



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO NORDESTE

RYLLA ÉRIKA BEZERRA DE LIMA

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: uma análise do processo de
expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco.**

Recife

2019

RYLLA ÉRIKA BEZERRA DE LIMA

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: uma análise do processo de
expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Instituições e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasconcelos Modenesi.

Recife

2019

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

L732d Lima, Rylla Érika Bezerra de
A democratização do ensino superior: uma análise do processo de expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Rylla Érika Bezerra de Lima. - 2019.
164 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasconcelos Modenesi.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2019.
Inclui referências e anexos.

1. Democratização. 2. Ensino superior. 3. REUNI. I. Modenesi, Thiago Vasconcelos (Orientador). II. Título.

351 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2019 – 062)

RYLLA ÉRIKA BEZERRA DE LIMA

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: uma análise do processo de
expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública, sob a orientação do Professor Dr. Thiago Vasconcelos Modenesi.

Aprovada em: 26/05/2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Vasconcelos Modenesi - UFPE

Orientador

Prof. Dr. Denilson Bezerra Marques - UFPE

Examinador Interno

Prof. Dr. José Luís Simões - UFPE

Examinador Externo

Aos meus pais, Romildo José de Lima e Eronilda Virgina Bezerra de Lima, pelo incentivo de sempre galgar o melhor para mim, pelo esforço para que tudo se concretizasse com confiança, educação e renúncia e, principalmente, pelos valores e princípios que eles me ensinaram. Mais do que progenitores, verdadeiros amigos.

Aos meus irmãos amados Rondinelly, Romildo Júnior e Rémysson, e meus sobrinhos, presentes divinos, Gabriel, Davi e Enzo, por entenderem minhas ausências e estarem sempre na torcida por mim. Em especial, meus sobrinhos, razões especiais de todo o meu esforço.

Aos que hoje, infelizmente não mais estão comigo no plano terrestre, mas vivem eternamente em meu coração, meus avós Alcindo, Djanira e Nelina, minha madrinha Rosália, meu primo Klébyo Bezerra. Eternas saudades.

AGRADECIMENTOS

Manifestar o mérito de outras pessoas em nossas conquistas é de muita relevância, uma vez que de modo algum se conquista alguma coisa de forma isolada. Acredito que ao longo do nosso trajeto de vida, Deus constantemente posiciona seres humanos especiais em nosso percurso, às quais com suas particularidades vão auxiliando, de alguma maneira, para que nossas metas se tornem realidade concreta. Algumas dessas pessoas passam até a aspirar nossos próprios sonhos.

Este é a hora de reconhecer àqueles que constantemente estiveram presentes, mesmo estando longe, e que fizeram parte dessa vitória.

Toda honra e toda glória, a Ti Senhor Jesus.

Agradeço ao Senhor Nosso Deus, pela força e pela inspiração em todos os momentos da minha vida, particularmente, durante essa jornada e nos momentos difíceis no decorrer de todo o mestrado.

À Nossa Senhora, minha Mãe e Rainha, que me envolve no seu manto protetor e não me deixa fraquejar um minuto sequer.

Aos meus pais, Romildo e Eronilda, seres essenciais em minha vida, minha base e refúgio, aqueles que acreditam e galgam comigo a busca pela concretização dos meus sonhos.

Aos meus irmãos Rondinely, Rémysson, e em especial a Romildo Júnior, por me apoiarem constantemente.

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Davi e Enzo, que são os motivos pelos quais quero batalhar cada vez mais, para que eu possa contribuir com o futuro deles.

Aos meus colegas de mestrado, e também aos professores e servidores do CCSA/UFPE, que me acolheram com tanto carinho, fazendo-me sentir em uma enorme família.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, em nome da reitora, Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Sena, que investiu na capacitação profissional dos servidores.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Modenesi, pela orientação, por compartilhar seus conhecimentos no mundo da pesquisa, da avaliação, e por confiar em mim e no meu ritmo de trabalho. A ele minha gratidão pelo seu comprometimento na orientação desse trabalho.

À Consuelo Schliebe, pela sua disponibilidade, atenção e conselhos quanto à dissertação e às normas da ABNT.

Aos meus amigos de trabalho na UFRPE/UAST/COGER, pela amizade e incentivo. Em especial a Laércio, parceiro de sala, que sempre escutou e me aconselhou em momentos

difíceis, e a Larissa por me substituir na minha função, em um dos momentos que mais precisei.

À minha prima Michelle Meneses, pelas palavras de incentivo e fortalecimento, quando as dúvidas pairavam na minha mente.

Ao meu conselheiro, amigo e pároco, Pe. Miguel, que por muitas vezes me emitiu mensagens de encorajamento, força e fé. Em nome dele, agradeço todos os meus amigos, que a igreja católica me concedeu, em especial José Oliveira, Baixinha, Cláudio e Côca.

Aos meus familiares, por compreenderem a minha ausência no decorrer deste período, e me incentivaram a buscar a concretização desse objetivo, em especial a minha Tia Grazilda, que serenamente me aconselhava e me instigava a seguir na fé e foco, que tudo daria certo.

Aos meus amigos, por serem tão especiais e me apoiarem nesta fase delicada, onde as renúncias foram inúmeras, mas para se conseguir alcançar o que almejamos não devemos medir esforços. Obrigada por entenderem quando, na maioria das vezes, tive que recusar um encontro com vocês. Sobretudo, a Erica Carla, aquela que torceu incansavelmente para conclusão do mestrado, e me fazia acreditar a cada novo dia que eu sou capaz, e Eliene Vasconcelos (Lili), que se fez presente em momentos bem delicados, me apoiando e encorajando.

E a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que tudo se tornasse realidade.

RESUMO

A educação é vista como um dos principais meios para a promoção e o desenvolvimento de um país. Porém, torna-se necessário expandir o ingresso ao ensino superior para assim constituir um cidadão apto a transformar a realidade em que vive e desenvolver o seu país. Com o objetivo de possibilitar a expansão da Educação Superior, o Governo Lula desenvolveu e instituiu várias políticas públicas no âmbito educacional. No presente estudo, foi tomado como objeto de estudos e análises o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que, por se tratar do primeiro programa da história da Educação Superior voltado exclusivamente às universidades federais, e destinado à ampliação do acesso e permanência no ensino superior no Brasil, visando proporcionar a democratização e a redução das desigualdades desta modalidade de ensino. Foi realizado um recorte, tendo como base a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O estudo se torna relevante ao propor avaliar o Programa e seus efeitos na referida instituição, no apoio à expansão e à reestruturação da educação superior no Brasil, perante o diagnóstico que expunha o Ensino Superior Federal antes de 2007. A pesquisa é de natureza básica e do tipo exploratória e descritiva. A amostra foi a Universidade em análise. A técnica de pesquisa foi documental, de levantamento e revisão bibliográfica. As fontes essenciais foram Leis e Decretos do Governo Federal, Relatórios de Gestão Institucional, Resoluções, Regimentos, Atas do Conselho Universitário, dados estatísticos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIG@), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as informações coletadas por meio de questionários de opinião dos Reitores e Pró-reitores. No ano de 2008 foi publicado o primeiro relatório do REUNI, que evidenciou que ocorreu a concretização de alguns objetivos e superação de outros. Como Política Pública em Educação, o REUNI acarretou transformações significativas no ensino superior nas Universidades Federais do país, pois através desta política pública, o Governo Federal reestruturou e expandiu as Universidades Federais, proporcionando a permanência de muitos discentes carentes, expansão de vagas, além da reestruturação e/ou expansão das instalações já existentes.

Palavras-chave: Democratização. Ensino Superior. REUNI. Políticas Públicas. UFRPE.

ABSTRACT

The education is seen as one of the main ways for promotion and development of a country, however, it is taken necessarily to expand the entry to the superior teaching so to appoint a suitable citizen to transform fact in which he lives and to develop his country. With the objective to make possible the expansion of the Superior Education, the government Squid developed and established several public policies in the education extent. In the present study, the Program of Support was taken like object of studies and analyses to Plans of Restructuring and Expansion of the Federal Universities, which because of being treated as the first program of the history of the Superior Education turned exclusively to the universities federal and destined to the enlargement of the access and permanence in the superior teaching in Brazil, aiming to provide the democratization and the reduction of the unequalities of this kind of teaching. A cutting out was carried out, taking as a base the Rural Federal University of Pernambuco (UFRPE). The study becomes relevant while proposing to value the Program and his effects at the above-mentioned institution, at the support to the expansion and to the restructuring of the superior education in Brazil, before the diagnosis that was exposing the federal superior teaching before 2007. The inquiry is of basic nature and of the type exploratory and descriptive. The sample went to University in analysis. The inquiry technique was documentary, of lifting and bibliographical revision. The essential fountains were Laws and Decrees of the federal government, Reports of Institutional Management, Resolutions, Regiments, Minutes of the University Advice, statistical data of the Integrated System of Academic Management (SIG@), of the National Institute of Studies and Inquiries Education Anísio Teixeira (INEP) and of the Brazilian Institute of Geography and Statistic (IBGE) and the information collected through opinion polls of the Rectors and Pro-Rectors. In the year of 2008 there was published the first report of the REUNI, which showed up what took place to realization of some objectives and overcoming of others. Like Public Politics in Education, I joined it that it brought significant transformations in the superior teaching in the Federal Universities of the country, through this public politics the federal government re-structured and expanded the Federal Universities, providing the permanence of many wanting pupils, waves expansion, besides the restructuring and / or expansion of the already existent installations.

Keywords: Democratization.Superior teaching. REUNI. Public policies. UFRPE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos com a temática “democratização”, ‘ensino superior” e “reuni” disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES.....	96
Quadro 2	Trabalhos com a temática “democratização”, ‘ensino superior” e “reuni” disponíveis no biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)....	98
Quadro 3	Cursos ofertados regularmente pelo CODAI.....	109
Quadro 4	Cursos de Graduação ofertados pela UFRPE.....	110
Quadro 5	Programas de Estímulo à Permanência (Assistência Estudantil).....	128
Quadro 6	Auxílios de fluxo contínuo aos estudantes de graduação.....	129
Quadro 7	Quantitativos médios de Bolsas Tipo A e Tipo B do Programa de Apoio ao Ingressante nos anos de 2014 a 2016.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados da afirmativa 03 do questionário, em relação à ampliação e o aproveitamento da infraestrutura já existente na UFRPE.....	132
Gráfico 2	O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo docente da UFRPE.....	133
Gráfico 3	O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo técnico da UFRPE.....	134
Gráfico 4	O REUNI resultou em aumento na produção científica da UFRPE.....	134
Gráfico 5	Metas globais propostas pelo REUNI causaram precarização das condições de trabalho e de ensino na UFRPE.....	135
Gráfico 6	O REUNI propôs a redução das taxas de evasão.....	136
Gráfico 7	O aumento dos recursos para assistência estudantil, decorrente do REUNI, correspondeu aos anseios dos discentes carentes, possibilitando a permanência nos cursos de graduação da UFRPE.....	136
Gráfico 8	O REUNI proporcionou a oferta de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na UFRPE.....	137
Gráfico 9	O REUNI constituiu-se em um programa que possibilitou a UFRPE desenvolver seu papel de apoio ao desenvolvimento dos municípios aos quais estão alocados a Sede e suas Unidades Acadêmicas.....	138
Gráfico 10	O REUNI ocasionou a ampliação do quadro de servidores da UFRPE, através de concurso público, de modo satisfatório para consentir à expansão proposta pela Instituição.....	138
Gráfico 11	O REUNI atendeu às expectativas na UFRPE.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudantes da rede pública e da rede particular no ensino fundamental, médio e superior, total e respectiva distribuição percentual, segundo os quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> - Brasil - 2013.....	45
Tabela 2	Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2013.....	46
Tabela 3	Pessoas de 25 a 34 anos de idade, total e com ensino superior completo, total e respectiva proporção, por sexo e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2013.....	46
Tabela 4	Dimensões e aspectos específicos do REUNI.....	63
Tabela 5	Expansão da Rede Federal de Educação Superior.....	65
Tabela 6	Evolução dos alunos matriculados na Graduação e Pós-Graduação.....	114
Tabela 7	Evolução do número de docentes efetivos, substitutos, visitantes, no período de 2010 a 2016.....	119
Tabela 8	Evolução do número de docentes efetivos por regime de trabalho, no período de 2010 a 2016.....	119
Tabela 9	Evolução do número de docentes efetivos por titulação, no período de 2010 a 2016.....	119
Tabela 10	Evolução do número de técnicos por regime de trabalho na UFRPE, no período de 2010 a 2016.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGTI	Alunos da Graduação em Tempo Integral
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APGTI	Alunos da Pós-Graduação em Tempo Integral
ASI	Assessoria de Segurança e Informação
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BIA	Bolsa de Incentivo Acadêmico
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Companhia Editora de Pernambuco
CF	Constituição Federal
CGRE	Coordenação-Geral de Relações Estudantis
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CTPPI	Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação
DE	Dedicação Exclusiva
DELOGS	Departamento de Logística e Serviços
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DQV	Departamento de Qualidade de Vida
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
DSI	Divisão de Segurança e Informação
EaD	Ensino a Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAP	Escola Superior de Agricultura de Pernambuco
EUA	Estados Unidos da América
EXPANDIR	Programa de Expansão da Educação Superior Pública

FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUFCSA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Ciências Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto de Pesquisas Agronômicas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPV	Instituto de Pesquisas Veterinárias
IPZ	Instituto de Pesquisas Zootécnicas
JEPEX	Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
NACES	Biblioteca Central e Núcleo de Acessibilidade
NEMAM	Núcleo de Engenharia e Meio Ambiente
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PAD	Programa de Apoio ao Discente
PAG	Programa de Apoio à Gestante
PAI	Programa de Apoio ao Ingressante
PAVI	Programa de Atividades de Vivências Interdisciplinares
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PET	Programa de Educação Tutorial

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo Acadêmico
PIC	Programa de Incentivo à Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Promoção ao Esporte
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROAD	Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoa
PROGEST	Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia
PROGESTI	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRUG	Programa de Residência Universitária para a Graduação
RAP	Relação Aluno-Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIG@	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TSG	Taxa de Sucesso na Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAEADTec	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido

UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, EVOLUÇÃO E EXPANSÃO	23
2.1	Conceituando a Democracia	33
2.2	Conceitos e percepções da democratização no processo de expansão do ensino superior brasileiro	38
2.3	A democratização no processo de expansão do ensino superior no Brasil	39
2.4	As políticas de cotas no âmbito da democratização do ensino superior	46
2.5	Aspectos relevantes da Gestão Universitária e a importância dos Relatórios de Gestão	50
2.6	A expansão do ensino superior	55
2.7	REUNI: Descrição, conceitos, dimensões e diretrizes	61
2.8	Caracterizações do REUNI	72
2.9	Análise crítica ao REUNI	79
2.10	Democratização nas formas de ingresso ao ensino superior	84
3	APRESENTAÇÃO DA BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	87
4	ESTADO DA ARTE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	94
5	A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO E O REUNI ..	103
5.1	Breve histórico da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	103
5.1.1	<i>Áreas de Atuação Acadêmica</i>	108
5.1.2	<i>Ensino na UFRPE</i>	109
5.1.2.1	<i>Educação Básica, Técnica e Tecnológica</i>	109
5.1.2.2	<i>Educação Superior</i>	110
5.2	Resultados da implantação e execução do REUNI na UFRPE, nas dimensões .propostas .como objetivos para análise	113
5.2.1	<i>Evolução dos alunos matriculados</i>	114
5.2.2	<i>A Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) na UFRPE</i>	115
5.2.3	<i>Evolução do corpo docente e técnico na UFRPE nos últimos anos</i>	118
5.2.4	<i>As Taxas de evasão e retenção nos cursos de graduação presenciais da UFRPE</i> ..	122
5.2.5	<i>Assistência Estudantil na UFRPE</i>	126

5.2.5.1	<i>Resultados Institucionais dos mais abrangentes Programas de Assistência Estudantil da UFRPE</i>	129
5.2.6	<i>Os impactos do REUNI na percepção da gestão da UFRPE</i>	131
5.2.7	<i>O SiSU na UFRPE</i>	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO	163

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como tema de estudo a Educação Superior, com o desígnio de averiguação das políticas de expansão e democratização na conjuntura atual da educação brasileira. De forma peculiar, a pesquisa enfoca o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trazendo ao debate as políticas de expansão do acesso desta expansão nas Universidades Públicas Federais, em especial da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O Brasil é um país que possui desigualdades presentes, que materializam permanentemente as particularidades da sua composição econômica e social. Alguns cientistas políticos consideram que o crescimento econômico, sem a carência da distribuição de renda apropriada, cooperou para acentuar as desigualdades sociais, que se despontam entre as regiões e entre as etnias, condições estas que atingem negativamente a qualidade de vida da população e o desenvolvimento local.

No que se refere à desigualdade de renda brasileira, esta condição pode ser imposta a fatores já existentes na estrutura socioeconômica, apuradas na alta centralização da riqueza. Estes fatores, derivados da concepção social na origem do Brasil estabelecida na concentração de renda, no poder político e na dependência externa, são obras do modo concentrador e excludente dos padrões historicamente seguidos no Brasil, volvidos para a unificação do capital e permanência dos interesses econômicos das elites do poder. Com isso, gerar progresso, harmonizando uma nação geradora de renda, prosperidade, com amortizadas disparidades regionais e inclusão social, é uma provocação para os governantes do Brasil. E a educação é um dos fatores primordiais e contributivos para o desenvolvimento, e a sua insuficiência como correspondente fundamental da desigualdade social.

Saviani (2006, p. 70) afirma que, “no Brasil, a educação, em sua forma moderna, ainda não atingiu, no final do século XX, grandes parcelas da população, dirigindo-se apenas a determinados setores”. De acordo com a história, o conhecimento sempre foi uma restrição de poder das elites, nos quais se continham os filósofos, os sábios e os religiosos. Na Europa, à medida que vai esvaecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do conhecimento pelos grupos de artes e ofícios, ocorre a idealização de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (MANACORDA, 1990).

As dessemelhanças regionais compõem um dos assuntos de evidência dentre as várias dificuldades existentes hodiernamente no federalismo brasileiro. De forma generalizada, a condição brasileira educacional possui por particularidades problemáticas na deficiência de acesso associados a déficits de qualidade e falta de recursos na forma de investimentos para a educação. O incremento no ingresso à educação, especialmente na educação superior, tende a cooperar com oportunidades, auxiliando a direcionar para a diminuição das desigualdades sociais regionais. E foi com este escopo, que o Governo Federal desenvolveu programas e soluções que visaram democratizar o acesso ao ensino superior no país. Um dos principais programas desenvolvidos foram o Programa Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR) e, de forma peculiar, o REUNI, que possibilitou o ingresso e permanência de milhares de jovens de baixa renda à educação superior.

O REUNI é um programa complementar do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹, e tem como sugestão expandir e reestruturar o ensino superior público no Brasil. De acordo com as Diretrizes Gerais do PDE, o REUNI tem como finalidade instituir condições para a ampliação do acesso e permanência para a Educação Superior, em nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, consideradas as particularidades de cada instituição e estimulando a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007c).

No desenvolvimento estratégico da articulação de preceitos a serem tratados quanto ao processo de interiorização do ensino superior no estado de Pernambuco, é possível levar em consideração a grande importância que a UFRPE traz em suas formalizações de emancipação ampliação durante todo seu crescimento efetivo espalhado pelo Estado. O ensino superior, e suas contrapartidas, contaram com diversos parâmetros de viabilidades que desencadearam toda a perspectiva analítica do processo de interiorização do ensino superior através da UFRPE. Todo o processo de conquista foi herdado de uma grande política pública de investimento de recursos, em que estes são alinhados ao desenvolvimento estratégico de ampliação de polos direcionados à conquista de uma propagação do ensino superior de forma mais contundente nos interiores dos estados brasileiros.

A UFRPE foi criada em 1912, na época era conhecida como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Na década de 1940, o sucesso das escolas agrícola e veterinária colaborou para a concepção da UFRPE por meio do Decreto Estadual n.º 1.741 de 24 de julho de 1947, que agrupava as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, Escola

¹ O PDE é um conjunto de ações criadas pelo Governo Federal para melhorar a qualidade do ensino no país. (BRASIL, 2007c).

Agrotécnica de São Lourenço da Mata e o curso de Magistério de Economia Doméstica Rural (BRASIL, 1969). No ano de 1955, a Universidade foi federalizada, através da Lei Federal nº 2.254, passando a constituir o Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. Com a promulgação do Decreto Federal n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, a instituição passou a denominar-se oficialmente de Universidade Federal Rural de Pernambuco (BRASIL, 1967a) que, em 2019, celebrará seus 107 anos com ações concretizadas em ensino, pesquisa e extensão.

O Estado de Pernambuco, onde a UFRPE desenvolve e expande seus objetivos, possui uma população de 8.796.032 habitantes (população estimada), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), que está distribuída em 184 municípios e o Distrito Estadual de Fernando de Noronha. Trata-se da região mais dinâmica do Estado, sendo a de maior importância desde o século XVI, época em que se iniciou o processo de colonização.

É nesta conjuntura que está inserida a UFRPE, mais de cem anos de história e tradição sobre o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, político e intelectual do estado de Pernambuco. E em meio ao desenvolvimento do estado, segue a UFRPE, onde desempenha legitimamente políticas educacionais que procuram garantir condições imprescindíveis para a ampliação do acesso e permanência do maior número de estudantes no ensino superior. Em razão disso, a adesão da UFRPE ao REUNI, instituído para promover a ampliação e readequação da infraestrutura física, a contratação de novos docentes e técnicos-administrativos, e a expansão de vagas na graduação, o que caracteriza um acontecimento importante para a história da instituição e do estado. Dessas ações derivam o progresso da qualidade do ensino, da pesquisa e do atendimento à sociedade.

Deste modo, se oferece aqui uma proposição de estudos que buscam ponderar o projeto de expansão da UFRPE para a democratização do ensino superior público, acessível e de qualidade, com base na sua adesão ao REUNI. A proposta de reestruturação e expansão da UFRPE, acatada pelo governo federal, incidiu com a implantação do seu Plano de Reestruturação e Expansão, que ocasionou um grande impacto no interior da UFRPE e na sociedade de uma maneira geral. Nesta perspectiva, a problemática deste estudo é discernir qual o efeito do REUNI na UFRPE, para o aumento do acesso da população à Universidade no atual contexto da democratização da educação brasileira, além de mensurar se a adesão da UFRPE ao REUNI acarretou em resultados mais positivos ou negativos. Nesta pesquisa, a democratização do acesso à Educação Superior é percebida como a possibilidade de aumentar o meio de acesso de alunos de classes sociais desfavorecidas, apostando em fornecer a

inclusão e a permanência de componentes de todas as classes e grupos sociais em IFES de boa qualidade.

O objetivo do presente trabalho é, então, delinear o cenário nacional da democratização e expansão do ensino superior, com foco na UFRPE, com o intuito de averiguar os reflexos promovidos com a implantação do REUNI na instituição. Os objetivos específicos são relatar brevemente a retrospectiva histórica da educação superior no Brasil e descrever o papel do REUNI enquanto instrumento de democratização na UFRPE. Através das ações aqui expostas, espera-se, ao final da pesquisa, responder às seguintes questões: Quais são os delineamentos do programa REUNI como sugestão de expansão e democratização do acesso à Educação Superior? Quais os efeitos desse programa nas UFRPE? Essas perguntas estão diretamente relacionadas ao objetivo geral de avaliar REUNI como uma política pública de expansão do acesso à Educação Superior no atual contexto da democratização da educação brasileira.

Com o término do Programa em 2012, este estudo exprime sua importância por se propor a ponderar e discutir propostas apresentadas pelo Programa, e como de fato ocorreu sua implantação, descrevendo sua contribuição na UFRPE. Foi escolhida a linha de pesquisa 2: “Instituições e Políticas Públicas”, que sugere estudar e pesquisar o papel do Estado e das instituições na elaboração e na execução de políticas públicas, na busca da gestão democrática, com o propósito de apresentar à sociedade as transformações ocorridas, as quais pretende-se que reflitam em propostas de melhorias.

No capítulo 1, tem-se uma análise sobre a evolução da educação superior brasileira, sobre suas estruturas e perspectivas. Expõe-se algumas barreiras para a democratização do ensino superior a partir da década de 90, seguidamente das políticas públicas para a expansão e a democratização da educação no Brasil, onde evidencia-se o processo de expansão da universidade brasileira.

O capítulo 2 expõe a metodologia da pesquisa. A trajetória metodológica para elaboração desta dissertação foi amparada na pesquisa bibliográfica de autores que tratam de temas, como: educação, democratização, reforma do Estado, Ciência Política, Políticas Públicas e educacionais, financiamento da educação e assuntos relacionados a esta temática. O alicerce teórico sobre o REUNI na UFRPE se ateve, no estudo do seu plano de reestruturação e expansão encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), a partir de análises quantitativas e qualitativas dos números preestabelecidos inicialmente no plano, intercedida por relatórios de gestão e fontes oficiais de informações sobre a UFRPE, bem como a coleta de dados auxiliares em sites oficiais da Administração Pública, em que se

compôs uma importante fonte de dados para a efetivação do presente trabalho, onde foram utilizadas, em sua maioria, as informações do MEC, UFRPE, IBGE, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O capítulo 3 apresenta um breve mapeamento e apresentação do estado da arte referente a democratização do ensino superior.

No capítulo 4 apresentamos a UFRPE que, no período do seu centenário, acedeu ao programa governamental de expansão e reestruturação das universidades, onde expõe-se as políticas públicas educacionais de expansão do ensino superior no Brasil, desenvolvidas pela UFRPE no período de 2005-2017, e suas características, apresentando seus principais indicadores referentes à expansão do ensino de graduação, à pesquisa e à extensão, em quatro das seis dimensões norteadoras definidas por ele. Demonstra-se os resultados alcançados, proporcionando uma apreciação mais detalhada dos indicadores elegidos, consentindo o encadeamento entre eles.

Nas considerações finais, efeitos e ponderações da pesquisa, que são expostas no que se refere às questões e objetivos relativos à ponderação do Programa REUNI acerca da IES analisada.

Visando a percepção dos impactos do REUNI em Pernambuco, ergueu-se esta pesquisa e estudo de caso da UFRPE, onde os resultados do processo de reestruturação e expansão desta Instituição de Ensino Superior (IES) para aumentar o acesso da população aos cursos de nível superior como medida apropriada de democratizar o ensino superior público no estado. Eis o que oferece esta dissertação.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, EVOLUÇÃO E EXPANSÃO

Para a definição do que aqui será chamado de “ensino superior”, utiliza-se o conceito de Cunha (1988, p. 15), onde considera que “Ensino superior é o que pretende administrar um conhecimento superior”. Fundamentado nesse referencial, existe a possibilidade de se deparar, na era colonial brasileira, com iniciativas de desenvolvimento e inserção de um ensino superior, à medida que as primeiras universidades não eram desenvolvidas.

Na América Latina, os países principiaram sua trajetória no ensino superior no século XVI, distintivamente do Brasil, que só teve início quase três séculos após. Conforme Oliven (2002, p. 24), “[...] os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal”. Segundo o autor, não teve concepção de universidades no período Colonial no Brasil, tendo os primeiros cursos superiores aparecido no século XIX.

De acordo com Fávero (2006), havia certa aversão da Coroa Portuguesa, que colonizava o Brasil, e por parte da elite brasileira, que custeava os estudos dos seus filhos na Europa. Um dos tentames de criação de Universidades no país se deu através do projeto “Movimento dos Inconfidentes Mineiros” (1789); contudo, sem sucesso. Na opinião de Cunha (2000b, p. 152), “com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentes, especialmente a partir do século XVIII [...]”. (CUNHA, 2000b, p. 152).

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores no Brasil possibilitaram as elites agrárias e à classe predominante da metrópole pesquisadora da Colônia. Durante o tempo colonial, os centros educacionais relevantes correspondiam aos colégios jesuítas dispersos pelo país. Cunha (1988) asseverava que o ensino jesuíta tinha três tarefas básicas: constituir padres para a prática missionária na Colônia; organizar as situações do aparelho repressor dominante, e; enfatizar os homens das classes determinantes. Dessa forma, o sistema escolar encontrava-se a serviço do aparelho repressor da metrópole, e o permitia.

O aparelho escolar, na Colônia, encontrava-se concernente à Igreja Católica, cuja burocracia havia sido habituada à funcionalidade do Estado. Na época em que ocorreu sua eliminação, os jesuítas haviam constituído na Colônia 17 escolas com certo modelo de ensino superior, além de diferentes colégios menores. O primeiro foi o Colégio Central da Bahia, construído no ano de 1550, e que serviu de exemplo e influência para cada um dos demais

colégios jesuítas criados no Brasil. No que se refere à forma de curso proposto por essas escolas, Paim (1987, p. 214) conta que ele:

Chegava tão apenas ao que atualmente se qualifica de ensino médio de forma clássica. Somente nos colégios de Bahia e também do Rio de Janeiro ministrava-se o curso de artes, intermediário em meio ao de humanidades e também aos superiores. Para as trajetórias eclesiásticas, no entanto, haviam cursos superiores de teologia e também de ciências sagradas, tanto no Colégio Central da Bahia quanto nos seminários superiores. Para os que não de se designavam ao encargo, apenas restava o meio das universidades europeias.

Porém, vale destacar sobre o supracitado, que se sobressaia a de Coimbra, na Metrópole. Os cursos de artes nas escolas jesuítas equiparavam-se a uma Faculdade de Filosofia, no exemplo das universidades europeias. O primeiro veio a ser desenvolvido na escola Central da Bahia, no ano de 1572, e motivou a sua formação nos demais colégios do Brasil.

No ano de 1759, veio a ser feito ministro do rei de Portugal Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, que eliminou o controle da educação na Metrópole e na Colônia pelos jesuítas. Neste combate, o Marquês de Pombal foi bem sugestionado pelos trabalhos e também pelas convicções do professor Luiz Antônio Verney.

Tendo vivido na Itália a partir dos 23 anos de idade, influenciou extremamente no desenvolvimento do pensar de seu país (Portugal) ao avaliar, em suas consideradas cartas (que foram reunidas perante a designação de “O real processo de estudar”), cada um do sistema educacional dos jesuítas, levando o entendimento português a uma argumentação comprida e que capacitaria a reestruturação pombalina da Universidade (PAIM, 1987, p. 224).

Verney eliminava as formas de ensino e o humanismo dos jesuíticos, apresentando uma nova forma fundamentada na ciência produtiva, com o conhecimento tendo uma particularidade civil e também social. Antes de desenvolver a reforma da Universidade de Coimbra, no ano de 1772, que se tornou um núcleo de novas convicções ainda que continuasse conservadora, o Marquês de Pombal retirou os jesuíticos do império português, no ano de 1759, confiscando-lhes cada um dos benefícios, e encerrou 27 colégios em Portugal e 36 no território brasileiro.

Aconteceram profundas mudanças no âmbito escolar do Império com a inserção de currículos, métodos e também estruturas escolares novas. No Brasil, aconteceu a total desestruturação do conjunto escolar, ocasionando na formação de cursos superiores estruturados no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1776, pelos franciscanos e no Seminário de Olinda, junto com o bispo Azevedo Coutinho, no ano de 1798. Tais cursos vieram a ser

elaborados nos exemplos da Universidade de Coimbra reformada, e desenvolveram os predecessores e os pioneiros da Independência do Brasil no ano de 1822.

