. Presidente. (UFPR, 2007a).

Destaca-se, também, o seguinte texto extraído do Programa Reuni UFPR (2008c):

A UFPR 100 anos adere ao REUNI consciente de suas fragilidades, mas acreditando mais do que nunca que sua caminhada de quase um século propiciou a maturidade necessária para uma ainda maior reestruturação e para a expansão de suas ações nos cenários locais, regionais, nacionais e globais. Inicia-se assim uma nova e rica caminhada para os próximos cem anos, da primeira instituição universitária brasileira. (UFPR, 2008c, p. 6).

O esquema (Figura 6), retrata as etapas de aprovações do Programa na UFPR:

FIGURA 6 – ETAPAS DE APROVAÇÕES DO REUNI NA UFPR

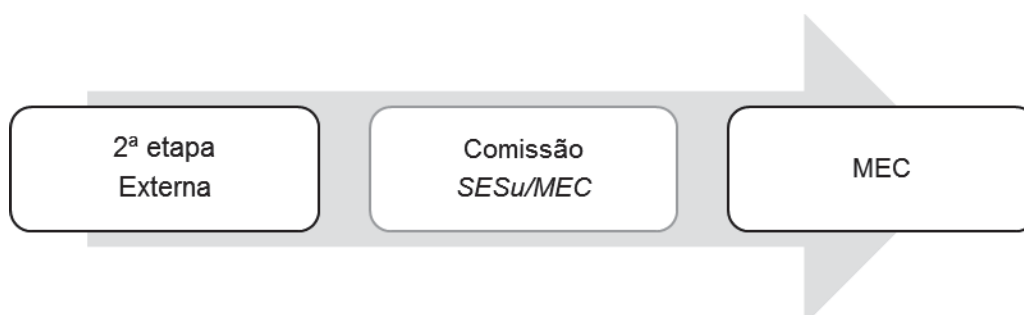


FONTE: O autor (2017).

Por fim, depois das discussões e aprovações internas na instituição, deu-se novo encaminhamento e o planejamento da UFPR foi formalizado. A montagem do plano foi realizada seguindo as Diretrizes Gerais (REUNI, 2007) do programa. Conforme essas diretrizes e as dimensões do projeto com seus objetivos e metas, o plano deveria apresentar os seguintes pontos: o Diagnóstico da situação atual, as Metas a serem alcançadas com cronograma de execução, as Estratégias para alcançar a meta, as Etapas e os Indicadores. Após finalizada, a proposta foi submetida a análise externa, apreciada por comissão ad hoc designada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) que avaliou e deu parecer. Na ata da Sessão do Conselho Universitário, houve registro de tal ocorrência da seguinte forma: “Nos informes a Presidente registrou: [...] 2) que no transcorrer da sessão se ausentaria para recepcionar os avaliadores do Reuni vindos do MEC”. (UFPR, 2008b).

Na sequência, o Projeto da UFPR fora encaminhado para as aprovações externas.

FIGURA 7 – ETAPAS DE APROVAÇÕES DO REUNI NA UFPR – EXTERNA



FONTE: O autor (2017).

Numa primeira triagem da proposta da UFPR, analisada pelos avaliadores ad hoc do MEC, foi pedido ajustes. Conforme o documento: COUN⁵⁶ (2007), a comissão ad hoc analisou o projeto da UFPR considerando as diretrizes fixadas pelo Reuni buscando identificar a consistência da proposta e a clareza e precisão das metas assumidas pela instituição. Assim, “uma atenção especial foi dada à clareza e precisão das metas estabelecidas, da coerência entre metas, estratégias e indicadores a serem utilizados para avaliar a consecução das metas definidas.”. (COUN, 2007, p. 3). Como descrito nesse parecer, a preocupação da comissão ad hoc era que o projeto fosse o mais preciso e objetivo possível para que facilitasse o acompanhamento da sua execução.

Em resposta ao parecer do SESu/MEC, a Comissão Reuni do COUN da UFPR, esclareceu:

em linhas gerais, o relatório dos pareceristas apresenta algumas questões pontuais de imprecisão de metas e estratégias ou de pedido de maior detalhamento das informações, as quais procuramos esclarecer ou fornecer passo a passo no texto abaixo; lembrando que muitos deles, embora constantes do projeto original, foram retirados do texto enviado ao MEC devido à limitação de caracteres disponível no formulário do REUNI. Por outro lado, com maior ênfase, os pareceristas solicitam repetidamente que a UFPR explicita detalhadamente o conjunto de medidas a ser implantado com vistas ao atingimento das metas numéricas de expansão, bem como questionam em que pilar se baseia a reestruturação. (COUN, 2007, p. 7).

A comissão ad hoc do SESu/MEC procurou oferecer as indicações de quais pontos precisavam ser revistos na proposta original apresentada, de tal forma a transformar o documento final em um instrumento efetivo de gestão para as mudanças que seriam implementadas. (COUN, 2007, p. 7). Assim, foi apresentada a avaliação, pela ad hoc, de cada item das diversas dimensões que integram a proposta da UFPR e a Comissão do COUN fez comentários para cada item questionado.

O cadastro das propostas era feito no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC⁵⁷) por técnico-administrativo da Coordenadoria

⁵⁶ O referido documento foi redigido pela Comissão Reuni do COUN e avalia os questionamentos da Comissão ad hoc do MEC, com base no projeto da UFPR inserido no Simec. Tal documento estava de posse da Coordenadoria local do Reuni.

⁵⁷ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de>

local do Reuni, em que cada um dos itens das dimensões do programa era proposto on-line. Como exemplo, segue a Figura 8, demonstrando tal formulário eletrônico, bem como a resposta da referida comissão ad hoc no formulário:

FIGURA 8 – EXEMPLO DE PROPOSTA EFETUADA NO SIMEC – REUNI UFPR

Cadastro Proposta

Tópico: A. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

Item: A.1 Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno

Sub-Item: Diagnóstico da situação atual

Texto: Ano Vagas Vagas Diurnas Vagas Noturnas % de vagas noturnas 2.002 4.034 3.043 991 24,57 2.003 4.034 3.043 991 24,57 2.004 4.044 2.846 1.198 29,62 2.005 4.104 2.906 1.198 29,19 2.006 4.214 2.926 1.288 30,56

Quantidade máxima de caracteres: 5000

Parecer ADHOC

Qualificação: Atende Parcialmente

ADHOC: A IFES apresenta uma tabela em que revela o número de vagas oferecidas nos últimos cinco anos, discriminando, o total de vagas, vagas diurnas, vagas noturnas e o percentual de vagas noturnas. Observa-se um pequeno crescimento no total de vagas (...%) assim como no percentual de vagas noturnas (de 24,57% para 30,56%). A IFES já revela, portanto, uma preocupação, embora tímida, com o crescimento de vagas, especialmente as noturnas. A IFES não realiza uma avaliação dos dados apresentados, não configurando, portanto, uma apreciação da situação atual que justifique as metas a serem estabelecidas. (Virgílio e Elvio)

[Voltar](#)
[Proximo](#)

FONTE: UFPR (2016).

Após a avaliação da proposta pela Comissão ad hoc do MEC, se houvesse rejeição, ela iria para a Comissão do COUN para apreciação e resposta. A alteração efetuada era submetida para nova avaliação. Caso houvesse assertiva pela Comissão ad hoc, finalizava-se o processo. Caso contrário, voltaria para o registro no Simec e recomeçaria o ciclo. Isto era feito para cada proposta do projeto.

Assim, descreve-se na sequência os itens da Dimensão (A), por ser a dimensão estudada nesta pesquisa, deixando as demais dimensões para serem consultadas no projeto Reuni da UFPR (2008c). Lembra-se que o plano deveria conter os seguintes pontos:

- a) o Diagnóstico da situação atual;
- b) as Metas a serem alcançadas com cronograma de execução;
- c) as Estratégias para alcançar a meta;
- d) as Etapas; e
- e) os Indicadores.

Para a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, no item: A.1 Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. No Diagnóstico da situação atual, apresentou-se a seguinte Tabela 26:

TABELA 26 – DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL – 2002 – 2006

Ano	Vagas	Vagas Diurnas	Vagas Noturnas	% de Vagas Noturnas
2002	4.034	3.043	991	24,57
2003	4.034	3.043	991	24,57
2004	4.044	2.846	1.198	29,62
2005	1.404	2.906	1.198	29,19
2006	4.214	2.926	1.288	30,56

FONTE: UFPR (2008c).

NOTA: Como se verá no texto mais abaixo, o número apresentado como correto de vagas noturnas em 2006 é 1.098. Sendo, assim, o total correto de vagas seria 4.024 e não 4.214. Outro ponto é que no ano de 2005, o total de vagas é 4.104 e não 1.404. Esta imprecisão de dados, bem como a não observância da correta digitação, dá sensação de que houve pressa na elaboração do projeto.

A Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme descrito no documento COUN (2007), que a instituição não realizou uma avaliação dos dados apresentados, não configurando, portanto, uma apreciação da situação atual que justifique as metas a serem estabelecidas. A Comissão sugeriu colocar no diagnóstico da situação atual em quais cursos estão distribuídas as vagas noturnas.

Em resposta, seguiu-se a orientação e, assim foi feito, melhorando o item no projeto final.

No mesmo item A.1, nas: Metas a serem alcançadas com o cronograma de execução, formulou-se a Tabela 27:

TABELA 27 – METAS A SEREM ALCANÇADAS COM O CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – 2007 – 2012

Ano	Vagas/ Vagas novas	Vagas Noturnas/ Vagas novas
2007	4.219/0	1.038/0
2008	4.256/40	1.088/50
2009	5.244/1.025	1.802/714
2010	5.409/165	1.838/36
2011	5.570/161	1.899/61
2012	5.682/27	1.989/90

FONTE: UFPR (2008c).

A Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme descrito no documento COUN (2007), que a instituição não esclareceu a aparente incoerência entre número de

vagas noturnas em 2006 (1.288) e as de 2007 (1.038). Os números apontam uma diminuição de vagas noturnas de 2007 em relação a 2006. Isto impacta no cálculo do percentual de crescimento deste indicador ao término dos cinco anos.

Em resposta, a correção foi efetuada indicando-se que o número correto em 2006 é de 1.098 vagas noturnas. É importante notar que, ainda assim, são mais vagas do que o ano posterior, 2007 (1.038), conjecturando que houve perda de vagas, no caso 60. Isto reflete na imprecisão de estimar as vagas, ou ainda, em não ter claro um fator ou estimativa de crescimento no decorrer dos anos.

Na mesma Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, item: A.2 Redução das taxas de evasão. No Diagnóstico da situação atual, a Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme descrito no documento COUN (2007), que o diagnóstico é falho no sentido de não mapear mais detalhadamente o fenômeno da evasão entre áreas e cursos.

Em resposta, explicou-se que a UFPR possui uma unidade dentro da Pró-Reitoria de Graduação que se ocupa em conhecer tais fatores, tendo cadastrado até aquele momento mais de duas dezenas de razões associadas à evasão. Estes estudos ainda carecem de aperfeiçoamento na metodologia de coleta de dados e análises estatísticas e teóricas.

No mesmo item A.2 Redução das taxas de evasão. Nas Metas a serem alcançadas com o cronograma de execução, a Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme descrito no documento COUN (2007), que a IFES apresenta uma meta global que implica em reduzir a taxa de evasão dos atuais 5,22% para 2,50%, conforme a Tabela 28, e se desdobra em metas anuais, mas que são apresentadas apenas no item de indicadores, o que não parece apropriado.

TABELA 28 – REDUÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO – 2009 – 2012

Mês de dezembro de	Evasão inferior a
2009	4,5%
2010	3,7%
2011	3,0%
2012	2,5%

FONTE: UFPR (2008c).

Em resposta, explicou-se que o projeto apresenta um conjunto amplo de medidas que podem contribuir para atingir a meta de redução da taxa de evasão,

incluindo como estratégia específica e inicial a realização de estudos diagnósticos mais detalhados.

Ainda no item A.2 Redução das taxas de evasão. Nos Indicadores, a Comissão ad hoc MEC considerou, conforme descrito no documento COUN (2007), que não há uma apresentação de indicadores, talvez em função da falta do diagnóstico mais preciso do problema e que será elaborado no primeiro ano do programa.

Não houve resposta sobre a consideração efetuada.

Ainda na Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, item: A.3 Ocupação de vagas ociosas. No Diagnóstico da situação atual, a Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme descrito no documento COUN (2007), que é apresentado a título de diagnóstico um indicador geral, sem detalhar como este problema se distribui no interior da IFES.

Em resposta, para atender o item, apresentou-se o programa Provar para garantir ocupação mais eficiente das vagas disponibilizadas.

Continuando na Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, item: A.3 Ocupação de vagas ociosas. Nas Metas a serem alcançadas com o cronograma de execução, a Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme o documento COUN (2007), que a instituição fixa preencher a meta de 95% das suas vagas ociosas no período de cinco anos, o que implica em um acréscimo de pelo menos 7% ao ano. Esta meta apoia-se em um dado não oferecido no diagnóstico, como qual o percentual atualmente preenchido das vagas ociosas?

Respondendo o questionamento, a instituição diz ter clareza das dificuldades inerentes ao processo de ocupação de vagas independentemente das medidas institucionais adotadas.

Ainda na Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, item: A.3 Ocupação de vagas ociosas. Nas Estratégias para alcançar a meta, a Comissão ad hoc MEC ponderou, conforme o documento COUN (2007), que as estratégias delineadas são muito pouco precisas, jogando para decisões dos cursos o que fazer para equacionar o problema.

Não houve resposta para este item.

Finalizando a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, item: A.3 Ocupação de vagas ociosas. Nos Indicadores, a Comissão ad hoc

MEC ponderou, conforme o documento COUN (2007), que não há indicadores. Mais uma vez o projeto confunde metas com indicadores.

Em resposta, para atender o item, a instituição entendeu como indicadores os aspectos passíveis de mensuração, neste caso, as vagas de evasão efetivamente ocupadas em cada um dos próximos cinco anos.

E, assim, foi-se apontando as problemáticas do projeto e a instituição foi respondendo até chegar ao projeto final⁵⁸.

Enfim, o parecer da comissão ad hoc do MEC conclui que:

de forma geral, pode-se constatar que a UFPR se compromete, no presente projeto, com as metas de expansão fixadas no REUNI, atingindo, ao término do quinto ano o coeficiente docente/discentes previsto, ampliando as suas vagas totais e no turno noturno e reduzindo os seus índices de evasão. No geral, pode-se afirmar que as metas financeiras e de crescimento são atendidas satisfatoriamente, o que já deveria assegurar a permanência da Instituição no Programa. A instituição, no entanto, não se compromete com quaisquer alterações na sua arquitetura curricular, deixando todos os itens referentes a tal dimensão de reestruturação em branco. A interpretação dos avaliadores ad hoc é que tal lacuna se deve a uma decisão da Instituição em não adotar os princípios e diretrizes que ficaram conhecidos como Universidade Nova. Todavia, ao longo de todo o projeto aparecem indicações da necessidade de mudanças curriculares. Adicionalmente, a UFPR apresenta uma experiência piloto em curso no Campus Litoral que nos parece bastante inovadora. Apesar destes dois fatos, não existe qualquer meta de revisão da organização acadêmica curricular, o que nos parece uma lacuna séria no projeto. Como apontado ao longo da avaliação de todos os itens acima, foram detectados vários problemas na proposta da UFPR. O problema central pode ser resumido em uma inadequação técnica na formulação de metas e, em decorrência, de articulação entre metas, estratégias, etapas e indicadores. Assim, o conjunto de informações carece de uma articulação interna que assegure consistência entre tais elementos centrais na proposta. Além disto, no geral, os diagnósticos apresentados são bastante sumários e, muitas vezes, não fornecem as bases para os objetivos e metas estabelecidos. Embora no seu conjunto as ações previstas sejam importantes e necessárias, falta uma coerência interna ao projeto como um todo que precisa ser revisto quase que na sua totalidade. Isto se manifesta inclusive nos itens gerais que consolidam todas as ações e que planejam o acompanhamento e avaliação da sua implantação. Assim, ao tempo em que louvamos o esforço da Instituição para vencer as barreiras internas, apresentando a proposta de adesão ao REUNI, consideramos que o projeto deve ser aprimorado para que a sua implantação, acompanhamento e avaliação sejam facilitados para a Instituição e para o Ministério da Educação. Brasília, 13 de novembro de 2007. (COUN, 2007, p. 67).