Na era Imperial (1822-1889), de acordo com Cunha (2000b), a educação superior no país se concretizou mais. O Imperador havia criado, em 1817, os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Em meados dos anos 1874, surgiram os cursos de Engenharia, volvidos para intenções não bélicas e, ainda neste ano, tem origem no Rio de Janeiro a Escola Politécnica, e em 1875 a Escola de Minas, em Ouro Preto - MG. Cunha (2007) esclarece que, no final do século XIX, os liberais eram adeptos à criação de universidades no Brasil. Porém, positivistas eram adversos, opondo-se impetuosamente.

Assegura Saviani (2008) que, no período imperial, o orçamento voltado para a educação pública era mínimo, com percentuais de 1,99%; com a transição para a Primeira República, os déficits com educação foram altos. No decorrer deste período não houve alterações expressivas; para se ter uma ideia, a percentagem de analfabetos chegava a 65% da população. Nos anos de 1930, os investimentos em educação estavam em torno de 2,5% e, na Ditadura Militar, ficavam em média 4,31% (SAVIANI, 2008).

Cunha (2000b) expõe que, no período de 1889 a 1919, existiram alguns ensaios de criação de universidades no Brasil. O primeiro foi em Manaus, no Estado do Amazonas, no ano de 1909. No decorrer do apogeu do cultivo de borracha na região, esta universidade concedia cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional; porém, com o declínio econômico na região, a instituição foi fechada, ficando somente a Faculdade de Direito.

Em 1911 houve uma segunda tentativa, que teve iniciativa de um grupo particular em São Paulo, que criou a Universidade de São Paulo, em que oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes; mas, em 1917, com apenas 6 anos de existência, a instituição foi dissipada. No estado do Paraná, em Curitiba, houve a terceira tentativa de criação de uma universidade no Brasil, datando do ano de 1912, por ação inicial local e com ajuda do governo estadual, proporcionando os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Entretanto, a instituição foi diluída neste mesmo ano.

Cunha (2000a, p. 162) narra que:

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República, por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes.

Em 7 de setembro de 1920, com o Decreto nº 14.343 (BRASIL, 1920), instituiu-se a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que por meio da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de Direito do Rio de Janeiro, deliberava que o Reitor da Instituição seria o Presidente do Conselho Universitário, sendo este o órgão máximo de deliberação da universidade, formado também pelos diretores de cada Faculdade e mais 6 professores, sendo estes eleitos 2 de cada Faculdade. Mais uma conquista educacional foi criada nesta época. Na opinião de Sguissardi (2009, p. 142): “Era o modelo neonapoleônico induzindo alguma coordenação a faculdades profissionais, que se originaram em cátedras; também essas faculdades, heranças do velho modelo francês.”

Fávero (2006) pontua que, na primeira República, o governo federal instituiu o Ministério da Educação e Saúde (MES), tendo como primeiro Ministro Francisco Campos, que difunde reformas no ensino secundário, superior e comercial. Estas reformas no ensino são refletidas para acolher às novas transformações que ocorriam no país, como o desenvolvido processo de industrialização e, por conseguinte, a necessidade de mão de obra qualificada (FÁVERO, 2006).

Buscando a reformulação da educação superior no país, foram desenvolvidos vários dispositivos na República Nova (1930-1964), sendo também fundadas a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Logo no “pós-1945”, principiam os movimentos de discussão sobre a conjuntura da universidade no país, com debates pró-reforma. Na década de 1960, os movimentos estudantis ficam em evidência, angustiados com as direções que a educação superior no Brasil adotaria. Ainda nesse período, na gestão do Presidente Getúlio Vargas, o Ministro Francisco Campos, mais à frente da institucionalização do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 11 de abril de 1931, promulgou, de acordo com as normas desse estatuto, por meio do Decreto nº. 19.851/31 (BRASIL, 1931), a Organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Oliven (2002, p. 27) expõe que, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, apontava que “[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras”. Aos olhos de Cunha (2000a, p. 165), “a promulgação do Decreto 19.851, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização política administrativa, iniciada com a criação do Ministério da Educação”.

Ainda no mesmo ano, em concordância com o Decreto nº. 19.850/31 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), que buscou situar um padrão nacional de ensino e

normatizar as atividades educacionais, nascendo a primeira edição da Lei do Ensino Superior Nacional, princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1934. No entanto, apesar da criação das leis para regulamentação do ensino superior no país, a universidade sustentou um costume elitista, uma vez que favorecia apenas os filhos dos grandes fazendeiros e da elite rural brasileira predominante no período pré-Vargas. Furlani (1998, p. 14) explica que “a escola, pensada como realidade histórico-social, cabia apenas o papel de reprodução da dominação, criada que fora para manter o status, isto é, a continuidade daquela sociedade de privilégios”.

Referente ao Período Populista (1945-1964), Oliven (2002) narra que, ainda que houvesse a obstinação das Faculdades Profissionais, que não almejaram ficar sem sua autonomia, incidiu uma ação de integração no ensino superior, o que acarretou no aparecimento de universidades com a aderência de faculdades já existentes, e a federalização de outras. No ano de 1964, 65% das matrículas no ensino superior estavam concentradas em universidades. Diante da situação em que se encontrava a educação superior no Brasil, nos anos 50, Fávero (2006) descreve que aparecem movimentos em que a pauta central era a atualização da universidade no país, e os movimentos originados nesta época ganharam forças com a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961a), proclamando a criação da Universidade de Brasília (UnB), que surgiu como a mais moderna universidade do país no seu aparelhamento institucional e pela sua finalidade:

[E]ssa foi a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era íntegra, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras (OLIVEN, 2002, p. 33).

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961b). Oliven (2002) pontua que essa lei, mesmo com deliberações flexíveis, conservou na prática os moldes clássicos de universidade. A primeira LDB não alcançou os postos vitalícios, as faculdades independentes e as universidades compostas por cursos profissionalizantes. Esta focalizou no ensino, não estimulando o exercício do desenvolvimento da pesquisa no país. Permitiu a participação dos estudantes nos órgãos de discussão das universidades; porém, não definiu a dimensão.

Entre os anos de 1964 e 1985, existiu o Regime Militar, onde o foco fundamental foi o movimento estudantil, tendo a universidade pública como suporte. Porém, o regime radicalizou com os estudantes, com o decreto-lei do então presidente Castelo Branco, “[...] vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de

caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

De acordo com Fávero (2006), em 1968, os movimentos estudantis, as conversas nas universidades e os protestos na rua foram mais intensos junto ao Governo Federal, ordenando uma atuação para resolver os problemas educacionais mais excedentes na época. Com isso, o Governo Federal designa, em 1968, o Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968 (BRASIL, 1968a), alusivo aos estudos do Grupo de Trabalho (GT), incumbido de resolver a crise das universidades (FÁVERO, 2006). Este GT, segundo o decreto que o instituiu, tinha por desígnio “[...] estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilização administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. (RELATÓRIO..., 1968, apud FÁVERO, 2006, p. 32-33).

Ainda na década de 60, a LDB foi editada com base na emenda de lei do Deputado Carlos Lacerda. Logo em seguida, entre os anos de 1968 e 1969, outra grande mudança ocorre no panorama educacional brasileiro, com a reforma universitária através da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968b), sob os auspícios do MEC e da *United States Agency for International Development* (USAID), que estabeleciam diretrizes à produção de ciência e informação, e ao processo de pesquisa que deveriam ser concretizados pelas universidades no Brasil.

Em meados da década de 80, com o processo de restauração da democracia e do estado de direito em prenúncio, veio à tona o debate com o governo federal e a sociedade civil sobre a publicação da Constituição Federal (CF) pós-regime militar, e a educação era um dos assuntos em questão, onde havia grupos que apoiavam a educação pública como obrigação do Estado, e de outro lado as instituições privadas que almejavam mais estímulos pelo poder público.

Os autores Adrião e Camargo (2001) discorrem sobre o “ambiente” político que o Brasil vivenciava no momento de preparação e implantação da CF de 1988. Neste período, em que o país acabara de afastar-se do escudo militar, diversas esferas da sociedade brasileira protestavam por mais informação, divulgação e democratização do aparelho estatal. Conforme os mesmos autores, estes protestos se proclamavam em exigências, com ênfases aos movimentos populares e sindicais, “pela instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo com vistas à democratização da gestão do próprio Estado”. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 69).

Considerando o argumento histórico, de forma simultânea à ação de redemocratização política que aconteceu nos anos de 1980, entra em propagação o movimento neoliberal, que rapidamente se alastrou pelo mundo, capitaneado pelos governos de Ronald Reagan, nos

Estados Unidos da América (EUA), e da primeira-ministra Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, que teve como princípio basilar a redução do papel do Estado.

Deste modo, a descentralização administrativa ou mesmo *accountability*, disfarçou a demanda fundamental que era de fato o financiamento, pois um dos princípios básicos da teoria neoliberal era a redução dos gastos públicos. Enfim, confundiu-se o *accountability* com a comissão de responsabilidades precípua do Estado à iniciativa privada, dentre elas a Educação Superior, que segundo a LDB, é papel do Governo Federal provê-la, conforme segue: “Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de Educação Superior por ela mantidas”. (BRASIL, 1996, não paginado).

Oliveira e Catani (1993), ao discorrem sobre o papel da Educação Superior na CF de 1988, estes defendem que a hodierna Constituição foi a que mais delineou a educação, citando substanciais transformações em analogia aos textos das outras Constituições brasileiras. Estas alterações ocasionaram melhorias que preencheram espaços que antes não tinham estado preenchidos em legislação complementar anterior. Os autores observam, também, que o problema deste detalhamento incide nas omissões. Neste entendimento, os cientistas descrevem o texto constitucional, em seu art. 209: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes considerações: I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público [...]”. (BRASIL, 1988, não paginado).

Ainda sobre análise da CF de 1988, Oliveira e Catani (1993) aludem-se ao art. 206, inciso IV, que delibera os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, conforme segue: “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, não paginado). Neste sentido, os autores avaliam nesta reformulação um progresso, em relação ao texto de 1969, que determinava: “o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos [...]”. (BRASIL, 1967b, não paginado).

Com início em 1985, com a Redemocratização do país, as universidades buscavam reconquistar o espaço que haviam perdido na época do militarismo. Com a Carta Magna de 1988, o Estado necessitará exercer seu papel social de investir e fiscalizar a educação pública.

Na década de 1990, no entendimento de Sguissardi (2000, p.47) “o binômio diversificação-diferenciação, isto é diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES), integra o discurso e a prática das políticas e reformas da educação superior, no Brasil”, ou seja, são percebidas como parte da

solução para os males da educação superior. Porém, como elucida Oliveira (2011, p.334) “as mudanças no papel do Estado, pretendidas pelas reformas educacionais nos anos de 1990, postulando maior desregulamentação e descentralização na gestão das políticas públicas sociais, não resultaram em maior eficiência”.

A pesquisa realizada por Sguissardi (2001) foi direcionada à análise da política de ensino superior instituída no decurso da década de 1990. O ensino superior vivenciou uma fase de expansão marcada pelo crescimento do setor privado mercantil durante os governos de Fernando H. Cardoso. Em meio a este movimento de expansão, o EaD surgiu como uma tática para a concepção de professores.

Por mais de uma década, Sguissardi (2015) ponderou o processo de reformulação do ensino superior brasileiro em curso desde os anos 1990, com transformações e sequências: sua problematização vai ao encontro do pensamento aqui apresentado, de que a expansão realizada naquele período foi com qualidade e efeitos questionáveis. Para o autor, o movimento de expansão do ensino superior brasileiro, tanto ao nível de graduação como pós-graduação, em teor corresponde à supressão dos limites entre o setor público e privado mercantil, onde o ensino superior é transmutado de bem público, na dimensão de direito social, em um serviço a ser adquirido no mercado, como orientado pelos organismos internacionais.

As ações do governo FHC voltadas para o desenvolvimento da educação superior apontaram uma ampla medida para a solidificação do projeto neoliberal a partir da expansão da educação superior através da rede privada e a deficiência de investimentos nas universidades públicas. Diante deste cenário, o diagnóstico da educação superior para esse período nos consente compreendê-lo a partir de uma lógica econômica e produtivista que provoca uma remodelação do sistema, de maneira especial nas universidades federais.

Aliado a essa premissa, Gomes (2008) advoga que a expansão da educação superior no governo FHC foi alcançada “mediante financiamento privado, ‘doméstico’, com a participação ativa do ‘consumidor de serviços educacionais’, numa clara definição da educação superior como mercadoria” (p. 28-29), o que cristaliza a marca da política desse governo.

Como efeito dessa política seguida pelo governo FHC, Saviani (2010, p. 13) afirma que “freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos”. A reorganização da educação superior parece ter um intuito objetivo, onde busca a adaptação das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica, o de

transformar as universidades federais em aparelhamentos sociais, conduzidas por um contrato de gestão, que como versam Catani e Oliveira (2000, p.71) no bojo desse processo de diversificação e diferenciação parte do conceito de que “essas instituições são ineficientes no uso dos recursos públicos, o que se coaduna com a orientação do Banco Mundial que inclui reduzir gradualmente, a aplicação de recursos públicos para o financiamento da educação superior”.

Desta forma , é importante evidenciar, num ponto de vista de apreciação da conjuntura geral, que as políticas educacionais desenvolvidas no decorrer do governo de FHC no entendimento de Cunha (2003) fazem parte processo de reforma da educação superior que já vinha sendo expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) em curso no Brasil em meados da década de 1980, e a partir do projeto de Reforma do Estado promovida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a coordenação do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e consoante com critérios do mercado, que desencadeou orientações no processo de reformas, políticas e ações educacionais.

Segundo Carvalho (2006, p. 127) “uma das críticas essenciais ao governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho”. Nesse contexto de reformas, para esse governo, a universidade não era avaliada como uma instituição eficiente e competitiva, conseqüentemente não correspondia as ambições do mercado de trabalho, devendo, ser reformada.

Em conformidade com Lima (2006) a concepção de reformas estruturais e de formato da educação como um serviço não característico do Estado, cruzou o governo FHC e foi desenvolvido no governo Lula através de uma nova geração de reformas neoliberais e acresce ainda que:

É fundamental, portanto, a compreensão de que a reformulação da educação superior em curso está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista. Um processo que atravessou o governo Cardoso e está sendo aprofundado no governo Lula pelo seguinte pressuposto básico: a educação está inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado, o que reduz a alocação de verbas públicas para a política educacional, especialmente para a educação superior (LIMA, 2006, p.31-32).

No tocante à educação superior, a política passou a ser efetivamente edificada de acordo com Aprile e Barone (2008), embasada e alicerçada na composição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), estabelecido pelo Decreto de 20 de outubro de 2003, que teve como finalidade diagnosticar a situação da educação superior brasileira e proporcionar um plano de ação propendendo a reestruturação, desenvolvimento e ampliação das IFES. Este grupo indicou ações para enfrentar a crise das universidades federais na época e nortear o

processo de reforma da universidade brasileira. Entre as opções que, segundo direções do GTI, resolveriam os problemas das IFES estavam: reposição do quadro docente, expansão e ampliação das vagas, educação à distância, autonomia universitária e refinanciamento da universidade pública, estabelecimento de uma nova regulação entre os sistemas público e privado (APRILE e BARONE, 2008).

Referente as mudanças sucedidas na educação superior, durante o governo Lula analisamos como parte fundamental e complementar do objeto de nossa análise as ações do seu discurso de ampliação do acesso à educação superior realizadas por meio do REUNI, onde suas características, diretrizes, objetivos e análise crítica serão abordados no decorrer do trabalho.

No governo Lula, o movimento privatista prosseguiu seguindo a lógica da racionalidade gerencial capitalista e privada do aparelho do Estado proposto por FHC, movimento este que se traduziu na acentuação da dimensão privado/mercantil com sua racionalidade organizativa, mas sob novo enfoque, pautando-se em um discurso que profere abertamente “o tema da democratização e da justiça social. Ou seja, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão do ensino superior passa pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior” (GOMES, 2008, p. 30). Para tanto, políticas e programas foram implementados, tendo por fim expandir o acesso na educação superior, sobretudo aos jovens e trabalhadores.

A universidade nacional encarou, muitos períodos cruciais em meio a estas reformas, caracterizado por greves, restrição salarial e orçamentária, e imprecisão de seu papel na sociedade nos governos dos presidentes José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010).

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no século XXI, alega que a disparidade de acesso ao ensino superior é um dos grandes desafios a ser superado pelos sistemas de ensino “em todos os lugares”, pois é acompanhada “pelo aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas nações mais ricas e desenvolvidas”. (UNESCO, 1998, não paginado).

A continuidade deste texto pondera sobre a democratização e expansão, fatos estes que acarretaram em transformações expressivas na educação superior.

2.1 Conceituando a Democracia

O vocábulo democracia, de procedência grega, significa, pela etimologia, *demos* – povo e *kratein* – governar. Seu entendimento, porém, não se restringe ao etimologismo, uma vez que, ao longo do tempo, diversos modelos de democracia foram sendo estabelecidos, conforme as conjunturas social e política de cada época. Abordando o termo democracia, em seu significado epistemológico, quer dizer “o governo do povo”, ou “governo da maioria” (ROSENFELD, 1984, p. 3). Os registros históricos apontam que foi na Grécia Clássica que se iniciou o processo democrático, um processo que tinha como fundamento a soberania que, por sua vez, superava os obstáculos do transcendental para descobrir seu alicerce na autonomia e liberdade humana, um princípio político reconhecidamente auto-instituído e que deu origem à filosofia. Para melhor compreensão do nascimento da democracia clássica, nos amparamos em Castoriadis (2002), ele destaca que o procedimento de início da democracia se deu em aversão à heteronomia, em que avalia como sociedade heteronômica aquela assinalada pelo “fechamento da significação”, ou seja, qualquer questionamento que possa ser posto nessa sistematização se termina nela própria, o que denota uma negativa da essência das criações, das instituições imaginárias da sociedade, em que a réplica para o que foi exposto se conclui na transferência para o transcendental ou divino. Em sociedades como estas, não se admite que as leis sejam frutos das instituições sociais e coletivas, o que atrapalha que sejam decompostas. Segundo o autor, é na Grécia, na ocasião de criação da polis e na Europa Ocidental que incide a ruptura desse fechamento:

Essa ruptura, que é ao mesmo tempo uma criação histórica, implica uma ruptura do fechamento da significação, tal como ela é instaurada nas sociedades heteronômicas. Ela instaura ao mesmo tempo, a democracia e a filosofia. (CASTORIADIS, 2002, p. 187).

Por este ponto de vista, a “ruptura do fechamento” expressa o início dos questionamentos e designa a verdadeira filosofia que elimina o modo determinista, exato e limitador que antes não poderia ser colocado em questão. É esse movimento que principia a democracia, já que:

Em sua verdadeira significação, a democracia consiste no fato de que a sociedade não para numa concepção do que é justo, igual ou livre, dada uma vez por todas, mas se institui de tal maneira que as questões da liberdade, da justiça, da equidade e da igualdade possam sempre ser colocadas no quadro do funcionamento “normal” da sociedade. [...] diz respeito à instituição explícita global da sociedade, e às decisões concernentes a seu futuro (op. cit. p. 187).

Consequentemente, entende-se a democracia como uma auto-instituição pela própria sociedade e reconhecida por ela, é esse movimento que dá definição ao anseio de democracia, de acordo com o autor.

Rosenfield (1984) acresce que a democracia na antiguidade grega era uma configuração de governo entre outras duas: “a monarquia ou governo de um só” e a aristocracia ou “governo de alguns” (op. cit., p. 3). Se nos voltarmos para a definição mais abrangente da democracia: “governo do povo” ou “da maioria”, este conceito sempre esteve conexo à participação do povo nas deliberações da vida pública. Ainda que houvesse duplicidades no que se refere à “participação de todos”, não se pode esquecer que em uma democracia a soberania popular se faz sempre indispensável e essa atuação, porém, não ocorre sem que possua o livre-arbítrio de fato e autonomia da sociedade. Para Rosenfield (1986), a questão filosófica atrelada à alternativa da mais adequada configuração de governo na antiguidade não estava essencialmente vinculada ao discernimento apenas quantitativo, uma vez que o oportuno reconhecimento do termo “maioria” se limitava ao cidadão politicamente validado, afastando da ação de cidadania cidadãos que se destinavam à reprodução de trabalho braçal e árduo ou à efetivação de uma atividade material. Nessa perspectiva, a escravidão, avaliada como inadmissível aos olhos da modernidade para o mundo ateniense, não afetava aos princípios da moral e da política. Por isso, o tema fundamental na democracia grega estava acoplado aos padrões que baseariam suas leis, suas regras e processos, isto é, a importância da lei esteve necessariamente atrelada à filosofia política clássica.

Segundo Chauí (2011) a demanda filosófica da democracia clássica está conectada à consciência de liberdade, que abona ao cidadão sua atuação no poder.

Na democracia, o valor dos valores é a liberdade e é ela quem determinará a natureza da igualdade ou da realização da justiça. O que caracteriza a igualdade democrática e a diferencia das demais em outras sociedades (como as aristocráticas e as monárquicas) é a afirmação de que todos os membros do demos são absolutamente iguais porque todos são livres. É esta igualdade absoluta (que não é econômica, mas social e política) que permite a democracia, isto é, o poder do demos (op.cit., p.207).

Acompanhando esse pensamento, Castoriadis (2002) acredita que a liberdade e autonomia são fundamentais ao princípio político da democracia que está atrelada à liberdade do indivíduo, e é essa soberania, essa liberdade e esse prestígio consciencioso do auto-instituído que fazem aparecer nas sociedades gregas igualmente e, com mais veemência, no mundo ocidental moderno, a ruptura que possibilita a concepção do processo democrático. Vale salientar, que o autor destaca ainda como basilar que em um processo democrático essa

liberdade esteja garantida por uma lei que consinta ao indivíduo formar e determinar suas aceções, normas e valores que nortearão suas existências.

Em busca de um significado mínimo de democracia, Bobbio (1986) alega que a maneira mais legítima de compreender a democracia e contrapondo-a com as demais formas de governo, é aproximá-la, ou melhor, associá-la a um conjunto de regras. Dessa forma “por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (op cit.). O referido autor, tendo como preceito central da democracia a “maioria”, no que diz respeito à tomada de decisões, evidencia que para uma significação mínima do que crê ser democracia em sua existência, não satisfaz somente que lhe imponha a condição de uma maioria dos cidadãos vinculados ao processo decisório, assim como a existência de regulamentos para esse processo, o que aqui avaliamos também como imprescindível. Entretanto, mais adiante dessas características, é essencial que outro requisito ocorra a respeito do princípio democrático: a probabilidade de legítimas opções, alicerçadas em reais categorias de poder, pois só provido desse poder, o cidadão terá a possibilidade para decidir sobre suas escolhas e deliberações.

Nessa lógica, os cidadãos abrangidos direta ou indiretamente no processo democrático precisam desfrutar dos direitos à liberdade de expressão, opinião e, especialmente, de liberdade de associação, isto é, de poder, em grupo, deliberar sobre dificuldades ordinárias. Em conformidade com Bobbio (1986), deriva-se daí as suposições indispensáveis aos métodos que baseiam o regime democrático e consentem seu dilatar. Desta forma, se o eficaz funcionamento de um regime democrático só se faz presumível se fundamentado na esfera legal, o poder e o direito caminham unidos e uma incompatibilidade entre o governo das leis e o governo dos homens não concebe uma democracia justa (op. cit). Portanto, quando nos aludimos a um governo de leis, estamos optando que essas leis sejam apropriadas para constituir seu próprio modo de produção, acatando não só os direitos e deveres dos governados, assim como instituindo normas que atrelem a todos, governantes e governados.

Como já podemos ver o termo “democracia” não é algo novo, porém este termo adquiriu um lugar central no campo político no decorrer do século XX, podendo ser compreendida de muitas formas, sendo uma delas, o juízo de soberania popular, ou pelo que significa o próprio nome “o governo do povo ou pelo poder do povo”, ou por significar “a reversão do governo de classe”, em que o homem comum, desafia a dominação dos ricos (WOOD, 2002, p.7). Nesta definição compreende-se com Benevides (2001) que “a democracia significa o desafio ao governo de classe”. A democracia ainda pode ser entendida

como o “regime político da soberania popular”, como já citado, desde que haja o respeito irrestrito aos direitos humanos (BENEVIDES, 2001, p.21).

Ao avaliar a questão democrática, sobre qualquer ponto de vista, seja no de Wood, quanto de Benevides, a democracia é conflitante quando se refere ao sistema capitalista, os fundamentos apresentados nas abordagens das autoras demonstram que apesar do valor crítico da luta a mercê de qualquer reforma democrática no domínio da sociedade capitalista, o capitalismo se defronta com a democracia, não apenas pela perceptibilidade de que o capitalismo concebe o governo de classe pelo capital, como também pela lógica de que o capitalismo restringe o poder do povo.

De acordo com Gramsci, o elemento inicial da manutenção da política e de qualquer ação na coletividade “é que existem, verdadeiramente, governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Toda ciência e a arte política se baseia neste fato primordial e irreduzível”. (...) Quando pondera sobre o história do Príncipe a que Maquiavel dá uma percepção e forma fantástica e artística, ele reafirma esta posição, pois que esta seria a forma “pela qual o elemento doutrinário e racional se personifica num Condottiere” que representa plástica e antropomorficamente “o símbolo da vontade coletiva para um determinado fim político, a concretização da civilização moderna (GRAMSCI, 1978, p. 46)”. O que nos leva a entender que, analisando este ponto de vista, o capitalismo é incompatível com a democracia (WOOD, 2002, p.7.; BENEVIDES, 2001.p.21).

Para Ângela Martins (2002, p. 12), para a funcionalidade da democracia, não se faz necessário que muitos cidadãos participem, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas, como não basta também, a existência de regras de método como a da maioria, isto é, da unanimidade. Na visão da autora, torna-se “indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante das alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”. O que implica em garantir àqueles que irão deliberar a liberdade de juízo, de expressão de suas ideias, de reunião, de associação e o respeito às decisões que derivam do processo democrático.

No que diz respeito à democracia, a percepção e a prática política a nós herdada, foram produtos das forças materiais e culturais então existentes, comprovando que qualquer percepção sobre democracia incide essencialmente pela condição de existência de uma sociedade sólida, o que leva ao indício de que na sociedade capitalista, a democracia é “frágil, exatamente porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e classes sociais” (CIAVATTA, 2003.p.90).

Portanto, perante o que foi apresentado, pode-se avaliar que democracia sugere em participação direta, que se obtém exercitando o que integra na probabilidade de obtenção de uma consciência política bem embasada e fortalecida. Em referência ao Brasil, percebe-se que o conjunto da sociedade necessitaria instruir-se a praticar o poder, desempenhando o poder e, neste caso, edificando a participação na tomada de decisões. Rosa Luxemburgo ao discursar no Primeiro Congresso Nacional dos Conselhos Operários em Berlim declarou que: “Não há nenhum outro meio de lhes ensinar isso” (...) As massas são educadas quando passam à ação (Luxemburgo, 1919, apud LOUREIRO, 1999, p.39), sugerindo que o método de aprendizagem da democracia se produz pelo exercício da participação e da tomada de decisões.

No tocante à educação, deste modo, democratização da educação implica a democratização do conhecimento; a democratização do acesso, a garantia de permanência; e a democratização da gestão. Este conjugado de ideias foi e permanece sendo estandarte erguido pelos educadores no decorrer dos tempos, em especial nas últimas décadas. Estas mesmas exigências chegaram a ser formalizadas na Lei, entretanto, se a Lei não abona a equidade dos direitos, o poder acresce os privilégios da minoria e a cidadania é diminuída, pois não são aplicados nem desenvolvidos os direitos em todas as maneiras que eles poderiam admitir. Desta forma, a democracia também é vista como algo fictício para alguns, passando a ser vista como promessa e não como estrutura transformadora de uma sociedade.

Hodiernamente, o Brasil, vive momentos históricos nos quais a população, de uma forma mais expressiva, passa a cobrar do estado o que constituiria seu dever, ou seja, abonar os direitos comuns à população, tais como educação e saúde. Paralelamente a esse ambiente de descontentamento que expande na contemporaneidade brasileira, estão os sucessivos episódios de desordens políticas de corrupção, que por meio dos novos e eficazes meios de comunicação circulam imediatamente e rapidamente a nível mundial e fazem brotar um movimento de mal estar generalizado. Percebemos esse movimento popular que ultimamente tem ocupado as ruas do Brasil como um momento de luta da população para tomar o poder ao seu domínio e ocupar seu lugar público de direito.

Deste modo, temos como uma das demandas da democracia a constituição de uma associação em que a população adquira o domínio do poder desempenhando de fato a sua cidadania. Conjeturando sobre os sentidos da democracia, Bobbio (1986), exhibe uma incoerência entre o que seria uma democracia ideal e a democracia real, e demonstra o que denomina de “promessas não cumpridas” pela democracia moderna. Entre os vários princípios democráticos não exercidos, o autor destaca a questão do exercício do poder ou

“poder invisível” como um valor maior da democracia e que incide num grande desafio. É justamente da maneira como esse poder é desempenhado, em sua transparência, que devemos nos ater: “Enquanto a presença de um poder invisível corrompe a democracia, a existência de grupos de poder que se sucedem mediante eleições livres permanece, ao menos até agora, como a única forma na qual a democracia encontrou a sua concreta atuação” (op.cit., p.11). Em referência a este caso, o autor põe os partidos políticos como únicos e autênticos ligações da democracia, isto é, são instituições políticas que exercem a função de elo em meio aos indivíduos e o estado, e é por meio de seus movimentos que necessitamos nos amparar como recintos de poder para as lutas pela legítima democratização das nossas instituições e da nossa sociedade.

Mais uma promessa da democracia moderna, não exercida, avaliada por Bobbio (1986) versa sobre a educação para a cidadania, onde o autor acredita que a educação seria um meio de construção e efetivação dos princípios democráticos “segundo a qual o cidadão, investido do poder de eleger os próprios governantes, acabaria por escolher os mais sábios, os mais honestos e os mais esclarecidos dentre os seus cidadãos” (op.cit., p. 11).

Enfim, percebemos a educação para o desenvolvimento do cidadão como um grande desafio enfrentado na contemporaneidade, uma probabilidade real de participação da sociedade e mudança política que seja apropriada para assegurar uma justiça social.

2.2 Conceitos e percepções da democratização no processo de expansão do ensino superior brasileiro

Discorrer sobre a expansão e a democratização da Educação Superior abrange aspectos políticos e ideológicos, permitindo uma série de tendências. Dessa forma, conhecer os sentidos e concepções atribuídas à democratização nas políticas educacionais foi de fundamental importância para a consecução deste estudo.

Conceituar democratização permite acepções que anunciam distintas orientações políticas e ideológicas, e traz consigo uma concepção de sociedade de diferentes interesses, isto é, os sentidos atribuídos à democratização são diferentes e típicos para cada sujeito e grupos sociais, sentidos estes que são determinados em decorrência ideológica dos sujeitos e grupos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social onde estão inseridos.

No que se refere à educação, muitas políticas têm sido aceitas no sentido de expandir o acesso à Educação Superior. Nesse panorama, o ensino superior se forma como um espaço de questões e debates sobre a precisão de concretizar ações políticas, tendendo a democratizar e abranger a população nesses recintos educacionais específicos. A análise da democratização do acesso ao ensino superior é complicada, uma vez que permite a possibilidade de diversas visões diferenciadas sobre o tema.