Há uma crítica contundente da Comissão ad hoc em relação a reestruturação acadêmica na IFES, principalmente quando diz que a UFPR “não se compromete

⁵⁸ O projeto final do Reuni na UFPR pode ser encontrado disponível em: <http://www.ufpr.br/reuniufprold/REUNI_Projeto.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

com quaisquer alterações na sua arquitetura curricular, deixando todos os itens referentes a tal dimensão de reestruturação em branco.”. (COUN, 2007, p. 67). Realmente, tal fato ocorre. No geral, os Setores administrativos da instituição não ofereceram alterar seus *modus operandi* da forma que apregoa as diretrizes da Universidade Nova, no Programa. Contudo, há uma módica exceção que é o Setor Litoral, como diz o texto: “Adicionalmente, a UFPR apresenta uma experiência piloto em curso no Campus Litoral que nos parece bastante inovadora.”. (COUN, 2007, p. 67). Conforme descrito em seu site e no Projeto Político Pedagógico⁵⁹, este Setor traz uma organização curricular diferenciada. Os estudantes cursam módulos, ao invés de disciplinas, cuja estrutura é mais flexível e aberta para atender as demandas de cada turma. Existem atividades de Integração Cultural e Humanística e os Projetos de Aprendizagem completam o currículo. Assim, são três os grandes eixos de aprendizagem:

- a) Fundamentos Teóricos Práticos (FTP): são meios e não fins no processo de formação. O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor;
- b) Projetos de Aprendizagem (PAs): os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados:
 - Os Estudantes: desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o desenvolvimento de processos de aprendizagem, denominados Projetos de Aprendizagem;
 - Os Professores: têm projetos de ações docentes na região, denominados Projetos de Ação Docente;
 - A Instituição: estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns, denominados de Projetos Institucionais.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

- c) Interações Culturais e Humanísticas (ICH): representando, no mínimo, 20% da carga horária curricular em todos os cursos, constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.

O que se percebe é que a UFPR não conseguiu expressar um planejamento coerente com as premissas do Programa. Uma possível causa é a pressa em elaborar o projeto e isto causou muitas dificuldades para a sua elaboração o que, por hipótese, poderia ter sido amenizado se fosse utilizado o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), caso estivesse atualizado e com metas bem definidas, documento este em que se definem a missão e as estratégias para atingir as metas e objetivos da instituição. Em relação ao PDI 2007-2011⁶⁰ da UFPR, somente em dezembro de 2009 foi feita a análise quanto à realização de suas 153 metas, quando estava transcorrida a primeira metade do período de vigência. Assim sendo, o documento não estaria atualizado, mas talvez pudesse ter sido o balizador para o projeto do Reuni. Veja duas metas desse PDI que poderiam ter sido utilizados no Projeto do Reuni:

- a) Promover a articulação entre a Graduação, a Pós-Graduação e o Ensino Profissionalizante, contemplando as três dimensões;
 - Isto corresponde no Reuni a Dimensão (F): Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação;
- b) Atender até 50% da demanda por ampliação de espaço físico, horários de atendimento aos usuários, terminais de computadores para consulta e sala de reprografia do SIBI;
 - Isto corresponde no Reuni ao Art. 3º, Decreto 6.096/07, item: I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa.

Enfim, mesmo com problemas, fora aprovado o projeto da UFPR e, assim, a última etapa foi vencida. Com isto, o plano foi enviado ao Ministério da Educação e

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202007-2011%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

os recursos financeiros começaram a chegar e a contemplar as necessidades de móveis, equipamentos, imóveis, bem como contratações de docentes e servidores técnico-administrativos.

Antes do Reuni, a UFPR passava por uma gama de problemas, assim como as demais universidades brasileiras. A Instituição se achava “com dificuldades de ordem financeira, escassez de recursos humanos e enfrentando o dilema de uma estrutura por demais ampla e que dificultava a revisão do perfil da universidade que deveria assumir a inclusão social como princípio.” (ZAINKO, 2017).

Agora, com o Programa executado, na consideração do ex-coordenador do Reuni, a adesão ao plano rendeu uma fase de bonança para a universidade, haja vista a quantidade de recursos financeiros disponíveis. Estes foram distribuídos conforme critérios adotados internamente e atendeu a todos os setores da universidade, mesmo aqueles que não quiseram aderir ao Programa.

Veja-se as palavras do reitor, em seu discurso de despedida da reitoria, sobre o REUNI (UFPR, 2008a):

a expansão da Universidade pública brasileira é uma demanda absolutamente necessária. São milhares de jovens que abortam seu sonho e perdem oportunidades de ascensão social por falta de vagas nas universidades públicas. O programa REUNI, embora ainda pouco compreendido, possibilitará essa importante expansão. A luta que se travou dentro de inúmeras instituições federais, infelizmente, não observou o direito daqueles que também pagam impostos e contribuem para a sobrevivência das universidades, aliás, os que mais contribuem, e que por não poderem pagar por ensino superior ficam distantes das oportunidades. [...] Agora que o MEC quer nos apoiar com recursos financeiros e condições de contratação de docentes e técnico-administrativos vejo, ainda, resistência em muitos de nossos docentes e estudantes, quase como se apropriando da instituição pública e simplesmente dizendo não àqueles que mais precisam. (UFPR, 2008a, p.3).

Como será visto, os episódios de tramitação não foram muito tranquilos e houve resistência por parte da comunidade acadêmica em aceitar o Programa. Veja o que reporta o seguinte texto:

apesar do curto prazo destinado às universidades para decisão sobre adesão ao REUNI, e apesar da situação constrangedora e limitante a que nossa comunidade universitária foi submetida devido à invasão do prédio da Reitoria por um grupo de estudantes que se manifestava contra o REUNI, a UFPR optou por capilarizar as discussões, fazendo a construção de um projeto onde o próprio envolvimento dos partícipes fosse a mola mestra para garantir a reestruturação sem que a Administração Superior impusesse uma forma única de atuação aos diferentes Setores da UFPR. Muito pelo contrário, a UFPR optou por definir sua adesão ao REUNI somente após

extensas discussões com a base da comunidade acadêmica (das quais participaram todos os segmentos da Instituição em debates conduzidos junto aos Setores, além das representações de categorias nas reuniões oficiais dos Conselhos) e após garantir com clareza a viabilidade de nossa inserção no Programa. (COUN, 2007, p. 7).

A implantação do Programa na UFPR teve seus percalços, assim como em outras universidades federais. O clima político, com a perspectiva de adesão ao Programa em 2007, era bastante tenso. Zainko (2017) narrou que as posições e discussões eram antagônicas entre os Setores, gerando grande tensão. Os favoráveis defendiam a expansão na expectativa de recursos financeiros e de pessoal, enquanto os outros apontavam para a precarização dos cursos. Tudo isto, enviesado com a pressão da Administração universitária à adesão, que por sua vez era pressionada pelo Governo Federal. “A pressão por parte da administração superior no Conselho Universitário foi determinante para a vitória da adesão”. (ZAINKO, 2017).

Outros relatos sobre a dificuldade da adesão ao plano foram encontrados durante a pesquisa, como essa que em decisão tomada em assembleia os professores da UFPR se posicionaram por unanimidade contra o Programa. Também, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) pediu mais prazos para a discussão sobre o programa. Além disso, protestando contra o Reuni e sem o apoio do DCE, alunos ocuparam a sala do Conselho Universitário. (GAZETA DO POVO, 2007a). Alguns Setores da Universidade também eram contrários ao Programa com críticas baseadas no medo. Melhor dizendo, no receio do aumento de vagas sem a infraestrutura e a contrapartida de docentes e técnico-administrativos para dar conta da demanda. Além disso, o Programa não acabaria neste, mas no próximo governo e isto não era uma boa indicação para o cumprimento dos compromissos assumidos.

Outro episódio foi que os contrários ao Plano cogitaram um plebiscito para que a comunidade universitária desse seu voto a favor ou contra à adesão ao programa, tirando do Conselho Universitário a prerrogativa de voto. Conforme consta em um jornal de grande circulação, os estudantes protestaram contra a adesão da universidade ao Reuni e a favor da realização do plebiscito na comunidade acadêmica. Esta era a principal reivindicação dos estudantes que ocupavam completamente a Reitoria. Eles levaram faixas com mensagens de

protesto e acenderam velas em frente ao Hospital de Clínicas. (GAZETA DO POVO, 2007b).

Neste ínterim, a presidência do Conselho Universitário atuou e expediu a Resolução nº 80/07-COUN, ditando: “Manter a autonomia e legitimidade do Conselho Universitário para deliberação sobre a adesão ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.”. (UFPR, 2007a).

Veja o que reporta o seguinte texto:

o processo de compilação de todos os subprojetos setoriais ou departamentais e da elaboração do projeto final da Universidade ficou a cargo de uma comissão designada especificamente para esta tarefa e não houve participação da comunidade acadêmica acerca das decisões tomadas e da resolução dos conflitos inerentes a esse tipo de projeto. Este procedimento gerou revolta na comunidade, tendo a Reitoria sido ocupada pelos estudantes. A votação do projeto final, com 26 votos favoráveis e 17 votos contrários, ocorreu em uma sessão fechada do Conselho Universitário da UFPR, no Hospital de Clínicas, em uma sala próxima à Maternidade, cercada pela Polícia Federal. (ZANIN et al., 2012, p. 4).

Mesmo com as contundentes problemáticas, conforme já expressado, a UFPR aderiu ao programa e seguiu adiante no processo, culminando na sua realização e execução.

Sintetizando, neste tópico se abordou os trâmites do projeto da UFPR à adesão ao plano. Relatou-se as etapas para o acolhimento, o plano da instituição e os percalços do caminho. Até iniciar a execução do programa na instituição, diversas etapas foram realizadas. A execução do projeto do Reuni na UFPR se iniciou ao final do ano de 2008, conduzido pela Coordenadoria do Reuni e Comissão interna do Conselho Universitário. A adesão ao programa, em 2007, passou por algumas etapas internas e outras externas à instituição, conforme as regras. Por fim, depois das discussões e aprovações necessárias, deu-se novo encaminhamento e o planejamento da UFPR foi elaborado. Uma Comissão ad hoc do SESu/MEC avaliou o projeto e, após algumas alterações, o aprovou. Contudo, os episódios de tramitação não foram muito tranquilos e houve resistência por parte da comunidade acadêmica em aceitar o Programa. No entanto, mesmo com as dificuldades, o Programa fora acatado e implementado na UFPR.

Conforme o projeto Reuni UFPR (2008c), o cronograma seguiria com a proposta de implantação de novos cursos e, para os cursos já existentes, ajustando

a infraestrutura, selecionando técnicos administrativos e docentes, realizando o processo seletivo com as novas vagas, ocupando as vagas ociosas e implementando as políticas pedagógicas, administrativas e financeiras com o controle e acompanhamento anual. O detalhamento deste cronograma seria elaborado em conjunto com a comunidade acadêmica. Ademais, o próximo capítulo é dedicado as informações gerais do Reuni na UFPR.

4.3 DADOS GERAIS DO REUNI NA UFPR

Após as aprovações e correções efetuadas no projeto inicial, a UFPR tem o seu plano final e, com a chegada dos recursos financeiros, pode colocá-lo em execução. Este capítulo revela os dados gerais com a implementação do Reuni na instituição.

No projeto Reuni UFPR (2008c, p. 13), no item 2, destaca-se as dimensões do plano para a reestruturação e expansão. Dentre elas, projeta-se o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. É importante salientar que, conforme consta no projeto, alguns cursos abriram vagas, inclusive noturnas, e outros não e nem noturnas.

No planejamento, coloca-se a expectativa de aumento de vagas na instituição no decorrer do período 2006 a 2012 e 2017, como mostrado na Tabela 29:

TABELA 29 - EXPECTATIVAS DE VAGAS OFERECIDAS NO VESTIBULAR A CADA ANO – REUNI UFPR – 2006 A 2012 E 2017

ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Vagas de Vestibular	4.179	4.219	4.224	5.244	5.454	5.615	5.727	5.727
Vagas Noturnas	1.098	1.098	1.148	1.862	1.943	2.004	2.064	2.064
% de Vagas noturnas	26,3%	26,0%	27,2%	35,5%	35,6%	35,7%	36,0%	36,0%

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c).

Ademais, o projeto expôs o Quadro 8 com os indicadores globais para os anos de 2007 a 2012 e 2017.

QUADRO 8 – QUADRO DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS – REUNI UFPR – 2007 A 2012 E 2017

TABELA DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS									
UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ									
Indicadores			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Graduacao	Número de Cursos	Total	64,00	66,00	80,00	84,00	86,00	86,00	85,00
		Noturno	15,00	16,00	27,00	29,00	30,00	30,00	30,00
	Vagas Anuais	Total	4.219,00	4.256,00	5.244,00	5.454,00	5.615,00	5.727,00	5.727,00
		Noturno	1.038,00	1.088,00	1.802,00	1.883,00	1.944,00	1.974,00	1.974,00
	Matricula Proj. (MAT)	Total	20.885,11	21.050,33	25.443,24	26.483,41	27.293,06	27.806,03	27.806,03
		Noturno	4.926,01	5.151,01	8.332,24	8.661,56	8.953,78	9.074,49	9.074,49
	Alunos Dipl. (DIP)	Total	2.974,00	3.077,00	3.260,00	3.355,00	3.806,00	4.160,00	5.178,00
		Noturno	629,00	682,00	716,00	733,00	1.024,00	1.280,00	1.742,00
	Taxa conclusão graduação (TCG)		0,72	0,74	0,79	0,80	0,91	0,99	0,90
Pós-Graduação	Número de Cursos	Mestrado	48,00	49,00	50,00	55,00	62,00	62,00	62,00
		Doutorado	29,00	31,00	31,00	37,00	40,00	40,00	40,00
	Matriculas	Mestrado	2.510,00	2.611,00	2.688,00	2.836,00	3.026,00	3.259,00	3.398,00
		Doutorado	1.119,00	1.224,00	1.297,00	1.402,00	1.525,00	1.668,00	1.743,00
Número de Professores Equivalentes			2.649,00	2.710,55	2.964,75	3.034,50	3.034,50	3.042,25	3.042,25
Número de Professores com Equivalência DE (DDE)			1.709,03	1.748,74	1.912,74	1.957,74	1.957,74	1.962,74	1.962,74
Dedução por integração da Pós-Graduação (DPG)			253,08	280,63	266,86	300,70	355,95	420,91	457,90
Corpo Docente Ajustado (DDE-DPG)			1.455,96	1.468,11	1.645,88	1.657,04	1.601,79	1.541,83	1.504,84
Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP)			14,34	14,34	15,46	15,98	17,04	18,03	18,48

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c).

É importante salientar a diferença de projeção das vagas anuais e noturnas apresentadas na Tabela 29 e no Quadro 8, ambos contidos no projeto Reuni UFPR (2008c). No capítulo anterior, foi colocado pelos avaliadores ad hoc SESu/MEC as questões que não ficaram bem evidentes no projeto da UFPR e o motivo das discrepâncias foi brevemente relatado. Contudo, tendo em referência a Tabela 29 e o Quadro 8, apresenta-se que:

a) Em 2007, as vagas noturnas projetadas foram:

- Tabela 29: 1.098;
- Quadro 8: 1.038;

b) Em 2008, as vagas totais e noturnas foram:

- Tabela 29: vagas totais: 4.224; vagas noturnas: 1.148;
- Quadro 8: vagas totais: 4.256; vagas noturnas: 1.088;

c) Em 2009, as vagas noturnas apresentadas foram:

- Tabela 29: 1.862;
- Quadro 8: 1.802;

d) Em 2010, as vagas noturnas apresentadas foram:

- Tabela 29: 1.943;
- Quadro 8: 1.883;

e) Em 2011, as vagas noturnas apresentadas foram:

— Tabela 29: 2.004;

— Quadro 8: 1.944;

f) Em 2012 e 2017, as vagas noturnas apresentadas foram:

— Tabela 29: 2.064;

— Quadro 8: 1.974.

Como se verá no estudo de caso no próximo capítulo, apesar das diferenças, a instituição foi eficaz, ou seja, não houve alteração de desempenho no resultado final.

Foram traçadas as estratégias para alcançar as metas, sendo que a ampliação das vagas se dará através da criação de cursos novos e da ampliação de vagas em cursos já existentes, levando em consideração os aspectos de otimização dos recursos estruturais disponíveis e dos recursos a serem obtidos com este programa. (UFPR, 2008c). A quantidade de cursos novos pode ser visualizada na Tabela 30.

TABELA 30 – CRIAÇÃO DE CURSOS NOVOS REUNI UFPR – 2008 A 2017

Ano	Diurnos	Noturnos	Total	%
2008	2	2	4	5%
2009	8	22	30	41%
2010	2	1	3	4%
2011	3	1	4	5%
2012	4	1	5	7%
2013	2	0	2	3%
2014	4	0	4	5%
2015	8	4	12	16%
2016	5	2	7	10%
2017	2	0	2	3%
Total	40	33	73	100%

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

NOTA: Os valores percentuais estão em relação ao total.

Sendo que 2007 é o ano em que o programa foi criado e passou pela tramitação de adesão nas IFES, considerou-se demonstrar na Tabela 30 os números compreendidos após este ano, ou seja, de 2008 a 2012 (Reuni) e posteriores. Nota-se que em todos os anos a UFPR não deixou de criar cursos novos. Entretanto, em 2008, apenas o Setor UFPR Litoral instituiu cursos, sendo dois diurnos e dois noturnos. Já o ano de 2009 foi o ápice, criando-se 30 cursos,

representando 41% do total de cursos criados em 10 anos. Neste ano, os cursos noturnos proliferaram, sendo criados 22. De interesse, um curso de graduação em EaD foi criado no Setor de Educação. Mais línguas estrangeiras, como: Letras - Italiano, Português com Italiano; Letras - Japonês e Letras – Polonês, foram os novos cursos criados no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. No Setor de Tecnologia, novas engenharias, como: Engenharia Ambiental e Engenharia Civil (diurnos), Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica (noturnos). Criação do Setor Centro de Estudos do Mar que ofertou o curso de Tecnologia em Aquicultura e vinculou o curso de Oceanografia, que migrou do Setor Ciências da Terra. Além destes, outros cursos foram criados em variados campi da instituição. Finalizando, o Setor de Educação Profissional e Tecnológica é a nova denominação da antiga Escola Técnica. De 2010 a 2012, novos cursos foram criados, conforme demonstrado de forma tabular. Em 2013, as novidades foram que houve um desmembramento do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes em dois, sendo: Setor de Artes, Comunicação e Design e o de Ciências Humanas e; o setor de Ciências Sociais Aplicadas criou o curso de graduação em Administração (EaD). Também, o Setor de Ciências da Terra absorveu todos os cursos do Centro de Estudos do Mar, deixando este de existir como unidade setorial, mas sim como um câmpus. Em 2015, um novo câmpus foi criado, sendo no interior do Paraná, na cidade de Jandaia do Sul. Desta forma, criou-se o Câmpus/Setor Jandaia do Sul. Neste mesmo ano, o Setor de Ciências Sociais Aplicadas cria mais um curso de graduação em EaD, sendo o curso de Administração Pública. No ano de 2016, mais uma unidade foi criada no interior do estado, na cidade de Toledo, com o curso de Medicina.

Para alcançar esses números, as etapas obedeceram ao estipulado no cronograma financeiro onde os recursos recebidos foram adequados para garantir a oferta de vagas e criação de cursos novos. Assim, dos 13 setores e 73 cursos em 2007, a instituição saltou para 16 setores e 132 cursos em 2017, totalizando um crescimento de 81% de novos cursos.

Em relação ao quantitativo de vagas, traçadas as estratégias e executado o projeto, pode-se através da Tabela 31 vislumbrar os números reais alcançados pela IFES.

TABELA 31 – VAGAS REAIS OFERECIDAS POR VESTIBULAR A CADA ANO – REUNI UFPR – 2007 A 2017

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Vagas Diurnas	3.141	3.131	3.382	3.811	3.834	3.779	3.521	3.636	2.909	3.107	4.701
Vagas Noturnas	1.078	1.208	2.507	2.318	2.223	2.243	2.261	2.317	1.951	1.688	2.194
Vagas Totais Vestibular	4.219	4.339	5.889	6.129	6.057	6.022	5.782	5.953	4.860	4.795	6.895
% vagas noturnas	25,6%	27,8%	42,6%	37,8%	36,7%	37,2%	39,1%	38,9%	40,1%	35,2%	31,8%

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

Sobre a Tabela 31, nota-se que até 2011 as vagas diurnas vinham em crescimento, depois de 2012 a 2016 oscilou entre diminuição e aumento e 2017, atingiu o ápice. Para as vagas noturnas, a oscilação ocorreu em todos os anos, afetando seu percentual em relação ao total geral. Isto ocorreu devido a ajustes que a instituição fez em relação a criação, extinção e aglutinação de cursos e câmpus. Comparando-se o realizado da Tabela 31 com o planejado da Tabela 29 e Quadro 8, a partir do ano de 2008, a quantidade de vagas reais ofertadas foi maior do que o previsto. Em todos os anos houve aumento de vagas gerais e noturnas, inclusive o percentual de vagas noturnas em relação ao total. A única exceção foi o ano de 2017 que não atingiu o percentual de vagas noturnas, conforme a expectativa do projeto Reuni da instituição. No geral, a UFPR atingiu o objetivo de aumentar o quantitativo de vagas, inclusive noturnas.

Os recursos financeiros são fundamentais para alcançar as metas projetadas. Assim, com o orçamento elaborado, deu-se sequência na execução do projeto. O Quadro 9 demonstra a síntese orçamentária projetada pela instituição.

QUADRO 9 – QUADRO SÍNTESE DO ORÇAMENTO PROJETADO – REUNI UFPR – 2008 A 2012

QUADRO SÍNTESE DE ORÇAMENTO									
UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ									
Orçamento			2008	2009	2010	2011	2012	Total	
Custeio	Pessoal	Professores Equivalentes	1.165.289,79	10.265.648,15	12.762.697,70	12.762.697,70	13.040.147,65	49.996.480,99	
		Servidores de Nível Superior	94.911,60	189.823,20	569.469,60	1.518.585,60	1.518.585,60	3.891.375,60	
		Servidores de nível intermediário	238.584,30	954.337,20	2.703.955,40	5.026.175,92	5.026.175,92	13.949.228,74	
		Total	1.498.785,69	11.409.808,55	16.036.122,70	19.307.459,22	19.584.909,17	67.837.085,33	
	Bolsa	Assistência Estudantil	525.000,00	2.271.000,00	3.213.000,00	4.200.000,00	5.100.000,00	15.309.000,00	
		Mestrado	1.128.000,00	2.256.000,00	7.918.560,00	7.918.560,00	7.918.560,00	27.139.680,00	
		Doutorado	1.338.240,00	2.509.200,00	5.988.624,00	6.691.200,00	6.691.200,00	23.218.464,00	
		Pós-Doutorado	396.000,00	594.000,00	792.000,00	990.000,00	1.188.000,00	3.960.000,00	
		Professor Visitante	198.000,00	633.600,00	633.600,00	673.200,00	990.000,00	3.128.400,00	
		Total	3.585.240,00	8.263.800,00	18.545.784,00	20.472.960,00	21.887.760,00	72.755.544,00	
		Unidades Básicas de Custeio		1.097.824,94	1.107.671,48	1.597.375,70	13.320.156,93	31.926.348,23	49.049.377,28
		Total Projetado		6.181.850,63	20.781.280,03	36.179.282,40	53.100.576,15	73.399.017,40	189.642.006,61
	Créditos Autorizados		5.160.931,23	17.611.833,96	32.273.747,57	49.021.668,14	67.711.579,94	171.779.760,84	
	Diferenças		-1.020.919,39	-3.169.446,07	-3.905.534,83	-4.078.908,01	-5.687.437,46	-17.862.245,76	
Investimento	Edificações		7.155.549,24	8.969.612,96	4.469.612,96	4.969.612,96	0,00	25.564.388,12	
	Infra-Estrutura		1.771.188,38	3.732.231,00	1.977.637,04	2.477.637,04	0,00	9.958.693,46	
	Equipamentos		6.092.717,22	8.082.931,04	4.802.750,00	3.802.750,00	0,00	22.781.148,26	
	Total Projetado		15.019.454,84	20.784.775,00	11.250.000,00	11.250.000,00	0,00	58.304.229,84	
	Créditos Autorizados		15.019.454,84	0,00	0,00	0,00	0,00	15.019.454,84	
	Diferenças		0,00	-20.784.775,00	-11.250.000,00	-11.250.000,00	0,00	-43.284.775,00	

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c).

Veja-se que nem tudo o que fora projetado foi recebido, havendo diferenças a menor no custeio e investimentos, conforme demonstrou o quadro da síntese orçamentária.

Conhecidos os quadros projetados pela instituição, demonstra-se a seguir o que foi efetivamente realizado em um contexto mais geral, acrescentando indicadores. Para tanto, expõe-se primeiramente a Tabela 32 com o orçamento realizado. Após, a Tabela 34 com a área construída; a Tabela 35 mostrando os números da educação a distância; a Tabela 36 divulgando o quantitativo para a assistência estudantil; a Tabela 37, os números da Pós-Graduação; a Tabela 39 com os quantitativos de trabalhadores servidores e; a Tabela 40 com os números do acervo de livros do sistema de bibliotecas.

TABELA 32 – ORÇAMENTO REALIZADO – REUNI UFPR – 2008 A 2012

Ano	Pessoal	Custeio	Capital	Total	%
2008	R\$ 505.364,00	R\$ 88.212,00	R\$ 28.549,00	R\$ 622.125,00	14,97%
2009	R\$ 589.061,00	R\$ 137.434,00	R\$ 45.383,00	R\$ 771.878,00	18,58%
2010	R\$ 623.382,00	R\$ 153.600,00	R\$ 48.958,00	R\$ 825.940,00	19,88%
2011	R\$ 687.375,00	R\$ 167.141,00	R\$ 68.109,00	R\$ 922.625,00	22,21%
2012	R\$ 721.280,00	R\$ 216.668,00	R\$ 74.041,00	R\$ 1.011.989,00	24,36%
Totais	R\$ 3.126.462,00	R\$ 763.055,00	R\$ 265.040,00	R\$ 4.154.557,00	100,00%

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

NOTA: em 1.000.

Organizou-se esta Tabela 32 de acordo com o relatório de atividades da UFPR que divide as contas em: pessoal, custeio e capital. Difere do projeto Reuni da UFPR, Quadro 8, na sua composição em que o custeio engloba o pessoal, e o capital é chamado de investimento. Porém, isto não atrapalha a apreciação e avaliação dos valores envolvidos.

Primeiramente, nota-se a discrepância de valores do orçamento realizado (Tabela 32) com a síntese orçamentária (Quadro 8). Este Quadro 8 demonstrou a subestimativa dos gastos com pessoal, custeio e capital/investimento. O total projetado para pessoal até o ano de 2012 era de R\$ 67.837.085,33. O orçamento total realizado, no mesmo período (2008 a 2012), foi de R\$ 3.126.462.000,00, muito acima do projetado. Para o custeio, o total projetado no período foi de R\$ 49.049.377,28. O realizado foi R\$ 763.055.000,00, extrapolando a projeção. Para o capital/investimento, o projetado foi de R\$ 58.304.229,84 e o realizado de R\$ 265.040.000,00. Denota-se que se está analisando a soma total em cinco anos e os valores reais extrapolaram os projetados. O importante é que não faltaram recursos. A Tabela 32 demonstra que percentualmente houve evolução dos valores ano após ano do Reuni.

Para a infraestrutura, a seguinte tabela demonstrou os custos de construção e reforma para atender a ampliação de vagas de ingresso na UFPR em três

diferentes pontos⁶¹ do Estado, sendo Palotina, Pontal do Paraná e nos três diferentes campi⁶² de Curitiba. (UFPR, 2008c).

TABELA 33 – CUSTOS PROJETADOS PARA REFORMA E CONSTRUÇÃO PARA AMPLIAÇÃO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2008 A 2012

SETOR	VAGAS	ÁREA	CONSTRUÇÃO	ÁREA	REFORMA
Agrárias	280	2.276m ²	R\$1.365.600,00	750m ²	R\$300.000,00
Educação	-	-	-	-	-
Humanas, Letras e Artes	625	5.083m ²	R\$3.049.800,00	200m ²	R\$80.000,00
*RFFSA	-	-	-	12.000m ²	R\$9.960.000,00
Jurídicas	140	1.140m ²	R\$684.000,00	8.000m ²	R\$3.200.000,00
Palotina	1660	13.500m ²	R\$8.100.000,00	3.480m ²	R\$1.392.000,00
Biológicas	400	3.252m ²	R\$1.951.200,00	6.125m ²	R\$2.450.000,00
Exatas	210	1.708m ²	R\$1.024.800,00	-	-
Saúde	405	3.291m ²	R\$1.974.600,00	-	-
Sociais Aplicadas	200	1.626m ²	R\$975.600,00	-	-
Tecnologia	1205	9.801m ²	R\$5.880.600,00	3.000m ²	R\$1.200.000,00
Terra	147	1.195m ²	R\$717.000,00	515m ²	R\$206.000,00
Escola Técnica	135	-	-	-	-
Biblioteca Campal	-	15.000m ²	R\$9.960.000,00	-	-
Área biblioteca	-	-7.321m ²	-R\$4.392.600,00	7.321m ²	R\$2.928.400,00
TOTAL	5.407	50.551m ²	R\$31.290.600,00	29.391m ²	R\$11.756.400,00

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c).

NOTA: Conforme consta no projeto, para o custo de reforma do edifício da RFFSA adotou-se R\$830,00/m², por se tratar de obra de restauro.

A Tabela 33 demonstra a área necessária para se apoiar a quantidade de vagas a serem criadas, como dependências acadêmicas e administrativas. A tabela mostrou que a área a ser construída deveria ser de 50.551 m². Contudo, a metragem real da área que fora construída está delineada na Tabela 34.

⁶¹ No relatório UFPR em Números 2009, aparecem como: V – Palotina, VI – Litoral e VII - Pontal do Sul/ Centro de Estudos do Mar (CEM). Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

⁶² Na verdade, são quatro: I – Centro, II – Agrárias, III - Centro Politécnico e IV - Jardim Botânico. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

TABELA 34 – ÁREA CONSTRUÍDA – REUNI UFPR – 2008 A 2012 - EM M²

Ano	Total	%
2008	20.443,00	23,12%
2009	25.387,49	28,71%
2010	1.486,00	1,68%
2011	0,00	0,00%
2012	41.123,26	46,50%
Total	88.439,75	100,00%

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

A Tabela 34 mostra que houve uma expansão de 88.439,75 m² de área construída, bem acima da expectativa do projeto (Tabela 33), que esperava 50.551 m². Ainda que se some a metragem de reformas na ordem de 29.391 m², não chegaria perto da metragem real construída. Isto mostra o descompasso do projeto em relação ao realizado.

Conforme o relatório UFPR em Números e o Relatório de atividades⁶³, a metragem inclui reformas de áreas do Prédio Histórico, trabalhos de prevenção no Complexo da Reitoria, reforma nos Restaurantes Universitários Central e do Campus Botânico e ainda a construção de blocos didáticos nos Setores de Agrárias, Palotina, Tecnologia e Terra, este último tanto em Curitiba quanto no Campus Pontal do Paraná. Reabriu-se e consagrou-se a Capela Histórica no Campus Central, oferecendo à comunidade um espaço de reflexão e oração. A expansão territorial continuou com a doação de um terreno de 242.000 m² pela Prefeitura de Jandaia do Sul e a criação do Campus de Jandaia do Sul já com cinco cursos em funcionamento. Outras unidades também receberam expansão, como em Palotina, onde a Prefeitura doou terreno de 3.500 m² para a construção da Moradia Estudantil e área de 10 alqueires ou 240.000 m² para concretizar a Fazenda Experimental naquele campus. A UFPR adquiriu terreno em Piraquara com área total de 100.000 m², sendo 8.000 m² construídos e que serão destinados a unidades de suporte e serviços. Por fim, concluiu-se a aquisição do INSS e regularização para a UFPR do Campus Batel, na rua Coronel Dulcídio, para o Departamento de Artes da UFPR. São mais de 11 milhões de metros quadrados de área total e 310 edificações.

⁶³ Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/porta/relatorio-de-atividades/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Ainda espelhando a expansão da UFPR, a Tabela 35 reflete a graduação na educação a distância.

TABELA 35 – GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Ano	Concluintes Graduação	Qtde Cursos
2007	0	1
2008	0	1
2009	0	1
2010	91	2
2011	0	3
2012	99	3
2013	130	3
2014	223	3
2015	212	2
2016	0	2

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

Houve variação da quantidade de cursos no decorrer dos anos, tendo em 2011 a 2014 a sua maior expressão. A Resolução nº 83/08-CEPE⁶⁴ foi a que aprovou as normas básicas da atividade acadêmica dos Cursos de Graduação na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná e; a Resolução nº 72/10-CEPE⁶⁵ que regulamentou a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da Universidade Federal do Paraná. Atualmente, a UFPR oferece os cursos de graduação em Administração e de Pedagogia a distância. Estes cursos fazem parte do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB. Além destes, em 2014 haviam 15 cursos de especializações, em 2015, 17, e, em 2016, haviam seis. Cursos de extensão, em 2015 haviam 26 e em 2016, 12. Estes são os números desta modalidade de ensino na instituição.