Segundo Nogueira (2008), a discussão sobre o conceito de democratização é ampla, e pode ser dividida em visões distintas. Uma primeira visão agrega a democratização do acesso ao ensino superior a uma simples expansão de vagas. Dessa forma, os conceitos de ampliação e democratização são percebidos como sinônimos: se há mais pessoas com acesso, ocorre a democratização. A ampliação do acesso à educação superior pode ser compreendida conceitualmente como a concepção de novas vagas, tanto no âmbito do setor privado quanto no setor público.

Franco (1985) afirma que esse primeiro conceito tem como base o princípio liberal da universalidade, pelo qual todos os níveis educacionais, até mesmo o superior, permaneceriam disponíveis para todos, quando o tema democratização passa a ser incorporado na agenda governamental.

Na segunda probabilidade, pondera-se que, para existir a democratização, faz-se necessário que além de uma ampliação da quantidade de vagas, as camadas sociais não privilegiadas possam ingressar na universidade. Na opinião de Nogueira (2008), a democratização do acesso à educação superior não é amortizada na simples expansão, demanda que as camadas sociais desprivilegiadas possam ingressar no ensino superior. Se os menos ricos ingressam mais na universidade, então se pode falar em democratização.

Um terceiro ponto de vista aprecia que a democratização requer, não apenas que as camadas sociais menos favorecidas economicamente tenham acesso à universidade, mas também devem considerar questões raciais. Isto é, a democratização não se refere apenas a níveis sociais. O acesso à universidade democratiza-se quando aumenta o acesso das camadas desfavorecidas, e também ao ingressarem indígenas, pardos e negros (NOGUEIRA, 2008).

2.3 A democratização no processo de expansão do ensino superior no Brasil

Conforme dados do IBGE, no período inicial do Programa REUNI (BRASIL, 2007b), a exclusão na educação superior exibia uma característica racial acentuada, uma vez que da totalidade da população branca entre 18 a 24 anos (ou mais) entre estudantes, 56% cursavam

o ensino superior, ao tempo em que apenas 22% de negros e pardos estavam matriculados nesse nível de ensino. A supressão de negros e pardos, nesse nível de ensino, corrobora com o fato de que a educação superior é parte da realidade do país, refletindo aspectos culturais e históricos, como a discriminação racial: reflexo social da nação (IBGE, 2008).

Explica Ristoff (2008), ao avaliar o cenário do ensino superior brasileiro, que para alguns princípios serem analisados na consignação de políticas de expansão, o autor sobressai a expansão das vagas no ensino superior público, consentindo a inclusão do contingente dos excluídos, manutenção e melhoria dos padrões de qualidade e a ampliação significativa do financiamento público.

Sguissardi (2014, p. 165) discorre sobre o caráter impreciso da política de expansão do Ensino superior como direito ou seja: “serviço público versus serviço comercial; massificação versus democratização; educação de elite de alta qualidade para poucos versus educação de massa, de baixa qualidade para muitos”. O autor acresce que ao longo das últimas décadas, com ou sem harmoniosos discursos pela democratização da educação superior, promoveu-se uma incessante busca de sua expansão traduzida ora mais ora menos em massificação sem a necessária e correspondente democratização.

Diante desse fato o fundamental fator mais imediato do elitismo ou frágil democratização da educação superior no país é o de sua crônica e persistente desigualdade social. Para minimizar esta situação, Sguissardi (2014, p. 176) assevera que toda e qualquer:

[...] ação coordenada, nas diferentes instâncias do Estado, que vise reduzir a desigualdade social, em suas diversas facetas – socioeconômicas, política, cultural e educacional, etc. – estará contribuindo para eliminar um importante obstáculo ao alcance da democratização da educação superior.

Nessa mesma acepção, Mancebo (2008) alega que, para que exista uma eficaz democratização de acesso e condições de permanência, essa expansão deve ser demandada na educação superior pública e gratuita, o que gera a afirmativa de que os recursos dos estados, para custeamento desse nível de ensino, devam ser aumentados para contemplar a expansão e interiorização. Neste sentido, políticas públicas geridas para um melhor aproveitamento da infraestrutura já alojada, podem ser vistas como uma configuração menos custosa de democratizar o acesso. Ou seja, pode-se ocupar a infraestrutura inativa ou subutilizada nos *campi* públicos com cursos de graduação, o que institui a conveniência para proporcionar educação superior gratuita.

A oferta, ainda que inexpressiva, da educação superior pública de cursos noturnos, é empecilho para os estudantes trabalhadores egressos da educação básica, e que favorece às

instituições particulares, que são campeãs nessa modalidade, pois representa, para elas, a possibilidade para o aumento de lucros. Deve-se considerar que a oferta de vagas no turno noturno, por exemplo, é um importante instrumento de inclusão social no ensino público brasileiro (ARAÚJO *et al.*, 2004).

As políticas de educação superior no Brasil, sobretudo a partir dos anos 90, realçam a precisão de dilatar o acesso dos jovens a esse nível de ensino, por causa do alto contingente excluído do acesso para a universidade. Uma das formas de ampliar esse acesso, preconizadas por essas políticas, refere-se ao oferecimento de cursos de graduação noturnos (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008). É imprescindível que se criem cursos de graduação nos mesmos moldes de qualidade nos cursos já ofertados para o período diurno. No art. 47, da LDB, no parágrafo 4º, assegura-se a previsão orçamentária para que as instituições públicas ofertem cursos no período noturno (BRASIL, 1961b).

Outra relevante intenção, que ocorreu de forma concreta nos últimos anos, para democratização do acesso e da permanência de estudantes, versa sobre a interiorização das universidades públicas. Novas universidades federais foram criadas no interior dos estados brasileiros, e novos *campi* e unidades acadêmicas se propagam em municípios distantes das capitais e dos grandes centros urbanos. Pertinente a isto, há que se reestruturar o molde de universidade pública no Brasil, de forma que garanta o acesso para as camadas sociais mais necessitadas entre os alunos (MELO, 2009). A democratização de acesso ao ensino superior provoca a garantia de que aqueles que possuem mérito e competência possam se introduzir nesse nível de ensino, independentemente de sua condição socioeconômica.

Uma tendência contemporânea acoberta que a democratização do acesso ao nível superior leva em consideração também as desigualdades sociais, econômicas, raciais e regionais, o que se pode observar na política de cotas que estão disponibilizadas nos editais de ingresso nas universidades públicas. A compreensão, somente meritocracia liberal², é transformada com a obliquidade democrática. O nível superior apenas reflete a desigualdade existente na educação básica. Esta opinião, mais à frente da expansão da oferta de vagas, busca o emprego das composições de inclusão das minorias sociais nas universidades e, diferentemente do que seria uma expectativa liberal, não considera apenas o mérito acadêmico (GOMES, 2001).

² Meritocracia é um princípio filosófico que propõe que a mobilidade social dos indivíduos seja baseada nos talentos e qualificações que eles possuem, e no quão apropriados esses talentos e qualificações são para uma determinada ocupação.

Ingressar para a universidade, especialmente para uma universidade pública, não se demonstra uma ação de merecimento apenas: é de fato uma ação de direito. O fato de possuir um maior acesso à universidade de alunos com classificação de cotas, como etnias, carentes e procedentes de escola pública, não implica narrar que se terá uma universidade de baixa qualidade e alunos com menor mérito, porque o mérito é uma edificação social e acadêmica, que será adquirida no decorrer da sua vida acadêmica. O acesso à educação superior no Brasil, ainda está dependente de demandas socioeconômicas, devido à uma correspondência entre a cor e a renda no país. “Poucos são os jovens que, oriundos de famílias com baixa renda e/ou com pais de baixa escolaridade, logram ingressar em um curso superior público ou privado”. (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2001).

No que diz respeito à estabilidade no ensino superior após o ingresso, em relação às políticas de expansão e democratização do acesso, se faz necessário que essas políticas tomem estratégias que possam primar pela qualidade da formação dos alunos e a seu prosseguimento até o final do curso. Isso, uma vez que o acesso foi facilitado com os programas do governo; porém, não satisfazem apenas políticas públicas que afiancem só o acesso, se não tiver comprometimentos públicos que garantam a continuação desse alunado no ensino superior.

Sobre esta questão, Sobrinho (2003) elucida que a democratização da educação superior não está restrita à ampliação de oportunidades para a entrada e concepção de mais vagas. Mais adiante da expansão das matrículas e da inclusão social de pessoas desassistidas por motivo de suas condições econômicas e diversos fatores, é indispensável que lhes sejam garantidos também os meios de estabilidade sustentável, as condições apropriadas para conseguirem com boa qualidade os estudos. Igualmente, acesso e permanência necessitam ser avaliados com o mesmo conceito de valor. O autor afirma ainda que o principal empecilho para a “democratização” e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira. O sistema carece de uma forçosa expansão de suas matrículas, conexas às políticas que gerem a democratização de seu acesso, propiciando a inserção de grupos sociais que, de acordo com a história, têm ficado à sua margem.

O que se espera da expansão é que não acrescente apenas mais alunos, mas que se possa compreender uma maior independência entre as suas origens sociais e o desempenho acadêmico, escolha de sua carreira e a permanência nos cursos, o que convergiria para originar uma real democratização do ensino superior. Ou seja, uma finalidade democrática de ensino não só do ponto de vista quantitativo, mas considerando, ao mesmo tempo, a qualidade acadêmica.

As soluções para proporcionar a democratização são várias. Constituir novas instituições públicas, interiorizar as IES, expandir as vagas, tanto diurnas quanto noturnas, são opções para promover a democratização. Para que ocorra a democratização, é necessário um conjunto de ações que assegurem os direitos dos excluídos, garantindo o acesso e permanência para toda a comunidade estudantil. A educação tem papel determinante na sociedade.

O conceito de democratização, no ponto de vista de Chauí (2003, p. 12), é compreendido como: “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade”. A autora cita a distinção entre a democratização da educação superior e a massificação, como sendo uma das opções de aumentar alterações nas universidades públicas, uma vez que a expansão de vagas, por si só, não avaliza a democratização das universidades. Trata, ainda, de aspectos que produzem uma transformação para democratizar esse nível de educação, dentre os quais destaca-se a importância de “Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão” (CHAUÍ, 2003, p. 12). A mera ação de aumento das vagas só coopera para a divisão social a partir dos padrões de centro e periferia.

Do aspecto quantitativo, pertinente à percepção de democratização, 18 instituições foram criadas nos últimos anos, influenciadas direta ou indiretamente pelo REUNI. Foram elas: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSPA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA); Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); e, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA). Com isso, o direcionamento migratório, obrigatório do interior para a capital, foi suavizado, e maiores probabilidades de ingresso foram possíveis para diversos estudantes.

Contudo, o significado de democratização aqui percebido inclui as percepções de Mancebo (2008) e de Ristoff (2008), onde alegam que a democratização do acesso ao ensino

superior abrange, além da expansão da oferta de vagas, meios de inclusão de minorias sociais na educação superior. Não basta proporcionar vagas para todos: faz-se necessário também garantir as condições de permanência dos alunos nas universidades, para o desenvolvimento acadêmico desses discentes.

Na atual conjuntura das alterações da demanda social, as desigualdades não se direcionam exclusivamente à pobreza, ou ao desemprego e renda precária, mas apontam, além disso, ao que diz respeito ao reconhecimento de grupos sociais tradicionalmente conservados em condições de desvantagem social. Conseqüentemente, percebe-se que, na retaguarda das batalhas de educação para todos, se estabelecem as lutas por uma sociedade igualitária. Deste modo, as perspectivas impostas pelo capitalismo hodierno à educação superior geram dependências com as políticas afirmativas, bem como o contexto político e social.

Conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), o número de matrículas no ensino superior cresce a cada ano: de 107.509, em 1962, passou para 1.438.992, em 1983. No início do século XXI, em 2003, o número de matrículas nas IES quase duplicou em relação à década anterior: 3.887.002; e, em 2012, esse número se elevou para 7.037.688 matrículas (BRASIL, 2014), caracterizando um aumento substancial da oferta de vagas na educação superior.

Em meio a este panorama de evolução de matrículas, faz-se necessário averiguar duas importantes questões relacionadas à democratização do ensino superior. A primeira levanta a seguinte dúvida: os ingressantes no ensino superior, que ocuparam as novas vagas disponibilizadas, pertencem a qual fração da população brasileira? Na opinião de Dias Sobrinho (2010, p. 129), “É ainda muito pequena a parcela da massa dos pobres brasileiros que conseguem fazer um longo e bom percurso escolar”. Convém ratificar que, segundo o resultado da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), de 2013, efetivada pelo IBGE, em relação ao ensino superior, houve uma diminuição da participação relativa dos estudantes mais ricos, entre 2004 e 2013, nas duas redes de ensino. Em 2004, eles representavam 55,0% e 68,9% dos estudantes nas redes de ensino pública e privada, respectivamente. Em 2013, esses valores caem para 38,8% e 43,0%, respectivamente, como pode-se verificar na Tabela 1. Como resultado, os estudantes do quinto, com maiores rendimentos, deixaram de ser maioria nas duas redes do ensino superior, aumentando o acesso de estudantes provenientes dos demais estratos de rendimento, inclusive dos mais pobres.

Tabela 1 - Estudantes da rede pública e da rede particular no ensino fundamental, médio e superior, total e respectiva distribuição percentual, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* - Brasil – 2013

Quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>	Estudantes					
	Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior	
	Rede pública	Rede particular	Rede pública	Rede particular	Rede pública	Rede particular
Números absolutos (1.000 pessoas)⁽¹⁾						
Total	25.210	3.979	7.335	1.072	1.522	4.837
Distribuição percentual (%)						
1º quinto	39,5	8,4	24,5	3,7	7,2	3,7
2º quinto	27,9	14,2	26,5	8,2	11,5	8,3
3º quinto	16,9	16,2	21,8	11,8	17,3	15,9
4º quinto	11,3	22,1	19,0	24,1	25,2	29,1
5º quinto	4,3	39,2	8,2	52,2	38,8	43,0

⁽¹⁾ Excluídas as pessoas em famílias sem rendimentos, sem declaração de rendimentos, pensionistas, empregados domésticos e parentes do empregado doméstico.

Fonte: IBGE (2015).

Ainda sobre a pesquisa do IBGE (2015), observou-se uma ampliação da proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade que cursavam o ensino superior e, em 2004, essa proporção era de 10,4%, e passou para 16,3%, em 2013. Porém, terá que duplicar este resultado até 2020 para chegar à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê essa expansão, assegurando a qualidade da oferta.

O avanço da taxa de frequência escolar líquida no ensino médio, notada entre os estudantes de 15 a 17 anos de idade, nos últimos anos, provavelmente acelere essa ação. Um avanço nesse sentido já pode ser observado com a diminuição expressiva de 15,8% para 6,0%, na proporção dos estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino fundamental entre 2004 e 2013 (Tabela 2). No ano 2013, entre os estudantes dessa faixa etária, 55,0% frequentavam o ensino superior, enquanto que, em 2004, somente 32,9% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Contudo, essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual, dependendo da cor ou raça do estudante.

O IBGE (2015) também mostra que o total de estudantes brancos de 18 a 24 anos, que frequentavam o ensino superior, totalizava 69,4%, somente 40,7% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível (Tabela 2). Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos em 2004 (47,2%).

Tabela 2 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade ⁽¹⁾				
	Total (1.000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior ⁽²⁾	Outros ⁽³⁾
Branca					
Brasil	3 388	2,9	22,4	69,5	5,2
Norte	176	4,1	34,3	52,2	9,4
Nordeste	605	6,1	30,1	58,1	5,6
Sudeste	1.542	1,9	20,3	73,1	4,8
Sul	795	2,3	19,4	73,1	5,2
Centro-Oeste	271	2,	18,5	75,5	4,
Preta ou parda					
Brasil	3 389	8,8	43,4	40,7	7,1
Norte	510	11,7	46,1	34,	8,2
Nordeste	1.350	12,9	46,7	33,7	6,6
Sudeste	1.051	4,4	41,6	47,3	6,7
Sul	161	4,7	37,6	45,5	12,2
Centro-Oeste	318	3,	33,8	57,2	6,

⁽¹⁾ Exclui as pessoas de cor ou raça amarela e indígena. ⁽²⁾ Inclui mestrado e doutorado. ⁽³⁾ Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Fonte: IBGE (2015).

Tabela 3 - Pessoas de 25 a 34 anos de idade, total e com ensino superior completo, total e respectiva proporção, por sexo e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2013

Grandes Regiões	Pessoas de 25 a 34 anos de idade						
	Total (1.000 pessoas)	Total (1.000 pessoas)	Com ensino superior completo				
			Total	Proporção (%)		Cor ou raça ⁽¹⁾	
				Sexo			Branca
			Homens	Mulheres			
Brasil	32 311	4 918	15,2	12,7	17,6	23,3	8,4
Norte	2.786	285	10,2	8,1	12,3	18,8	7,9
Nordeste	8.956	811	9,1	7,1	10,8	15,4	6,7
Sudeste	13.634	2 558	18,8	16,2	21,1	26,4	9,6
Sul	4.357	773	17,8	14,1	21,2	21,4	5,7
Centro-Oeste	2.578	491	19,0	16,1	21,8	28,0	13,1

⁽¹⁾ Exclui as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

Fonte: IBGE (2015).

2.4 As políticas de cotas no âmbito da democratização do ensino superior

Há alguns anos nasceu um movimento, tanto fora como dentro da universidade, buscando torná-la socialmente mais diversificada e inclusiva. Expõe Guimarães (2009), que o movimento negro foi o primeiro e o exclusivo agente político a apoiar medidas sensíveis que ampliassem a democratização do ensino superior no Brasil. O assunto das cotas raciais,

especificamente, obteve repercussão na mídia e provocou grandes discussões, especialmente a partir dos anos 1990, quando se tornou motivo para contendas acaloradas, principalmente no que se refere ao seu fundamento legal.

As universidades são instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). “É um lugar - mas não só ele -, privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional”. (WANDERLEY, 1988, p. 15).

As IES são atropetadas de relações de poder, e sofrem influências diretas no seu desempenho. Weber (1989), em seus estudos sobre a Universidade, bota em discussão a questão da universidade e as relações de força e poder nelas encontradas. “A liberdade científica existe na Alemanha dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica. Fora desses limites não existe, de modo algum”. (WEBER, 1989, p. 63). Sobre esse ponto de vista, as intervenções das instituições universitárias estão presentes nos elementos de uma determinada situação. Logo, identifica-se a série de demandas na sociedade brasileira que necessitam ser abrangidas no sistema educacional e, especificamente nesse caso, na educação superior pública.

Interpretando a característica elitista da universidade, Oliveira *et al.* (2006, p. 9), observa que, “ao longo da história, as instituições de ensino superior têm se mostrado, em grande parte, refratárias às pressões externas e resistem às transformações radicais que as façam sofrer mudanças bruscas”. Ainda de acordo com os mesmos autores, as funções perenes das universidades, até a década de 1960, seriam: “transmissão da cultura; ensino de profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência”. A partir do final da década de 60, os “três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. (OLIVEIRA, *et al.*, 2006, p. 9).

No decorrer de longos anos, sociedade e universidade passaram por modificações, e agora esta “tem não só o dever, mas também a responsabilidade social de reproduzir sua pesquisa, de forma aberta, a toda a sociedade”. (KUNSCH, 1992, p. 27). Com este argumento, acredita-se ser a política de cotas uma investida de atenuar a realidade excludente da universidade brasileira, bem como evidenciar o debate sobre a democratização de acesso à universidade brasileira, perpetrando uma reflexão acerca do baixo número de jovens carentes que ingressam no ensino superior brasileiro, debatendo a ampliação desse ingresso e de estruturas mais objetivas e neutras nas políticas públicas, sem que exista prejuízo de qualidade na formação. Este argumento tem sido a explicação e defesa original, no geral, em relação à

política de cotas. Enquanto política pública é vista como um procedimento propositivo, intencional, planejado e sistemático (AGUILAR, 1993).

A argumentação sobre cotas no Brasil teve início no fim da década de 1990, dentro do se chama de “ações ou políticas afirmativas”. A Lei das Cotas tem por objetivo dar oportunidades a pessoas que não teriam acesso ao direito social de cursar o ensino superior, ou seja, visa a proporcionar um processo de inclusão social de grupos à margem da sociedade. Em agosto de 2012, foi aprovada no Brasil a Lei das Cotas, nº 12.711 (BRASIL, 2012a), como política pública de ação afirmativa na educação superior, depois de uma década de debate e com muitas polêmicas.

A referida lei decide que as Universidades, Institutos e Centros Federais guardem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública, onde dentre estas vagas, possuirá reserva de um percentual específico proposto a estudantes negros (autoidentificados como de cor “parda” ou “preta”), e indígenas. Tal percentagem será deliberada pela presença dessas populações no território da IES, de acordo com o IBGE. É em meio a este contexto que as “ações afirmativas” adquirem importância, uma vez que delineiam uma opção que, ao invés de punir o comportamento racista, confronta-o e propicia a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica.

Como citado anteriormente, muito foi discutido sobre a política de cotas, e para além da população, os cientistas brasileiros também se repartiram na aceitação ou na reprovação às cotas chamadas de “raciais”, ajuizando sobre particularidades sociais diversas. Em uma de suas argumentações, Guimarães (1999) disse que as políticas de cotas raciais ajudavam a desmascarar o racismo - que estaria no cerne de toda desigualdade econômica e cultural. Na visão de Sorj, Miranda e Maggie (2007, p. 14), ações como esta podem “[...] transformar a nação brasileira em uma nação dividida em duas metades - uma feita de brancos e a outra, de negros [...]”.

Os principais julgamentos ao sistema de cotas raciais foram: a ausência biológica das raças; caráter extrajurídico das atuações de “reparação” aos prejuízos ocasionados pela escravidão em tempo atual; risco de instigar o racismo no Brasil; probabilidade de manipulação estatística da classe “parda”; inviabilidade de identidade racial em um país mestiço; o fato de colocar a pobreza como categórica da exclusão social. Já as argumentações favoráveis, estas concentraram-se na discussão sobre a constitucionalidade das cotas e relevância para o país.

A interferência do Estado foi posta como essencial perante as representações de desigualdade raciais remanescentes de fenômenos sociais que carecem ser encarados;

sobressaindo que as “ações afirmativas” agiriam como opção para a busca de equidade por meio da promoção de condições igualitárias entre brancos e negros. Ressaltou-se, ainda, que “seu impacto seria muito mais profundo, permitindo o avanço do pluralismo nas diversas instituições nacionais”. (IPEA, 2011, p. 291).

Na concepção de Maggie e Fry (2004), dentre outros autores, despontaram em amparo as políticas universalistas, direcionadas aos economicamente desamparados, pois creem que o principal problema que há na sociedade brasileira é social, e não racial. Neste seguimento, assinalaram ressalvas à política baseada no critério “raça”, tendo em vista que ela não garante a universalização dos direitos. Para estes cientistas, gerar a melhoria na qualidade da Educação Básica é a forma mais significativa para que se tenha maior igualdade no acesso ao ensino superior público.

Piovesan (2007) alega que as ações afirmativas se instituem medidas peculiares e provisórias, utilizadas para suavizar e suprir os reflexos de um passado discriminatório. Em outras palavras, estas políticas são uma tentativa de extinguir a discriminação contemporânea e, especialmente, extinguir as implicações culturais e comportamentais da discriminação do passado. É importante ressaltar, que para essa autora, a discriminação de fato acontece quando se é tratado como semelhante, em situações distintas, e de modo desigual, em situações idênticas.

No que se refere ao caso de desigualdade social e de oportunidades, em que se encontram várias camadas da população de país, há concordância de que ela ainda está distante de ser revertida. Esta afirmativa pode ser corroborada nas estatísticas de acesso à educação e ao emprego, de renda, de acesso aos bens e serviços, e, também, no senso comum e na simples observação do dia a dia. Segundo as informações dos alunos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dos universitários que fizeram ENADE em 2010, apenas 6,13% se declaravam pretos ou pardos. Em 2009, o índice foi ainda menor: 5,41%.

Como um ato de política afirmativa, a Lei de Cotas, em seu art. 7º (BRASIL, 2012a) prevê que o Poder Executivo requererá, no prazo de 10 (dez) anos, a computar da data de publicação, o que possivelmente ocorrerá no decorrer do ano de 2022, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior. É uma decisão acertada esperar um pouco, ter este espaço de tempo, para aferir o efeito palpável das políticas seguidas.

No entanto, compete aos governantes, à sociedade e à academia perpetrar um acompanhamento cauteloso dessas variáveis. Arrisca-se proferir que há uma concordância na sociedade brasileira sobre a precisão de mudanças no sistema educacional no geral. A educação transcorre pela cidadania de um povo. Entretanto, é basilar a conexão entre universidade e sociedade, tendendo a estabelecer uma relação envolvida e democrática, a fim de não incidir em desacertos do passado.

2.5 Aspectos relevantes da Gestão Universitária e a importância dos Relatórios de Gestão

Dada a sua importância econômica, social e política, a universidade tem sua centralidade que, conforme Santos (2001), é mantida graças à sua permanência, estabilidade e rigidez institucional. Esta última característica por vezes é criticada, mas funciona a favor da sua sobrevivência. Para Buarque (2000, p. 216), a universidade possui um papel permanente de “[...] gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade [o qual] [...] se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja”.

A universidade pública necessita de recursos públicos que, na sua maioria, são derivados dos impostos pagos pelos cidadãos, por isso a transparência no setor da educação universitária é indispensável, para provar as suas responsabilidades sociais.

As universidades são formadoras de juízo e materializam os seus estudos, pesquisas e discussões, trazendo-os a público através de Congressos, meios de comunicação, mobilizações, passeatas, seminários, etc. O que as tornam, assim, espaços de Controle Social e geram a integração entre a comunidade, a academia e os Poderes Públicos. São intensos organismos de pressão ao Estado, seja porque a vida política muito se edifica dentro do espaço acadêmico, seja porque a participação das universidades na vida pública do País se efetiva de forma acentuada (CUNHA, 2003).

As IES e especialmente as universidades públicas são avaliadas como organizações intrinsecamente complexas, com propriedades que as diferenciam das demais instituições, por uma série de fatores, como: existência de estatuto, regimento, hierarquia, recursos humanos especializados na geração e na transmissão do conhecimento, entre outros. Compete elucidar que, na área de gestão universitária, os estudos publicados não são significativos, sobretudo, para as públicas.

A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e

pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes (SANTOS, B., 2011, p. 111).

De acordo com Baldrige (1971), os teóricos ainda não estabeleceram um modelo intelectual adequado para se avaliar a administração acadêmica, e esse espaço atrapalha as pesquisas nesse campo. No ponto de vista dele, na universidade, têm: uma estrutura social complexa que gera conflitos; muitas formas de poder e pressão que afetam os tomadores de decisão; um estágio legislativo no qual essas pressões são traduzidas como políticas; e uma fase de execução política que eventualmente gera feedback com potencial para novos conflitos. Ao analisar a liderança e as decisões na universidade, Baldrige (1971) cunhou-a como uma confusão organizada, em que há pouco controle e coordenação e cada pessoa é um tomador autônomo de decisões.

Para Chauí (2001, p. 35) a universidade é caracterizada como uma instituição social que “[...] realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Em outro texto, a autora avigora sua afirmação de que a universidade é uma instituição social e como tal demonstra de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, uma vez que, no interior dessa instituição, existe a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica o fato de a universidade pública ser uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, de maneira diferenciada, “[...] que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Ao oposto das empresas que atuam como entidades homogêneas com padrões de avaliação semelhantes, por força da lógica do mercado, no caso da universidade, a peculiaridade e a riqueza da instituição estão justamente na ausência de homogeneidade, pois os seus objetos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes. Essa especificidade, essa riqueza, isto é, a essência da universidade só ela possui entre as instituições modernas (CHAUÍ, 2001).

A questão da autonomia universitária, de acordo com Vahl (1991, p. 118), “[...] abrange dois aspectos diferentes: por um lado, a liberdade de pesquisar e ensinar e, por outro, a de administrar-se e gerir seus recursos”. Sobre as universidades brasileiras, conforme CF/1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 207, está previsto gozarem “[...] de autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De fato, as universidades passam por muitas intercessões do Estado. Esse pode ser considerado um dos pontos fundamentais com que se deparam essas instituições e que se torna mais expressivo em se tratando das universidades públicas, na medida em que estão diretamente vinculadas a órgãos governamentais, dos quais recebem a quase totalidade dos recursos necessários à sua gestão. Sem dúvida, a discussão da autonomia universitária, no contexto educacional brasileiro, tem implicações bastante significativas, mas que fogem ao escopo do presente estudo.

O principais modelos teóricos de gestão acadêmica, no que refere-se ao processo decisório em universidades, Vahl (1991) elencou os seguintes:

1. Modelo burocrático: A universidade se apresenta como unidade social burocrática, baseada no princípio da racionalidade e organizada para maximizar a eficiência. Possui uma esfera específica de competência, com cargos hierarquizados e se regula por normas e regras escritas;
2. Modelo colegiado: A universidade é vista como uma comunidade de estudiosos, que tendem a não se submeter ao processo hierarquizado da burocracia, reivindicando a participação da comunidade acadêmica nas decisões, que são tomadas por consenso entre os pares;
3. Modelo político: Pressupõe que o processo de tomada de decisões em universidades obedece mais a parâmetros políticos do que àqueles denominados burocráticos. Objetiva incluir fatores de consenso e processos burocráticos de tomada de decisões. Nesse modelo, a autoridade formal é limitada e pressionada pela influência dos diversos grupos, e as decisões, muitas vezes, resultam de compromissos negociados entre os grupos competidores (internos e/ou externos);
4. Modelo anarquia organizada: A universidade possui características únicas e estruturas pouco claras. Difere radicalmente de uma burocracia e seus dirigentes institucionais servem primariamente como catalisadores; mais do que conduzir, canalizam as atividades. Não mandam e nem negociam, não planificam de forma ampla, mas facilitam a continuação de um processo.

Segundo observaram Davenport e Prusak (1998), esse último modelo (anarquia organizada) na maioria das vezes não é selecionado de maneira conscienciosa.

No ponto de vista de Vahl (1991), parece que, na universidade pública, ainda que estruturada nos conformes de uma organização burocrática, o processo de tomada de decisão segue, basicamente, o modelo colegiado e o modelo político. O modelo burocrático se

desponta na estrutura formal da instituição, enquanto os outros dois transcorrem o seu dia a dia. Já nas instituições privadas, domina o modelo colegiado, especialmente nas decisões de natureza acadêmica.

A burocracia na concepção de Weber, conforme sintetizada por Bendix (1996, p. 143), tende a ser caracterizada por:

1. Direitos e deveres definidos, que são prescritos em regulamentos escritos;
2. Relações de autoridade entre posições que são ordenadas sistematicamente;
3. Nomeação e promoção que são regulamentadas e baseadas em acordo contratual;
4. Treinamento técnico (ou experiência) como uma condição de emprego formal;
5. Salários monetários fixados;
6. Estrita separação entre cargo e encarregado no sentido de que o empregado não possui “os meios de administração” e não pode se apropriar da posição, e
7. Trabalho administrativo como uma ocupação de tempo integral.