Para atender o estudante com fragilidade econômica, programas foram implementados na instituição e os auxílios estão refletidos na Tabela 36.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_18122008-344.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_29102010-497.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

TABELA 36 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Auxílio	Permanência	Alimentação	Moradia	Creche	Mobilidade Acadêmica	Promisões
Ano	Estudantes	Estudantes	Estudantes	Estudantes	Estudantes	Estudantes
2007	329	0	100	0	0	0
2008	566	0	100	0	0	0
2009	895	570	252	0	47	0
2010	1.150	764	546	0	57	0
2011	1.600	1.064	600	0	20	0
2012	2.400	1.596	900	0	9	0
2013	2.378	1.924	1.037	16	12	18
2014	3.044	2.336	1.237	35	10	21
2015	3.520	2.399	1.343	45	13	27
2016	4.168	3.368	1.590	50	6	27
Totais	20.050	14.021	7.705	146	174	93

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

Para a assistência estudantil, a instituição tem o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da UFPR com fragilidade econômica (PROBEM). É constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em conjunto, como: Auxílio Permanência, Auxílio Refeição, Auxílio Moradia e Auxílio Creche. Assim sendo, dispõe-se que:

- a) Auxílio Permanência, é o auxílio financeiro mensal que visa subsidiar gastos inerentes à formação acadêmica como fotocópias, compra de livros, materiais para aulas práticas, etc.;
- b) Auxílio Alimentação/Refeição, fornece isenção das taxas nas refeições feitas nos restaurantes universitários da universidade, sendo três refeições diárias, sete dias por semana;
- c) Auxílio Moradia, é o auxílio financeiro mensal para a manutenção do estudante oriundo de outras cidades, nos locais em que residam durante o período do curso;
- d) Auxílio Creche, é o auxílio financeiro mensal destinado aos estudantes que possuem filhos na faixa etária de 0 a 6 anos incompletos, devidamente matriculados em Centros de Educação Infantil particulares ou conveniados.

Além destes, tem outros dois, sendo o Auxílio à Mobilidade Acadêmica que é aquele que visa o auxílio financeiro e apoio logístico aos estudantes interessados

em vivenciar um período de estudos em outras instituições nacionais e internacionais de ensino superior, contribuindo para sua formação e enriquecimento acadêmico e social e; o programa de bolsas Promisaes que é destinado a estudantes estrangeiros participantes do Programa PEC-G, regularmente matriculados em Cursos de Graduação ou de Ensino Profissionalizante na UFPR, com bom desempenho acadêmico e fragilidade socioeconômica, assistindo na manutenção dos estudantes durante o curso.

A Tabela 36 demonstra que a UFPR assistiu cada vez mais estudantes a cada ano. Somente a quantidade de bolsas de Mobilidade Acadêmica decaiu, tendo como pano de fundo a crise econômica que afeta o país, em que o corte de gastos atinge as instituições federais e no bojo, as IFES.

Sobre a Pós-Graduação, a UFPR demonstrou que avançou em quantidade e qualidade. Veja-se as tabelas que se seguem:

TABELA 37 – PÓS-GRADUAÇÃO – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Ano	Doutorado		Mestrado		Especialização		Residência Médica		Residência Mult. e Veterinária	
	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos
2007	967	30	1.990	48	s/i	124	s/i	37	-	0
2008	1.120	32	2.382	50	s/i	121	s/i	40	-	0
2009	1.141	36	2.059	54	s/i	92	s/i	38	-	0
2010	1.364	38	2.612	59	s/i	60	s/i	40	s/i	7
2011	1.575	42	2.266	67	4.788	93	289	41	57	8
2012	1.575	43	2.745	68	3.507	62	305	41	74	8
2013	1.870	45	2.267	70	2.500	67	303	45	60	10
2014	2.327	49	3.218	76	3.841	90	148	44	104	10
2015	2.407	53	3.257	77	4.832	82	172	51	108	32
2016	2.612	52	3.371	79	3.999	112	165	51	141	32

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

NOTA: s/i = sem informação.

A Tabela 37 expressa a ampliação da quantidade de cursos e alunos no passar dos anos. A especialização tem uma característica que é a dependência de oferta, ou seja, esses cursos, alguns pagos e outros gratuitos, dependem que sejam ofertados pelo departamento do curso. Por isto, variou em aumento e diminuição de cursos e alunos. Apenas a Residência Médica declinou na quantidade de residentes

após o ano de 2012, apesar do acréscimo de cursos. Em relação a qualidade dos cursos da pós-graduação *stricto sensu*, veja-se a Tabela 38.

TABELA 38 – CONCEITO CAPES PÓS-GRADUAÇÃO – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Avaliação CAPES/Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
% de conceito 4 a 6	84,62	82,93	82,19	81,44	81,00	79,28	84,35	82,40	84,35	84,35

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

A tabela revela que a UFPR tem cursos de mestrado e doutorado com conceito CAPES, variando de 4 a 6 (máximo 7), tendo excelente desempenho, durante o período exposto. Mesmo que a pior performance foi no ano de 2012 com 79,28%, nos últimos anos vêm apresentando ótimas avaliações.

Em relação aos servidores docentes e administrativos, a Tabela 39 demonstra a situação quantitativa de colaboradores, que atendem a comunidade universitária.

TABELA 39 – QUANTITATIVO DE SERVIDORES – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Ano	Professores	%	Técnico-administrativos	%	Total	%
2007	1.993	0,00%	3.454	0,00%	5.447	0,00%
2008	2.011	1%	3.527	2%	5.538	2%
2009	2.197	10%	3.456	0%	5.653	4%
2010	2.296	15%	3.489	1%	5.785	6%
2011	2.281	14%	3.640	5%	5.921	9%
2012	2.309	16%	3.775	9%	6.084	12%
2013	2.374	19%	3.792	10%	6.166	13%
2014	2.454	23%	3.814	10%	6.268	15%
2015	2.555	28%	3.794	10%	6.349	17%
2016	2.661	34%	3.701	7%	6.362	17%

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

NOTA: considerou-se o ano de 2007 como base para os cálculos percentuais.

Veja-se que em 10 anos, o aumento de servidores docentes aumentou em 34%, ou seja 1/3. No mesmo período, os técnico-administrativos foram em maior número em 2014, ficando ao final de 10 anos, em 2016, com apenas 7% desses servidores em relação a 2007. Esta é a força de trabalho disponível para atender cerca de:

28.787 discentes na graduação; 4.389 na modalidade de Educação a Distância; 194 em cursos técnicos; 159 alunos no curso de especialização em residência médica, 149 alunos em residência multiprofissional e 78 alunos em residência de Medicina Veterinária; 4.214 na pós-graduação Lato Sensu, 4.526 na pós-graduação Stricto Sensu nível Mestrado e 3.021 no nível Doutorado. (UFPR, 2017e, p. 25).

Para atender essa comunidade acadêmica em suas pesquisas, o sistema de bibliotecas empreende, dentre o seu acervo, principalmente títulos, que no período 2008 a 2011, que abrange o Reuni, cresceu e; exemplares de livros, que durante o período de 2008 a 2012 (Reuni) também cresceram. Após, houve acréscimo e decréscimo, conforme demonstrado na Tabela 40.

TABELA 40 – TÍTULOS E EXEMPLARES DE LIVROS – REUNI UFPR – 2007 A 2016

Ano	Livros	
	Títulos	Exemplares
2007	260.598	419.157
2008	288.266	453.008
2009	337.148	504.048
2010	351.198	517.120
2011	369.437	548.802
2012	349.358	555.796
2013	290.776	500.805
2014	286.388	513.631
2015	290.415	523.283
2016	272.953	489.884

FONTE: Relatório de atividades da UFPR. Elaborado pelo autor (2018).

Sintetizando-se este capítulo, revelou-se os dados gerais com a implementação do Reuni na UFPR. Após as aprovações e correções efetuadas no projeto inicial, a UFPR com a chegada dos recursos financeiros, pode colocar o projeto em execução.

Iniciando, projetou-se o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. É importante salientar que nem todos os cursos ampliaram suas vagas, nem diurnas e nem noturnas.

Foram traçadas as estratégias para alcançar as metas, sendo que a ampliação das vagas se daria através da criação de cursos novos e da ampliação de vagas em cursos já existentes. Desde 2007 a UFPR não deixou de criar cursos. Assim, em 2017, totalizou um crescimento de 81% de novos cursos.

Em relação ao quantitativo de vagas, a oferta foi maior do que o previsto. Em todos os anos houve aumento de vagas gerais e noturnas, inclusive o percentual de vagas noturnas em relação ao total. A única exceção foi o ano de 2017 que não atingiu o percentual de vagas noturnas.

Os recursos financeiros são fundamentais para alcançar as metas projetadas. Contudo, há discrepância de valores do orçamento realizado com a síntese orçamentária que demonstrou a subestimativa dos gastos com pessoal, custeio e capital.

Para a infraestrutura, mostrou-se que houve uma expansão de área construída, bem acima da expectativa do projeto. Isto mostra um descompasso do projeto em relação ao realizado.

Sobre a graduação na educação a distância, houve variação da quantidade de cursos no decorrer dos anos, tendo em 2011 a 2014 a sua maior expressão.

Para atender o estudante com fragilidade econômica, a instituição tem o Programa Probem que é constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em conjunto, sendo: Auxílio Permanência, Auxílio Refeição, Auxílio Moradia e Auxílio Creche. Além destes, outros dois são destacados, sendo o Auxílio à Mobilidade Acadêmica e o programa de bolsas Promisaeas.

Em relação a Pós-Graduação, a UFPR demonstrou que avançou em quantidade e qualidade de seus cursos de mestrado e doutorado obtendo conceito, perante a CAPES, variando de 4 a 6 (máximo 7), sendo que o pior desempenho foi no ano de 2012, com 79,28%. Nos últimos anos também vêm apresentando excelentes avaliações.

Sobre os servidores docentes e administrativos, os primeiros aumentaram em 34%, de 2007 a 2016. No mesmo período, os técnico-administrativos foram em maior número em 2014, ficando ao final de 10 anos, em 2016, com apenas 7% em relação a 2007.

O sistema de bibliotecas contém, dentre o seu acervo, principalmente títulos e exemplares de livros, que durante o período analisado variou, crescendo e decrescendo em quantidade, para atender a comunidade acadêmica.

Tendo como objetivo central desta tese estudar a Dimensão (A) do Reuni na UFPR, o próximo capítulo aborda de forma mais detalhada se o plano da UFPR conseguiu atingir ou não as metas estipuladas.

4.4 ESTUDO DE CASO DA DIMENSÃO (A): AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, DO REUNI NA UFPR

A primeira, das seis dimensões preconizadas no programa Reuni (BRASIL, 2007), é a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública. Dividida em um conjunto de aspectos específicos, sendo:

- a) aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- b) redução das taxas de evasão; e
- c) ocupação de vagas ociosas.

Considerou-se estes itens por apreciar ser um dos mais importantes do Programa, pois envolve a ampliação e ocupação de vagas. Esta é uma demanda muito requerida pelos estudantes, ou ainda, é uma questão de interesse do agente pretendente, interpretando Bourdieu, que disputa para transformar e acessar este campo da educação superior.

Entender o desempenho da dimensão citada, na instituição investigada, é o ponto central desta pesquisa. Para tanto, fez-se à condução do Estudo de Caso do Reuni na UFPR, como descrito na Metodologia, objetivando visualizar o comportamento dos dados da Dimensão (A) nessa IFES.

Como primeiro passo, necessitou-se definir uma estrutura conceitual-teórica como descrito na metodologia. Além da introdução, gerou-se o Capítulo 2 com os tópicos sobre as políticas educacionais e a expansão da educação superior no Brasil e Capítulo 3, com o Programa Reuni.

O próximo passo foi planejar os casos. A seleção dos dados projetados/esperados se deu investigando o relatório Programa Reuni UFPR (2008c) para os itens específicos da pesquisa: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão e; ocupação de vagas ociosas, no período de 2003 a 2017 (15 anos), mais especificamente cinco anos antes, cinco anos durante e cinco anos após o programa. No período de 2003 a 2007 e 2013 a 2017 não se têm dados esperados, mas realizados, porém fará parte da pesquisa para se saber a variação entre os anos. Para os dados alcançados, os reais/efetivos, as mesmas informações foram buscadas nos Relatórios de Atividades, de Gestão e UFPR em Números, por conterem os números realizados pela instituição ano a ano, disponíveis no site da Pró-Reitoria de

Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN)⁶⁶. Assim, utilizar-se-á esses dados para comparação entre os anos, ou seja, antes, durante e após o Reuni.

Coletar os dados foi a próxima etapa. Esta fase lidou em contactar pessoas que tiveram relação administrativa com o programa e, assim, fez-se uma entrevista de sondagem com o ex-coordenador local do Reuni, que gerenciou o projeto pelo período de 2008 a 2012. O principal objetivo era saber como foi o processo de adesão da Universidade do Paraná ao plano, bem como selecionar as fontes de dados e o local de depósito dos documentos para a análise documental das informações, da legislação pertinente, do projeto da UFPR, de atas e dos relatórios sobre o Programa. Conforme relatado pelo ex-coordenador, os documentos que foram elaborados durante o projeto até o seu final, ou seja, as informações documentais da execução do programa como relatórios de prestação de contas e outros que o compuseram, não estavam armazenados em um local exclusivo. Assim, após a extinção da Coordenação local do Reuni, os documentos não haviam sido arquivados em local específico para futuras consultas. Com essa descoberta, esta pesquisa poderia ficar prejudicada, pois não se poderá explicar com a máxima exatidão os possíveis resultados da investigação, a não ser por hipóteses. Entretanto, outras fontes foram buscadas e percorrendo diversas unidades administrativas, conversando com servidores administrativos que tiveram contato com a documentação apontaram para um local importante. Assim, foi encontrado documentos de interesse deste trabalho no site da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, onde continha os Relatórios de Atividades, de Gestão e de Números da universidade em foco. Contudo, relatórios e atas da coordenação local, caso existissem, não se obteve acesso. As atas do Conselho Universitário também foram encontradas, no entanto, sem muita informação relevante para esta pesquisa. Um documento importante que fora disponibilizado foi o Plano de providências para a proposta de adesão da UFPR ao Reuni em que se detalha o plano da UFPR e as considerações da Comissão ad hoc do SESu/MEC. Uma entrevista de sondagem, com o ex-coordenador local do Reuni, foi gravada. Após, fez-se a transcrição em editor de texto. Uma outra entrevista, com a Ex-Pró-Reitora de Graduação, foi feita por escrito. Ambas entrevistas estão nos apêndices desta tese. As fontes documentais, sonora e textuais, foram armazenadas em discos computacionais, com

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

cópia em nuvens. Para limitar os efeitos do pesquisador, a postura deste sempre foi colocar-se como um elemento de olhar neutro, esforçando-se para não e nem se deixar influenciar sobre as informações emitidas ou recebidas.

A etapa seguinte foi analisar os dados. Aqui, iniciou-se o processo de produzir texto. Esta produção textual relata as análises sobre os acontecimentos que ocorreram na busca e manipulação dos dados, gerando as informações. Assim, fez-se consulta ao projeto chamado Programa Reuni UFPR (2008c) que contém os detalhes das metas do plano a ser executado pela instituição. Para a análise, foi avaliada a Dimensão (A) e seus números foram coletados. Os números projetados (propostos) no plano da UFPR e os efetivamente realizados foram comparados usando um modelo analítico para aferição de sucesso/fracasso em atingir as metas, utilizando o critério de Eficácia Objetiva, proposto por Figueiredo e Figueiredo (1986). Deste modo, relata-se a situação encontrada e a proposta da Universidade Federal do Paraná, bem como se atingiu ou não as expectativas, ou seja, as metas projetadas.

Para o primeiro aspecto específico da Dimensão (A): Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, o programa Reuni UFPR (2008c, p. 15) evidencia o diagnóstico da situação atual, apresentado na Tabela 26. A partir do ano de 2007, tendo como base o número previsto de vagas oferecidas no vestibular a cada ano, o projeto previu a oferta de 5.682 vagas até 2012 para serem ofertadas no processo seletivo, conforme foi apresentado na Tabela 27. Para uma maior clareza das informações, apresenta-se a Tabela 41, decompondo-se Vagas Diurnas de Vagas Novas Diurnas e Vagas Noturnas de Vagas Novas Noturnas. Nota-se a estimativa de crescimento de vagas totais nos cinco anos do Reuni em 34,68% ou 1.463 vagas a serem ofertadas ao final do programa.

TABELA 41 – DADOS DESMEMBRADOS DAS METAS PREVISTAS (MP) – REUNI UFPR – 2007 A 2012

Ano	Vagas Diurnas	Vagas novas Diurnas	Vagas Noturnas	Vagas novas noturnas	Total	% Total
2007	3181	0	1038	0	4219	0%
2008	3168	40	1088	50	4256	0,88%
2009	3442	1025	1802	714	5244	24,29%
2010	3571	165	1838	36	5409	28,21%
2011	3671	161	1899	61	5570	32,02%
2012	3693	27	1989	90	5682	34,68%

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c). Adaptado pelo autor (2017).

Com os números previstos, resta-se agora apresentar os números reais ou efetivamente realizados/atingidos. Em consulta aos Relatórios de Atividades publicados no site da Proplan colheu-se os dados de 2003 a 2017 para comparação entre estes anos. Destacam-se os números da Educação a Distância (EaD), tendo em vista que nos relatórios consultados de 2009 a 2013 e 2016 aparecem essas vagas contribuindo no somatório geral apresentado. Contudo, no Programa Reuni UFPR (2008c) não houve menção se nas Metas Previstas, as vagas de EaD fariam parte. Entende-se que não, pois a meta global do Reuni, art. 1º, § 1º, faz referência à graduação presencial (REUNI, 2007) e no projeto da instituição só apareceram ofertadas vagas aos cursos a distância a partir do ano de 2009, como mostra a Tabela 42. De qualquer forma, foi interessante incorporar esses dados na pesquisa e visualizar o seu efeito, ou seja, se as vagas de EaD puderam influenciar ou não no resultado da meta pretendida. A Tabela 42, expõe o resultado:

TABELA 42 – METAS REALIZADAS/ATINGIDAS (MA) – REUNI UFPR – 2003 A 2017

PRÉ-REUNI	Diurnas	Noturnas	EAD	Total (+) EAD	% (+) EAD	Total (-) EAD	% (-) EAD
2003	3.043	991	0	4.034	0,00%	4.034	0,00%
2004	2.846	1.198	0	4.044	0,25%	4.044	0,25%
2005	2.906	1.198	0	4.104	1,74%	4.104	1,74%
2006	2.926	1.288	0	4.214	4,46%	4.214	4,46%
2007	3.141	1.078	0	4.219	4,59%	4.219	4,59%
REUNI							
2008	3.131	1.208	0	4.339	2,84%	4.339	2,84%
2009	3.382	2.507	250	6.139	45,51%	5.889	39,58%
2010	3.811	2.318	250	6.379	51,20%	6.129	45,27%
2011	3.834	2.223	640	6.697	58,73%	6.057	43,56%
2012	3.779	2.243	390	6.412	51,98%	6.022	42,74%
PÓS-REUNI							
2013	3.521	2.261	150	5.932	-7,49%	5.782	-3,99%
2014	3.636	2.317	0	5.953	-7,16%	5.953	-1,15%
2015	2.909	1.951	0	4.860	-24,20%	4.860	-19,30%
2016	3.107	1.688	150	4.945	-22,88%	4.795	-20,38%
2017	4.701	2.194	0	6.895	7,53%	6.895	14,50%

FONTE: Relatórios de Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2018).

NOTAS: as bases para os cálculos percentuais, são: 2003, 2007 e 2012. Em 2014, 2015 e 2017, não há informação sobre oferta de vagas em cursos de graduação a distância.

Tomando-se o Pré-Reuni, 2003 a 2007, tendo o ano de 2003 como base, a evolução do número de vagas ficou em 4,59%. Com a implantação do Reuni, tomando como base o ano de 2007, a evolução em 5 anos, 2008 a 2012, ficou em 51,98%, com EaD, ou 42,74%, sem EaD, bem acima do registrado anteriormente e bem acima da meta prevista de 34,68% (Tabela 41). A primeira constatação é que o programa alavancou o número de vagas no período. Após, no Pós-Reuni, 2013 a 2017, tendo como base o ano de 2012, a taxa ficou em 7,53%, com EaD, ou 14,50%, sem EaD. Houve uma recuperação após uma retração, retrocesso no número de vagas nos anos de 2013 a 2016, mesmo com inserção de cursos e campi novos na universidade pesquisada. Uma consideração a respeito disto é que a universidade se reorganizou, ou seja, criou, alterou e extinguiu câmpus, setores e cursos. Ainda que por falta da continuação dos investimentos com o fim do programa, em que não podia continuar realizando ações na mesma proporção, houve um ajuste para menor do número de vagas. Contudo, com os recursos

próprios, há evidências de uma retomada na oferta de cursos e vagas em 2017. Constatou-se através dos números, que as vagas de EaD impulsionaram a oferta geral e fez diferença quando não ofertada. Em relação aos cursos de EaD, os cursos de graduação ficaram aguardando o credenciamento da Universidade Federal do Paraná para a oferta de cursos superiores de graduação na modalidade a distância. Isto se deu pela Portaria MEC 542, publicada no Diário Oficial da União de 05/06/2015. Por isto, em alguns anos não se vê a oferta de vagas nessa modalidade de curso.

Analisando-se, agora, por turno, entre os anos de 2007 a 2012, período este tendo em vista a projeção que consta do projeto Reuni (2008c), comparando-se o proposto pelo realizado, apresenta-se o resultado na Tabela 43:

TABELA 43 - COMPARAÇÃO POR TURNO DO NÚMERO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2007 A 2012

Vagas		Diurnas		Noturnas		
Ano	Proposto	Realizado	%	Proposto	Realizado	%
2007	3181	3141	-1,26%	1038	1078	3,85%
2008	3168	3131	-1,17%	1088	1208	11,03%
2009	3442	3382	-1,74%	1802	2507	39,12%
2010	3571	3811	6,72%	1838	2318	26,12%
2011	3671	3834	4,44%	1899	2223	17,06%
2012	3693	3779	2,33%	1989	2243	12,77%

FONTE: Relatórios de Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2017).

Nota-se que entre os anos de 2007 a 2009, vagas diurnas, quase se conseguiu alcançar o proposto. Nos demais anos, o alcance foi maior que o proposto, inclusive para as vagas noturnas em todo o período analisado. O ano de 2009, foi o que mais concretizou vagas noturnas.

Tendo em vista o total de vagas, juntando os dois turnos, para saber do seu alcance no cumprimento das metas, utilizou-se o critério de Eficácia Objetiva, proposto por Figueiredo e Figueiredo (1986). Para aplicar as orientações desses autores, de forma algébrica, subtraem-se os números das metas atingidas (MA) pelas metas propostas (MP), obtendo-se o valor chamado de delta ($MA - MP = \Delta$). Se delta maior ou igual a zero, obtém-se o sucesso ($\Delta \geq 0$; alcançou) e, caso contrário, o fracasso ($\Delta < 0$; não alcançou). Veja-se a Tabela 44:

TABELA 44 – ALCANCE DA PROJEÇÃO DE VAGAS – REUNI UFPR – 2007 A 2012

PRÉ-REUNI	MA (+) EAD	MP	MA – MP (+) EAD	Delta	MA (-) EAD	MA – MP (-) EAD	Delta
2007	4.219	4.219	0	alcançou	4.219	0	alcançou
REUNI							
2008	4.339	4.256	83	alcançou	4.339	83	alcançou
2009	6.139	5.244	895	alcançou	5.889	645	alcançou
2010	6.379	5.409	970	alcançou	6.129	720	alcançou
2011	6.697	5.570	1.127	alcançou	6.057	487	alcançou
2012	6.412	5.682	730	alcançou	6.022	340	alcançou

FONTE: Relatórios de Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2017).

A tabela mostra que o quantitativo de vagas, de 2007 a 2012, apresentou sucesso considerando o conjunto dos turnos, independente das vagas de EaD. Isto quer dizer que a soma das vagas diurnas com as noturnas (EaD não tem turno) a cada ano atingiu-se a meta proposta no projeto Reuni da Universidade Federal do Paraná, sendo o ano de 2011 o ápice com 1.127 vagas a mais do que o planejado, considerando-se as vagas de EaD. Sem essas vagas, o ano de 2010 foi o que apresentou o melhor resultado. Se considerar os turnos em separado, como na Tabela 43, alguns anos declinaram, contudo, juntos (Tabela 44) conseguem melhores resultados.

De qualquer forma, aponta-se que o Reuni na UFPR influenciou para que a instituição pudesse oferecer mais vagas aos estudantes, seja por acréscimo propriamente dito das vagas nos cursos, seja pela abertura de novos cursos e/ou novos campi. Para destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada, utilizando um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115), julga-se que o resultado esperado é alcançado com os dois turnos juntos.

Para o segundo aspecto da Dimensão (A): Redução das taxas de evasão, o projeto trazia em seu bojo que o indicador da redução da evasão é medido segundo os indicadores de gestão do Forplad:

$$TEv = \{[matrícula_a - 1 - (matrícula_a - ingresso_a)] - Ndi_a - 1\} \times 100 / Matrícula_a - 1$$
, sendo que:

TEv = taxa de evasão;

Matrícula_a-1 = número de matrículas do ano anterior;

Matrícula_a = número de matrículas do ano em referência;

Ingresso_a = número de ingressantes no ano em referência;

Ndi_a-1 = número de diplomados do ano anterior.

Para o modelo Forplad, utiliza-se na fórmula o número de ingressantes. Estes, vêm do SiSU - Sistema de Seleção Unificada MEC; Provar (Aproveitamento de Curso Superior, Complementação de Estudos, Reintegração e Transferência); e outros (Convênio, Convênio AUGM, Convênio PEC-G, Decisão Administrativa, Decisão Judicial, Dupla Diplomação, Mobilidade Acadêmica, Permanência, Transferência Ex-Ofício e Vestibular Indígena), conforme consta dos Relatórios de Atividades da Proplan.

No ano de 2006, a taxa de evasão da UFPR foi registrada em TEv = 5,22. Pesquisando nos Relatórios de Gestão e Relatórios de Atividades da UFPR, site da Proplan, encontrou-se os valores das taxas de evasão (TEv) dos anos de 2006 a 2017. Como também se queria os anos 2003 a 2005, então fez-se o cálculo utilizando a fórmula, segundo Forplad.

Os valores são mostrados na Tabela 45, abaixo:

TABELA 45 – ÍNDICES DE TAXA DE EVASÃO (%) – REUNI UFPR – 2003 A 2017

Pré-REUNI	TEv %	REUNI	TEv %	Pós-REUNI	TEv %
2003	13,26	2008	10,47	2013	9,41
2004	13,88	2009	9,53	2014	12,68
2005	9,06	2010	20,30	2015	1,56
2006	5,22	2011	12,84	2016	14,70
2007	18,05	2012	1,19	2017	14,55

FONTE: Relatórios de Gestão e Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2018).

Conforme estipulado no Programa Reuni UFPR (2008c), a meta geral é de reduzir anualmente a taxa de evasão de forma a alcançar, até dezembro de 2012, uma taxa inferior a 2,5%, calculada segundo os indicadores de gestão do Forplad, de acordo com o seguinte cronograma:

- a) dezembro de 2009: evasão inferior a 4,5%;
- b) dezembro de 2010: evasão inferior a 3,7%;
- c) dezembro de 2011: evasão inferior a 3,0%;
- d) dezembro de 2012: evasão inferior a 2,5%.

Como se vê, o cronograma traz as taxas de 2009 a 2012. Assim, partiu-se para os cálculos percentuais de evasão e a Eficácia Objetiva. Então, foi observado se as taxas de evasão (TEv) alcançaram as metas conforme estipulado pelo plano. Os resultados alcançados e a Eficácia Objetiva das taxas de evasão, são demonstrados na Tabela 46.

TABELA 46 – EFICÁCIA OBJETIVA – REUNI UFPR – TAXAS DE EVASÃO

Pré-REUNI	TEv	%	Metas	Delta
2003	13,26	0%		
2004	13,88	4,66%		
2005	9,06	-31,70%		
2006	5,22	-60,63%		
2007	18,05	36,13%		
REUNI				
2008	10,47	-41,99%		
2009	9,53	-8,98%	4,50	não alcançou
2010	20,30	93,89%	3,70	não alcançou
2011	12,84	22,64%	3,00	não alcançou
2012	1,19	-88,63%	2,50	alcançou
Pós-REUNI				
2013	9,41	690,76%		
2014	12,68	965,55%		
2015	1,56	31,09%		
2016	14,70	1.135,29%		
2017	14,55	1.122,69%		

FONTE: Relatórios de Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2018).

NOTA: Para o cálculo percentual, os anos de 2004 a 2007, teve como base o ano de 2003; o ano de 2008, teve como base 2007; de 2009 a 2012, teve base 2008 e; de 2013 a 2015, a base foi 2012.

Veja-se as altas taxas de evasão (TEv) nos anos Pré-Reuni com o ano de 2007 sendo o ápice do período. Na era Reuni, até 2011 não houve melhora, mas piora com as altas taxas de 2010 e 2011. Contudo, 2012 atingiu “com louvor” a meta estipulada com acentuada baixa taxa de evasão. Estranha-se, contudo, um valor tão atípico, sendo 10% do ano anterior e 88,63% menor que a de 2008. Não se conseguiu saber o real motivo da discrepância, porém como é o primeiro ciclo de formação com o Programa, tem-se que considerar que é normal os alunos se perderem no meio dos cursos e ficarem atrasados, mas eles não necessariamente

se evadiram. Também, é bom frisar que o resultado “não alcançou” tem um significado mais frio e técnico de análise, ou seja, apesar da universidade ter trabalhado com afinco e comprometida para o cumprimento da meta, muitas causas relacionadas aos cursos e ao alunado, que não se consegue visualizar a contento, fizeram os índices que estão em voga. O período subsequente, Pós-Reuni, exceto 2015, continuou apresentando altas taxas. Ressalva-se, aqui, que os dados estão divulgados nos Relatórios de Atividades e não há mais informações que referenciassem esses índices para se poder analisar quais os motivos de tais valores discrepantes, principalmente de 2012 e 2015.

Uma medida tomada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para reverter os altos índices de evasão e reprovação foi a criação, em 2009, do Sistema de Acompanhamento e Tutoria do Fluxo Escolar (SAT). Conforme Zainko (2017) este programa funcionou até 2016 com desempenho satisfatório indicando as medidas que deveriam ser adotadas para reverter o quadro. Resultou em sugestões de resoluções de políticas de ensino que foram levadas aos Conselhos superiores.

Para se destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada, utilizando um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115), julga-se que o resultado esperado não é alcançado. Pelos valores apresentados, a UFPR não conseguiu controlar a evasão dos alunos, nas datas apuradas, sendo isto um ponto frágil do projeto da instituição. Esta fragilidade foi apontada pela Comissão ad hoc MEC, como mencionado no capítulo 4.

Para o terceiro aspecto da Dimensão (A): ocupação de vagas ociosas, a UFPR já tinha preocupação com essa questão e, por isto, criou o Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR) na graduação no ano de 2002, para que as vagas ociosas fossem efetivamente ocupadas. Atualmente, nas diversas modalidades, este programa atende:

- a) aos alunos da UFPR que desejam reopção de cursos, mudança de turno, habilitação ou campus;
- b) transferência externa para discentes de outras Instituições de Ensino Superior que desejam transferência para a UFPR;
- c) reintegração de ex-aluno da UFPR que abandonou o curso e que deseja retornar para o mesmo curso;
- d) complementação de estudos a graduados com uma habilitação e que desejam outra habilitação no mesmo curso; e

e) aproveitamento de curso superior para graduados há pelo menos 2 anos e que desejam cursar outro curso de graduação.

Há uma observação no relatório Reuni UFPR (2008c, p. 17) sobre o aumento de vagas disponíveis para o Provar não significar aumento de evasão, mas sim, é devido ao aprimoramento da metodologia para identificar as vagas ociosas. Isto se deve a alteração nas formas de sua disponibilização para a ocupação interna ou externa à instituição.

No relatório citado do Reuni é demonstrada a Tabela 47 com o quadro de vagas disponibilizadas para ocupação através do Provar, nos anos de 2003 a 2006:

TABELA 47 – VAGAS DISPONIBILIZADAS PARA O PROVAR NO PERÍODO ENTRE 2003 E 2006

ANO	VAGAS
2003	1.009
2004	1.197
2005	1.342
2006	1.590

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c).