Segundo Weber, o modelo burocrático é tecnicamente superior a todas as outras formas de administração. Entretanto, não assegurou que as organizações burocráticas trabalham com tanta eficiência, mas que “[...] operam com mais eficiência que outros sistemas alternativos de administração e que aumentam sua eficiência na medida em que despersonalizam” a execução de tarefas oficiais” (BENDIX, 1986, p. 330).

Adotando o contexto de Vahl (1991) em relação aos modelos teóricos de gestão acadêmica, dadas as suas configurações, quer parecer que as universidades públicas possuem na realidade um pouco das características de cada um dos modelos apontados. Com tantas especificidades, não por acaso Cristovam Buarque⁷⁶ escreveu a obra *A aventura da universidade* (BUARQUE, 2000).

Os argumentos de B. Santos (2011, p. 44) são que, “À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência”. Para ele, a revolução nas TICs potencializa o conhecimento pluriversitário⁷⁷ em substituição à unilateralidade pela interatividade. Há uma “[...] pressão hiperpublicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público” mais amplo, confrontos mais heterogêneos e por concepções de responsabilização sociais muito mais exigentes (SANTOS, B., 2011, p. 44).

Uma das maneiras de se ter acesso às informações das UFs é através de seus Relatórios de Gestão (RGs). O Tribunal de Contas da União (TCU) instituiu o Relatório de Gestão pela Resolução TCU nº 206, de 27 de novembro de 1980 (BRASIL, 1980), porém ele passou a ser exigido das autarquias e fundações, na administração indireta, a partir das contas

relativas ao exercício de 1994, de acordo com a Instrução Normativa (IN) TCU nº 6, de 8 de junho de 1994 (BRASIL, 1994). Registra-se que a exigência do RG, como peça que integra a tomada ou prestação de contas pelas entidades mantidas pelo Poder Público federal, dentre outros elementos estabelecidos no Regimento Interno do TCU, está esculpida na Lei Orgânica do Tribunal, Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992 (BRASIL, 1992). No entanto, foi pela IN TCU nº 63, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), que se regulamentou a forma de organização e de apresentação dos RGs da Administração Pública Federal (APF) a serem disponibilizados a partir do ano de 2010.

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (BRASIL, 2000), alterada pela LC nº 131/2009, denominada Lei da Transparência, dispõe no caput do art. 48: “São instrumentos de transparência da gestão fiscal, aos quais será dada ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público: [...] as prestações de contas [...]; o Relatório de Gestão Fiscal [...]”.

A ideia de transparência proporcionada pela LRF tem a função de fornecer subsídios para o debate acerca das finanças públicas, o que faculta uma maior monitoração por parte dos órgãos competentes e, extensivamente, da própria sociedade. O conceito de *accountability*, próprio do sistema anglo-saxão, identifica-se com a ideia de responsabilidade fiscal, embora com ela não se confunda. O amadurecimento da sociedade e a emergência de uma cidadania mais ativa fazem surgir o conceito de *accountability*. Portanto, a LRF fortalece as relações entre os gestores públicos e os cidadãos. Responsabilidade fiscal, *accountability* e o princípio da transparência guardam estreita ligação com o fortalecimento democrático (MENDES, 2009).

A participação social depende fortemente da transparência das ações governamentais e das contas públicas, pois, sem informações, as decisões são prejudicadas. Para Platt Neto, Cruz e Vieira (2004), transparência é um conceito mais amplo do que a publicidade, visto que uma informação pode ser pública, mas não ser relevante, confiável, tempestiva, útil e compreensível, portanto não ser transparente.

Foi importante esclarecer esta temática, sobre os relatórios de gestão e transparência pública, uma vez que, um dos itens utilizados na pesquisa bibliográfica é o Relatório de Gestão da UFRPE.

2.6 A expansão do ensino superior

Observa-se, nestes últimos anos, uma maior incidência de políticas públicas que visam expandir e democratizar a educação superior. Políticas voltadas para a democratização desse nível de ensino apareceram a partir de uma demanda reprimida para cursos do ensino superior, consequência de modificações nas formas da oferta deste tipo de ensino.

Como foi apontado anteriormente, durante o governo militar, e a partir da constatação do acesso restrito, incidiu a preocupação com a ampliação de vagas na educação superior. Com isso, a iniciativa privada passa a ser notada como solução para expansão, devido à fragilidade do setor público, neste momento, estando incapacitado em acolher toda a demanda. A expansão desencadeou o aumento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) privadas, recebendo demandas mercadológicas e deixando, na maioria dos casos, em segundo plano a qualidade do ensino. Na década de 1980, a expansão do ensino superior se solidificou a partir do surgimento de novas instituições com caráter diferenciado.

Em meados da década de 1990, surgiram alterações sucedidas da nova LDB, como a diversificação do sistema e, através da política vigente, a ampliação da rede privada. Ainda nessa década, existiu uma coação pelo aumento das vagas, principalmente pelo aumento no número de egressos no ensino médio público.

Com isso, novos assuntos foram postos no debate sobre democratização, como a ampliação de vagas públicas e as cotas. E foi justamente nesse período que brotaram os movimentos pela universidade pública, gratuita e de qualidade, compostos pelos docentes e alunos. O aumento da demanda fez com que esses movimentos reivindicassem políticas de expansão do acesso. Outro marco da legislação, no ano de 2000, foi o PNE. O Plano decide que, ao final de 2010, 30% dos jovens precisariam estar cursando o ensino superior. Ainda nesse período, surgiu também mais uma sugestão de Reforma da Educação Superior, que traz como uma das metas a expansão e a democratização desse nível de ensino (SANTANA, 2009).

No período entre 2001 e 2010, vigorou o PNE que indicava como desígnio a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária, de 18 a 24 anos, até o final da década. O PNE aborda dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições que defendem uma sociedade mais justa e igualitária, traçando metas para todos os níveis de educação, abrangendo a forma de financiamento e gestão, até o acompanhamento e avaliação do plano. Estabelecendo, portanto,

no âmbito da educação superior, políticas que promovam a sua renovação e desenvolvimento. Assevera Saviani (2004, p. 3) a importância do PNE:

[...] deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

O PNE torna-se uma menção louvável, para que se possa fazer avaliações da política educacional e examinar o que o governo está considerando, como de fato, prioritário, ultrapassando os discursos grandiosos da educação, que conquistam um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou desejam exercer o poder político (SAVIANI, 2004).

O papel das universidades federais vão muito além da disponibilização do incremento do ensino superior; estas colaboram efetivamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e para a modificação da realidade local onde estão implantadas.

As universidades como um todo no Brasil, viveram um processo de reestruturação e expansão a partir do ano de 2003, no início do Governo Lula, que se intensificou a criação de políticas educacionais para, dentre outros ensejos, viabilizarem o ingresso e permanência ao nível superior, democratizando o acesso às universidades brasileiras.

Em meio a algumas medidas seguidas, em especial às políticas que possibilitam o processo de expansão e democratização do acesso, destacam-se: o Projeto de Lei nº 3.627 (BRASIL, 2004), que sugere a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e minorias étnicas nas Universidades Federais; o programa de Expansão e Interiorização nas IFES; a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e o REUNI, abordado neste estudo, tendo em vista ser o objeto de pesquisa desse trabalho.

A primeira fase de expansão do ensino superior federal, chamada de Expansão I, abrange os anos de 2003 a 2007, onde foram criadas 08 universidades federais em diversos estados. E, após 2007, com a instituição do REUNI, mais 06 surgiram, totalizando 14 universidades no período de 2003 a 2010. Além disso, a expansão da mencionada rede também contou com a interiorização dos *campi*. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114, em 2003, para 237, no final de 2011 (BRASIL, 2011).

A Reforma da Educação Superior foi uma das ferramentas fundamentais discutidas para repensar a universidade no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006). Esta seria responsável por uma grande transformação na estrutura da educação superior no Brasil, envolvendo pontos polêmicos, como o financiamento e a democratização de acesso.

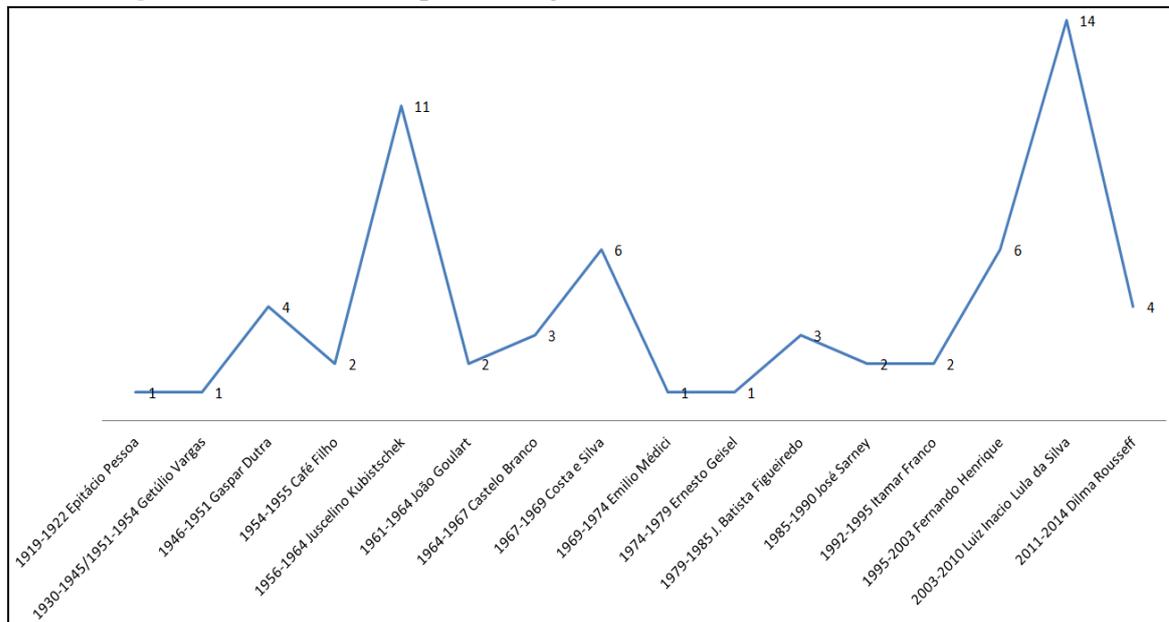
Conforme Mancebo (2008, p. 1):

A reforma pretende-se ampla e vem sendo abordada por diversos prismas: o papel das instituições de ensino superior, a autonomia universitária, o financiamento, o acesso e a permanência nos cursos, a gestão e estrutura da educação superior, a avaliação, bem como análises e reformas nos programas e conteúdos dos diversos cursos.

O processo de reforma da educação superior teve início, de fato, com a concepção do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), pelo Decreto de 20 de outubro de 2003, o qual previa ao grupo estudar e construir um plano, objetivando modificações nas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2003). Esse grupo teve, como finalidade, diagnosticar a situação da educação superior brasileira, e exibir um plano de ação, sugerindo uma reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES.

Para a expansão do setor público federal, foram definidas várias medidas como incitação à expansão das vagas, de maneira especial pelo aumento das vagas para o turno noturno, um dos objetivos do REUNI. Além disso, a expansão e interiorização para o ensino superior público, pela forma de criação das novas universidades, entre as quais algumas oriundas de escolas, faculdades e centros tecnológicos, e as demais do desmembramento de instituições que já competiam à União ou foram estabelecidas como novas.

Através da Figura 1, pode-se apresentar o histórico da criação das Universidades Federais em diferentes períodos de governos (1919-2014). Em 83 anos (1919-2002), foram criadas 45 Universidades, e no período de 2003-2014, onde ocorreu o desenvolvimento das políticas públicas estudadas, foram criadas 18. Destaca-se que a criação destas Universidades foi parte do esforço empreendido pelo Governo Federal para a interiorização e expansão do ensino superior público (BRASIL, 2015), como mostra a Figura 1, em que traz a linha do tempo da criação das Universidades Federais no Brasil.

Figura 1 - Linha do tempo da criação das Universidades Federais no Brasil

Fonte: Brasil (2015, não paginado).

Quanto à democratização do ensino superior, Mancebo (2008) ressalta a importância das políticas democratizantes para uma sociedade em que há enormes desigualdades na oferta da educação superior. A autora destaca a obrigação do pensar dessas políticas de uma forma ampla, e com o devido respaldo e tempo hábil:

[...] o debate sobre igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não deve se pautar pela edição de medidas legais baseadas no imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino. [...] a abertura de mais de quatro dezenas de novos campi e criação de dez novas universidades federais, sem a necessária contrapartida econômica, configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a ideia de promover a expansão à custa de um incremento significativo na relação alunos/docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso das técnicas de ensino à distância, cujo exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MANCEBO, 2008, p. 65).

O fato desejado, e que já deveria estar incidindo, é que: quando se fala em “democratizar”, para Libâneo (2008), fala-se em ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica. Refere-se a proporcionar aos alunos o saber e o saber-fazer críticos, como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida.

Ao fazer um recorte da história recente do ensino superior no Brasil, identificou-se, no Governo Fernando Henrique, um sucateamento³ das Universidades públicas. Os impactos foram sentido pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnicos-administrativos, pela expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas IES públicas, e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil (FIGUEIREDO, 2005).

Como principal ação do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, na área da educação superior, destaca-se o PDE (BRASIL, 2007c), que se constituiu de um conjunto de ações consideradas prioritárias para o governo federal no âmbito geral da educação brasileira. O ensino superior é mencionado pelo PDE com os seguintes princípios:

Expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional; 2) Garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade; 3) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica; 4) Ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País; e 5) Desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007c, p. 25).

De acordo com Saviani (2009, p. 29), “os cinco pontos assinalados não são propriamente princípios, mas metas a serem atingidas no desenvolvimento da educação superior do país”. Porém, para que essas metas sejam atingidas, faz-se necessário considerar três instrumentos:

1. Reestruturação e expansão das universidades federais: REUNI e PNAES. Neste item, abordam-se os dois instrumentos instituídos para atingir as cinco metas antes mencionadas no que se refere às instituições federais. [...]. 2. Democratização do acesso: PROUNI e Fies. Se nas universidades federais o REUNI foi o instrumento para se chegar à “democratização” do acesso, expressão síntese das cinco metas antes enunciadas, no caso das instituições particulares foi criado o PROUNI e reformulado o Fies. [...] 3. Avaliação como base da regulação: Sinaes. Sobre a base do avanço representado pela conversão do Exame Nacional de Cursos - ENC, popularmente conhecido como “Provão”, em Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que, no entender do MEC, rompeu “com a visão fragmentária de avaliação”, articulando seus três componentes: “avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes”. (SAVIANI, 2009, p. 30).

³ Sucateamento é um substantivo masculino que se refere ao ato ou o efeito de sucatear. O significado de sucateamento também pode representar o estado de degradação ou abandono de alguma coisa. O termo deriva do verbo sucatear, que quer dizer transformar algo em sucata.

Entre as que estão diretamente relacionadas com a educação superior no PDE, as principais são: UAB; Fundo FIES; Programa Nacional de Pós-doutorado; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; Apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia; Programa de Extensão Universitária (PROEXT); CAPES, Programa REUNI e Banco de Professor-equivalente (BRASIL, 2007c).

No ano de 2003, os Reitores das Universidades Federais apresentaram, ao Presidente da República do Brasil da época, documento intitulado “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior”, documento que agrupava as principais conjecturas para a educação superior, que exibia, em linhas gerais, as seguintes metas:

Promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática; 2. Duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000); 3. Duplicar o número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* (essa ação deve levar em consideração a diminuição das desigualdades regionais, as vocações institucionais e o trabalho em rede); 4. Ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação; 5. Ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos; 6. Formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit; 7. Criar um programa para titular 250.000 professores sem graduação que atuam nas redes estadual e municipal para atender o estabelecido na LDB; 8. Valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades curriculares dirigindo-as ao esforço nacional em favor da plena alfabetização da população brasileira; 9. Dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social (alfabetização, nutrição, segurança pública, geração de emprego e renda, formação de agentes de políticas sociais); 10. Dobrar o número de trabalhos científicos publicados em periódicos indexados; 11. Quadruplicar o número de patentes licenciadas como forma de aumentar a interação com o setor produtivo nacional; 12. Buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada Estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação à distância e a criação de instituições de ensino superior federais; 13. Estabelecer, entre as IFES, estados, DF e municípios, uma colaboração efetiva, dentro dos objetivos finais da universidade, ensino, pesquisa e extensão (ANDIFES, 2003, p. 1).

Após a apreciação das proposições efetivadas pelos Reitores das Universidades Federais, permite-se constatar o grande consenso entre o documento do REUNI e as pretensões dos administradores universitários, caso este que levou a ANDIFES a defender e apoiar a proposta.

Analisando e contextualizando a realidade das Universidades Federais Brasileiras, Almeida Filho (2007) destaca o viés profissionalizante, reducionista e fragmentador da percepção curricular vigente; o que é consequência, na sua perspectiva, de acontecimentos

como a reforma universitária cominada pelo governo militar no final dos anos 1960, e de um período de quase total desregulamentação da educação superior e abertura de mercado ao setor privado de ensino, nos anos 1990.

Estes fatos apontam que as políticas educacionais passaram, a partir da década de 1960, a agrupar a temática da expansão e da democratização para a educação superior em suas idealizações. Com isso, no decorrer dos anos, algumas políticas foram criadas com a proposta de promover o acréscimo do número de vagas na educação superior. Para elucidar estas políticas, surgiu o REUNI, objeto deste estudo, que tem como um dos objetivos dotar as universidades federais de condições necessárias para a expansão do ensino superior, para democratizar o acesso nesta modalidade educacional.

Na visão de Michelotto, Coelho e Zainko (2006), o aumento expressivo no número de alunos nos distintos graus cooperou para a crescente pressão em alcançar níveis mais elevados, ao chegar ao ensino superior, que até pouco anos atrás era historicamente limitado às esferas sociais populacionais de maior poder aquisitivo.

2.7 REUNI: Descrição, conceitos, dimensões e diretrizes

No Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que institui o REUNI e no documento Diretrizes Gerais do Programa, trechos que demonstram uma influência explícita da Universidade Nova, tais como: a revisão das estruturas acadêmicas, implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI); ajuste da estrutura curricular dos cursos de graduação - evitando a profissionalização precoce; ajuste da estrutura curricular da pós-graduação; e, novas modalidades de processo seletivo, o que torna possível afirmar que a proposta da Universidade Nova foi, pelo menos, parcialmente incorporada ao projeto de governo.

Assim, pode-se considerar que tanto a proposição da Universidade Nova quanto o REUNI constituem-se em estratégias importantes para o reordenamento da educação superior, seguindo os parâmetros de Bolonha⁴.

⁴ O Processo de Bolonha foi consolidado na cidade de Bolonha em 1999, durante uma reunião entre ministros da educação de alguns países europeus. O Tratado tinha como premissa que “a constituição de uma Europa unida e forte dependia de uma educação superior voltada para a inovação, a competitividade e a produtividade”, conforme afirma Dias Sobrinho (2009, p. 132). O Relatório de Implementação de Bolonha 2015 afirma que, nos três últimos anos, 47 países e mais de 4.000 instituições de ensino superior e outras organizações trabalharam no sentido de buscar adequações estruturais e de qualidade no Espaço Europeu de Educação. Apesar que nem todos os países e instituições tenham aderido ao Processo, o que se impôs nesse contexto, conforme afirma Catani (2010), foi um caráter de uniformização, contrário à característica de diversidade organizacional que sempre marcou as universidades europeias durante os séculos de sua história.

Com o advento do REUNI, o governo federal tomou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os resultados da iniciativa podem ser vistos pelos significativos números da expansão, que se transluzem na fundação de novas universidades, nos novos campus universitários e no aumento no número de matrículas.

O decreto que instituiu o REUNI trouxe diretrizes que deviam nortear as propostas apresentadas, no intuito de possibilitar uma concepção mais flexível de formação acadêmica e assegurar, durante o processo de reestruturação e expansão, garantia da qualidade acadêmica (BRASIL, 2007a).

Segundo as Diretrizes Gerais do programa, o REUNI dispôs-se a realizar um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, objetivando a crescimento dos níveis de acesso e permanência às universidades, e do padrão de qualidade. O aumento da taxa de conclusão será resultado de uma administração eficiente das vagas ociosas, sendo promovida pela flexibilidade curricular, e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos, ações estas propostas em meio às diretrizes do programa.

O § 1º, do art. 1º, do Decreto nº 6.096/2007, afirma que o REUNI se integra à política nacional de expansão da educação superior pública, desenvolvida a partir do governo de Lula, tendo, assim, como meta global:

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

Para alcançar os objetivos propostos, o referido decreto estabelece que o MEC destine ao Programa recursos financeiros que serão reservados a cada universidade federal, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e aos equipamentos necessários, aos bens e serviços e à contratação de funcionários.

O art. 2º, do Decreto, apresenta as diretrizes do REUNI, que são dispostas em 6 dimensões, onde cada uma possui um conjunto de aspectos característicos a serem acatados pelas IES integrantes do Programa. As estruturas dessas diretrizes podem ser melhor compreendidas na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Dimensões e aspectos específicos do REUNI

DIMENSÕES	DIRETRIZES DO ART. 2º (DECRETO Nº 6.096/2007)
1ª 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.
2ª 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.
3ª Renovação Pedagógica da Educação Superior	9. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; 10. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; 11. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
4ª Mobilidade Intra e Interinstitucional	12. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
5ª Compromisso Social da Instituição	13. Políticas de inclusão; 14. Programas de assistência estudantil; e 15. Políticas de extensão universitária.
6ª Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	16. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Fonte: Adaptado de Brasil (2007a, p. 11-12).

As dimensões sugeridas pelo REUNI permitem compreender toda sua amplitude e multiplicidade. Em um panorama político, o REUNI substancializa o PDE, publicado no mesmo dia do Decreto, em 24 de abril de 2007, que visa efetivar as sugestões do governo para uma política de expansão da educação pública. Conforme o MEC, o PDE estabeleceria uma percepção estruturada da educação, em comutação à fracionada que marcou historicamente a compreensão da educação nacional. Tornando-se o REUNI, parte integrante dos mais de 40 programas que integram o PDE, constata-se que está equiparado às suas motivações e concepções e, nessa perspectiva, busca a ampliação da oferta de educação superior pública.

De acordo com Haddad (2008, p. 16), e com a primeira dimensão do REUNI (ver Tabela 1), este assegura que o Programa: “[...] permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública”.

Em uma visão estratégica, o REUNI entende o “papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social”. (BRASIL, 2009, p. 3). Logo, observa-se que o Programa, especialmente por possibilitar a sequência do ciclo de expansão e interiorização das Universidades Federais, tem uma relevância tática (econômica), como também de justificabilidade social, visto que objetiva a orientação dessas IES às cadeias produtivas locais, de maneira especial, para a “formação de profissionais que possam ser utilizados por empresas que se sintam atraídas para os locais de formação desses recursos humanos” (BRASIL, 2011, não paginado). Nesse ponto de vista, concorda-se com Haddad (2008, p. 15), quando ele reitera que o REUNI proporciona às Universidades Federais condições para que possam “repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional”.

De acordo com Marques e Cepêda (2012), um dos atributos do projeto REUNI foi o de buscar solucionar a centralização das IES públicas em metrópoles e em regiões de maior poder aquisitivo, dotadas de indicadores econômicos e sociais mais elevados. Nesse aspecto, a centralização regional é enfrentada por meio da:

a) criação de novas unidades em regiões com grande densidade populacional e baixa cobertura universitária de nível público; b) criação de novas unidades em regiões distantes e/ou com características socioculturais específicas com a implantação, principalmente, de licenciaturas; c) cobertura das regiões de fronteira, de hinterland, de integração e escoamento regional, ou ainda regiões portadoras de características socioculturais específicas (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 183-184).

A reforma do ensino superior foi uma das ferramentas fundamentais discutidas para ponderar a universidade no decorrer do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), sendo ele o principal responsável pela grande transformação estrutural da educação superior no Brasil. Conforme Mancebo (2008, p. 1):

A reforma pretende-se ampla e vem sendo abordada por diversos prismas: o papel das instituições de ensino superior, a autonomia universitária, o financiamento, o acesso e a permanência nos cursos, a gestão e estrutura da educação superior, a avaliação, bem como análises e reformas nos programas e conteúdos dos diversos cursos.

Conforme Weska (2012), o REUNI configurou-se como um tipo de acordo constituído entre o MEC e as Universidades Federais para a ampliação e a melhoria da qualidade do ensino superior, acordo este viabilizado por recursos financeiros e de pessoal que serviram como suporte de indução e incentivo.

Em meio aos efeitos desta expansão, iniciada em 2008 e com previsão inicial de término para 2012, vale destacar que, em 2007, a rede federal de educação superior ofertava,

aproximadamente, 140 milhões de vagas em educação presencial, sendo que em 2012 este número alcançou 243 milhões de vagas (BRASIL, 2012c). O REUNI ampliou o espectro de atendimento da educação superior pública, abrangendo municípios do interior, e oferecendo aos jovens dessas regiões mais afastadas, a chance de acesso à universidade. Este processo de interiorização elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272 (BRASIL, 2012b).

De acordo com Melo (2009), a expansão das IFES, além de expandir, almejava interiorizar as universidades federais, basicamente agrupadas em capitais, e levar desenvolvimento para os municípios do interior dos estados do Brasil. Este autor ainda afirma que a democratização do ingresso à educação superior pode ser entendida através de dois conceitos: sendo sinônimo de ampliação da oferta; ou expansão vinculada às estruturas para diversificação e seleção do ingresso, juízo que possui diversos desdobramentos.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma região está unido diretamente aos investimentos locais, onde o incentivo à educação, especialmente superior, induz, à localidade de implantação, um crescimento célere de vários fatores significativos a este desenvolvimento. Portanto, a interiorização da oferta de ensino superior é necessária para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e alcançar cidadãos que estão impossibilitados de ir até outras regiões que ofereçam esta modalidade de ensino.

No período de 2003 a 2013, a região Norte e Nordeste, caracterizadas antes como as duas das regiões mais desprovidas de ensino superior, apresentaram expansão significativa da oferta. Esta expansão é decorrência dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso, desenvolvidas pelo governo federal.

Sobrinho (2003) elucida que a democratização do ensino superior não deve ser restrita no aumento de oportunidades de ingresso e aumento de mais vagas. Mais à frente desta expansão, aos cidadãos é indispensável que lhes sejam concedidos ainda os elementos de estabilidade na universidade. Portanto, ingresso e permanência devem ser avaliados com o mesmo conceito de importância.

Perante o surgimento de políticas, que tenham como sugestão democratizar o acesso, é essencial o estudo nas concepções para essas políticas e sobre como estas estão ecoando no ensino superior.

Tabela 5 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior

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

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Uma questão intrínseca no REUNI é a sua proposta de democratização do acesso às camadas menos favorecidas, com a ampliação de assistência estudantil, como forma de diminuir a evasão e consentir um maior aproveitamento do curso, permitindo ao discente a participação das atividades e a obtenção de um melhor resultado nos estudos através do apoio financeiro e pedagógico, além de cursos noturnos, permitindo que muitos trabalhadores estejam presentes em um curso universitário (BRASIL, 2007a).

Analisando as propostas do Programa REUNI, quanto ao objetivo da democratização, visualiza-se que o acréscimo nas vagas e a ampliação da oferta dos cursos à noite nas instituições federais, poderão simular uma probabilidade visível de democratização do ingresso ao ensino superior para os estudantes trabalhadores, destacando, também, o estímulo à política de interiorização universitária, o que consentirá o acesso à universidade de pessoas que residem em regiões afastadas das capitais e dos grandes centros urbanos, e que não têm condições de se deslocar para estes grandes centros urbanos em busca do ensino superior.

Na concepção de Arruda (2009), ao mesmo tempo em que a democratização da educação superior pública é recomendada pelo Governo Federal e pelos organismos internacionais, também é uma conquista dos movimentos sociais. Nesse sentido, Mancebo (2008) destaca a importância das políticas democratizantes para uma sociedade em que há enormes desigualdades na oferta da educação superior.

Enfatizando o campo multidisciplinar de atuação das políticas públicas e as repercussões de seus estudos em diversas áreas de interesse da sociedade, o que por sua vez gera inúmeras definições do conceito de políticas públicas, optou-se por partilhar do pensamento abaixo apresentado por Souza (2006, p. 25):

Pode-se então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Nogueira (2008) expõe que há uma categorização de convicções para qual a melhor adaptação e opção de uma ou outra esfera administrativa (pública ou privada), como instrumento de desenvolvimento do sistema de ensino superior. O referido autor ainda afirma que, em meio aos que apostam na expansão através do setor público, um dos seus principais argumentos é que as instituições de ensino superior públicas funcionam como um nexo de Estado, e não de mercado; oferecem um ensino de melhor qualidade, desenvolvendo ainda

atividades fundamentais à formação de seus estudantes e ao desenvolvimento do país, tais como pesquisa e extensão.

Para Ristoff (2008), analisando o panorama da educação superior no Brasil, pode-se apontar determinados princípios a serem analisados no estabelecimento de políticas de expansão. Entre estes princípios, o autor destaca a expansão das vagas no ensino superior público, consentindo a inserção do contingente dos excluídos, conservação e melhoria dos padrões de qualidade, e o acréscimo significativo do financiamento público.

O papel de agente fiscalizador do Estado, e de seus investimentos/gastos, pertence a todos os cidadãos, não se concebendo mais, no século XXI, que investimentos se deem no escuro, sem estudos e se justifiquem tal ação. Desta forma, avaliar uma política pública se justifica e é etapa indispensável. Assegura Souza (2006, p. 26) que:

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Escolher a metodologia adequada para a consecução da avaliação é de extrema importância e, desse modo, justifica-se a escolha da modalidade de avaliação de impactos nesse estudo de Oliveira (2002, p. 49), ao definir seu objeto como:

Assim, o objeto da avaliação de impacto dever ser o medir evidências (quantidades) e/ou entendimento (qualidades) das mudanças introduzidas num setor objeto da Sociedade pelas políticas públicas. A avaliação de impacto deve servir ao propósito de explicar a distância ou congruência entre planos e realizações correspondentes à dinâmica da relação Estado - Sociedade.

O decreto não traz de forma clara como se dará os mecanismos de avaliação ao final do REUNI, para avaliá-lo como bem-sucedido ou não. Até o presente momento foi divulgado o relatório de evolução do primeiro ano do REUNI 2008, destacando em sua mensuração os itens que remetem aos objetivos e metas globais do decreto, que são: oferta de vagas nos cursos de graduação, número de cursos de graduação em 2008, relação aluno-professor, concursos (docentes e técnicos), obras nas universidades federais, expansão do número de *campi* e municípios atendidos, e execução orçamentária.

O primeiro relatório avaliou de forma satisfatória o primeiro ano de desenvolvimento do Programa, dando enfoque, principalmente, ao atendimento de metas que contemplavam os aspectos físicos estruturais, e apontou inclusive a superação de metas estabelecidas por algumas instituições. Conforme o relatório do primeiro ano de implementação do REUNI

(BRASIL, 2009), publicado em outubro de 2009 pela Secretaria de Educação Superior do MEC, a adesão ao Programa pelas universidades federais foi massiva. Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53⁵ aderiram (BRASIL, 2009).