Para os outros anos, 2007 a 2017, foi necessário calcular, pois não há informação explícita dessas vagas. Para tanto, utilizou-se a Taxa de Evasão (TEv), ano a ano, conforme a Tabela 45. Após, pegou-se essas taxas e multiplicou-as com os números de matrículas dos anos anteriores e obteve-se a quantidade de vagas de evasão (ociosas) estimadas. Através dos relatórios pesquisados na Proplan/UFPR, obteve-se os números de vagas ociosas preenchidas (reais). Com isto, pode-se calcular o índice de ocupação (vagas preenchidas/vagas ociosas). O planejamento da instituição expressa que: “Anualmente, o índice de ocupação de vagas de evasão deverá apresentar aumento de 7% até atingir 30% de aumento ao final de cinco anos, o que corresponderá a uma ocupação de 95% das vagas de evasão, [...]”. (UFPR, 2008c, p. 24). Com isto, utilizando Regra de Três, fez-se a correspondência dos índices da Meta de Ocupação com a Meta acumulada de Ocupação, nos cinco anos, conforme expresso na Tabela 48:

TABELA 48 – CORRESPONDÊNCIA DOS ÍNDICES DAS METAS DE OCUPAÇÃO – 2008 A 2012

Ano	Meta de Ocupação	Meta acumulada de Ocupação
2008	7%	22%
2009	14%	44%
2010	21%	67%
2011	28%	89%
2012	30%	95%

FONTE: Programa Reuni UFPR (2008c). Modificado pelo autor (2017).

Este processo foi necessário para se poder comparar o Índice de Ocupação, que é a relação entre vagas preenchidas por vagas ociosas, com a Meta Acumulada de Ocupação de vagas ociosas e obter o delta, ou seja, o alcance da meta.

Finalizando, utilizou-se o critério de Eficácia Objetiva para se saber o Sucesso ou Fracasso da medida avaliada (ocupação de vagas ociosas). Comparou-se o índice de Ocupação aferida com a Meta acumulada de Ocupação. Os valores estão destacados na Tabela 49, a seguir:

TABELA 49 – OCUPAÇÃO DE VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 2003 E 2016

Pré-REUNI	Matrícula ano anterior	TEv %	Vagas Evasão (ociosas)	Vagas Preenchidas	Índice de ocupação	Meta acumulada Ocupação	Delta
2003		13,26	1.009	697	69%		
2004		13,88	1.197	952	80%		
2005		9,06	1.342	788	59%		
2006		5,22	1.590	657	41%		
2007	19.574	18,05	3.533	794	22%		
REUNI							
2008	21.415	10,47	2.242	777	35%	22%	alcançou
2009	22.040	9,53	2.100	1.013	48%	44%	alcançou
2010	24.103	20,30	4.893	0	0%	67%	não alcançou
2011	22.873	12,84	2.937	468	16%	89%	não alcançou
2012	25.531	1,19	304	190	63%	95%	não alcançou
Pós-REUNI							
2013	26.180	9,41	2.464	259	11%		
2014	27.543	12,68	3.492	495	14%		
2015	26.666	1,56	416	666	160%*		
2016	29.780	14,70	4.378	610	14%		

FONTE: Relatórios de Atividades/Proplan. Adaptada pelo autor (2018).

NOTA: as vagas ociosas de 2003 a 2006 foram informadas no projeto. Os demais anos foram calculados. No ano de 2010, não houve ocupação de vagas. Não há dados de vagas preenchidas para 2017, por isto apresentou-se apenas até o ano de 2016.

Assim, obteve-se alcance das metas para os anos de 2008 e 2009. Não se alcançou as metas nos anos de 2010, 2011 e 2012. Nos anos Pré-Reuni, 2003 a 2005, os índices de ocupação ficaram acima dos 59%. O pior resultado aparece nos anos Pós-REUNI, com índices baixos, exceto 2015 em que aparentemente há uma inconsistência nos dados. O índice TEv deste ano, assim como em 2012, está fora do escopo que se apresentou nos demais anos. Isto leva a crer que há uma inconsistência, principalmente por que foram preenchidas mais vagas (666) do que estavam disponíveis (416). No período Reuni, 2/5 (40%) da meta foi cumprida, porém se comparada ao período anterior, o índice de ocupação ficou baixo. Lembre-se que, a partir de 2007, as vagas ociosas foram calculadas com base na TEv, por isto é apenas uma estimativa e não um valor exato, pois nos relatórios pesquisados não havia tais valores. Em 2010, o processo foi suspenso com o intuito de propor procedimentos para otimizar a ocupação de vagas, conforme Resolução 36/09 –

CEPE/UFPR: “Art. 1º Suspende o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes da UFPR (PROVAR), regulado pela Resolução nº 40/06-CEPE, no ano de 2009.” e “Art. 2º Instituir grupo de estudo visando propor ao CEPE ações e procedimentos com a finalidade de otimizar a ocupação efetiva das vagas remanescentes da UFPR.”. (UFPR, 2009).

Para se destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada, utilizando um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115), julga-se que o resultado esperado não é alcançado na totalidade. Destaca-se como ponto frágil o baixo índice de ocupação no período Pós-Reuni. No período Reuni, com ressalvas, destaca-se o cumprimento de 2/5 das metas de ocupação de vagas ociosas, porém abaixo da expectativa do plano.

Na sequência, conforme descrito na Metodologia, determinou-se um modelo que possa ser utilizado na elaboração de novas diretrizes para alcançar as metas não atingidas. Neste contexto, portanto, fora definido um plano de ação (Quadro 1), relacionando a meta não atingida, as sugestões de melhoria com as ações a serem realizadas, bem como seus respectivos responsáveis.

Finalizado este ponto, na sequência fez-se a construção de um painel que é uma representação visual do conjunto das informações para permitir uma visão geral dos dados e ao mesmo tempo detalhada, que permitiu extrair conclusões válidas a partir desses dados.

QUADRO 10 – PAINEL DO CONJUNTO DA DIMENSÃO (A) – REUNI UFPR – 2008 A 2012

Dimensão (A)	1 - aumento de vagas, esp. noturnas				2 - redução tx evasão			3 - ocupação de vagas ociosas				
REUNI	MA – MP (+) EAD	Delta	MA – MP (-) EAD	Delta	TEv (%)	Metas (%)	Delta	Vagas Ociosas	Vagas Preenchidas	Índice de ocupação	Meta	Delta
2008	83	alcançou	83	alcançou	10,47			2.242	777	35%	22%	alcançou
2009	895	alcançou	645	alcançou	9,53	4,50	não alcançou	2.100	1.013	48%	44%	alcançou
2010	970	alcançou	720	alcançou	20,30	3,70	não alcançou	4.893	0	0%	67%	não alcançou
2011	1.127	alcançou	487	alcançou	12,84	3,00	não alcançou	2.937	468	16%	89%	não alcançou
2012	730	alcançou	340	alcançou	1,19	2,50	alcançou	304	190	63%	95%	não alcançou

FONTE: O autor (2018).

Com o quadro apresentado, pode-se inferir que quando se aumentam vagas o esforço para conter a evasão é maior, pois alavanca a quantidade de discentes. Tendo em vista o item 2, redução da taxa de evasão, em que o índice TEv demonstra uma grande evasão, exceto em 2012, podendo ser indício de uma relação com o aumento de vagas de ingresso, ou seja, quanto mais discentes, maior

a quantidade de evadidos. Existe, também, uma relação entre a taxa de evasão e quantidade de vagas ociosas, pois quanto maior for aquela, mais vagas a serem preenchidas. Assim, o aumento de vagas pode gerar aumento de evasão que pode acarretar mais vagas ociosas. Mas, nem sempre esta relação é direta. Se diminuir a evasão, menos vagas ociosas estarão disponíveis, mesmo se aumentarem as vagas de ingresso. Contudo, neste caso em que a quantidade de vagas não está intrinsecamente relacionada à taxa de evasão, a sua qualidade está. Isto é, a forma como o candidato adentra a universidade, como o SiSU por exemplo, em que se pode escolher um curso em função da disponibilidade de vaga e não por que gostaria de cursá-lo, aumenta a chance do aluno evadir-se e influi no resultado da evasão. As deduções são válidas para o ambiente que está posto, com os números e os anos em referência. Para que haja uma certeza, mais estudos são necessários, com mais números e períodos a serem observados.

Para encerrar, identificou-se possível causalidade, ou seja, uma variável que influencia outras. O painel mostrou relacionamento entre as dimensões pesquisadas e uma delas influi sobre as outras. Conforme mencionado, o aumento de vagas, pode gerar aumento de evasão, que gera vagas ociosas; ou a diminuição de evasão, gera menos vagas ociosas, independentemente da quantidade de vagas de ingresso. Pelo exposto, a causalidade é determinada pela taxa de evasão (TEv), ou seja, a dimensão a ser trabalhada e que afeta o resultado é a taxa de evasão (TEv). Controlando esta variável, pode-se determinar mais ou menos evasão e vagas ociosas, independentemente da quantidade de vagas de ingresso.

Finalizando, o conjunto de atividades das etapas foi sintetizado neste documento de pesquisa, mais precisamente neste capítulo de tese. Os resultados alcançados estão estreitamente relacionados à teoria e provê uma estrutura de replicação para novos dados. O estudo de caso está pautado na confiabilidade e validade, podendo ser repetido apresentando os mesmos resultados.

Sintetizando o capítulo, considera-se a Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública uma das mais importantes do Programa, pois envolve a ampliação e ocupação de vagas, demandadas pelos estudantes. Trabalhar os números da dimensão citada foi o ponto desta pesquisa. Para tanto, fez-se a condução do Estudo de Caso do Reuni na UFPR, como descrito na Metodologia.

Como primeiro passo, além da introdução, gerou-se o Capítulo 2 com os tópicos sobre as reformas e expansão da educação superior no Brasil e Capítulo 3, com o Programa Reuni.

O próximo passo foi planejar os casos. A seleção dos dados projetados/esperados se deu investigando o relatório Programa Reuni UFPR (2008c), para os anos de 2008 a 2012. No período de 2003 a 2007 e 2013 a 2017 não se têm dados esperados, mas realizados. Para os dados reais, os efetivos, as mesmas informações foram buscadas nos Relatórios disponíveis no site da Proplan. Utilizar-se-á esses dados para comparação entre os anos, ou seja, antes, durante e após o Reuni.

Coletar os dados foi a próxima etapa. Esta fase lida em contactar pessoas que tiveram relação administrativa com o programa e, assim, fez-se entrevistas para se saber como foi o processo de adesão da Universidade do Paraná ao plano, bem como selecionar as fontes de dados e o local de depósito dos documentos para a análise documental das informações, da legislação pertinente, do projeto da UFPR, de atas e dos relatórios sobre o Programa.

A etapa seguinte foi analisar os dados. Fez-se consulta ao projeto Reuni UFPR (2008c) que contém os detalhes das metas do plano a ser executado pela instituição. Para a análise, foi avaliada a Dimensão (A) e seus números foram coletados. Os números projetados (propostos) no plano da UFPR e os efetivamente realizados foram comparados utilizando o critério de Eficácia Objetiva, proposto por Figueiredo e Figueiredo (1986). Deste modo, relatou-se a situação encontrada e a proposta da Universidade Federal do Paraná, bem como se atingiu ou não as metas projetadas.

Para o primeiro aspecto específico da Dimensão (A): Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, tomando-se o Pré-Reuni, houve evolução no número de vagas. Com a implantação do Reuni, também houve avanço nos cinco anos independente da oferta de vagas de EaD. As ofertas foram acima do registrado anteriormente e da meta prevista. A primeira constatação é que o programa alavancou o número de vagas no período. Depois, no Pós-Reuni, a taxa ficou abaixo da anterior. Após uma retração no número de vagas nos anos de 2013 a 2016, houve uma recuperação em 2017. Constatou-se através dos números que as vagas de EaD impulsionaram a oferta geral e fez diferença a menor quando não ofertada. Tendo em vista o total de vagas, juntando os dois turnos, para saber do

seu alcance no cumprimento das metas, utilizou-se o critério de Eficácia Objetiva, proposto por Figueiredo e Figueiredo (1986). O quantitativo de vagas, de 2007 a 2012, apresentou sucesso no somatório dos turnos, independente das vagas de EaD. Isto quer dizer que a soma das vagas diurnas com as noturnas, a cada ano, atingiu a meta proposta no projeto Reuni da Universidade Federal do Paraná. Aponta-se que o Reuni na UFPR influenciou para que a instituição pudesse oferecer mais vagas aos estudantes. Julgou-se, assim, que o resultado esperado é alcançado com os dois turnos juntos.

Para o segundo aspecto da Dimensão (A): Redução das taxas de evasão, o projeto trazia em seu bojo que o indicador da redução da evasão é medido segundo os indicadores de gestão do Forplad. Pesquisando os Relatórios de Gestão e Relatórios de Atividades da UFPR, site da Proplan, encontrou-se os valores das taxas de evasão (TEv) dos anos de 2006 a 2017. Como também se queria os anos 2003 a 2005, fez-se os cálculos utilizando a fórmula, segundo a Forplad. Conforme estipulado no Programa Reuni UFPR (2008c), a meta geral é de reduzir anualmente a taxa de evasão de forma a alcançar, até dezembro de 2012, uma taxa inferior a 2,5%. O cronograma de execução trouxe as taxas de 2009 a 2012. Assim, partiu-se para os cálculos percentuais de evasão e a Eficácia Objetiva. Ademais, foi observado se as taxas de evasão alcançaram as metas conforme estipulado pelo plano. As altas taxas de evasão (TEv) nos anos Pré-Reuni trouxe o ano de 2007 como ápice do período. Na era Reuni, até 2011 não houve melhora e, sim, piora com as altas taxas de 2010 e 2011. Contudo, 2012 atingiu “com louvor” a meta estipulada com acentuada baixa taxa de evasão. É de estranhar-se um valor tão atípico. O período subsequente, Pós-Reuni, exceto em 2015, continuou apresentando altas taxas. Para se destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada, utilizando um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115), julga-se que o resultado esperado não é alcançado. Pelos valores apresentados, a UFPR não conseguiu controlar a evasão dos alunos, nas datas apuradas, sendo isto um ponto frágil do projeto da instituição.

Para o terceiro aspecto da Dimensão (A): ocupação de vagas ociosas, a UFPR já tinha preocupação com essa questão e, por isto, criou o Programa Provar. O planejamento da instituição expressa que o índice de ocupação anual de vagas de evasão deverá apresentar aumento de 7% até atingir 30% ao final de cinco anos, o que corresponderá a uma ocupação de 95% das vagas de evasão. Com isto se fez a

correspondência dos índices da Meta de Ocupação com a Meta acumulada de Ocupação. Este processo foi necessário para se poder comparar o Índice de Ocupação, que é a relação entre vagas preenchidas por vagas ociosas, com a Meta Acumulada de Ocupação de vagas ociosas e obter o delta, ou seja, o alcance da meta. Desta forma, obteve-se alcance das metas para os anos de 2008 e 2009. Não se alcançou as metas nos anos de 2010, 2011 e 2012. Nos anos Pré-Reuni, os índices de ocupação foram altos, o que é bom. O pior resultado aparece nos anos Pós-Reuni, com índices baixos. No período Reuni, apenas 40% da meta foi cumprida, porém se comparada ao período anterior, o índice de ocupação piorou. Para se destacar os pontos fortes e frágeis da dimensão executada, utilizando um modelo de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 115), julga-se que o resultado esperado não é alcançado na totalidade. Destaca-se como ponto frágil o baixo índice de ocupação no período Pós-Reuni. Contudo, com ressalvas, destaca-se o cumprimento de 2/5 das metas de ocupação de vagas ociosas, porém abaixo da expectativa do plano.

Finalizando, determinou-se um modelo que possa ser utilizado na elaboração de novas diretrizes para alcançar as metas não atingidas. Depois disto, fez-se a construção de um painel que é uma representação visual do conjunto das informações para permitir uma visão geral dos dados e ao mesmo tempo detalhada, que permitiu extrair conclusões válidas a partir dos dados. Pode-se inferir que quando se aumentam vagas o esforço para conter a evasão é maior, pois a quantidade de discentes também é maior. Assim, o aumento de vagas pode gerar aumento de evasão que pode acarretar mais vagas ociosas. Mas, nem sempre esta relação é direta. Se diminuir a evasão, menos vagas ociosas estarão disponíveis, mesmo se aumentarem as vagas de ingresso. Esta dedução é válida para o ambiente que está posto, com os números e os anos em referência.

Para encerrar, identificou-se possível causalidade que é determinada pela taxa de evasão (TEv), ou seja, a dimensão a ser trabalhada e que afeta o resultado é a taxa de evasão (TEv). Controlando esta variável, pode-se determinar mais ou menos evasão e vagas ociosas, independentemente da quantidade de vagas de ingresso.

Finalizando-se o capítulo, o conjunto de atividades das etapas foi sintetizado neste documento de pesquisa. Os resultados alcançados estão estreitamente relacionados a metodologia e provê uma estrutura de replicação para novos dados. O estudo de caso está pautado na confiabilidade e validade, podendo ser repetido apresentando os mesmos resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um projeto desenvolvimentista em que se atribuiu à educação superior a formação e a geração de conhecimentos e inovações, agregando valor aos processos de produção e prestação de serviços, as universidades federais foram induzidas a assumir papel de destaque, articulando-se com o projeto de governo no segundo mandato do Presidente Lula da Silva (2007-2010), em um novo modo de regulação para a expansão da educação superior, com foco na inclusão social.

Neste passo, um pacto de metas se concretiza em forma de contrato de gestão entre as IFES e o Governo Federal, tendo como protagonista o Reuni. Este contrato repercute ampliando a regulação e supervisão da gestão e na autonomia das IFES em que o estado se insere mais nessas instituições.

Esta pesquisa procurou contribuir com a compreensão dessa política de expansão e reestruturação da educação superior, com cunho inclusivo, por meio do Programa Reuni que, considerando as suas diretrizes gerais, tensionaram a universidade pública a se reorganizar e ampliar o seu atendimento. Para tanto, enfatizou-se o efeito da Dimensão (A): Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, sendo o foco deste trabalho, e está dividida em: 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas, tido como arena de pesquisa a UFPR.

A pesquisa se articulou nos elementos conceituais de Pierre Bourdieu, principalmente no conceito de campo, habitus e capital, estes relacionados entre si. Tendo em vista que o nosso país, ao longo do tempo, organizou legislações na esfera da educação superior que primeiramente atendeu a elite social (os dominantes) e na rebarba as classes menos abastadas (os pretendentes), as políticas educacionais vieram, mas não visaram necessariamente a quem precisa, mas quem pode conquistá-las. Além desses conceitos, a investigação buscou refletir sobre as políticas de educação superior para compreender o Reuni numa visão expansiva e inclusiva. Para tanto, o estudo do Programa Reuni, especificamente a Dimensão (A), pode vislumbrar se o Estado como agente transformador conseguiu expandir vagas e criar condições de inclusão aos agentes frágeis para o ingresso na educação superior.

Com uma abordagem quantitativa e qualitativa, escolheu-se analisar um período de 15 anos na pesquisa (2003 a 2017). Assim, um estudo de caso fora

proposto e se buscou um esboço que ordenasse uma sequência metodológica a ser desenvolvida para executar satisfatoriamente a questão. Como campo empírico, elegeu-se a UFPR para saber se com a adesão ao programa, a IFES pode proporcionar um avanço significativo no seu compromisso de instituição pública e para com a educação brasileira. Esta instituição tem contribuído com o seu estado federativo e com os brasileiros pela sua atuação desenvolvida na educação superior e tendo sempre vocação ao progresso, necessita ainda avançar mais. Para tanto, em 2007, realizou o seu projeto para aderir ao programa Reuni, sendo este mais um passo importante em busca da excelência na educação superior.

Tendo como escopo central desta tese estudar a Dimensão (A) do Reuni na UFPR, que se divide em um conjunto de três aspectos específicos, avaliou-se se o plano da UFPR conseguiu atingir ou não as metas estipuladas. Para tanto, fez-se a condução do Estudo de Caso, objetivando visualizar o comportamento dos dados.

Desta forma, para resolver o problema de pesquisa, como hipóteses, destacou-se que tendo em vista os componentes da Dimensão (A), esperava-se um aumento de vagas de ingresso, sendo que a universidade recebeu recursos para ampliação de sua infraestrutura e contratação de servidores docentes e administrativos. Contudo, não se esperava um grande aumento nas vagas noturnas, pela tradição dos cursos que têm sua carga horária disposta nos períodos matutino e vespertino. Em relação a redução das taxas de evasão, acreditava-se que se mantivesse no mesmo nível anterior ao plano, pois a evasão se dá por diversos motivos e que estes nem sempre estão associados intrinsecamente à instituição de ensino. Para o último componente, a ocupação de vagas ociosas, a UFPR já vinha adotando um programa chamado de Provar para preenchimento dessas vagas. Assim, por já adotar um mecanismo de provimento de vagas ociosas, havia uma expectativa de que teria um aumento no preenchimento dessas vagas remanescentes, porém não tão significativo. Colocados estes pontos, a pesquisa foi desenvolvida buscando as respostas para as assertivas, dadas as hipóteses.

Como primeiro passo do trabalho, fez-se a pesquisa bibliográfica que gerou além da introdução, os capítulos iniciais. Os passos seguintes, foram: planejar os casos, coletar e analisar os dados. Buscou-se analisar os pontos da dimensão estudada e, para o primeiro aspecto da Dimensão (A): aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, apontou-se que o Reuni na UFPR influenciou para que a instituição pudesse oferecer mais vagas aos estudantes. Para

o segundo aspecto da Dimensão (A): redução das taxas de evasão, a UFPR não conseguiu controlar a evasão dos alunos, nas datas apuradas, sendo isto um ponto frágil do projeto da instituição. Para o terceiro aspecto da Dimensão (A): ocupação de vagas ociosas, julgou-se que o resultado esperado não é alcançado na totalidade, destacando-se como ponto frágil o baixo índice de ocupação no período Pós-Reuni.

Antes de finalizar o estudo, determinou-se um modelo, em forma de quadro, que pode ser utilizado na elaboração de novas diretrizes para alcançar as metas não alcançadas. Depois disto, fez-se a construção de um painel, que é uma representação visual do conjunto das informações, para permitir uma visão geral dos dados e ao mesmo tempo detalhada e extrair conclusões válidas a partir dos dados. Deste modo, pode-se inferir que quando se aumentam vagas, o esforço para conter a evasão é maior, pois a quantidade de discentes também é maior. Assim, o aumento de vagas pode gerar aumento de evasão que pode acarretar mais vagas ociosas. Mas, nem sempre esta relação é direta. Se diminuir a evasão, menos vagas ociosas estarão disponíveis, mesmo se aumentarem as vagas de ingresso. Esta dedução é válida para o ambiente que está posto, com os números e os anos em referência.

Para encerrar, identificou-se uma possível causalidade que é determinada pela taxa de evasão (TEv), ou seja, este é o ponto mais frágil da instituição e a dimensão a ser trabalhada e que afeta o resultado. Melhorando-se esta taxa com ações a serem definidas, melhora-se a evasão e, conseqüentemente, diminui o quantitativo de vagas remanescentes. Fica aí um pressuposto para novas pesquisas, ou seja, estudar a evasão na instituição tendo em vista controlar esta taxa. Sabe-se, pois, sem levar em consideração o prejuízo para o evadido, numa visão gerencialista, que a TEv eleva os custos por aluno, absorvendo verbas que poderiam ser utilizadas em outras atividades, e atrapalha a busca pelas metas das taxas brutas e líquidas do PNE.

Encerra-se a tese concluindo que na dimensão estudada, o Reuni trouxe aumento de vagas para a instituição em um primeiro plano e permanência, no segundo. Portanto, em uma arena que nem sempre é democrática, podendo gerar desigualdade e exclusão social, este crescimento de vagas é produto da pressão dos agentes pretendentes que, consoante Bourdieu, forçaram a transformação da mudança do habitus em busca do capital intelectual do campo, influenciando nas

políticas educacionais na educação superior. De tal forma, considerando-se as diretrizes gerais do Programa Reuni, que tensionaram a UFPR a se reorganizar e ampliar o seu atendimento, a implantação desta política resultou em aumento de vagas, proporcionado pela gama de recursos que alavancou os investimentos para que tal fenômeno ocorresse, mesmo que a evasão ainda não esteja controlada e o provimento de vagas remanescentes prescindia de ajustes para ampliar sua performance nessa instituição.

Assim, respondendo à pergunta da tese, considerando-se as diretrizes gerais do Reuni, que tensionam a universidade pública a se reorganizar e ampliar seu atendimento, quais foram os resultados, tendo em referência a Dimensão (A), alcançados na implantação e repercussão desta política na UFPR? De início, a oferta de vagas foi maior do que o previsto. Em todos os anos houve aumento de vagas gerais, ou seja, diurnas e noturnas, inclusive aumento do percentual de vagas noturnas em relação ao total. Depois, outros aspectos de relevada importância foram se destacando com o Programa em execução, como programas de permanência, contratação de servidores docentes e administrativos, melhorias na infraestrutura, entre outros. Desta forma, a instituição se reorganizou para atender a comunidade que a busca.

Assim sendo, embora o Programa Reuni não fora ainda a política educacional capaz de alavancar e atingir a meta 4.3.1 do PNE, bem como de reverter o quadro de privatização da educação superior brasileira (não sendo este o objeto do programa) proporcionou expansão nas diversas universidades federais e, corroborando esta pesquisa, na UFPR.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Subsídios para a Reforma Da Educação Superior**. Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2004. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-29.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. Estudo apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na seção conjunta de Grupos de Trabalho (GT05, GT09 e GT11), realizada em Goiânia no ano de 2013. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 66, p. 717-736. jul.-set. 2016.

_____. **A vinculação expansão-avaliação-financiamento na educação superior brasileira pós-constituição de 1988**. Relatório final Pós-doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Programa de Pós-Doutorado. 2014.

_____. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

_____. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo, Cortez, UNIMEP, Piracicaba, 2003.

ANDRADE, D. C. T. et al. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago/dez. 2011.

ANDRADE, J. B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014. 179 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2014.

ARAUJO, R. S. de. **Implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

ARONI, A. **50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou**. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), p. 235-262, Jul./Set. 2017.

ARRUDA, A. L. B. de. **Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco**. 2011. 215 f. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife/PE, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Perfil socioeconômico e cultural dos**

estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília/DF. Andifes, 2011.

_____. **Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil.** 2004. Disponível em: < www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).** 2010. Disponível em: < <http://www.andifes.org.br/andifes-lanca-relatorio-de-acompanhamento-do-reuni-durante-a-conferencia-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL (ANDES-SN). 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.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BASSEY, M. **Case Study Research in Educational Settings.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditydade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado...- Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOLOGNA POLICY FORUM. **Statement by the Bologna Policy Forum 2009.** 2009. Disponível em: < https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/19/8/Bologna_Policy_Forum_Statement_29April2009_595198.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, P. A economia dos bens simbólicos. In: **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: **Difel**, 1989. p. 59-73.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: **Marco Zero**, 1983. p. 89-94.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: **UNESP**, 2004. 86 p.

_____. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 7200, de 12 de junho de 2006**.

Autor: Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**.

Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>.

Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de julho de 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>.

Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Decreto nº 9.998, 20 de outubro de 2003. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES**. Brasília, 20 de outubro de 2003;

182º da Independência e 115º da República. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Seção 1, p. 8. 12 nov. 2009

_____. 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. Página 10369 (Publicação Original). **Diário Oficial da União**. Seção 1, 29 nov. 1968.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 175º da Independência e 108º da República. **Diário Oficial**, 23 dez. 1996, p. 27833. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Eletrônico, 13 jul. 2001. Seção 1, p. 2, Brasília, 12 jul. 2001a.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras

providências. Brasília, 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 7, 14 jan. 2005.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - Página 1 (Publicação Original). 30 ago. 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 129p. 1998. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional. **Texto de referência** (resumo executivo). 2012c. Disponível em: <<http://www.integracao.gov.br/conferencia-nacional-de-desenvolvimento-regional>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRITO, M. I. de L. **Implementação do reuni na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão**. 2013. 254 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Mestrado Profissional em Educação - Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - Brasília/DF – Out. 2013.

CAMILO, S. C. A. **A contribuição da ciência da história na compreensão de políticas públicas educacionais: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – 2008 a 2012**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis/SP, 2017.

CAMPOS, C. A. **Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFVJM - Campus Diamantina**. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, 2017.

CAMPOS, D. F. **Análise de uma proposta para a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I surgida na UFMG após o REUNI usando o testbench de Engeström como modelo de aplicação da teoria da atividade em um estudo de caso**. 2012. 176 f. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2012.

CARVALHO, C. H. A. de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 441 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

_____. A trajetória da política de diversificação institucional na educação superior brasileira: 1995 a 2012. **Integración y Conocimiento**. Nº 2. Nucleo de Estudios y investigaciones en educación superior del Mercosur. 2014.

_____. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil. (1964-1984)**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p.125-140, dez. 2006.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CAVALCANTE, J. F. Educação superior: conceitos, definições e classificações / Joseneide Franklin Cavalcante. – (**Série Documental**. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 8). 54 p. il. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAVES, V. L. J. política de financiamento e a expansão da educação superior no brasil: o público e o privado em questão. Revista **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.17, n. 2, p. 427-441, maio/ago. 2015.

COELHO, M. de L. **Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG**. 2012. 268 f. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte/MG, 2012.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>
. Acesso em: 17 out. 2017.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO (COUN). **Plano de providências para a proposta de adesão da UFPR ao Reuni**. Resposta sobre o parecer do SESu/MEC. Documento em word com análise sobre o parecer da comissão ad hoc do SESu/MEC. Não publicado. Curitiba, 2007.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA NETO, O. F. da. Evasão escolar: no curso de letras – libras da UFSC. XV **colóquio internacional de gestão universitária** – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina. Dez. 2015.

CZERNIASKI, L. F. **Políticas públicas de democratização do ensino superior**: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Francisco Beltrão. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) -- Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências Sociais, Maringá, 2014.

DAFLON, V. T., Feres Júnior, João & Moratelli, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ), n. 4, pp. 1-10, 2014.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus**, assinada em Bolonha, 19 jun. 1999. Disponível em <https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em 04 mai. 2017.

DECLARAÇÃO DE LIMA. **Declaração de Lima 2009**. Lima, Peru, 2 de junho de 2009. Disponível em: <iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/agenda/Declaracion_Lima_portugues.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, Campinas, p. 1223-1245. Out/dez 2010.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortes, 2008.

EXAME. **Britânicos se arrependem por terem votado pelo “Brexit”**. 25 jun. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/britanicos-se-arrependem-por-terem-votado-pelo-brexit/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

_____. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. p.63-91. São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, S. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimento. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: Um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**. Belo Horizonte, 1 (3), pp. 107-127, set./dez. 1986.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FUNPAR. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.funpar.ufpr.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

GAZETA DO POVO. Contra o Reuni, estudantes fecham todo prédio da Reitoria da UFPR. **Gazeta do Povo Online**. Curitiba, 18 out. 2007a. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/contra-o-reuni-estudantes-fecham-todo-predio-da-reitoria-da-ufpr-aounjhjzv3nwx9apax5wus4em>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Conselho Universitário se reúne sob protesto de estudantes. **Gazeta do Povo Online**. Curitiba, 30 out. 2007b. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/conselho-universitario-se-reune-sob-protesto-de-estudantes-apd6bkk4xyj2s3hkgatw3sg26>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GENTIL, V. K.; LACERDA, M. P. C. de. Educação superior e sua expansão: ações e distorções de dois governos brasileiros. **14ª jornada da pós-graduação e pesquisa** - Congrega Urcamp. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 33 n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: **Reconfiguração do campo da educação superior**. GOMES, Alfredo

Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Mercado de letras. Campinas, SP. p. 13-70. 2012.

GONÇALVES, C. A. **O Programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008/2012**. 2013. 401 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, PUC/SP, 2013.

GONCALVES, N. G; GONÇALVES, S. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 2 ed. Petrópolis: vozes, 2011.

GOULARTI FILHO, A.; RABELO, G. Crescimento, educação e desigualdade social no Brasil: invertendo prioridades. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**. Ano XIX, V. 3, Nº 38, Salvador, BA. p. 109-135. Dez. 2017.

GUEDES-NETO, J. V. A reversed double movement in Brazil: the (controversial) evolution of the Partido dos Trabalhadores' education policy since 1980. **Journal of International Studies**, Vol. 8, Nº 2, p. 139-154. 2015.

HENRIQUES, F. L. **Políticas públicas de expansão universitária: uma análise do Programa REUNI na UFSCar no período de 2007 a 2014**. São Carlos: UFSCar, 2016. 103 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

HOFFMANN, I. L. **Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação**. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Centro de Tecnologia – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

INÁCIO, A. E. C. **Expansão e Reestruturação Universitária: A experiência e os desafios do Campus Araranguá da UFSC com o REUNI**. 2016. 316f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Administração, Florianópolis/SC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Sinopse da Educação Superior**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

LACOBUCCI, G. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?** - O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil). 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2012.

LI, D. L. **O novo Enem e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, 2016.

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

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LOBO, R. L.; SILVA FILHO. **A evasão no Ensino Superior Brasileiro** – novos dados. 2017. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LORDSLEEM, N. L. C. **Democratização do acesso ao ensino superior**: os cursos de graduação à distância na UFRN. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Administrativas. Programa de Pós-Graduação em Administração. 2011.

LUZ, J. N. N. da. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Goiânia, 2017.

MACEDO, A. R. de; TREVISAN, L. M. V; TREVISAN P., MACEDO, C. S. de. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MACHADO, C.; SZERMAN, C. The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil. **Workin Paper LACEA**, 2015.

MACHADO, F. M. Financiamento da assistência estudantil nas Universidades federais. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 33, jan./jun. 2017.