Análise realizada pelo MEC (BRASIL, 2012b), sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012, informa, ainda, em relação à adesão das universidades federais ao REUNI, que “houve discussão com a comunidade interna, com 100% das instituições”, e que em relação ao envolvimento da “comunidade externa, só 50% das IFES afirmaram o envolvimento da discussão da proposta com a sociedade civil organizada”. (BRASIL, 2012b, p. 28).

O Relatório do Primeiro Ano do REUNI apontou que, em 2007, a oferta de vagas nos cursos de graduação era de 132.451. Com a adesão à proposta pelas universidades federais, houve uma projeção para 146.762 vagas, fragmentada nos turnos diurno e noturno, um aumento de 11%. Essa meta foi superada, com a oferta de 147.277 vagas, sendo o aumento de 14.826 novas vagas no início do programa em 2008.

No tocante às matrículas projetadas, as metas também foram superadas. A previsão era de 645.638 matrículas projetadas em 2007. Em 2008, esse número passou para 715.185. Os cursos de graduação em 2007 perfaziam 2.326. Com as propostas expostas pelas IFES, existiria um acréscimo para 2.552 cursos. Quanto a essa meta, houve abrangência de 98% com 2.506 cursos de graduação em 2008. A respeito da Relação Aluno-Professor (RAP), o Relatório do primeiro ano do REUNI traz que:

Definido nas metas gerais do Programa, a Relação Aluno Professor (RAP) é considerada um dos principais indicadores de sucesso no cumprimento das diretrizes do REUNI, mostrando como será a relação aluno/professor quando da plena capacidade de operação dos cursos. (BRASIL, 2009, p. 7).

A RAP instituiu uma das metas globais do REUNI, com a finalidade de 18 alunos por professor. Para ampliação do corpo docente e técnico-administrativo em educação nas IFES, existiu a ação de efetivação de novos servidores através de concurso público. Portanto, as vagas cogitadas em 2008 para docentes seriam de 1.821, ano este que teve a homologação e nomeação de 1.560 candidatos para a função de magistério do ensino superior. Em referência às vagas para técnicos-administrativos em educação, existiu uma projeção de 1.638 vagas e 1.300 candidatos nomeados em 2008. No ano de 2009 e os anos consecutivos, seguiram as

⁵ De acordo com relatório do MEC (BRASIL, 2009), a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) não participaram do programa por terem sido criadas respectivamente em 2005 e 2008, no âmbito do REUNI.

nomeações das demais vagas para docentes e técnicos-administrativos em educação. Percebe-se, que “este contingente adicional de profissionais é essencial para os novos cursos, na formação de professores para a educação básica e para ampliar a oferta na pós-graduação”. (BRASIL, 2009, p. 17).

Sobre as obras efetivadas nas IFES, verificou-se que, ao final de 2008, foram apontadas 327 obras concernentes ao Programa. As bolsas de assistência ao ensino foram aumentadas com a publicação da Portaria nº 582, de 14 de maio de 2008, que cita em seu art. 1º: “As bolsas de pós-graduação previstas nos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais serão concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - MEC)”. (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com informações exibidas no Relatório de Primeiro Ano do REUNI:

[a] preocupação com a qualidade da oferta, para além da ampliação do número de vagas na educação superior pública, leva o REUNI a atuar em outras cinco dimensões: reestruturação acadêmica curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis de educação (BRASIL, 2009, p. 13).

Das 53 universidades que acederam ao REUNI, 26 destas expuseram projetos com elementos de inovação, sendo congregados em 5 tipos:

- 1 Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- 2 Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- 3 Formação básica em uma ou mais grandes áreas: Saúde, Humanidades, Engenharia e Licenciaturas;
- 4 Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das grandes áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; e;
- 5 Bacharelado com dois ou mais itinerários formativos.

Devido ao aumento dos cursos de graduação, e conseqüente acréscimo no número de vagas, e a apreensão com a permanência dos alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis nas universidades, o governo federal promulgou a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007d), que estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), determinado que os alunos de baixa renda, ingressantes nas universidades federais, teriam auxílio para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, esportes e serviços de creche. É perceptível que o REUNI superou parte das metas e cumpriu outras no âmbito geral em

relação à análise do primeiro relatório. Contudo, algumas metas planejadas não foram atingidas.

[a]s possíveis causas para a não consecução de algumas metas envolvem a combinação de vários fatores, que variam para cada caso, de forma a gerar o aperfeiçoamento da execução das metas do Programa REUNI, dentre os quais se destacam: Dificuldades nos processos de contratação de docente (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos); remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009; dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos); atrasos na disponibilização dos espaços da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas); readequação dos projetos institucionais (BRASIL, 2009, p. 15).

Uma outra análise publicada sobre o programa foi a “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”, no ano de 2013, que trata de um relatório elaborado pela Comissão Constituída pela Portaria nº 126 de 2012 (BRASIL, 2012b), que sobressai informações sobre a expansão de vagas no ensino superior federal, matrículas, docentes e qualificação, técnicos-administrativos em educação e o PNAES.

É relevante salientar que a expansão e implementação do REUNI foi desigual perante as disparidades de cada instituição, as regiões geográficas e os próprios gestores. Apareceram diversas dificuldades no tocante à infraestrutura e na contratação de docentes e técnicos-administrativos em educação. Um fato importante foi a recente redução de verbas pelo governo federal para as IFES, que prejudicou diretamente e consideravelmente a concretização, e até mesmo a continuidade da implantação do Programa.

No tocante às vagas, aconteceu um crescimento exponencial de 2007 a 2011, período de adesão e implantação do REUNI, onde em 2007 havia a oferta de 139.875 vagas, incidindo para 231.530 em 2011, um aumento percentual de 66%. A quantidade de alunos matriculados passou de 578.536 em 2007, para 842.606 em 2011, uma taxa de crescimento de 46% (BRASIL, 2012b).

A verba para subsídio e investimento na política de expansão do Ensino Superior Federal teve um aumento de R\$ 440.031.705,00 em 2007, para 1.991.826.164,00 em 2012, uma percentagem de ampliação de 53%. Entre os anos de 2007 a 2012, o Governo Federal investiu R\$ 9.544.757.045,00 na expansão do Ensino Superior Federal, em sua interiorização, aumento de vagas e na política de permanência de alunos em vulnerabilidade socioeconômica nesse nível de ensino, por meio do PNAE (BRASIL, 2012b). O orçamento investido no PNAE teve um relevante crescimento, indo de R\$ 126.301.633,00 no ano de 2008, para R\$ 503.843.628,00 em 2012, um acréscimo de 299%. Perante a relevância do prosseguimento da

expansão do ensino superior, foi essencial a política de permanência dos alunos carentes, possibilitando a conclusão do curso de graduação e estabelecendo uma perspectiva de mobilidade social a esse sujeito que, muitas vezes, encontrava-se ou encontra-se em regiões com poucas possibilidades de ascensão social (BRASIL, 2012b).

Mais um ponto destacável no REUNI, é a questão do corpo docente efetivo, que estava com 45.849 em 2007, e contabilizava 67.635 em 2012, um aumento de 48%. Simultaneamente a esse aumento, teve a qualificação do corpo docente, que em 2012 era desmembrado em 2,01% graduados, 3,75% especialistas, 25,45% mestres e 68,78% doutores. Vale salientar que uma classe muito importante para este desenvolvimento é o corpo administrativo, que também foi ampliado, com a contratação através de concurso público, onde em 2007 havia 88.801 técnicos-administrativos em educação, passando para 98.364 em 2012, um aumento de 11%. (BRASIL, 2012b).

Diante do exposto, observa-se que o REUNI propiciou a concepção de novas universidades, novos Campus/unidades, a interiorização do ensino superior e maior democratização do acesso às vagas nesse nível de ensino. Diante da adesão de uma política pública, como um projeto, plano ou programa, é imprescindível avaliar depois da implantação e efetivação, quais os seus efeitos, e se de fato ocorreu o alcance das metas programadas. No caso do objeto de estudo desta pesquisa, o REUNI, descrevem-se os resultados quantitativos, de acordo com dados disponibilizados na UFRPE, na perspectiva de exhibir as falhas e os acertos, e cooperar com as seguintes implantações de políticas públicas educacionais nas IFES.

Os procedimentos de apreciação desta pesquisa foram a consulta ao projeto de adesão, coleta de dados em relatórios de gestão, dados estatísticos da Pró-Reitoria de Graduação (PREG), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI), Reitoria, Conselhos Universitários, entre outros documentos relevantes, o que tornou possível apresentar alguns resultados do REUNI na UFRPE.

Se o REUNI propiciou adesão da quase totalidade de IFES e o aumento quantitativo de vagas após três anos de sua implantação, também produziu a mobilização do movimento estudantil e sindical de docentes em torno do processo de precarização do trabalho docente. Esse fato ainda é agravado pelo corte orçamentário para a educação realizado pelo atual governo, comprometendo a expansão e reestruturação, com qualidade, das universidades federais.

É oportuno também ressaltar que no 8º Seminário Nacional do REUNI foi apresentado estudo que demonstra que 13,9% de brasileiros entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior. O atual PNE propõe que seja atingido percentual de 30%, até 2020. Entretanto, conforme aponta estudo de Guimarães, Monte e Santiago (2011, p. 26), no período de 1995 a 2009, as matrículas cresceram 128,4% nas IFES, mas o orçamento teve um crescimento de apenas 54,7%. De acordo com esses percentuais, para que se possa atingir os índices colocados no novo PNE e atender aos interesses do coletivo da sociedade, será necessário alterar a condução da política econômica para a educação.

2.8 Caracterizações do REUNI

Muitos trabalhos abordam a temática do REUNI, entre estes elencam-se alguns que trazem informações e uma análise sobre as ações instituídas por este Programa, em que exibem dois pontos de vista na caracterização do Programa. A primeira o analisa como um “novo padrão de intervenção” do Estado; uma “inovadora gestão pública”; uma “ferramenta” de reestruturação e expansão apropriada a responder à “crise”, encarada pelas universidades federais (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010; LUGÃO; 2011; RAVAZOLI, 2011; ARRUDA; GOMES, 2012). O segundo ponto de vista caracteriza-o como um “ato generalista” do Estado, que converge para a “ressignificação” do julgamento de universidade e “reconfiguração” da universidade pública, e refletem os determinantes e rumos internacionais para o Ensino Superior brasileiro (SANTOS, 2010; ARRUDA, 2011; ARRUDA; GOMES, 2012; SANTOS, 2010; CISLAGHI, 2010; PAULA, 2009; RODRIGUES, 2011; MEDEIROS, 2012).

O referido Programa é percebido como um “novo padrão de intervenção do Estado” conexo com o discurso da “nova gestão pública” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 647), que procura romper com o padrão burocrático e, de tal modo, que possa transformar as relações entre as universidades federais e o MEC. Estas autoras baseiam suas análises com a reforma gerencial do Estado e suas representações no Ensino Superior, e alegam que o Programa demonstra esse modelo de gestão com foco na eficiência e no controle de resultados em suas finalidades e indicadores.

Para Araújo e Pinheiro (2010, p. 662), as diretrizes instituídas com o REUNI, ao privilegiar uma direção por resultados, forçou as universidades federais a “repensar suas práticas de gestão para que os resultados sejam efetivamente produzidos”. Em que, pensando de forma otimista, confiavam que ao final dos cinco anos de implementação do REUNI as

universidades federais ficariam com novas e reformuladas estruturas físicas. Os autores afirmam que:

[...] os ganhos de eficiência obtidos com a eliminação da ociosidade e dos processos de reestruturação nas atuais unidades ou com a implementação de outras mais eficientes pode gerar uma nova inflexibilidade, dado que as estratégias definidas por cada universidade produzirão resultados diferenciados, os quais deverão ser alvo de nova rodada de análise de eficiência. Ocorre que neste ponto, comprometimentos de receitas e eliminação dos espaços ociosos de hoje restringirão correção posteriores. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 662).

Mais adiante das dimensões de eficiência e eficácia, impõem ao Programa a efetividade por ser apropriado para resolver problemas avaliados como recorrentes no Ensino Superior brasileiro. Os objetivos, desígnios, prazos, recursos e formatos de avaliação manifestados em suas diretrizes, comprovaram de modo subentendido um pacto de gestão como utensílio de regulação entre as universidades federais e o MEC.

Para Araújo e Pinheiro (2010), o REUNI foi “um grande instrumento de reestruturação das universidades” (BRASIL, 2007b, não paginado), sendo o responsável por uma “nova etapa de expansão” das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não só pelos investimentos efetivados, mas por gerar “reestruturação interna”. Segundo os autores, procurou responder à “crise” no Ensino Superior brasileiro ao valorizar a implementação de novos mecanismos de gestão que visam a eficiência no gasto público por meio da “contratualização de resultados”, “aposta certa para resolver os problemas de expansão” em curto prazo. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 665).

Concentrado na ponderação do processo de planejamento e implementação do Programa em IFES de Minas Gerais, Lugão (2011) considera-o uma grande política do governo federal. Contudo, observa no incerto e restrito procedimento de planejamento institucional, por parte das universidades federais, limitações na elaboração de metas e objetivos não abreviados aos propostos pelo REUNI. O pesquisador completa que, das onze instituições por ele estudadas, somente uma havia elaborado antes ao REUNI projeto de expansão.

De acordo com Ravazoli (2011), o REUNI como a primeira política pública volvida excepcionalmente às universidades federais, tendo como diretriz a expansão do Ensino Superior brasileiro. Assegura que houve progressos no governo Lula em relação à ampliação do acesso, o que avalia como “um combate genuíno ao caráter elitista da Educação Superior” (RAVAZOLI, 2011, p. 123). O discurso do elitismo nas universidades públicas, na maioria

das vezes, está concentrado ao senso comum que desconsidera a cogitação cautelosa e crítica sobre o fato social.

Aprecia-se como coeso que a realidade em analogia ao discurso do elitismo na Educação Superior pública é complicada e, conseqüentemente, não se tem por finalidade fazer presunções extensas sobre esse tema, e acredita-se que este fato não pode estar amparado simplesmente à luz de informações sobre renda familiar, fazendo-se necessário apresentar a realidade para além das análises cristalizadas pelo aspecto dos percentuais e taxas estatísticas.

No ano de 2011, a renda *per capita* média dos 20% mais pobre do país foi de R\$ 159,74, em que incumbia a esse grupo 7,1% dos estudantes da Educação Superior pública. Nas Instituições de Ensino Superior Privado importavam 3,5%. No que se refere a outro ponto, os 20% mais rico com renda *per capita* média de R\$ 2.629,86, representavam nas instituições públicas de Ensino Superior 41,0%, e nas instituições de Ensino Superior privado representavam 48,3% (IBGE, 2012). Ainda que se compreenda da extrema desigualdade socioeconômica no país, pode-se apreciar representantes da elite econômica brasileira, as famílias que têm renda *per capita* de R\$ 2.600,00? Dados do Departamento Intersindical de Estáticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014) recomendaram que o salário mínimo necessário em 2012 era R\$ 2.561,47, e em outubro de 2014 era R\$ 2.967,07, para atender às necessidades fundamentais do trabalhador e de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, vestuário, higiene, transporte e previdência social, assim como está previsto na Constituição de 1988. Desta forma, crê-se que declarações sobre o suposto elitismo socioeconômico dos estudantes de universidades públicas não podem estar regulados nos dados superficiais da renda familiar.

Conforme Arruda (2011) e Arruda e Gomes (2012), o Reuni constitui-se, numa política precisa na democratização da Educação Superior que desponta uma “relação inegável” entre o domínio global e local no campo das políticas para a Educação Superior brasileira, que pode ser identificado nas entrelinhas no texto do Decreto Presidencial que designou o Reuni e as diretrizes internacionais voltadas às políticas públicas a Educação Superior.

Na concepção de Arruda e Gomes (2012), há uma “agenda política transnacional” que fala sobre o processo de elaboração das políticas para a Educação Superior na conjuntura da globalização. Identificam as influências internacionais reveladas nos textos dos documentos que constituíram e implementaram o REUNI (BRASIL, 2007b), a saber: o valor da Educação Superior no desenvolvimento econômico e social do país; financiamento público integrado a critérios e metas de desenvolvimento; diversificação dos cursos e reorganização dos

currículos; expansão do acesso ao Ensino Superior dos sujeitos historicamente excluídos; mobilidade estudantil; ampliação da relação professor/aluno; ações de diminuição da evasão e repetência e promoção de mecanismos de equidade como assistência estudantil. Advertem que esses aspectos não foram genuinamente importados, pois aguentam, no contexto brasileiro, uma “recontextualização”. (ARRUDA; GOMES, 2012).

Ao causar uma forma de expansão da Educação Superior que, conforme Araújo (2011), o REUNI não afiança as contribuições financeiras necessárias, assim como os padrões de excelência acadêmica, tende para a ressignificação das considerações de público e privado e para uma progressiva diminuição da autonomia universitária, o autor considera o Programa como elemento do conjunto de reformas praticadas no governo de Lula da Silva (2003-2010), temporada de readequação do papel do Estado na direção das políticas sociais, constituindo-se “marco na conformação de uma nova institucionalidade universitária”. (ARAÚJO, 2011, p. 76 - 156).

Estando de acordo com essa probabilidade, Santos (2010) percebe o Programa num anexo de medidas que compuseram a reforma da Educação Superior brasileiro nos dois mandatos do presidente Lula. O autor também retoma algumas atuações cometidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com evidência para o protagonismo dos organismos multilaterais e a maneira com que o governo FHC administrou as influências na educação superior (SANTOS, 2010).

Na visão de Cislighi (2010), a universidade pública vive uma situação de densos ataques “contrarreformistas” de mérito capitalista. Aguenta sua alegação sobre a função adotada pelo REUNI que se estabelece como uma política que enraíza e conserva a coerência da contrarreforma universitária do capitalismo monopolista. Já para Paula (2009), ao resgatar as sugestões de Educação Superior dos fragmentos da burguesia brasileira (entendidas como industrial e educacional), e dos organismos internacionais ou capital financeiro (Banco Mundial e UNESCO), procura identificar os interesses desses sujeitos e as “possíveis inter-relações e materializações” no Programa (PAULA, 2009, p. 11).

De acordo com Paula (2009, p. 150), 9 REUNI “ajuda alimentar o avanço da burguesia educacional” brasileira, ao reprimir “um conjunto de elementos que convergem com os interesses da burguesia industrial, da burguesia educacional e dos organismos internacionais”. Elementos estes que se referem ao modelo flexível de um ensino superior indicado pelas frações burguesas, agrupados ao REUNI para a consolidação da ampliação do ingresso à universidade federal. A autora afirma que “é expressão concreta do alinhamento das frações da burguesia em torno de uma arquitetura acadêmica comum, a qual vários

reitores tentam consagrar através da materialização efetiva do Projeto Universidade Nova”. (PAULA, 2009, p. 197).

A política de governo do presidente Lula (2003-2010) ratifica, conforme Rodrigues (2011, p. 21), apoio à “educação terciária, difundida pelo Banco Mundial para os países capitalistas dependentes”. As circunscrições estruturantes e conjunturais da Educação Superior brasileira são avaliadas com alicerce na identificação dos aspectos que configuram a vinculação do Brasil à economia mundial. Procura ratificar essa dependência pela apreciação de documentos e diretrizes lavradas pelo Banco Mundial (BM) aos países da América Latina a partir da década de 1990. Verifica que o movimento de contrarreforma do Estado e da Educação Superior, principiado nos anos de 1990 no Brasil, tem modificado a identidade da universidade pública federal.

Rodrigues (2011, p. 180) assegura que o Programa foi mais uma ação gerencialista de modo neoliberal que as políticas da Educação Superior desenvolvidas no governo Lula adotaram, penetrando cada vez mais a “heteronomia socioeconômica e cultural na medida em que tem construído no coletivo a falsa impressão de que tal ampliação está corroborando com o desenvolvimento nacional e a independência econômica e social de nosso país”.

Na visão de Medeiros (2012), as procedências estão nas modificações políticas e econômicas da década de 1990 que no Brasil expressaram-se com mais amplitude na reforma do Estado gerada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995). Foram consequências desse processo alterações categóricas na direção das políticas sociais, especialmente na Educação Superior. Pondera que o governo de Lula da Silva deu prosseguimento às políticas públicas de direções neoliberais, a dar início no governo de Cardoso. Na esfera educacional, o governo de Lula teria desconsiderado os desígnios e metas expostos no PNE de FHC (BRASIL, 2001), e apresentado oposições aos artigos que tratavam sobre o financiamento público da educação.

Nessa situação, segundo Medeiros (2012), o governo Lula articulou-se com o Movimento Todos pela Educação (representante do setor empresarial) na organização do PDE, instituído em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), que exibia mais de 40 programas, entre eles o REUNI. Para Medeiros (2012, p. 6), o Programa deriva-se de uma “nova regulação” da educação na América Latina e das políticas educacionais no Brasil. A gestão, avaliação e o financiamento estabeleceram-se no tripé do incremento das metas cogitadas que dependia do apoio das universidades federais, o que se caracterizou como um Contrato de Gestão pelas condicionalidades determinadas na sua efetivação e sequência. Os pactos de metas que as universidades federais firmaram com o MEC, cuja execução condicionava o

acesso às parcelas dos recursos financeiros, mencionam o fortalecimento de políticas centralizadas em resultados.

No tocante às metas e indicadores formados, Araújo (2011) assegura que não foram alcançados, mesmo com a dilatada adesão ao Programa pelas universidades federais. Apreciações em analogia à adesão são destacadas por Ravazoli (2011), e pautam-se sobre a contradição na proposta de ampliação da oferta de vagas na graduação com abertura fraca de concursos público para contratação de novos docentes; o breve prazo conferido às universidades para a elaboração do Plano e o prazo preestabelecido de cinco anos (2007-2012) para o término do Programa, o que se tornava incoerente, pois dependeria do compromisso do próximo governo em dar continuação, já que o governo de Lula concluiu no ano de 2010.

Para Santos (2011), os acordos adotados no governo Lula, concernentes à política de democratização da Educação Superior, não foram desempenhados. O que no ponto de vista do autor, cooperou com o aprofundamento do caráter privado desse nível de ensino, e com a intensificação das permissões de recursos públicos às instituições privadas de Ensino Superior.

No que se refere ao acesso e a permanência na Educação Superior, aspectos regulados tanto no Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), como nas Diretrizes Gerais do REUNI, Arruda e Gomes (2012) afirmam que são coligados de forma a expandir a intuição de democratização desse nível de ensino, e que nesses documentos a democratização da Educação Superior não se abrevia à ampliação da oferta de vagas, mas às condições socioeconômicas desfavoráveis dos estudantes com políticas de inclusão e assistência estudantil. Avaliam que a Educação Superior não pode ser refletida como uma política exata, mas como algo que demanda políticas públicas “diferentes e diferenciadas em consonância com a composição (desigual) da estrutura social da sociedade brasileira”. (ARRUDA; GOMES, 2012, p. 6).

As pesquisadoras Arruda (2011) e Arruda e Gomes (2012) alegam que, posteriormente, a adesão ao Programa pela UFPE, o quantitativo de estudantes egressos de escolas públicas aumentou. Entretanto, argumentam que isso exige do governo federal políticas institucionais que permitam não somente o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes. A ação de expansão e reestruturação das universidades federais, segundo Lugão (2011, p. 61):

[...] é de suma importância para o Ensino Superior do Brasil, pois envolve a excelência na qualidade do tripé ensino-pesquisa-extensão vinculados à excelência

na gestão administrativa associado à relação com o mercado de trabalho cada vez mais exigente na formação qualificada de mão-de-obra especializada.

Contestando a essa crítica, Cislighi (2010) aprecia que a ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação, não só com o REUNI, mas no conjugado de medidas da “contrarreforma universitária” praticadas no governo Lula, não transformou o caráter privado do Ensino Superior no Brasil. O Programa penetrou a lógica gerencial de gestão com financiamento por pactos dependentes da execução de implicações e metas, sujeitando as universidades federais aos interesses do capital, amortizando ainda mais a autonomia universitária. Esse início, para Cislighi (2010), mesmo nunca inteiramente afiançado no Brasil, pode danificar ainda mais os empenhos da universidade pública com a classe Trabalhadora.

Nos planos de reestruturação e expansão elaborados pelas universidades federais do Mato Grosso do Sul (MS), segundo Silva (2011), a adesão é justificada como alternativa à expansão da oferta de vagas na graduação com qualidade. Uma vez que a contrapartida à adesão era o repasse de recursos financeiros para viabilizar a ampliação da estrutura física, a contratação de técnicos e de docentes e aquisição de equipamentos.

Ao avaliar o procedimento de planejamento e implementação do REUNI, em IFES do Estado de Minas Gerais, Lugão (2011) argumenta que manteve o foco na expansão de vagas nos cursos de graduação. No entanto, o Programa não priorizou a reestruturação acadêmica danificada com a qualidade do Ensino Superior, e limitou-se a abranger metas quantitativas.

Sousa (2011), ao avaliar a prática de duas políticas de expansão da Educação Superior no governo Lula (EXPANDIR) e o REUNI, na Universidade Federal do Pará (UFPA), aponta a interiorização como fundamental diferença entre esses programas. Na execução do Programa EXPANDIR, a interiorização foi condicionada para a expansão das universidades federais, dessemelhante, conforme Souza (2011), da proposta de expansão do REUNI.

De acordo com Paula (2009), o REUNI proporcionou um conjunto de subsídios que assinalava para a consolidação de um molde flexível de Ensino Superior prescrito pelos organismos internacionais apropriado para responder às provocações do capitalismo presente. No Governo Lula, a ação de reforma universitária concebeu o momento de retificação entre as frações da burguesia brasileira e os organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) em relação às sugestões para a Educação Superior brasileira. Na concepção de Paula (2009), os impactos desse procedimento foram evidentes e vivenciados no dia a dia das universidades federais, em meio a outros aspectos, pela disposição comercial na pós-graduação, pelo intenso processo de terceirização e pelo sucateamento da infraestrutura.

Para Santos (2010, p. 33), a reforma universitária do Governo Lula (2003-2010) sustentou suas alegações no discurso da crise universitária dos anos de 1990. Distingue que a hodierna situação da Educação Superior brasileira é ainda implicação da reforma universitária efetivada durante a ditadura civil-militar. Determinadas temáticas, que compuseram a proposta da reforma universitária no Governo Lula (ampliação de vagas nas instituições de Ensino Superior, criação de novas universidades públicas, autonomia universitária, dentre outras), também foram evidências na reforma de 1968. Entende que, com Lula, a reforma foi organizada por um anexo de medidas (decretos, leis, projetos de lei, programas, portarias, resoluções), que necessitam ser estudados de forma vasta perante a conjuntura socioeconômica e político do país, o que torna admissível examinar as reais probabilidades de progressos e limites impostos pelo contemporâneo momento do modo de produção capitalista.

A reforma universitária do Governo Lula, na visão de Araújo (2011), é percebida como um procedimento de seguimento da reforma do Ensino Superior inserida no governo de FHC, pelo qual a educação passa a ser idealizada como um serviço condicionado pelas leis do mercado, refletindo na reconfiguração da universidade pública enquanto instituição social. Com isso, seria imprescindível compreender esse assunto na essência da sociabilidade capitalista guiada pela dialética do lucro, da competitividade, da racionalidade, da eficiência, da expansão do capital e da superação de suas crises que passam a direcionar as propostas de reformas.

2.9 Análise crítica ao REUNI

De modo geral, REUNI incide na expansão do ensino superior público, com insuficientes recursos para a proposta total, e pelo uso máximo da competência de operação das IFES, em que o governo “estimula” as IFES a firmarem contratos de gestão, através da emissão de termos de compromisso, pelos quais auferem verbas públicas pela execução das metas avocadas, dentro de prazos instituídos e mediante indicadores quantitativos.

O Programa objetiva “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, art. 1º, § 1º). Ademais,

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

As críticas ao programa surgiram junto com a sua divulgação, pois o programa compõe uma das ações avulsas que o Governo Lula pôs em prática, críticas instigadas pela forma de como o Programa foi imposto, por meio de um decreto que já esboçava as metas e diretrizes que as Universidades necessitariam adotar, para ganhar recursos de investimentos nas instituições. As finalidades e presunções do programa estão longe de tornarem-se unanimidade entre pesquisadores e partes da comunidade acadêmica.

As discussões em relação ao REUNI surgiu, sobretudo pelo imediatismo com que teria de ser executado, e também pela configuração como se deu essa implantação. As representações sindicais dos docentes e os discentes destacaram que a comunidade acadêmica não teve tempo de refletir sobre o programa, bem como, avaliar e discutir as suas implicações sobre o ensino superior. Com isso, muitos foram os movimentos de oposição ao programa, que desencadearam manifestações contrárias à sua aprovação.

É importante frisar que muitos recriminaram o REUNI, por causa da carência de debate para a prática desse Decreto Presidencial diante a comunidade universitária e a sociedade, gerando entre os agentes relevantes desse processo (alunos, professores e técnicos) o receio, já que poderia ferir o significado da “Autonomia Universitária”. No início deste processo aconteceram invasões de muitas reitorias de Universidades brasileiras por parte do corpo discente das instituições, exigindo o cancelamento da adesão ao Programa REUNI e a necessidade de um maior debate. Mesmo diante de toda esta mobilização, a iniciação do Programa avançou em todo o país.

E apesar de todas as manifestações e imprecisões de muitos, o REUNI foi sancionado e as Universidades acederam ao programa. Inserido nesse panorama, vários estudos vêm sendo publicado buscando avaliar as repercussões e impactos que o Programa trouxe para as Universidades, e, por conseguinte para o ensino superior, geralmente as questões nesses debates são as metas do programa, a modalidade do financiamento sugerido e os efeitos dessa ampliação de vagas como proposição da democratização do acesso.

O anseio do governo era alcançar um aumento substancial de ingressantes nas IFES e teve como desígnios fundamentais: o aumento da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18. Conforme Leher (2010), a meta estabelecida pelo REUNI de dezoito alunos por professor foi incontestavelmente preocupante, uma vez que teve como parâmetro as instituições de ensino superior privadas, que não desenvolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão, e coloca o trabalho docente num panorama de uma possível precarização.

A percepção do REUNI foi articulada à lógica do ajuste fiscal, por meio de uma ampliação de verbas para infraestrutura e recursos humanos que não obedeceu à real precisão de expansão de vagas. Essa concepção se materializa nas metas a serem alcançadas, que têm como ponto inicial o diagnóstico de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não estariam funcionando a “pleno vapor” e que, com o REUNI, a expansão das vagas na educação superior se conseguiria um “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

As transformações propostas pelo Programa nas universidades fortaleceriam o conceito de educação superior minimalista, formado por Leher (2011), que nos dá sustentáculo para perceber as orientações efetivadas pelos organismos de financiamento internacional para a educação superior em países de capitalismo dependente. Estes aconselham que as “nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, apud LEHER, 2011, p. 1).

Quanto ao montante de recursos para a expansão das IFES nos protótipos das pretensões do MEC, o REUNI pressagia apenas uma ampliação de até 20% dos recursos para despesas de manutenção e pessoal das IFES, vinculado a verba orçamentária do MEC, de acordo com as metas cogitadas pelas IFES e em conformidade com as metas globais do REUNI. Neste ponto nota-se uma considerável fragilidade do Programa, uma vez que, além de não expandir de forma expressiva os recursos das IFES, em confronto com as metas propostas, condiciona a transferência de recursos às verbas orçamentárias do MEC. Este recurso foi projetado a ser repassado gradualmente, durante cinco anos, o que exigiu uma política de ininterrupção por parte das gestões subsequentes. Em termos reais, o repasse desse adicional de verbas não foi algo efetivamente afeiçoado. A questão fica um pouco mais delicada, quando o Decreto prende a concretização de tal repasse apenas à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, não consentindo ao orçamento da União a responsabilidade de fornecer a concretude desse programa.