MACHADO, M. S. **Estudo da evasão em EaD no ensino superior brasileiro**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação, Petrópolis, 2013.

MACIEL, D. A. S. **Políticas públicas e democratização educacional**: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni. 2014. 119 f. Dissertação (Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), Programa de Pós-Graduação EISU/IHAC da Universidade Federal da Bahia. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade. 2014.

MADEIRA, V. P. C. Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro. In: A UNIVERSIDADE brasileira nos anos 80. (**Coleção Documentos Universitários**, nº 12). Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981.

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 467-489, jul. 2018.

MANCIBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). (Coleção INEP 70 anos). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, p. 55-70, 2008.

MANIFESTO DA UNIVERSIDADE NOVA. **Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil**. 02 de dez. 2006. Disponível em: <<http://bit.do/cTFGx>>. Acesso em: 23 set. 2016.

MEDEIROS, L. das G. M. O REUNI - **Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém-PA, 2012.

MENDES, D. T. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2000.

MENEGHEL, S. M. Considerações sobre o atual sistema de ensino superior no Brasil. **Texto adaptado a partir da palestra ministrada no III Seminário Nacional em Gestão de Avaliação da Educação**, realizado pelo PPGP/CAEd, realizado em janeiro de 2017, na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.

MERCADO COMUM DO SUL (Mercosul). **Indicadores estadísticos del sistema educativo del Mercosur 2012**. Buenos Aires: Mercosur, 2012. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/es-ES/estadisticas/finish/1328-indicadores-educacionais-mercursosur/822-indicadores-educacionaismercursosur-2012.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o Setor Educacional do Mercosul**. Dez. 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercursosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, Editora UFPR. 2006.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. Poli-USP. **Produção**, v. 17, n. 1, p. 216-229, Jan./Abr. 2007.

MOREIRA, C. R. B. S. **Um olhar sobre o muro**: avaliação do programa Universidade para todos (PROUNI). 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na educação superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre/RS – Brasil. Faculdade de Educação – FAGED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. 10 f. p.1-10, 2012.

MOURA, L. G. de. **A implantação do reuni e o seu impacto na evasão discente**. 157 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Gestão organizacional. Uberlândia/MG, 2018.

MOURA, S. C. A. **Poderia ter sido diferente?** A evasão discente na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, 2015.

NERI, M. C. **Você no mercado de trabalho**. Instituto Votorantin. Centro de Política Sociais. FGV. 09 out. 2008.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, J. F. de; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Meta 12. Educação Superior. **Caderno de avaliação das metas do plano nacional de educação**: PNE 2014-2024. Organizadores: João Ferreira de Oliveira (Anpae), Andrea Barbosa Gouveia (Anped), Heleno Araújo (CNTE). ANPAE. Brasília, 2018.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. v. 1, 1. p. 24-38. Ed. Brasília: CAPES, 2002.

PALÁCIO, P. da P. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2012.

PAZ, S. L. da P. **Políticas para educação superior e suas implicações no trabalho, profissão e profissionalização em unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2016. 244 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. Expansão da educação superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. **Observatório da Educação** - Capes/INEP. Curitiba, PR, UFPR, PPGE. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-02.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PLATT NETO, O. A.; CRUZ, F. da.; PFITSCHER, E. D. Considerações Sobre os Riscos da Utilização de Metas de Desempenho Ligadas à Taxa de Evasão Escolar no Ensino Superior Público. **VII Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en America del Sur**. Movilidad, Gobernabilidad e integración regional. Mar del Plata, Argentina. Área temática – avaliação e credenciamento. 2007.

REUNI. **Diretrizes Gerais**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 abril de 2007. Ago. 2007.

RIBEIRO, A. R. Ex-coordenador do REUNI na UFPR: período de 2008 a 2012. **Entrevista oral e gravada**. Curitiba, 17 fev. 2016.

RIBEIRO, C. V. dos S.; DANTAS, R. de O.; SILVA, S. C. da. A expansão da educação superior nas IFES: repercussões no trabalho docente. **Revista Cocar**. v. 8, n. 16, p. 81-93. Belém/PA, 2014.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, p. 37-52. 2006.

_____. Vinte e um anos de educação superior: Expansão e democratização. Rio de Janeiro. **Cadernos do GEA**, n. 3, jan./jun. 2013.

ROCHA, J. A. L; ALMEIDA FILHO, N de. **Anísio Teixeira e a Universidade Nova**. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

SALMERON, R. **A Universidade Interrompida (UnB, 1961-65)**. Brasília, Editora UnB, 1998.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Documento de trabalho 8/91**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.

SANTOS, B. L. P. dos. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.1, p.29-44, jan.-jun. 2009.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. Goiânia; v.8, n.2, p.4-17. ago/dez. 2010.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In V. Sguissardi (Org.): **Xamã**. Educação superior. Velhos e novos desafios (p. 47-62). São Paulo, 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J.R. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 2001.

SILVA, A. F. da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 183 f. São Paulo. 2014.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª edição revisada e atualizada, Florianópolis, 2005.

SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**: Revista da avaliação da educação superior. v. 18, n. 2, p. 311-333. Campinas, 2013.

SILVA, R. L da; FREITAS, F. C. H. P de; LINS, M. T. G. A implantação do programa de reestruturação e expansão das universidades federais/reuni: um estudo de caso. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, Edição Especial. 2013.

SILVEIRA, A. P. **REUNI: senta que lá vem história... 2015**. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

SORBONNE, Declaração de. **Declaração de Sorbonne** por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Paris, Sorbonne, 25 mai. 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SOUSA, J. V. de. Aumento de Vagas Ociosas na Educação Superior Brasileira (2003-2008): Redução do Poder Indutor da Expansão via Setor Privado? In: **Reunião anual da Anped**, 33. Caxambu – MG, 2010.

SOUZA, C. D. de; FILIPPO, D. de; CASADO, E. S. Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 336-367, set/dez. 2015.

SOUZA, D. G. de. **Acesso e Permanência na UFPR**: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014). 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 1962.

THE BOLOGNA PROCESS 2020 – **The European Higher Education Area in the new decade**: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communique-pdf/>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of educational Research**, 45:89-125. 1975.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública**. Ca 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

TROW, M. **Problems in the transition from Elite to Mass Higher Education**. Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education. Paris: OECD. P. 55-101. 1973. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Reflections on the transition from Elite to Mass to Universal Access**. Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. Institute of Governamental Studies, UC Berkeley, 2005.

UM BRASIL PARA TODOS. **Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente**. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. 2002.

UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL. **Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente**. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **A mais antiga do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 19 dez. 2017a.

_____. **Ata da Sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná realizada em 30 de maio de 2008**. Curitiba, PR, 20 mai. 2008a.

_____. **Ata da Sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná realizada em 13 de novembro de 2008.** Curitiba, PR, 13 nov. 2008b.

_____. **Estatuto da UFPR.** Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/08/Estatuto-da-UFPR-180817.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017b.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **UFPR em Números 2016.** Ano 2016. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/UFPR-Numeros2016.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Programa Reuni UFPR.** Curitiba, PR, fev. 2008c.

_____. **Regimento Geral da UFPR.** Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/08/Regimento_Geral_da_UFPR.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017c.

_____. **Relatório de atividades,** Curitiba, PR, 2017d.

_____. **Relatório de gestão,** Curitiba, PR, 2017e.

_____. **Resolução Nº 36/09-CEPE,** Curitiba, PR, 26 jun. 2009.

_____. **Resolução Nº 80/07-COUN,** Curitiba, PR, 30 out. 2007a.

_____. **Reuni é avaliado na UFPR.** Curitiba, PR, 31 ago. 2007b. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/reuni-e-avaliado-na-ufpr/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **SIMEC,** Relatório extraído através de usuário habilitado ao sistema na UFPR. Curitiba, PR, 18 mai. 2016.

UNIVERSIDADE NOVA. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. **Documento Preliminar.** Campinas, Mimeo, 2007.

VELOSO, V. da R. S.; CHAVES, S. M.; BARROS, F. C.; PINHO, E. K. B; SANT'ANA, R. da S.; GUSMÃO, G. de A. P.; OLIVEIRA, E. F. de.; PETRILLO, G. L. da C. Ocupação de Vagas Disponíveis nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás de 2006 a 2013. **3º Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa.** Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1. p. 277-280. Atas CIAIQ2014. 2014.

VIOLIN, L. A. B. **Evasão escolar na educação superior:** percepções de discentes. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

ZAINKO, M. A. S. Ex-Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD): período de 2009 à 2016. **Entrevista por escrito,** respondendo perguntas. Curitiba, 08 out. 2017.

ZANIN, F. C. et al. **Implantação do REUNI na UFPR**: consequências no trabalho docente e reflexões e debates para a ação sindical. Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná – Seção Sindical do ANDES-SN (APUFPR-SSind). Curitiba, PR, 2012. Disponível em: <
http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt3/implantacao_do_reuni.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

Yin, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR DO REUNI NA UFPR

Nome do entrevistado: Adriano do Rosário Ribeiro

Função: Ex-Coordenador do REUNI/UFPR

Período: 2008 a 2012

Perguntas:

Resumo das respostas, com a percepção do entrevistador. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2016.

1. Como iniciou o REUNI na UFPR e como foi o processo como um todo?

O Reuni iniciou no final do ano de 2008 quando trabalhava na Proplan. O Pró-Reitor, Prof. Paulo Tetuo Yamamoto, puxou o programa para a pró-reitoria. Pediu ajuda e começou-se a executá-lo. Pelo tamanho do programa, pela quantidade de recursos financeiros, O Prof. Yamamoto fez uma proposta ao Reitor, Prof. Zaki Akel, para abrir uma coordenadoria para tocar o programa. O Reitor atendeu e convidou-me para ser o coordenador. Foi, então, criada uma estrutura administrativa com mais dois servidores. Após a discussão do programa nos setores, foi aprovado no Conselho Universitário. Como havia muito recurso financeiro, estes foram distribuídos conforme critérios criados para sua distribuição. A montagem do plano na UFPR foi feita seguindo o que regulamentava o decreto do Reuni.

2. Como foi a montagem do plano?

Foi bem difícil e complicado. Tinha os critérios a serem seguidos.

3. Quais foram as ponderações e os questionamentos dos pareceristas, referentes à proposta de adesão ao Programa?

As universidades federais montaram comissões ad hoc para dar parecer sobre as propostas umas das outras com o intuito de verificar sua correta formalidade. Numa primeira triagem da proposta da UFPR, por outra universidade, foi pedido ajustes. Estes foram feitos e em seguida retornou à análise da comissão externa. Como os critérios do decreto foram atendidos, a comissão julgadora aquiesceu o programa desta universidade do Paraná.

4. Qual o seu conceito a respeito do programa como um todo?

Foi uma fase de bonança para a universidade, haja vista a quantidade de recursos financeiros disponíveis. Estes foram distribuídos conforme os critérios adotados e atendeu a toda esta Universidade.

5. Gostaria de fazer alguma consideração que acha importante além do que já foi explicitado?

Entre o decreto e a adesão ao Programa foi muito rápido. Outra coisa, talvez tenha havido um pouco de má utilização do recurso por parte de alguns setores. Mesmo que a distribuição dos recursos tenha sido feita através de critérios, e o setor fazia jus, parece que o uso do recurso poderia ter sido mais bem aplicado. Teve setor que construiu uma estrutura que ficou um pouco subutilizada. Os setores detinham em seu poder como iriam empregar os recursos a eles destinados. A pós-graduação ganhou muita bolsa para apoiar uma dimensão do programa.

6. Onde está armazenada a documentação toda sobre o REUNI na UFPR?

Os documentos estão em meu poder, porém tenho que procurá-los. Não ficaram em nenhuma unidade administrativa específica. Talvez estejam na minha antiga lotação.

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM A EX-PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA UFPR

Nome do entrevistado: Maria Amélia Sabbag Zainko

Função: Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Período: 2009 a 2016

Data e local: Curitiba, 8 de outubro de 2017

Entrevista respondida por escrito

Perguntas:

1. Na sua opinião, como se achava a universidade antes do Programa REUNI de um modo geral?

Com dificuldades de ordem financeira, escassez de recursos humanos e enfrentando o dilema de uma estrutura por demais ampla e que dificultava a revisão do perfil da universidade que deveria assumir a inclusão social como princípio.

2. Qual era o clima político com a perspectiva de adesão ao Programa? O discurso dos favoráveis e dos contras. Os dilemas/dramas/dificuldades.

Bastante tenso com enfrentamentos entre setores inteiros que defendiam a expansão porque ela representava recursos financeiros e reforço de pessoal e outros que apontavam a possível precarização dos cursos. Muitas discussões e posições antagônicas dos setores. Pressão da administração para que houvesse a adesão porque essa era a cobrança do Governo Federal.

3. Sabe-se que houve muita rejeição da comunidade pela adesão. Qual foi o ponto que determinou e convenceu que o melhor para a UFPR seria a adesão?

A rejeição da comunidade não foi tão intensa como deveria. Só os setores de Educação e de Ciências Exatas mantiveram as suas posições de não adesão. A pressão por parte da administração superior no Conselho Universitário foi determinante para a vitória da adesão.

4. Como iniciou o REUNI na UFPR e como foi o processo como um todo?

Com a criação de uma Coordenação que negociava com os setores suas propostas de criação de cursos e o enxoval que viria com a criação de cada um. Os parâmetros eram 50 vagas de alunos, relação 1 professor por 18 alunos e 1 servidor por 15 alunos. Financeiramente cada aluno representava um aporte de recursos de R\$ 5000,00/ano. A Universidade passou a dispor de recursos financeiros, criou muitos cursos, mas teve problemas sérios com os setores que não aderiram porque a ampliação de ofertas em alguns setores implicava em aumento de oferta também nesses setores sem os “benefícios” dos recursos

financeiros e de recursos humanos. Isso demandou muitos ajustes e muita negociação sob forma de "empréstimos".

5. É de seu conhecimento se houve um relatório final com dados e considerações acerca do programa?

Sim. Favor contatar o ex-Coordenador do REUNI em sua lotação atual.

6. Outra medida tomada para reverter os altos índices de evasão e reprovação foi a criação, em 2009, do Sistema de Acompanhamento e Tutoria do Fluxo Escolar (SAT) sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Este programa funcionou ou funciona até hoje?

Funcionou até 2016 com desempenho satisfatório indicando as medidas que deveriam ser adotadas para reverter o quadro. Resultou em sugestões de resoluções de políticas de ensino levadas aos Conselhos superiores e suspensas na atual administração.

7. Quais os prós e contras do Programa PROVAR?

Prós: ocupação de vagas ociosas na Universidade;

Contras: o não entendimento por parte das coordenações sobre o aproveitamento de conteúdo dos alunos que vêm transferidos.

8. Qual o seu conceito a respeito do programa REUNI como um todo?

O Reuni deveria promover uma reestruturação de cursos e de estrutura organizacional das universidades, o que acabou não acontecendo. Neste sentido ele acabou favorecendo as críticas e o discurso da precarização.

9. Gostaria de fazer alguma consideração que acha importante além do que já foi explicitado?

Políticas públicas devem ser formuladas a partir de debates públicos e não por gestores de gabinete como o MEC costuma fazer.

ANEXO 1 – CÂMPUS LITORAL, CIDADE DE MATINHOS/PR



Imagem: Sucom/UFPR

**ANEXO 2 – NOVAS INSTALAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
EXATAS EM CURITIBA/PR**



Imagem: Sucom/UFPR/ Marcos Solivan

ANEXO 3 – NOVO PRÉDIO DA ENGENHARIA QUÍMICA EM CURITIBA/PR



Imagem: Sucom/UFPR/ Leonardo Bettinelli

ANEXO 4 – CÂMPUS PALOTINA, EM PALOTINA/PR



Imagem: Sucom/UFPR

ANEXO 5 – CÂMPUS JANDAIA DO SUL, EM JANDAIA DO SUL/PR



Imagem: Sucom/UFPR/ Leonardo Bettinelli

ANEXO 6 – CÂMPUS TOLEDO, EM TOLEDO/PR



Imagem: Divulgação/APUFPR-SSIND

**ANEXO 7 – ANEXO I DO SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA, EM
CURITIBA/PR**



Imagem: Sucom/UFPR/ Marcos Solivan

ANEXO 8 – ANEXO I FARMACOLOGIA DO SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CURITIBA/PR



Imagem: Sucom/UFPR/ Marcos Solivan

**ANEXO 9 – NOVO PRÉDIO DE ZOOTECNIA, NO SETOR DE CIÊNCIAS
AGRÁRIAS EM CURITIBA/PR**



Imagem: Sucom/UFPR/ Ana Assunção

ANEXO 10 – CÂMPUS REBOUÇAS, CURITIBA/PR



Imagem: Sucom/UFPR/ Marcos Solivan