Uma concepção do REUNI importante a se evidenciar é o aumento do quadro docente, para acolher à duplicação do corpo discente. Não é difícil notar a carência desse quadro, nas Universidades e Institutos federais. Os últimos anos, registrados pelo limitado número de concursos públicos para professores universitários, fez com que essa insuficiência fosse moderada pela espessa contratação de professores substitutos.

Outro fator significativo do Programa foi à interiorização, embora esta política tenha acometido um dos principais problemas do ensino superior no país, que era a concentração

regional dos centros universitários, por meio da descentralização dos pólos educacionais das capitais no sentido de consentir o ingresso das populações mais afastadas ao ensino superior público, impulsionando as sociedades locais e promovendo seu desenvolvimento econômico e cultural, como apontam Cepêda e Marques (2012):

As universidades, campi e cursos implantados ainda estão em crescimento físico e humano, com canteiros de obras (adequação da malha de edificações e necessidades funcionais de cada unidade), contratação de docentes para cobertura dos últimos anos de graduação dos cursos implementados e funcionários para o suporte logístico (CEPÊDA e MARQUES, 2012, p. 185).

Esta questão, provavelmente, foi um dos principais obstáculos desta política, uma vez que se refere de uma concordata de metas, com recursos e prazos definidos e, atentando a tendência de cortes nos orçamentos das universidades perpetrada metodicamente pelo governo, era praticamente presumível o que de fato tem acontecido após o término da vigência do REUNI, onde algumas ações iniciadas com recursos do Programa foram interrompidas, comprometendo a qualidade da expansão da rede federal de ensino superior, principalmente nos Campi/Unidades Acadêmicas localizados no interior dos Estados.

O que se pode perceber ao longo das análises dos discursos e dados, é que o sucesso do Programa foi mais aderente às alterações da forma gerencial e administrativa das universidades públicas do que propriamente na ampliação dos recursos humanos e financeiros propostos a elas. O REUNI é um arrebatador exemplo de que não se faz necessário apenas iniciativa política para se concretizar um determinado programa ou política social. O nível de complicação desse movimento é muito mais denso, abrangendo não somente os obstáculos intrínsecos aos trâmites burocráticos do acesso institucional, como também carecendo de vigência sobre outros feitos à parte da dela.

Tudo isso coloca em evidência que os embates circundantes ao REUNI não se atêm exclusivamente às decisões implantadas no Decreto, mas este coloca ao mesmo tempo em debate a própria representação da educação superior, no conjunto da sociedade. Não se discute apenas sobre o acréscimo do número de vagas nas universidades públicas, já que as dinâmicas sociais potencializadas pelo aparecimento desse programa minimamente evidenciam a apreensão de uma parcela organizada da sociedade sobre as direções da educação superior, pois o REUNI surge numa conjuntura em que a possibilidade de perfilar o acesso ao ensino superior fora dos parâmetros de direito social é cada vez mais reservado, dada a participação da sociedade em mais recintos nas instituições de ensino superior (especialmente dos mais pobres, através de políticas afirmativas ou não).

Concomitantes a todos os assuntos abordados nessa pesquisa, ainda são evocadas problemáticas sobre o oportuno valor da educação superior, na contemporaneidade. A associação perpetrada entre “justiça social” e “acesso ao ensino superior”, por ela mesma, não admite de forma clara como acontece a participação da educação superior na batalha às desigualdades, visto que o puro acréscimo do acesso sem o carecido acompanhamento dos outros campos de problemas sociais (como garantia de permanência nos estudos, a empregabilidade, a adesão às novas tecnologias, etc.), provoca uma intensa inclinação de tudo se distender em massificação das instituições de ensino superior, derivando-se em níveis confusos de qualidade.

O reconhecimento do acesso à educação superior na qualidade de direito social deve dar-se através de um intenso debate sobre sua importância, no desenvolvimento de um país e da humanidade, aspecto que acreditamos ser impraticável de efetivação, se for cogitado de modo separado, desarticulado da totalidade geral da sociedade, até porque, quando se debate o ingresso ao conhecimento superior, em um determinado nível de justiça social, geralmente se debate na esperança de permitir que aos sujeitos maiores possibilidades de ascensão socioeconômica.

Creemos que essa perspectiva pode ser expressivamente dilatada, pois a informação e o desenvolvimento da ciência devem ser vistos como patrimônio da humanidade. Seja qual o for o tipo de conhecimento é um componente cultural, isto é, de acordo com a história foi desenvolvido e socialmente propagado. Adotar a educação enquanto direito humano é também identificar sua parcela de importância na gradual superação das desigualdades sociais. Consequentemente, desde as inconstantes características histórico-culturais às socioeconômicas, a educação como direito é aquela idealizada como recurso politicamente universalizado, disponível a qualquer cidadão, independentemente de sua classe social, raça, etnia, etc.– principalmente aquela que chamamos de “educação superior”.

Dados adquiridos junto ao Censo da Educação Superior, alusivo ao período de vigência do REUNI, nos possibilitam compreender que o Programa possibilitou transformações significativas no Sistema Federal de Educação Superior.

Referente aos recursos orçamentários, o que se pode conferir é que, por um lado, os números totais chamam atenção, sobretudo nos anos de 2009, 2010 e 2011, anos em que as IES mais receberam recursos do REUNI, pela razão de ter sido esse o período em que a maior quantidade de obras fora iniciada, bem como a aquisição de equipamentos (BRASIL, MEC, 2012). Em contrapartida, as informações de desenvolvimento indicam grande crescimento percentual nos anos de 2008, 2009 e 2011, seguido de um decréscimo superior a 80 pontos

percentuais em 2012, que foi o último ano do programa. Compreende-se que, após a esse período de drástica diminuição de recursos, as universidades começaram a ter a verdadeira dimensão das dificuldades originárias do programa, em especial aqueles relacionados à conservação e custeio das estruturas instituídas no decorrer do Programa.

O período de 2007 a 2012 foi caracterizado pelo aumento do número de matrículas em cursos de graduação presenciais. No Brasil, esse número passou de 578.536 para 885.716 (aumento de 53,09%). O crescimento das matrículas nos cursos noturnos foi superior (a cerca de 79,4%) que aquele registrado nos cursos do turno diurno (por volta de 44%) (BRASIL, MEC, 2007;2012). Avaliados separadamente, a ampliação do número de vagas, incorporado ao crescimento no número de matrículas, podem implicar em uma avaliação satisfatória do crescimento da Educação Superior, em especial das universidades federais, notado, sobretudo no período de vigência do REUNI. Porém, faz-se necessário ponderar sobre outros dados, como por exemplo, a quantidade de concluintes.

Não podemos negar que a expansão da universidade pública através do REUNI, apesar da forma como foi concretizada e dos julgamentos que são imprescindíveis e pertinentes, significou, para muitos, a singular e excepcional possibilidade legítima de cursar uma graduação. A Reforma Universitária em andamento no nosso país, de acordo com o nosso entendimento, sugere que sejam recicladas questões passadas e que fiquemos vigilantes às necessidades hodiernas. Faz-se necessária a defesa da educação superior no sentido público, como uma utilidade coletiva a serviço da sociedade e, especialmente, com a socialização do conhecimento gerado e o seu caráter ético-político.

O desenvolvimento da educação, novamente, ganha destaque no cenário nacional, tornando-se indispensável dar um sentido inteiramente humano, social e coletivo nos referenciais conectados a função pública da Universidade atualmente e na constituição de uma concepção de desenvolvimento voltada na busca das respostas às intensas desigualdades sociais existentes de forma visível no Brasil.

2.10 Democratização nas formas de ingresso ao ensino superior

As alterações pertinentes às inovações nas formas de ingresso representam muito da democratização do acesso ao Ensino Superior. Desde o ano 2009 aconteceram, com a reformulação do ENEM e sua utilização como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, além da adoção das políticas afirmativas para dar sustentação ao caráter inclusivo e democrático da expansão.

O ENEM é uma das políticas públicas de avaliação em grande proporcionalidade promovidas pelo governo federal, bem como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENADE, avaliações educacionais estas que têm a finalidade de produzir dados significativos sobre a condição do sistema educacional brasileiro, apontando as qualidades e as deficiências do processo educacional (BRASIL, 2009).

Como tática de inserção, o MEC consentiu que as universidades federais se agregassem às propostas do ENEM de forma progressiva. Atendendo às probabilidades dos arranjos a serem estabelecidos de acordo com a situação e particularidade de cada instituição, o uso das notas do ENEM para acesso ao ensino superior pode incidir em diversos formatos, como etapa única de seleção ou conjugado com seus processos seletivos próprios. Já o sistema de cotas afirmativas, definido pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma forma de triagem que propende a resguardar parte das vagas das universidades federais para grupos tidos como vulneráveis socialmente.

A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto, popular como “Lei de Cotas”, é uma política que designou, no mínimo, 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, de acordo com os dados preenchidos no ato da inscrição do ENEM, por meio de um questionário socioeconômico e com os resultados da avaliação. Com isso, o ENEM, o SISU e a Lei de Cotas passaram a se relacionar, já que, com a adesão das universidades públicas ao sistema que aproveitavam o desempenho dos candidatos no Exame como critério de seleção, o MEC teve que adequar as regras do SISU para atender aos critérios das cotas. Logo, ao se registrar no SISU, o candidato passou a ter a escolha de pleitear as vagas do curso escolhido por meio do sistema de cotas.

No Brasil, os grupos considerados pelas políticas de ações afirmativas foram os estudantes provenientes de escolas públicas, com reserva específica para a etnia, designada a pretos, pardos e indígenas. Em pesquisas contemporâneas sobre as implicações da expansão do ensino superior, assinalam essa inovação como uma das essenciais contribuições do Governo Federal para a democratização do ingresso à educação superior, uma vez que as mudanças inseridas constituíram o enfrentamento das desigualdades de distintas nuances que marcaram a sociedade brasileira e que eram potencializadas pelo sistema de seleção comum, como o vestibular.

Se mantendo a avaliação educacional nos últimos governos (FHC, Lula, Dilma, Temer), o ENEM além disso expandiu suas finalidades, tornando-se um das fundamentais ferramentas de políticas educacionais voltadas para a educação superior pública, bem como o REUNI, PROUNI, FIES, PNAES, PNAEST e as políticas de ações afirmativas. Nota-se que

as políticas educacionais possibilitadas pelo REUNI, PNAES/PNAEST, as políticas de ações afirmativas e ENEM se completam, à medida que uma institui vagas e amplia a estrutura na educação superior pública; a outra coopera para permanência; outra remaneja as vagas, colaborando para o acesso de frações sociais historicamente excluídas, como também concebida pelo novo ENEM, busca tornar mais eficaz a seleção imprescindível dos candidatos.

Quanto ao SISU, este foi criado em janeiro de 2010, é um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, que através dele instituições públicas gratuitas de educação superior, oferecem vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados excepcionalmente pelas notas adquiridas no Enem.

O processo seletivo unificado, instituído a partir de 2009, tem por diretriz a democratização do acesso às vagas ofertadas pelas IES públicas. Mediante as notas obtidas em um exame aplicado em mais de 1.600 municípios do território nacional, os estudantes podem disputar as vagas de instituições públicas de educação superior de diversas regiões do país, não necessitando gastar com deslocamentos e taxas de inscrição referentes à participação em vestibulares, o que colabora, até mesmo, para a mobilidade acadêmica. As instituições participadoras do SISU também se favorecem de uma triagem uniformizada executada pelo MEC, com rentabilidades operacionais e diminuição de despesas (BRASIL, 2010b, 2010c).

O SISU vem exibindo um progresso substancial, determinado na ampliação do número de instituições participantes, como também na quantidade de vagas ofertadas. Do processo seletivo do primeiro semestre de 2010, em que participaram 51 instituições, para o processo seletivo do primeiro semestre de 2014, que computou a participação de 115 instituições, registrou-se um crescimento de 125%.

É importante destacar o aumento da oferta de vagas, que cresceu 258% desde a primeira edição, obtendo, no primeiro semestre de 2014, 171.401 vagas. Os processos seletivos do segundo semestre, mesmo que de menor dimensão, ainda assim mostram uma evolução de 140% no número de vagas ofertadas, confrontados aos processos seletivos do segundo semestre de 2010 e de 2013.

Assim, como vem aumentando o número das vagas ofertadas, o número de candidatos também aumentou ao longo das edições, alcançando 2.559.987 inscritos no processo seletivo do primeiro semestre de 2014, um acréscimo de 222% em comparação à edição do primeiro semestre de 2010. Os números atingidos em 2014 sugerem uma estabilização do SISU, que vem cooperando para a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior público.

3 APRESENTAÇÃO DA BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para desempenhar o objetivo da presente dissertação, que é analisar o REUNI na UFRPE, expondo os efeitos do Programa nesta IES, serão apresentadas, a seguir, a metodologia utilizada e as fontes da pesquisa. Neste espaço, anseia-se em descrever sobre a metodologia associando-a ao panorama, à trajetória, ao método de constituição do tema/problema e à percepção das fontes e recursos imprescindíveis ao que se apeteceu na pesquisa.

A democratização do ensino superior está conexas a temas de muita importância, bem como reforma universitária, inclusão social, ações afirmativas, gestão educacional, combate às desigualdades sociais e econômicas e qualidade do ensino. Ainda que esses assuntos possuam afinidade com o tema desta pesquisa, estes não serão aqui abordados em sua totalidade. Como também, não se pretende elaborar uma averiguação histórica dos motivos das desigualdades regionais, nem das demandas educacionais existentes no Brasil, e também não proporcionará a análise de preconceitos na sociedade.

Esta dissertação não traz como objetivo avaliar aspectos alusivos ao ensino superior privado brasileiro, nem atributos de acesso, permanência ou evasão nestas instituições. O estudo conservou o foco no Programa REUNI, e em uma Universidade específica. Logo, o enfoque objetivo descrever e analisar a natureza do programa, seus limites e possibilidades em relação à proposta de democratização do acesso, por meio da interiorização e expansão de vagas e ofertas de cursos na Educação Superior.

O procedimento de elaboração desta pesquisa baseou-se no conceito de Minayo (2015), que entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Desta forma, a metodologia ocupa um lugar fundamental no interior das teorias, e está sempre aludida a elas. Logo, a metodologia abrange a fundamentação teórica que se utiliza para explicar as questões levantadas e o conjunto de técnicas empregadas no percurso definido.

Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que abrangeu o estudo denso de um objeto de maneira que consentiu o seu amplo e detalhado conhecimento. Vale ressaltar que os estudos com esse tipo de natureza estão voltados mais para a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias. Conforme Yin (2005), o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor assegura que o estudo de caso é uma investigação empírica, que consente o estudo de um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sobretudo, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A pesquisa em questão é de natureza básica, e os autores Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) consideram que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” Para Gil (2010, p. 26), a pesquisa básica aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento, enquanto a aplicada “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), é o tipo de pesquisa que deve “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Para Marconi e Lakatos (2009), a pesquisa exploratória avalia uma situação desconhecida. Nesse caso, a presente pesquisa é pioneira em tratar dos efeitos do REUNI na UFRPE.

A pesquisa descritiva “[...] exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (TRIVIÑOS, 1987 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A pesquisa, sendo de abordagem descritiva, utilizará os dados referentes às ações concretizadas através da expansão da UFRPE, pois, como pontua Gil (2002, p. 48): “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para a elaboração do presente estudo, optou-se pelo método de abordagem qualitativa prioritariamente, sem, no entanto, desprezar os procedimentos para a obtenção de dados quantitativos, por compreender que os referidos métodos favorecem a resolução do problema norteador da pesquisa, além do alcance dos objetivos propostos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é documental e de revisão bibliográfica. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 56), a “[...] a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que se podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta”.

“A revisão bibliográfica servirá para citações das principais conclusões a que outros autores chegaram, permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 227). Através da revisão bibliográfica, foi exibido um conciso panorama da história da educação superior no país e citados alguns trabalhos já realizados, referentes ao REUNI,

inclusive um capítulo onde expomos um breve relato sobre o estado da arte da democratização do ensino superior.

De início, a pesquisa bibliográfica e documental gerou dados para a compreensão e apreciação da importância das ações desenvolvidas através a expansão universitária. Este estudo foi fundamentado nos pressupostos teóricos de autores como: Arruda (2009), Mancebo (2008), Ristoff (2008), Dias Sobrinho (2003), Santos (2004), Secchi (2010), Melo (2014), Saviani (2006), Nogueira (2008), para os quais a análise das políticas de educação tem toda uma relevância. Segundo Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como o principal caminho de concretização da investigação ou constituir-se no instrumento metodológico de complemento, que se apresenta como um método de escolha e de verificação de dados.

“A revisão bibliográfica servirá para citações das principais conclusões a que outros autores chegaram, permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes”. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 227). Através da revisão bibliográfica, foi exibido um breve panorama da história da educação superior no país, e citados alguns trabalhos já realizados, referentes ao REUNI. A pesquisa bibliográfica, onde é definida por Gil (2002, p. 44) como sendo “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Este tipo de pesquisa permite um estudo preliminar a respeito do assunto a ser abordado, através de livros, artigos científicos, monografia, dissertações e teses. Vale salientar, que os estudos sobre a implementação do REUNI ainda não têm um volume que o objeto de pesquisa precisa para a sua compreensão, ainda não foi divulgado um relatório final das ações desenvolvidas e seus resultados. Portanto, principiar um estudo que possibilite uma visão, ainda que incipiente, sobre a implementação do REUNI na UFRPE, é de extrema importância para o desenvolvimento de novos estudos a partir deste enfoque.

Quanto aos métodos, este trabalho dar-se como pesquisa do tipo *survey*. Na concepção de Gerhardt e Silveira, “a pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39). Através de questionários, foram adquiridas informações sobre a opinião dos gestores (Reitoria e Pró-reitorias) em relação aos impactos do REUNI na UFRPE.

O universo da presente pesquisa é a Universidade Federal Rural de Pernambuco, tendo a sede localizada no município de Recife, capital do estado de Pernambuco, e possui ainda 3 Unidades Acadêmicas em Garanhuns (Agreste), Serra Talhada (Sertão) e Cabo de Santo Agostinho (Região Metropolitana). O recorte temporal teve início no ano de 2005, quando o processo de expansão e interiorização foi iniciado na UFRPE, e segue até o ano de 2018, ano em foi divulgado o último censo e relatório geral da UFRPE, o que possibilitou ponderar os efeitos do Programa na referida IES.

No que se refere à coleta de dados, aconteceu em duas etapas. Inicialmente foi construído o referencial teórico, por meio da coleta de dados em documentos institucionais e revisão bibliográfica e revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi feita em publicações nacionais como artigos, revistas, livros, dissertações e teses de autores que escreveram sobre a história da educação superior no Brasil: o REUNI e a UFRPE. Foram pesquisados dados na Constituição da República Federativa do Brasil, no Decreto que instituiu o REUNI, o PNE (2001-2010), a LDB, o INEP, o IBGE e as ações do governo federal para a educação superior.

Coletou-se dados na documentação interna da UFRPE, nas propostas de adesão ao REUNI, nas Resoluções de Flexibilização Curricular, nas Normas Gerais da Graduação, nos Estatutos, nos Regimentos Gerais, nos Relatórios de Gestão Institucional (2005 a 2015), nos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) (2005 a 2015), nas atas do Conselho Universitário, nos relatórios de algumas Pró-Reitorias, como a PREG, PROGEST, PROGEP e DRCA.

A análise documental foi realizada por meio dos relatórios de gestão da Instituição de Ensino, materiais de estudos, demais documentos ligados à expansão e artigos publicados (GODOY, 2006; CELLARD, 2008). Alguns dados serão obtidos através de consultas realizadas pelo Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG@), à base de dados do Sistema de Controle Acadêmico da UFRPE. A análise de dados, por referir-se a uma pesquisa de cunho qualitativo, é trabalhada em conjunto com a coleta de dados. Para a análise dos dados, utiliza-se a técnica de análise do conteúdo, o que consentiu estabelecer uma apreciação dos resultados de maneira qualitativa. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 215), “[...] análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Para obter dados específicos dos resultados e das metas do REUNI na UFRPE, foram encaminhadas diversas comunicações formais, com o propósito de coletar os dados para esta pesquisa. Para alcançar o objetivo final deste trabalho, além da pesquisa bibliográfica, foi necessário realizar uma coleta de dados estatísticos para analisar a efetividade do programa, a

partir de ano de 2007 até o ano de 2017, quanto à democratização do acesso. Esses dados estatísticos foram coletados junto ao MEC, INEP, IPEA, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), PNUD, IBGE e nos sites das Universidades. Foram apresentadas tabelas e gráficos da situação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em relação ao período pré e pós-REUNI, com o objetivo de observar se houve o cumprimento das metas estabelecidas.

Alguns dados receberam tratamento estatístico, sendo os gráficos e as tabelas construídos utilizando-se o programa *Excel*, da *Microsoft*. Os dados obtidos foram organizados e apresentados de forma gráfica, do tipo gráfico de barras. Para o tratamento analítico dos dados qualitativos, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, além de se aperfeiçoar constantemente e se aplicar a discursos diversificados (BARDIN, 2009).

Para Marconi e Lakatos (2007, p. 188), a “tabela é uma forma de disposição gráfica das séries, de acordo com determinada ordem de classificação. Seu objetivo é sintetizar os dados de observação, tornando-os mais compreensíveis”. Assim, diante das tabelas, é possível que o pesquisador distinga semelhanças, diferenças e relações mediante a clareza e o relevo que a distribuição lógica presta a classificação (ANDER-EGG, 1978 apud MARCONI; LAKATOS, 2007).

Na segunda fase de coleta de dados, foi encaminhado aos Gestores, nas pessoas da Reitora, do Vice-reitor e das 6 (seis) Pró-reitorias (Pró-Reitoria de Administração – PROAD; Pró-Reitoria de Extensão – PRAE; Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão – PROGESTI; Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG e Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN) da UFRPE, via e-mail, o questionário foi elaborado através da ferramenta Google Drive formulário (ANEXO A) para levantamento da percepção dos membros da gestão em relação aos impactos do REUNI. Para Marconi e Lakatos, o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203).

Ressalta-se que a presente pesquisa não foi submetida à Comissão de Ética e Pesquisa (CEP), conforme as orientações da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que traz em seu artigo 1º, parágrafo único, que “não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I- Pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (BRASIL, 2016, p. 1).

As perguntas do referido questionário foram elaboradas com o desígnio de levantar a opinião da gestão da UFRPE em relação aos impactos do REUNI, a temática central foi definida de acordo com os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Foi elaborado um questionário com 11 (onze) afirmativas, a serem avaliadas sugerindo o nível de concordância, por meio de uma escala de intensidade, que varia entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Essa escala, frequentemente chamada escala de Likert, contém uma “[...] série de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo, ou totalmente de acordo com o enunciado considerado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183). A escala foi composta pelos seguintes itens: (1) discordo totalmente; (2) discordo; (3) discordo parcialmente; (4) sem opinião; (5) concordo parcialmente; (6) concordo e (7) concordo totalmente. Por fim, há duas perguntas abertas, que foram elaboradas com o propósito do entrevistado expor resumidamente sua compreensão referente ao Programa.

O período para preenchimento do questionário foi de 01 a 30 de abril de 2019, totalizando 30 dias. Foi obtido nessa pesquisa um retorno de 100% dos questionários. A transferência dos dados “[...] é simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação, transformando-o às vezes, graças à codificação” (LAVILLE; DIAONE, 2007, p. 202). Nessa etapa, os dados foram transferidos para gráficos de pizza. Cada afirmativa foi apresentada com a quantidade e a porcentagem de opiniões correspondentes. Antes de analisar os dados, foi realizada a verificação dos mesmos: “[...] O processo de verificação começa na recepção dos dados brutos: preocupado em não despender em vão suas energias, o pesquisador eliminará desde logo os dados que não podem servir a seus fins porque são incompreensíveis, incompletos, inadequados [...]” (LAVILLE; DIAONE, 2007, p. 203). Quanto à verificação dos dados, pontuamos que não foram localizados problemas, visto que as afirmativas foram respondidas em sua totalidade, conforme o número de questionários respondidos.

Finalizadas essas etapas, deu-se à interpretação dos resultados estatísticos, período no qual “[...] o pesquisador deve ir além da leitura apressada, para integrá-los em um universo mais amplo em que poderão ter um sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões aí abordadas” (LAVILLE; DIAONE, 2007, p. 213). Portanto, com os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória da pesquisa, o pesquisador terá base para decodificar os dados e apresentar uma análise e resultados relevantes.

No que refere-se às perguntas abertas apresentadas no questionário, Laville e Diaone explicam que os dados em forma literal para análise de conteúdo “[...] engloba[m] tanto textos extraídos de diversos tipos de documentos quanto respostas obtidas nas perguntas abertas dos questionários ou entrevistas” (LAVILLE; DIAONE, 2007, p. 198).

Para análise das respostas fechadas, foram utilizados instrumentos e métodos de análise estatística e, para as respostas abertas a análise de conteúdo. Para apreciação de conteúdo das questões abertas do questionário, foi efetivada uma separação por modalidades e o recorte dos conteúdos, com alicerce nas respostas recebidas para, por fim, determinar os grupos de análise. Optou-se por definir modalidades de análise de informações contidas no questionário:

- Infraestrutura: Traz informações sobre a expansão física, compra de materiais e elevação do orçamento para implantação do Programa REUNI;
- Qualificação do corpo docente e técnico: Resgata informações sobre a qualificação destas classes de servidores;
- Discentes: Apresenta dados referentes à expansão de vagas, ao aumento da qualidade acadêmica, às taxas de diplomados e à redução das taxas de evasão;
- Aspectos sociais: Aborda assuntos referentes aos auxílios financeiros para permanência dos discentes nos cursos de graduação e as mudanças nas regiões em análise com o Programa.

Comunidade Universitária dos Campi em análise serão apresentados agrupando as afirmativas com os dados coletados da questão aberta.

4 ESTADO DA ARTE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O estado da arte é uma técnica de pesquisa que se concretiza através de uma revisão bibliográfica sobre a produção de uma definida temática em uma área de conhecimento característica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo estabelecidas, quais metodologias de pesquisa são aplicadas para essa construção, o que não está em discussão e necessita ser debatido, que referenciais teóricos se empregam para embasar as pesquisas e qual seu aporte científico e social. Deste modo, o desígnio ao empregar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e apreciação do que se produz analisando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006 apud COSTA E SILVA e CARVALHO, 2014).

Muitos trabalhos, de alguma maneira, se dedicam sobre a produção acadêmica, compreendendo Fracalanza et al. (2008) que checam entre si as distintas pesquisas, na sua maioria constituída por dissertações e teses, e os apresentam criticamente buscando apontar o que se conhece sobre vários aspectos focados na temática apreciada, especificamente, os objetos de investigação, os problemas, os métodos de investigação concretizados, os principais resultados e espaços ainda existentes. Tais estudos são conhecidos por “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002a apud FRACALANZA et al., 2008).

Para Romanowski e Ens (2006) uma pesquisa e revisão da informação produzida sobre o objeto de estudo é imprescindível para desencadear um procedimento de análise qualitativa dos estudos determinados nos diversos campos do conhecimento. Esta forma de estudo evidencia-se por ser descritivo e analítico. Expõem ainda que estados da arte podem denotar um subsídio importante na construção do campo teórico de uma área de conhecimento, distinguindo as contribuições significativas da constituição da teoria e prática, indicando as ressalvas sobre o campo em que se movimenta a pesquisa e as suas lacunas de dispersão. Alegam ainda que os objetivos auxiliam a entender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Buscando esquematizar as produções científicas qualificadas e acadêmicas, em Março de 2019, foram feitos levantamentos utilizando-se os descritores / as palavras-chave “democratização”, “ensino superior” e “REUNI”. Com isso, determinados os descritores, para

constituir o estado da arte, foram identificadas e extraídas dissertações e teses que naquele período se encontravam disponibilizados eletronicamente no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Catálogos de Teses e Dissertações – ([catalogodeteses.capes.gov.br /](http://catalogodeteses.capes.gov.br/)) – e, seguindo por este mesmo ambiente (portal), complementarmente, com objetivo de incrementar a coleta e ampliar a abrangência, também foram realizadas buscas por “base” por “área de conhecimento” e “subárea”, em ambas selecionadas como “multidisciplinar” (em função da dimensão do tema proposto, também observados os descritores adotados), sendo escolhidas e aplicadas ainda buscas avançadas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – (bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced).

Optou-se nesta pesquisa concentrar-se nas produções científicas e acadêmicas qualificadas que estavam disponíveis nas bibliotecas eletrônicas mencionadas, já que, além de possuírem acesso gratuito à informação, os alicerces das publicações contidas nos citados espaços assinalavam para conteúdos relevantes e considerados como apropriados para consentir os objetivos propostos no trabalho.

As fontes utilizadas como referência proveram uma amostra da produção científica qualificada e acadêmica sobre o tema democratização do ensino superior, contudo, demarcado em volta de publicações no Brasil, com documentos no idioma português, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2018. A pesquisa gerida nas fontes de referência (portais e bases eletrônicas) apontadas teve-se excepcionalmente ao objeto de estudo central da pesquisa, sendo extraídos e analisados dissertações e teses por compreender que instituem obras que propagam um conhecimento em edificação, sendo que, a partir desse critério, incluíram-se as publicações analisadas e/ou revisadas por pares.

A estruturação de todos os conteúdos e materiais extraídos, posteriormente a uma prévia leitura, foram transcritos e organizados em planilha com colunas e linhas específicas contendo: Indicativo da data que as pesquisas foram concretizadas; Citação dos portais e ambientes de busca utilizados; Combinações dos descritores (palavras-chave) empregados nas buscas / pesquisas; Triagem e destaque dos diversos padrões e campos de busca aplicados, inclusive para aprimoramento das pesquisas; Definição íntegra de cada um dos títulos coletados; Descrição do(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) que produziu(ram) a(s) publicação(ões), individualmente e/ou conjuntamente; Identificação da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior; Apontamento das palavras-chave encontradas nas dissertações de mestrado, nas teses de doutorado; Reprodução dos textos (na íntegra) dos resumos editados; Descrição

dos “links” para acessos, na internet, de cada um dos arquivos eletrônicos extraídos nas buscas.

O início do levantamento de dados na pesquisa foi efetivado no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – (periodicos.capes.gov.br/), utilizando como descritores “democratização”, “REUNI” e (ou melhor, “and”) “ensino superior”, na qualidade de busca avançada, para os termos utilizados, adotou-se como parâmetro “no título” e critério “contém” para coleta e extração de produções científicas, delimitado no período compreendido entre os anos de 2007 a 2018. Tendo como base tais elementos foram relacionados pelo sistema dados e conteúdos de 25 (vinte e cinco) trabalhos, todos rotulados como dissertação, sendo que deste volume:

- 22 (vinte e duas) classificados como “Mestrado Profissional”;
- 3 (três) classificados como “Mestrado (Dissertação)”.

QUADRO 1 – TRABALHOS COM A TEMÁTICA “DEMOCRATIZAÇÃO”, ‘ENSINO SUPERIOR’ E “REUNI” DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

1. Dissertações	<p>ARAUJO, KALINE SAMPAIO DE. AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: O CASO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – SEDIS/UFRN 19/05/2014 123 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>ARAUJO, THEO LOVIZIO DE. QUE IMPACTOS ESPERAR DA PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS? PROPOSTA DE UM CONJUNTO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAR O PROCESSO PARTICIPATIVO DO PLANO DIRETOR DE SÃO PAULO 29/09/2016 154 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.</p>
	<p>BERNARDO, HUMBERTO CESAR. PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL REFERENTE AS HORAS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE: CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CARAGUATATUBA FACE À IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 11.738/2008 20/08/2014 150 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.</p>
	<p>CAVALCANTE, GRAZIELLA BEZERRA. MODELO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA INTERDISCIPLINAR: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR E METODOLÓGICA NO CURSO DO BC&T/UFRN, NA ÓTICA DOS EGRESSOS 23/06/2016 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>CORDEIRO, ALEXANDRE ZANANIRI. DESAFIO NA CONTRATAÇÃO E ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA EXECUÇÃO DE OBRAS RODOVIÁRIAS: “O FATOR PROJETO” 10/09/2014 79 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.</p>
	<p>COSTA, ANGELA LOBO. SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: ATUAÇÃO DOS TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR DA UFRN 02/09/2014 155 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>FILHO, ARI DE ARAUJO VILAR DE MELO. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO PRONATEC MULHERES MIL: um estudo de caso. 16/06/2016 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>JUNIOR, FERNANDO TORRES DA COSTA. Gestão de Custos no Setor Público: um estudo de viabilidade de implementação do Sistema de Informações de Custo do Governo Federal (SIC) no Instituto Federal Ensino, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) 17/03/2016 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>LAURENTINO, THIAGO DA SILVA. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): avaliação da implementação no IFPB – Campus Picuí 24/03/2017. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.</p>
	<p>LIMA, CLAUDIA CASTELLO BRANCO. O DESAFIO NA CONTRATAÇÃO E ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA EXECUÇÃO DE OBRAS RODOVIÁRIAS: “O FATOR PROJETO” 10/09/2014 78 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.</p>

LIMA, HELTON SOUTO. INOVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DIGITAL: A EXPERIÊNCIA DO PÁTIO DIGITAL NA EDUCAÇÃO ' 16/11/2017 159 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.
LIMA, JESSYKA PEREIRA DE. AUTO AVALIAÇÃO E GESTÃO INSTITUCIONAL: análise da experiência do Instituto Federal da Paraíba. NATAL – RN 2018 ' 13/02/2018 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
LIMA, PAULO CERAUNO MACIEL DE. A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UFRN SOBRE O PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI ' 13/08/2014 63 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
LUCRI, JEAN LUCAS. Estado e Governança educacional: Um estudo de caso do PROUNI ' 29/03/2016 103 f. Mestrado em Gestão de Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
MACEDO, MARCIA FERNANDA SILVA. A INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO NO ACESSO A MEDICAMENTOS NO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE MEDICAMENTO E DE ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA. ' 11/12/2013 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
MAIA, CAMILA BARRETTO. QUE IMPACTOS ESPERAR DA PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS? PROPOSTA DE UM CONJUNTO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAR O PROCESSO PARTICIPATIVO DO PLANO DIRETOR DE SÃO PAULO ' 29/09/2016 154 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.
MARTINELLI, BRUNO. Autonomia municipal na implementação de programas federais: análise da implementação do Programa Mais Educação/MEC na cidade de São Paulo ' 25/04/2017 224 f. Mestrado em Gestão de Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
MORAES, VINICIUS MACEDO DE. Análise da eficiência em educação fundamental das municipalidades mediante a elaboração de uma tipologia de municípios ' 04/06/2018 200 f. Mestrado em Gestão de Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
OLIVEIRA, FLAVIA REGINA DE SOUZA. PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DE ESCALA DO PROJETO "DIÁLOGO COM TEATRO" DO INSTITUTO SOU DA PAZ ' 30/06/2013 104 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.
PEREIRA, LIANA DE ARAUJO E SILVA. O GESTOR DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA. ' 28/08/2014 93 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
PROTASIO, RITA DE CASSIA PAULON. INFREQUÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL: DIMENSIONAMENTO DO PROBLEMA E ANÁLISE EXPLORATÓRIA A PARTIR DE DUAS VARIÁVEIS: FAMÍLIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ' 04/04/2018 110 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.
SANTOS, FABRÍCIO DO NASCIMENTO. GOVERNANÇA NO SETOR PÚBLICO: análise dos mecanismos de governança nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Paraíba ' 19/04/2016 Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
SILVEIRA, ALEXANDRE PETRUCCELLI SALGADO DA. INOVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DIGITAL: A EXPERIÊNCIA DO PÁTIO DIGITAL NA EDUCAÇÃO ' 16/11/2017 159 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.
SOUZA, JUSSIER DO NASCIMENTO. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPB: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS PICUÍ ' 06/03/2017. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal.
VALENTIM, ALDO LUIZ. Proposta de modelo "Charter" para o estado de São Paulo: uma possibilidade de avanço na educação? ' 28/12/2016 80 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, São Paulo.

Fonte: Autoria própria (2019).

O segundo levantamento na pesquisa foi realizado no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – (periodicos.capes.gov.br/) – seguindo por este mesmo ambiente, foram também ampliadas e realizadas buscas por “base” por “área de conhecimento” e “subárea”, em ambas selecionadas como “multidisciplinar”, sendo escolhidas e aplicadas buscas avançadas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – (<http://bdtd.ibict.br>), mantendo e utilizando-se como descritores “democratização”, “REUNI” e “ensino superior”,

para os quais adotou-se como parâmetro “título” e critério “todos os termos” para coleta e extração de produções científicas, delimitado no período compreendido entre os anos de 2007 a 2018. Tendo como base tais elementos foram relacionados (listados) pelo sistema dados e conteúdos de 34 (trinta e quatro) publicações, sendo que deste volume:

- 28 (vinte e oito) classificadas como “dissertação”, onde:
 - 01 (uma) dissertação defendida / publicada no ano de 2009;
 - 02 (duas) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2011;
 - 01 (uma) dissertação defendida / publicada no ano de 2012;
 - 03 (três) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2013;
 - 03 (três) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2014;
 - 05 (cinco) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2015;
 - 07 (sete) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2016;
 - 05 (cinco) dissertações defendidas / publicadas no ano de 2017;
 - 01 (uma) dissertação defendida / publicada no ano de 2018.
- 6 (seis) classificadas como “tese”, onde:
 - 03 (três) teses defendidas / publicadas no ano de 2013;
 - 01 (uma) tese defendida / publicada no ano de 2014;
 - 01 (uma) tese defendida / publicada no ano de 2015;
 - 01 (uma) tese defendida / publicada no ano de 2017.

QUADRO 2 – TRABALHOS COM A TEMÁTICA “DEMOCRATIZAÇÃO”, ‘ENSINO SUPERIOR” E “REUNI” DISPONÍVEIS NO BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

1. Dissertações	ALVES, MOYSÉS DE OLIVEIRA PEREIRA. Projeto de um módulo de registro e monitoramento da evasão para o sistema acadêmico da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - SISCAD. Data de Defesa 2018.
	AMARO, JÚLIO CESAR DOS SANTOS. REUNI - um programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades públicas federais : o caso da UFS. Data de Defesa 2015.
	BARROS, ELIENE BARRETO DE ARAUJO. Permanência dos Estudantes de Origem Popular na Universidade: A Bolsa Moradia na UFBA. Data de Defesa 2014.
	BATISTA, ANA CAROLINA PESSOA BRANDÃO. Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Data de Defesa 2013.
	BRASILEIRO , DIANA SIMÕES. Políticas públicas de expansão e de financiamento da educação superior: implicações sobre as instituições de ensino superior em Campina Grande-PB. Data de Defesa 2017.
	BRITO, MARIA IVONEIDE DE LIMA. Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011) : limites na ampliação de vagas e redução da evasão. Data de Defesa 2013.
	CARVALHO, EVANDICLEIA FERREIRA DE. A expansão da educação superior na UFMA (2010-2014) no contexto do Reuni. Data de Defesa 2016.
	COSTA FILHO, EVANDRO SOARES. Expansão e democratização da educação superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB. Data de Defesa 2016.
	COSTA, DANIELA GALDINO. Qualidade de vida e atitudes alimentares de graduandos da área de Saúde de uma universidade pública em Uberaba-MG. Data de Defesa 2017.
	COSTA, SILVIA MARTA OLIVEIRA. Análise do conteúdo das matérias sobre expansão universitária veiculadas por jornais de grande circulação no Estado do Ceará no período de 2005-2008. Data de Defesa 2009.
	EGREGGIO, ANDRÉ LUÍS. A influência das políticas públicas nos processos de democratização do acesso e internacionalização do ensino superior brasileiro. Data de Defesa 2016.
	FERREIRA, WELLINGTON GERALDO TEIXEIRA. As principais causas da reprovação nos cursos de

	<p>engenharia elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Data de Defesa 2016.</p> <p>FIGUEIREDO, ALICE CRISTINA. Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. Data de Defesa 2015.</p> <p>GAIA, ELIZABETH SILVA. Elaboração do manual de orientações do processo seletivo para ingresso inicial nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo Sistema de Seleção Unificada. Data de Defesa 2017.</p> <p>GUERRA, AGERCICLEITON COELHO. A implementação do REUNI na Universidade Federal do Ceará no contexto da contrarreforma da Educação Superior. Data de Defesa 2017.</p> <p>LORDSLEEM, NARCÍSIA LEOPOLDINA CAVALCANTI. Democratização do acesso ao ensino superior: os cursos de graduação à distância na UFRN. Data de Defesa 2011.</p> <p>MACHADO, DARINNI MOREIRA. Expansão do ensino superior público : algumas vozes do processo de implementação do REUNI na UFPEL. Data de Defesa 2015.</p> <p>MACIEL, DANILO ALAIN SIMÕES. Políticas Públicas e Democratização Educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni. Data de Defesa 2014.</p> <p>MAGALHÃES, ROSELIA PINHEIRO DE. Student Assistance and its role in the permanence of undergraduate students: The experience of the Federal University of Rio De Janeiro. Data de Defesa 2013.</p> <p>MELO, NARA POLIANA DE SOUZA BANDEIRA. Políticas públicas, financiamento e democratização da educação superior: avaliação do REUNI da Universidade Federal do Tocantins. Data de Defesa 2011.</p> <p>MOTA SOBRINHO, ALEXSANDRO. Os limites e as possibilidades do Programa Reuni: um estudo de caso da experiência da UFT. Data de Defesa 2016.</p> <p>OLIVEIRA, Edna de. Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Data de Defesa 2016.</p> <p>PAOLINELLI, SÔNIA MARIA REZENDE. Uma visão geral sobre a atuação das editoras universitárias no contexto da educação superior pública brasileira. Data de Defesa 2016.</p> <p>SANTOS, MARINA JACOB LOPES DA SILVA. Políticas públicas e direito: democratização do acesso ao Sistema Federal de Ensino Superior. Data de Defesa 2015.</p> <p>SILVA, CLAUDEMIR OSMAR DA. Programa Reuni: ampliação do acesso ao ensino superior? Data de Defesa 2014.</p> <p>SILVA, MÁRCIA REGINA SANTOS. A Política Pública de Expansão do Ensino Superior: aspectos do REUNI na UFRB. Data de Defesa 2015.</p> <p>SOUSA, CAMILA FARIAS MARTINS DE. REUNI – proposta de expansão universitária do Governo Lula (2008 - 2012): a democratização do acesso em questão. Data de Defesa 2017.</p> <p>VIANA, MÔNICA JOSIANE COELHO. A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade Federal do Ceará - UFC. Data de Defesa 2012.</p>
2. Teses	<p>KRAINSKI, LUIZA BITTENCOURT. A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior. Data de Defesa 2013.</p> <p>NASCIMENTO, LINDALVA GOUVEIA. Desafios e enfrentamentos no processo de interiorização da Universidade Federal da Paraíba (2007 – 2012): uma análise dos cursos criados pelo Reuni a partir das demandas no Campus de Areia. Data de Defesa 2017.</p> <p>PACHECO, JOÃO ALVES. As metamorfoses do ENEM: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior. Data de Defesa 2013.</p> <p>PEREIRA, THIAGO INGRASSIA. Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições : a experiência do alto Uruguai gaúcho. Data de Defesa 2014.</p> <p>PINTO, GISELLE. THE STUDENT ASSISTANCE POLICY OF UFF IN TWO FACES: THE INSTITUTIONALIZATION OF THE PROCESS AND PROSPECTS OF STUDENT DEMAND. Data de Defesa 2015.</p> <p>SANTOS, LEIDIMAR CÂNDIDA DOS. O Reuni e a democratização do acesso à Universidade Federal da Bahia: estudo a partir das dimensões operacional e reestruturação curricular-pedagógica. Data de Defesa 2013.</p>

Fonte: Autoria própria (2019).

O terceiro levantamento na pesquisa foi realizado no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – (periodicos.capes.gov.br/) – seguindo por este mesmo ambiente, foram também ampliadas e realizadas buscas por “base” por “área de conhecimento” e “subárea”, em ambas selecionadas como “multidisciplinar”, sendo escolhidas e aplicadas buscas avançadas no portal da A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) – (repositorio.ufpe.br), mantendo e utilizando-se como descritores “democratização”, “REUNI” e “ensino superior”, para os quais adotou-se como parâmetro

“título” e critério “contém” para coleta e extração de produções científicas, delimitado no período compreendido entre os anos de 2007 a 2018. Tendo como base tais elementos foi listado pelo sistema uma publicação, classificada como “Tese”, que tem como título “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”, tendo como autora Ana Lúcia Borba de Arruda, defendida / publicada no ano de 2011.

Todos os dados organizados em planilha consentiram na organização e estruturação de todas as produções científicas e/ou acadêmicas, o que possibilitou as apreciações e ponderações parciais de cada uma das etapas. No decorrer da verificação do estudo preliminar buscou-se as afinidades entre diferentes categorias, parâmetros e critérios, viabilizando intercepções que ofereceram um panorama tanto qualitativo quanto quantitativo a respeito da pesquisa cujo tema central é democratização do ensino superior, de tal forma que os resultados propiciaram discernimento e nitidez do que poderia ser rejeitado. Com isso, as obras extraídas nas bases eletrônicas de pesquisa empregadas foram elegidas aquelas que tem como linha de pesquisa principal o tema democratização, focado nas Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive contextualizações que permitam verificar o estágio que se encontram, analisando visões e identificando práticas no espaço universitário (na graduação ou na pós-graduação). Também se buscou trabalhos que apontassem para reflexões sobre as principais vertentes de pensamento e os debates atuais em torno da temática “democratização do ensino superior”.

Tendo esta seleção, adotou-se a leitura a estratégia do fichamento de informações contidas nas produções científicas e acadêmicas qualificadas extraídas das bases citadas, organizados em tabela (planilha eletrônica) tendo como base a seleção daquilo que foi caracterizado como relevante nesta etapa de elaboração do trabalho. Por fim, a sistematização e disposição de todos os pormenores analisados nas produções qualificadas retiradas das bases de dados averiguadas consentiu, entre outros parâmetros e juízo crítico, constituir o conteúdo do que foi empregado na preparação e alcance dos resultados, bem como na contextualização desta dissertação.

O que pudemos observar na produção sobre a temática pode-se averiguar que, no contexto da produção científica, o programa Reuni tem sido analisado por duas direções: o da avaliação política e o da análise de sua implementação e/ou resultados/efeitos iniciais.

Quanto às análises de sua implementação e/ou resultados/efeitos iniciais o foco da produção científica concentra-se em estudos de casos, em que foram analisadas universidades

federais distribuídas nas regiões brasileiras. Nesse sentido, os trabalhos analisados permitiu retirar inferências gerais sobre os impactos/resultados/efeitos do programa Reuni, a partir da somatória dos resultados constantes nesses trabalhos, considerando a semelhança dos mesmos. O que encontramos também, é que na maioria das pesquisas, no âmbito de avaliação dos resultados, nota-se que o programa Reuni não alcançou todas as metas propostas, principalmente, aquelas pautadas aos seus três principais eixos: os percentuais de conclusão de curso pelos alunos, a reestruturação curricular e a otimização da relação/razão de docentes por estudantes.

As pesquisas apontam dados que especificam que, mesmo que tenha ampliado as taxas de ingresso e diversificado o perfil de estudantes ingressantes na universidade pública, inclusive oriundos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os avanços referentes à permanência estudantil e às taxas de aprovação, não foram os esperados. Muitas críticas foram encontradas em relação à estratégia voltada para a reestruturação curricular que procurava alterar a configuração de cursos em modelos interdisciplinares, com formação em ciclos.

Mais um ponto destacado no decorrer da análise dos trabalhos científicos sobre o Reuni refere-se ao corpo docente em que a literatura sinaliza que, apesar das novas contratações, houve implicação em aumento da precarização do trabalho docente, inclusive nas questões relacionadas à sobrecarga de trabalho, que estaria pautada, entre outros fatores, na integração entre graduação e pós-graduação.

Além do objetivo de expansão das matrículas, outro impacto considerado positivo do Reuni destacado nas dissertações e teses analisadas, esteve relacionado à melhoria da infraestrutura, apesar das dificuldades na efetivação dos contratos, e de muitas não conclusões de obras. No entanto, os pontos positivos elencados não foram adequados de viabilizar a consideração aos resultados almejados e objetivados pelo programa.

Ainda que possua uma significativa produção, o tema ainda pode ser explorado, sobretudo quanto a seus impactos, em aspectos pouco analisados como: qualidade da educação, expansão da pós-graduação, reformulação curricular, internacionalização, permanência estudantil dentre outros.

Por fim, podemos assegurar que o mapeamento aqui efetivado, originou vestígios importantes para futuras pesquisas no campo da educação superior, visando apontar tendências e vazios no conjunto da produção científica publicada acerca do Reuni. A apreciação dos trabalhos científicos publicados sobre o Reuni, consentiu perceber que, além do espaço alusivo aos poucos trabalhos sobre impactos do programa, esses ainda são em sua

maioria volvidos para impactos na própria instituição pesquisada em que o Reuni foi efetuado. Outros estudos como os dos impactos mais abrangentes do Reuni são praticamente inexistentes na literatura da área, e são pesquisas importantes para o campo científico e político.

5 A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO E O REUNI

O presente capítulo traz um breve histórico da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), suas mudanças institucionais e efeitos do REUNI. Através do questionário do Anexo A, buscou-se coletar, interpretar e analisar a avaliação do Programa na percepção da Reitoria (Reitora e Vice-reitor) e das Pró-reitorias da UFRPE.

5.1 Breve histórico da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

A UFRPE possui 107 anos de existência, é uma instituição com extensa compleição no estado e na região. Sua história começa com a concepção das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 3 de novembro de 1912. Em 1º de fevereiro de 1914, aconteceu a primeira aula magna da instituição, que funcionou em um imóvel anexo ao Mosteiro, sob a administração do abade alemão D. Pedro Roeser. Em dezembro do mesmo ano, foi inaugurado o Hospital Veterinário, sendo este o pioneiro do país (MELO *et al.*, 2010).

Tendo em vista as restrições do ambiente para as aulas práticas do curso de Agronomia, os beneditinos conseguiram, em 1915, o Engenho São Bento, situado no distrito de Tapera, em São Lourenço da Mata, local onde os monges edificaram as novas instalações da Escola Superior de Agricultura, em março de 1917. O curso de Medicina Veterinária, contudo, continuou em Olinda, compondo a Escola Superior de Veterinária de São Bento até 1926, quando teve as suas atividades encerradas.

A década de 1930 foi marcada pela estatização da Instituição, com a desapropriação da Escola Superior de Agricultura de São Bento, em 9 de dezembro de 1936, pela Lei nº 2.443 do Congresso Estadual e Ato nº 1.802 do Poder Executivo Estadual, passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP). Pouco mais de um ano depois, através do Decreto nº 82, de 12 de março de 1938, ela foi transferida para o Bairro de Dois Irmãos, no Recife, onde ocupou o prédio que originalmente seria destinado a um reformatório de menores (MIRANDA, 2008). O referido edifício, que fora projetado pelo arquiteto Luiz Nunes e até hoje abriga a Reitoria da UFRPE, tornou-se um dos ícones da arquitetura moderna dos anos 1930 em Pernambuco (MARTINS; LEITÃO, 2009).

Na década de 1940, a ESAP teve as primeiras mulheres a receberem a titulação de engenheiras agrônomas. A pioneira foi Ester Sara Feldmus, em 1944. Depois de formada, Ester trabalhou no Moinhos Recife e no então Instituto de Pesquisas Agrônomicas (IPA). Em

1948, foi a vez de Maria Celene Ferreira Cardoso de Almeida receber o seu título. Maria Celene realizou cursos de pós-graduação na Venezuela - Educação Agropecuária -, e em Porto Rico - Extensão Agropecuária. Também foi professora da UFRPE e atuou na Secretaria de Indústria e Comércio de Pernambuco.

Esta pioneira apresenta uma peculiaridade. Ao regressar de Porto Rico, após realizar curso de pós-graduação, trouxe consigo algumas sementes de uma pequenina fruta denominada “cereja das Antilhas”, a chamada Acerola, que, plantada no campus da UFRPE, em Dois Irmãos, Recife, Pernambuco, logo se difundiu para todo o território nacional. Cabe, então, a essa Engenheira Agrônoma pernambucana o título de introdutora dessa fruta rica em vitamina C no Brasil (LOPES, 2007, p. 75).

Em 1947, o curso de Medicina Veterinária, extinto em Pernambuco desde 1926, é novamente criado através do Decreto Estadual nº 1.741, de 24 de julho daquele ano. Esse mesmo dispositivo legal também reuniu a ESAP, o IPA, o Instituto de Pesquisas Zootécnicas (IPZ) e o Instituto de Pesquisas Veterinárias (IPV), constituindo, assim, a Universidade Rural de Pernambuco (URP).

Em 1955, através da Lei Federal nº 2.524, a Universidade foi então federalizada, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior, vinculado ao Ministério da Agricultura. Após a federalização, a URP elaborou o seu primeiro estatuto, em 1964, com base na LDB de 1961. Esse documento representou a primeira intervenção mais significativa na estrutura administrativa e acadêmica da Instituição, ainda que apresentasse alguma continuidade em relação ao modelo da antiga ESAP (SANTOS; PACHECO, 2013). Nesse estatuto, já se encontra uma referência ao Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata como órgão integrante da Universidade.

A origem desse Colégio data de 1936, na cidade de Vitória de Santo Antão, quando era denominado Aprendizado Agrícola de Pacas, à época vinculado à Secretaria Estadual de Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1938, foi transferido para São Bento, em São Lourenço da Mata, passando a utilizar as estruturas da antiga ESAP, quando adotou o nome de “Aprendizado Agrícola São Bento”. Em 1952, a instituição passou a se denominar “Escola de Tratoristas do Nordeste”, tornando-se pioneira na oferta de cursos agrícolas no Norte e Nordeste do Brasil, atraindo alunos da Bahia ao Amazonas para seus cursos de Mecânica Agrícola, Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola, todos em tempo integral e regime de internato. Também eram oferecidos cursos rápidos de tratoristas para agrônomos, técnicos agrícolas e estudantes de Agronomia, e uma escola primária para filhos dos funcionários e professores.

Em 1957, a instituição foi incorporada à Universidade sob o nome de “Escola Agrotécnica do Nordeste”. Em 1964, era denominada “Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata”, mas foi em 1968 que adotou o nome pelo qual é conhecida até hoje: “Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas” (CODAI) (SOUZA, 2000). No início dos anos 1970, em virtude da construção da Barragem do Tapacurá, o CODAI foi transferido para a área urbana de São Lourenço da Mata. Atualmente, o Colégio, que também conta com um novo campus em Tiúma, oferece cursos técnicos em Agropecuária - integrado ou não ao Ensino Médio, Alimentos e Administração, além de ofertar cursos na modalidade Ensino a Distância (EaD): Açúcar e Álcool, Alimentos e Administração. Também é destaque sua atuação no âmbito da qualificação profissional, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), tendo formado, desde de 2013, mais de 12.000 estudantes em todas as regiões do estado.

Com a instauração do Regime Militar, a Universidade passou por algumas mudanças. Em 1967, os órgãos de ensino vinculados ao Ministério da Agricultura foram transferidos para o Ministério da Educação, através do Decreto Federal nº 60.731, de 19 de maio daquele ano. Como consequência desse ato normativo, a Universidade Rural de Pernambuco passou a denominar-se, oficialmente, “Universidade Federal Rural de Pernambuco” (UFRPE). Com a reforma universitária outorgada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a UFRPE promoveu alterações mais profundas em sua estrutura administrativa e acadêmica, através de dois novos estatutos, em 1969 e em 1975. Esses dispositivos, por exemplo, incorporaram o modelo de administração departamental e o regime de créditos.

Foram também criados novos cursos de graduação durante a década de 1970: Estudos Sociais, Zootecnia, Engenharia de Pesca, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Economia Doméstica, Ciências Agrícolas, Engenharia Florestal, Matemática e Química. Ainda na década de 1970, a UFRPE iniciou suas atividades de oferta de curso de pós-graduação *stricto sensu*, com a criação do Mestrado em Botânica, em 1973, por meio de um convênio firmado com a UFPE. O curso funcionou até 1975 nessa universidade. Posteriormente, com o término da vigência do convênio, o curso funcionou no próprio Campus Dois Irmãos, e a primeira dissertação defendida na UFRPE foi apresentada em 21 de dezembro de 1976.

Ainda na década de 1970, houve a criação de dois importantes *campi* avançados da Universidade. Em 1975, por iniciativa do professor José Vasconcelos Sobrinho, é criada a Estação Ecológica de Tapacurá, nas terras remanescentes do Engenho São Bento, em São Lourenço da Mata. A partir do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Botânica, Zoologia

e Ecologia, a estação constitui, desde então, referência nacional no tema da preservação e reflorestamento de espécies nativas da flora, como o pau-brasil. Em 1979 foi a vez da cidade de Garanhuns, no agreste pernambucano, ver nascer a Clínica de Bovinos, graças a uma parceria com a Secretaria de Agricultura do Estado de Pernambuco. Desde então, a Clínica vem desenvolvendo ações nas áreas de clínica médica e cirúrgica, análises laboratoriais em ruminantes e equinos, bem como atuando na pesquisa e na formação inicial e continuada de médicos veterinários de Pernambuco e do Brasil, além de receber pesquisadores de outros países.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que expandia seus cursos, a UFRPE também sofria as consequências do momento político que o país vivia à época. Por exemplo, em 1975, existia, na estrutura administrativa da Universidade, a Assessoria de Segurança e Informação (ASI), um órgão que se reportava à Divisão de Segurança e Informação (DSI) do MEC, notificando qualquer ocorrência relativa à “segurança nacional” (UFRPE, 1975). Isso significava, na prática, monitorar docentes, técnicos e discentes por meio de escutas clandestinas, intervenção na escolha de gestores, seleção bibliográfica, vigilância de eventos, interceptação de correspondência, dentre outras práticas utilizadas pelo Estado de exceção (MOTTA, 2008). Qualquer suspeita devia ser comunicada e devidamente apurada. Sanções eram aplicadas a quem participasse de atos ou distribuíssem materiais considerados “subversivos” (UFRPE, 1985; BRASIL, 1969).

Foi em função desse contexto político de vigilância e repressão que o estudante do curso de Agronomia Odijas Carvalho de Souza, então com 26 anos de idade, foi preso, torturado e assassinado pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) de Pernambuco, em fevereiro de 1971. Como forma de homenageá-lo, a UFRPE o rematriculou, em 2012, durante as comemorações do centenário dos primeiros cursos da Instituição. Além disso, Odijas também se tornou o patrono do Diretório Central dos Estudantes. A década de 1980 se destacou pela reformulação do curso de Licenciatura em Ciências com suas habilitações. Surgiram, então, quatro novos cursos de Licenciatura Plena: Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas.

Nos anos 2000, a UFRPE experimentou uma expansão de suas atividades, com a criação de cursos de graduação na Sede e em novas Unidades Acadêmicas, através do REUNI. A primeira dessas Unidades - tendo sido também o primeiro campus do Programa de Expansão e Interiorização da Educação Superior do Governo Lula - foi instalada na cidade de Garanhuns, onde, como se viu, já existia a Clínica de Bovinos. Tendo iniciado suas atividades no segundo semestre de 2005, a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) oferta, atualmente,

os cursos de Agronomia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária e Zootecnia. Destaque-se que a UAG está desenvolvendo projeto de emancipação, devendo, portanto, tornar-se uma instituição autônoma em alguns anos.

Ainda em 2005, o Conselho Universitário da UFRPE aprovou a criação de outra Unidade Acadêmica, dessa vez no sertão do estado, na cidade de Serra Talhada, onde a UFRPE dispunha do Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação (CTPPI), instalado na Fazenda Saco. A Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) iniciou suas atividades em 2006, com os cursos de graduação em Agronomia, Bacharelado em Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia de Pesca, Sistemas de Informação e Licenciatura Plena em Química. Ao mesmo tempo em que expandia a oferta de cursos de graduação presenciais no interior do estado, a UFRPE, em consonância com o sistema UAB, também implementou a modalidade EaD em 2006, com a oferta do curso de Licenciatura em Física.

Em 2010, foi criada a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), que possui cursos de graduação e pós-graduação, além, de estar presente em 16 polos no estado de Pernambuco e mais 4 na Bahia. Sua sede administrativa fica no Campus Dois Irmãos, no Recife.

Sempre aliando tradição e vanguarda, a UFRPE implantou, no segundo semestre de 2014, a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), com o objetivo de fortalecer o processo de desenvolvimento dos polos empresariais/industriais da região e do país, por meio da formação de recursos humanos qualificados, da realização de pesquisas de ponta e projetos de inovação tecnológica com a formação de parcerias institucionais.

A Unidade oferece 5 cursos de Engenharia, com formato inovador, e dentro do objetivo de geração *in loco* de profissionais com formação técnica especializada para dar suporte às áreas em expansão industrial do Estado. As graduações de Engenharia - Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecânica e de Materiais - também visam a fortalecer o processo de desenvolvimento dos polos empresariais/industriais da região e do país.

Com o gradativo crescimento dos polos de desenvolvimento, como Suape, Goiana e demais áreas em expansão no Estado, as indústrias, refinaria, empresas prestadoras de serviços de projetos, montagem e manutenção industrial necessitam de profissionais com formação técnica para desenvolver as diversas atividades necessárias aos novos padrões de qualidade. Além de manter contato direto com empresas e indústrias desde o primeiro dia de aula, o estudante pode ingressar na Instituição no curso de Bacharelado e, após ter cumprido

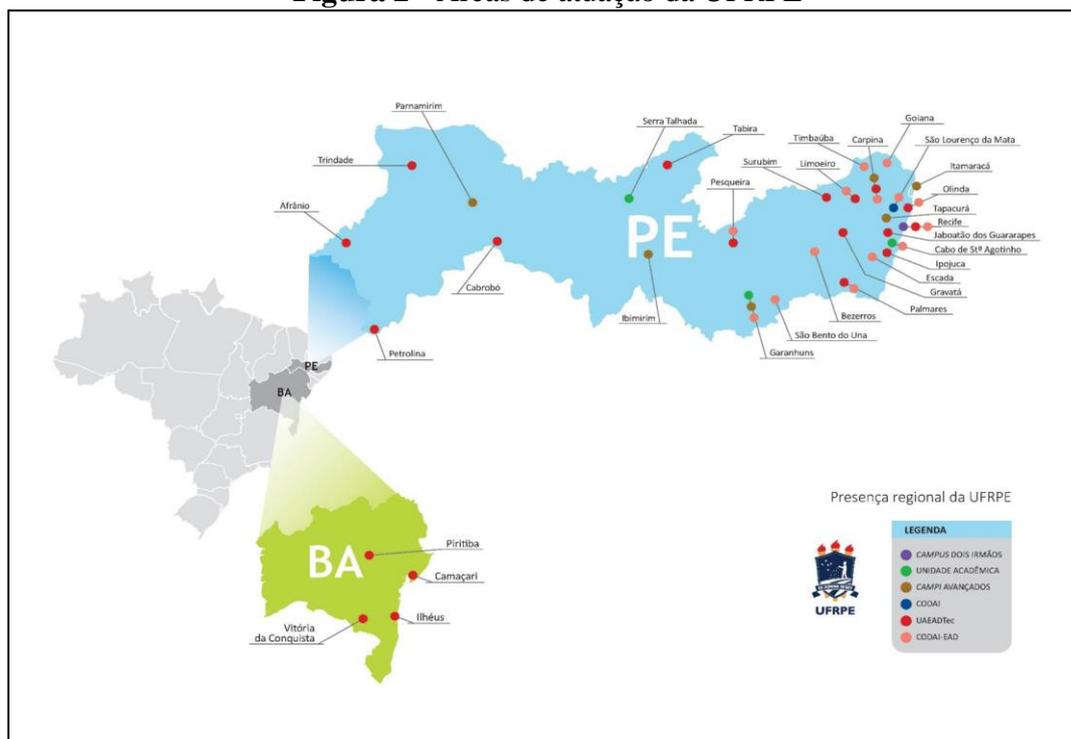
carga horária mínima de 2.760 horas equivalentes à matriz curricular específica, interrompê-lo por um prazo máximo de 2 anos e já obter a certificação intermediária de Tecnólogo.

5.1.1 Áreas de Atuação Acadêmica

A UFRPE dispõe de infraestrutura acadêmica e administrativa composta por mais de 1.200 docentes, mais de 1.000 técnicos-administrativos e mais de 800 trabalhadores terceirizados, além de cerca de 15.000 discentes. A Universidade oferta cursos de graduação, pós-graduação e de educação básica, técnica e tecnológica, além de desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão em um leque variado de áreas.

A Instituição está presente em todas as regiões do estado de Pernambuco (Figura 2), além de parte da Bahia, por meio de Unidades Acadêmicas, estações de pesquisa e polos de EaD. Isso representa um universo de 31 municípios que, de forma direta, contam com uma ou mais ações da Universidade nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Figura 2 - Áreas de atuação da UFRPE



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE 2013-2020, UFRPE (2018b).

5.1.2 Ensino na UFRPE

5.1.2.1 Educação Básica, Técnica e Tecnológica

O CODAI, vinculado à UFRPE, oferece cursos regulares na Educação Básica (Ensino Médio) e na Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos técnicos são oferecidos tanto na modalidade presencial quanto a distância, dispendo, nesse último caso, de polos nas cidades pernambucanas de Garanhuns, São Bento do Una, Bezerros, Pesqueira, Goiana, Timbaúba, Limoeiro, Carpina, Cabo de Santo Agostinho, Escada, Palmares, Recife e Olinda.

Quadro 3 - Cursos ofertados regularmente pelo CODAI

CURSOS TÉCNICOS PRESENCIAIS	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Alimentos
	Técnico em Administração
CURSOS TÉCNICOS NA MODALIDADE EAD	Técnico em Alimentos
	Técnico em Administração
	Técnico em Açúcar e Alcool
Educação Básica	Ensino Médio

Fonte: UFRPE (2018b, p. 25).

Além dos cursos acima referidos, o CODAI também executa o PRONATEC. Criado pelo Governo Federal em 2011, o PRONATEC objetiva oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, buscando, assim, a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade. O CODAI executa o PRONATEC desde 2013, tendo formado, como já foi exposto, mais de 12.000 estudantes em cursos nos eixos de Saúde e Estética, Recursos Naturais, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia, Desenvolvimento Educacional e Social, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Em 2016, foram pactuados cursos nas cidades pernambucanas de Afogados da Ingazeira, Arcoverde, Barreiros, Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns, Goiana, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Petrolina e Recife; na cidade alagoana de Colônia Leopoldina; e em João Pessoa, na Paraíba. Os cursos têm carga horária mínima de 160 horas, como o de Agente Administrativo; e máxima de 400h, como o de Agente Comunitário de Saúde. A UFRPE foi, mais uma vez, recordista em vagas ofertadas em Pernambuco. Foram oferecidas, no segundo semestre de 2016, 2.486 vagas, o que correspondeu a 44% das vagas pernambucanas.

5.1.2.2 Educação Superior

A UFRPE possui 55 cursos de graduação, com uma oferta anual de mais de 4.000 vagas. O campus Sede, em Dois Irmãos, concentra 46% dos cursos, a UAG; 13%; a UAST e a UAEADTec, 16% cada uma; e, por fim, a mais recente das Unidades Acadêmicas, a UACSA, com 9% dos cursos de graduação. Na modalidade EaD, a UFRPE dispõe, por meio da UAEADTec, de 9 cursos, com ofertas em 20 polos, sendo 16 em Pernambuco e 4 na Bahia. Destaque-se, ainda, que o Índice Geral de Cursos (IGC), da UFRPE, apresenta o conceito 4.

Quadro 4 - Cursos de Graduação ofertados pela UFRPE

Campus Dois Irmãos		
Administração	Agronomia	Bacharelado em Ciência da Computação
Bacharelado em Ciências Biológicas	Bacharelado em Ciências do Consumo	Bacharelado em Ciências Econômicas
Bacharelado em Ciências Sociais	Bacharelado em Gastronomia	Bacharelado em Sistemas de Informação
Economia Doméstica	Engenharia Agrícola e Ambiental	Engenharia de Pesca
Engenharia Florestal	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Licenciatura em Computação
Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Física	Licenciatura em História
Licenciatura em Letras	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Pedagogia
Licenciatura em Química	Licenciatura em Ciências Biológicas	Medicina Veterinária
Zootecnia	---	---
UAG		
Agronomia	Bacharelado em Ciência da Computação	Engenharia de Alimentos
Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Letras	Medicina Veterinária
Zootecnia	---	---

UAST		
Bacharelado em Administração	Agronomia	Bacharelado em Ciências Biológicas
Bacharelado em Ciências Econômicas	Bacharelado em Sistemas de Informação	Engenharia de Pesca
Licenciatura em Letras	Licenciatura em Química	Zootecnia
UEADTec		
Bacharelado em Administração Pública	Bacharelado em Sistemas de Informação	Licenciatura em Artes Visuais Digitais
Licenciatura em Computação	Licenciatura em Física	Licenciatura em História
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Pedagogia
UACSA		
Engenharia Civil	Engenharia Elétrica	Engenharia Eletrônica
Engenharia de Materiais	Engenharia Mecânica	---

Fonte: UFRPE (2018b, p. 26).

Na graduação, existe a disposição dos estudantes programas que beneficiam um desenvolvimento profissional crítico e reflexivo, do mesmo modo em que promovem o empenho pela vida acadêmica, e auxílio financeiro, a sua maioria, é ofertado bolsas em forma de contraprestação. Alguns desses programas são:

a. Monitoria acadêmica: Trata-se de um programa solidificado e de grande importância para o ensino. Conforme a resolução N.º 262/2001, que rege o programa de monitoria, afirma que este busca despertar na comunidade discente o interesse pela carreira docente no magistério superior, por meio das atividades de planejamento, pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos pelos docentes desta IES. A importância do programa está inclusa ao auxílio dado ao professor nas atividades cotidianas, nas diversas etapas didático-pedagógicas, e à oportunidade de estabelecerem vasto conhecimento em área específica, por parte dos alunos envolvidos. O quantidade de alunos ligados ao Programa de Monitoria, nas diferentes unidades da UFRPE, em 2016, foi de 531 alunos bolsistas e 147 voluntários;

b. Programa de Atividades de Vivências Interdisciplinares (PAVI): Programa que tem como desígnio oportunizar e promover, dentro do processo ensino-aprendizagem, o

treinamento das aptidões e habilidades técnicas dos discentes da UFRPE, sob orientação de um professor. As experiências no PAVI incidem por meio da interface entre os conteúdos teórico-práticos dos diversos componentes curriculares, especialmente práticos, abrangendo as diversas áreas do conhecimento. Em 2016, foram 164 bolsistas vinculados ao programa;

c. Programa Institucional de Bolsas de Incentivo Acadêmico (PIBID): é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da CAPES, e tem como objetivos fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco e, em consequência, melhorar o desempenho dos estudantes das redes municipais e estadual de ensino. O PIBID promovido pelo MEC/CAPES/FNDE vem atender ao Compromisso Todos pela Educação, previsto no PDE, para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Na UFRPE, o programa visa atender aos seguintes objetivos gerais: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Ao todo, 302 bolsistas de iniciação à docência integraram o PIBID/UFRPE em 2016;

d. Programa de Educação Tutorial (PET): Instituído e implantado, em 1979, na CAPES, o PET foi transferido em dezembro de 1999 para a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC. Presentemente, está sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (CGRE) da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior (DIPES). Trata-se de um programa acadêmico direcionado a alunos da Graduação, regularmente matriculados, com tutoria de um docente, organizados a partir de Grupos de cursos de graduação, sendo um grupo por curso, orientados pelo princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da educação tutorial. Tem o objetivo de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão de maneira articulada, permitindo o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe em complemento à formação acadêmica e cidadã. O programa é integrado por grupos tutoriais de aprendizagem, formados por um professor-tutor, que propicia a 12 estudantes bolsistas e até 6 estudantes não bolsistas, vinculados a cursos de graduação, aprendizagem sobre os três eixos da educação referidos. A UFRPE apresenta 19 grupos PET, distribuídos em três unidades, sendo elas: UAST (3), UAG (3) e no Campus Sede, no Recife (13). Em 2016, o Programa PET agregou 261 estudantes e 19 tutores. Esses grupos realizaram diferentes ações que fortaleceram as iniciativas institucionais de combate à evasão e à retenção nos cursos;

e. Programa de Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA): criado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), tem por objetivo contribuir para a permanência dos estudantes oriundos de camadas menos favorecidas da população que frequentaram escolas públicas e encontram maiores dificuldades em ingressar e se manter nas universidades públicas. O BIA não só apoia financeiramente o ingressante durante o primeiro ano do curso, mas, principalmente, visa a estimular seu engajamento imediato em atividades de pesquisa e extensão, de modo a facilitar sua inserção posterior em outros programas existentes na UFRPE. Ao todo, 75 estudantes estão vinculados ao BIA, sendo que 60 bolsistas são mantidos pela FACEPE e 15 pela própria Universidade.

Os alunos abrangidos nesses programas têm, ainda, a oportunidade de apresentar os resultados de suas vivências e projetos no maior evento da UFRPE, a Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX), que reúne uma série de eventos relacionados a cada uma das três grandes áreas de atuação da Universidade.

5.2 Resultados da implantação e execução do REUNI na UFRPE, nas dimensões propostas como objetivos para análise.

Em seguida, são expostos os efeitos do REUNI na UFRPE, em relação à evolução das matrículas após a implantação do REUNI, à TSG, o aumento do corpo docente e técnico efetivo e o indicador Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente, a política de assistência estudantil e infraestrutura e instalações acadêmicas na IES analisada.

5.2.1 *Evolução dos alunos matriculados*

Nos últimos anos, a UFRPE duplicou o número de cursos ofertados. No ano de 2004, a Instituição contava com 20 cursos, em 2018 esse número alcançou a marca de 55 cursos, sendo 25 na Sede, 9 na modalidade à distância, 7 na Unidade Acadêmica de Garanhuns, 9 na Unidade Acadêmica de Serra Talhada e 5 na Unidade Acadêmica do Cabo e Santo Agostinho. Dessa forma, a oferta de vagas oferecidas por meio de processo seletivo vestibular/sisu passou de 1300 vagas, em 2004, para 5300 em 2011, considerando as vagas da modalidade EAD. E assim, a população de alunos matriculados na Graduação evoluiu de 5947 para 12898, no período citado.

Entre de 2004 a 2011, a UFRPE vivenciou uma evolução das atividades da Pós-Graduação, onde da mesma forma que ocorreu na Graduação, o número de cursos em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi duplicado, incidindo de 20 para 42 cursos. O número de vagas foi de 205 para 661 e, o número de matriculados de 414 para 928.

A perspectiva atual do ensino superior no Brasil é efeito de profundas mudanças que a nação vem vivendo nos últimos 20 anos, caracterizadas por no mínimo quatro notáveis movimentos: (i) valorosa amplificação do algarismo de recursos e universidades públicas e privadas, ofertando graduações nas formas de bacharelado, licenciaturas e tecnológicas; (ii) redistribuições geográficas, com notoriedade destinado à interiorização de universidades públicas; (iii) institucionalização e ágil ampliação da oferta de graduações nas modalidades semipresenciais ou a distância; (iv) expressivas modificações nas políticas federais de ingresso (ENEM, SISU, Cotas) e manutenção (PROUNI, FIES, Bolsas de Pousada), de abrangência nacional.

Perante esta perspectiva, a UFRPE, como instituição pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e inclusiva, procura frequentemente a primazia e a conservação no âmbito regional. A Tabela 6, abaixo, apresenta em termos quantitativos, a expansão da UFRPE, entre 2013 a 2017, em relação ao quantitativo de alunos matriculados, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação.

Tabela 6 - Evolução dos alunos matriculados na Graduação e Pós-Graduação

	2013	2014	2015	2016	2017
Matriculados Graduação	9.509,50	9.567,50	9.959,00	10.789,00	11.345,50
Matriculados Pós-graduação	1.312,50	1.399,50	1.501,50	1.687,50	1.619,00
Total	10.822	10.967,00	11.460,50	12.476,50	12.964,50

Fonte: UFRPE (2017, p. 19).

Mesmo com acréscimo nos números das matrículas, a UFRPE, no entanto, enfrenta desafios diários pelo fortalecimento dos três pilares que sustentam organizações do seu porte e nível de complexidade: infraestrutura, processos e pessoas. O ritmo de superação desses desafios acaba sendo afetado por fatores, como: (i) as significativas restrições orçamentárias (tanto no volume de recursos como na sua frequente indisponibilidade); (ii) o agravamento de problemas urbanos - como a falta de saneamento, a precariedade do transporte e da saúde pública, a mobilidade restrita e a violência; (iii) a heterogeneidade e rotatividade dos membros que compõem a comunidade acadêmica; (iv) a necessidade de adaptação e alinhamento a uma série de novas políticas públicas federais.

O aumento do número de matriculados nas IFES é um dos desafios são enfrentados no que se refere à democratização do acesso, principalmente em relação ao ensino superior brasileiro, que nos últimos anos do século XX passou a experimentar um aumento do número de vagas nas instituições privadas. Saviani (2004) destaca ter havido significativo avanço das matrículas e este fato conduz à necessidade de medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, pois não basta abrir as portas das instituições de ensino superior, é preciso que os que conseguem ingresso possam permanecer até concluir os estudos. O ingresso é, seguramente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se imprescindível, igualmente, afiançar que todos os que ingressam na instituição superior tenham condições de permanecer na mesma até a conclusão do seu curso. Deste modo, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso é reflexo da qualidade.

5.2.2 Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) na UFRPE

A TSG é um indicador que tem a capacidade de apontar problemas ou dificuldades no processo de formação na Universidade, além de exercer um importante papel na construção da Matriz Orçamentária. É calculado pela relação entre os alunos diplomados e os ingressantes, isto é, em relação ao número de alunos ingressos, quantos obtiveram a conclusão do seu curso.

Através dos resultados da TSG, pode-se compreender a existência de problemas como evasão ou retenção nos cursos. Especialmente por este motivo, esse indicador é alvo constante de auditores pela Controladoria Geral da União (CGU) nas Instituições. Ultimamente, a UFRPE responde uma nota técnica da CGU 11/2013, que fez duas recomendações: A elaboração de estudo para definição dos motivos para a queda da taxa de sucesso da UFRPE,

bem como nos baixos índices de desempenho das suas Unidades Acadêmicas; e o aprimoramento das ações de combate à evasão nos cursos de graduação da UFRPE, com intuito de direcionamento das mesmas para a efetiva redução das causas de abandono dos cursos e monitoramento dos resultados obtidos.

A TSG é calculada da seguinte forma (Decisão TCU nº408/2002): Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) = Número de diplomados / Número total de alunos ingressantes, onde o número de diplomados é referente ao somatório do número de diplomados dos cursos, nos dois semestres do ano letivo do exercício. No SiG@, diplomado equivale ao que se chama de “integralizado”, aquele estudante que concluiu os créditos, mas não colou grau. Para o número absoluto de alunos ingressantes, considera-se o ano ou semestre do suposto ingresso dos estudantes que se graduam no exercício, com base na duração padrão prognosticada para cada curso. Esses ingressantes correspondem aos alunos com os seguintes tipos de ingresso: diplomado, força de lei, transferência externa e SISU/ENEM.

Aqui, apresenta-se uma avaliação feita através de gráficos, a evolução da TSG geral da UFRPE ao longo dos últimos 16 anos (2002 a 2017), como também se analisa a série histórica da TSG da Sede e Unidades Acadêmicas (UAG e UAST), no período de 2009 a 2017, comparando-as por ano. Em seguida, identificam-se os cursos, de cada unidade, que estão cooperando para o equilíbrio na TSG.

De acordo com dados do DRCA, nos últimos anos houve uma queda no índice da TSG, podemos observar um considerável queda nesta taxa desde o ano de 2008, chegando a 33,33% em 2014, e uma estabilidade desta taxa em 2015 e 2016, chegando a aproximadamente 34%, seguida de uma nova queda de 17% em 2017, chegando a menor marca, de aproximadamente 28%.

O declínio da taxa ocorrido em 2007 até 2014 expõe um decréscimo de 51,25%. É importante salientar que, até o ano de 2008, só cursos da Sede entraram no cálculo da TSG geral, pois não havia diplomados nas unidades acadêmicas, algumas ainda nem existiam, ou estavam sendo inauguradas. Portanto, um aspecto analisado foi o cálculo da TSG, média em dois períodos: inicialmente de 2002 a 2008, quando só participavam da TSG cursos da Sede, apresentando média da taxa de sucesso de 64,12%; e o segundo período de 2009 a 2017, período em que, além da Sede, as Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada adentraram no cálculo da TSG, onde a média da taxa de sucesso foi 42,87%.

Prontamente, percebe-se que, ainda que fosse instável o comportamento da TSG de 2002 a 2008, neste período a média do referido índice mostrou-se aproximadamente 50% maior do que aquela apresentada nos últimos 8 anos (2009 a 2017). Entretanto, o declínio

registrado ultimamente da TSG geral da UFRPE não pode ser atribuída apenas à participação das Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada, tendo em vista que a Sede também exibiu queda na sua taxa de sucesso. Aferindo a TSG do ano de 2010 ao ano de 2017, por exemplo, observa-se que a Sede, UAG e UAST mostraram uma diferença percentual de -52%, -39% e 29% nas suas TSGs, concomitantemente.

No período de 2009 a 2017, ocorreu a evolução da TSG, para a Sede e Unidades Acadêmicas. No período em que a UAG teve seus primeiros diplomados, em 2009, sua TSG foi sutilmente maior que a da Sede, episódio que se reproduziu em 2013 e 2016. A UAST foi a Unidade Acadêmica que expôs as menores taxas entre os anos 2010 e 2014, se aproximando da TSG da Sede e da UAG em 2014. Exibiu, em 2015, um acréscimo de 8,4 pontos percentuais, se tornando a TSG mais elevada entre todas no ano, no entanto, tornou a declinar em 2016 e 2017. A Sede exibiu pequenos aumentos em 2010 e 2011, seguido de três declínios sucessivos de 2012 a 2014, com ênfase para o declínio de aproximadamente 30% em 2013. Nos anos de 2014 e 2015, esteve estável, voltando a cair em 2017.

O que se pode observar diante dos dados pesquisados e números apresentados em relatórios de gestão e da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, do DRCA e da Coordenadoria de Informações Institucionais e Indicadores, é que a TSG média da UFRPE, entre os anos de 2002 e 2008, foi de 64%, sendo superior à média da TSG dos anos mais recentes (2009 a 2017), que foi de 43%, destacando a queda na taxa de sucesso geral da instituição.

Em relação às demais IFES do Nordeste, a TSG da UFRPE em 2017 ficou em último lugar, entre 17 Instituições de Ensino Superior avaliadas na Região. Nacionalmente, pode-se perceber que a TSG da UFRPE não acompanha o aumento na média nacional (47%) e regional (47%) da taxa de sucesso, de acordo com os dados obtidos do SIMEC.

Anualmente, o Tribunal de Contas da União (TCU) faz relatórios exibindo resultados das Instituições de Ensino Superior para a sociedade. Um dos indicadores da qualidade das instituições é a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), que demonstra os problemas ou dificuldades, em números, no processo de formação nas Instituições de Ensino Superior públicas (IES). A TSG ainda é utilizada para distribuição do recurso orçamentário, ou seja, quanto maior a TSG, maior será o orçamento para ser usado nas IES. E esta é uma questão que vem sendo abordados institucionalmente, através de reuniões, seminários, pautas de conselhos, onde se tem como objetivo o combate à evasão e a retenção.

Frey (2000) ao abordar sobre avaliação de políticas públicas alega que devem ser apreciados os impactos efetivos de tais políticas. A TSG avalia o número de pessoas que

concluíram seus cursos em relação às pessoas que ingressaram nele. É um indicador de resultado que mede a evasão da universidade. A baixa TSG reflete que poucos alunos estão se formando em comparação com o planejado. A taxa de conclusão dos cursos de graduação diminuiu em diversos momentos ao invés de aumentar, e está distante do valor de 90% proposto (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014). Os cursos de graduação analisados nesta pesquisa apresentam, em média, taxas de sucesso inferiores à média proposta pelo REUNI, alguns cursos novos, que foram criados a partir deste Programa, não apresentaram resultados positivos quanto ao número de formados e ocasionaram em uma redução da taxa de sucesso.

5.2.3 *Evolução do corpo docente e técnico na UFRPE nos últimos anos*

Com essa reestruturação das IES, a gestão de pessoas passa a ser conhecida como área estratégica de planejamento e gestão administrativa, colaborando para a formulação e implementação da Política de Gestão de Pessoas. A alteração de paradigma sobre investimento nos recursos humanos, como condição basilar para a alcance de resultados e metas, dentro das instituições, levou a PROGEP a planejar, elaborar, implementar e avaliar continuamente planos, programas e projetos que colaborem para o alcance dos objetivos da Universidade no desenvolvimento e no bem-estar da comunidade universitária. Com objetivo na evolução do crescimento da força de trabalho, no período de 2010 a 2015, houve um aumento progressivo do quadro de pessoal, diante do processo de expansão ocorrido nos últimos anos nesta IFES.

Comparando os dos últimos 7 anos, percebe-se que houve ampliação significativa de servidores na carreira de Docente do Magistério Superior, no percentual de 37,70%, e, na carreira de Técnico-administrativo, com crescimento de 18,92%. No entanto, não se nota esse crescimento na carreira de Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com apenas 1,75% de aumento. Nas contratações de professores substituto e visitante, houve decréscimo ou nenhum registro.

Nos últimos dez anos, o quadro docente da UFRPE sofreu aumento significativo em seu quantitativo efetivo (Tabela 7). A época mais marcante dessa transformação coincide com o período de expansão de vagas em cursos já existentes, e da criação dos novos cursos e das unidades acadêmicas. Destaca-se o número total de docentes efetivos no período de 2010 a 2016, quando se observou um aumento de 37,7%, ao mesmo tempo em que o número de professores substitutos reduziu em 48,3%. Durante o período não se teve registro de professor visitante.

Tabela 7 - Evolução do número de docentes efetivos, substitutos, visitantes, no período de 2010 a 2016

EVOLUÇÃO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EFETIVO	862	892	897	1.061	1.106	1.168	1.187
SUBSTITUTO	58	96	25	20	31	35	30
VISITANTE	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	920	988	922	1.081	1.137	1.203	1.217

Fonte: UFRPE (2018b, p. 105).

Quanto ao regime de trabalho, o número de docentes com Dedicção Exclusiva (DE) aumentou em 53,57% no período de 2010 a 2016 (Tabela 8), na medida em que houve diminuição dos demais segmentos que compõem o quadro de professores efetivos (20h e 40h).

Tabela 8 - Evolução do número de docentes efetivos por regime de trabalho, no período de 2010 a 2016

EVOLUÇÃO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DE	756	833	846	1.023	1.068	1.134	1.161
40h	85	47	43	29	24	21	16
20h	21	12	8	9	14	13	10
TOTAL	862	892	897	1.061	1.106	1.168	1.187

Fonte: UFRPE (2018b, p. 105).

Da mesma forma, quanto à titulação, o corpo docente apresentou, no período de 2010 a 2016, aumento nos números de doutores e mestres e diminuição de especialistas e graduados (Tabela 9).

Tabela 9 - Evolução do número de docentes efetivos por titulação, no período de 2010 a 2016

EVOLUÇÃO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DOCTOR	577	590	635	703	764	836	907
MESTRE	259	281	244	338	323	314	260
ESPECIALISTA	16	13	11	11	13	12	12
GRADUADO	10	8	7	9	6	6	8
TOTAL	862	892	897	1.061	1.106	1.168	1.187

Fonte: UFRPE (2018b, p. 105).

Observa-se o progresso do corpo docente destacado acima, e expostos nas tabelas, o que caracteriza como ponto positivo para o obtenção de uma melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na UFRPE o indicador Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente aumentou em 2017, com relação ao ano de 2016, correspondendo a um acréscimo de 2,7%. Isto se deve ao fato de que em 2017, com relação a 2016, o número de Alunos da Graduação em Tempo Integral (AGTI) cresceu devido ao aumento de 6,21% no número de ingressantes. Já o número de Alunos da Pós-Graduação em Tempo Integral (APGTI) sofreu diminuição de 4,1%, devido à queda no número de matriculados na pós-graduação. E ainda, o número de Professores Equivalentes caiu 1,8%, devido, principalmente, à diminuição de docentes no regime de 40 horas, mas também devido ao aumento do número de professores afastados e cedidos.

Sintetizando, o numerador e o denominador que compõem o indicador variaram a taxas de, respectivamente, 0,8% e -1,8% em 2017 com relação ao ano de 2016, o que justifica o aumento na relação aluno-professor. Ao avaliar os anos de 2013 a 2017, nota-se que o indicador Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente, que vinha em queda, tem aumentado desde 2016.

Definido nas metas gerais do programa, a RAP é considerada um dos principais indicadores de sucesso no cumprimento das diretrizes do REUNI, mostrando como será a relação aluno-professor quando da plena capacidade de operação dos cursos. No primeiro ano de execução foi possível observar uma média entre as relações das universidades de 17,8 alunos por professor, o que aponta para o cumprimento da meta.

A RAP foi baseada no art. 57 da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que instituiu a LDB. O art. 57 determina que a carga horária mínima do professor é de 20 horas semanais em sala de aula, com 40 alunos. Para determinar 18 alunos por professor, deve-se seguir o seguinte cálculo:

Tendo por base um curso de graduação com 3.000 (três mil) horas, valor médio a partir da resolução nº 2, de 18 de julho de 2007, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com duração de 09 (nove) semestres, ou seja, 4,5 (quatro vírgula cinco) anos, e onde cada semestre possui 15 (quinze) semanas, têm-se que $[(3.000 \text{ horas} / 9 \text{ semestres}) / 15 \text{ (quinze) semanas}] = 22,2 \text{ horas semanais}$. Se cada professor ministra 10 (dez) horas semanais = 2,2 professores. Assim, a Relação Aluno Professor foi obtida por meio da equação $(40 \text{ alunos por sala} / 2,2 \text{ docentes}) \cong 18 \text{ alunos}$ (WESKA, 2012, p. 28).

Para o cumprimento das metas, o MEC destinará recursos financeiros às instituições participantes do programa, diante de cada proposta encaminhada ao órgão. As propostas deverão indicar:

- i) construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do programa; ii) compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos e; iii) despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007b, p. 29).

Diante do exposto, ao analisar a UFRPE entre os anos 2013 a 2017, nota-se que houve progressão do apresenta indicador Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente, que vinha em queda, tem aumentado desde 2016, o que indica que a IES vem progredindo no que se refere a este indicador.

Referente ao corpo técnico-administrativo, a UFRPE crê que o papel destes servidores não se restringe a apoiar as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, estes são atores de um processo de desenvolvimento institucional, que possuem formação profissional, competências, expectativas e saberes que podem ser conjugados, contribuindo, de maneira ativa, no processo de aperfeiçoamento da Instituição. Na Tabela 10 pode-se observar a evolução da contratação do corpo técnico por regime de trabalho.

Tabela 10 - Evolução do número de técnicos por regime de trabalho na UFRPE, no período de 2010 a 2016

EVOLUÇÃO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
40	865	876	912	986	1.078	1.055	1.025
30	0	1	2	2	4	6	6
20	7	8	8	11	7	7	6
TOTAL	872	885	922	999	1.089	1.068	1.037

Fonte: UFRPE (2018b, p. 108).

Na UFRPE há o incentivo à qualificação dos servidores, conforme consta no Anexo IV da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. A concessão do Incentivo à Qualificação é avaliada a partir da definição das áreas de conhecimento relacionadas direta e indiretamente ao ambiente organizacional, e dos critérios e processos de validação dos certificados e títulos, conforme prevê a legislação.

Verifica-se que houve um aumento significativo na concessão do Incentivo à Qualificação por título de especialista entre os servidores técnicos-administrativos, no comparativo de 2012 e 2016, chegando-se a um percentual de 53,39%, seguido do mestrado 33,33%, graduação 26,85% e doutorado 7,69%.

O plano de cargos e carreiras também prevê o incremento na carreira através da progressão por mérito profissional, permitindo que o servidor suba para o padrão prontamente subsequente ao que ocupa, no mesmo nível de capacitação, a cada 18 meses de efetivo exercício, desde que tenha sido avaliado mediante processo de avaliação de desempenho.

De acordo com os dados apresentados, a UFRPE dilata políticas voltadas à valorização e desenvolvimento de seus servidores. As políticas são esquematizadas propendendo o melhoramento da qualidade de vida, a promoção e a vigilância da saúde dos servidores no ambiente de trabalho, bem como a sua capacitação e qualificação, tendo em vista o desenvolvimento ininterrupto dos servidores.

A UFRPE, como instituição gestora do conhecimento, propõe-se a trabalhar as habilidades e desenvolver as capacidades do seu capital humano. Nessa conjuntura, os programas de gestão de pessoas devem evoluir, buscando gerar um espaço de aprendizagem constante e inovador na Universidade.

5.2.4 *As Taxas de evasão e retenção nos cursos de graduação presenciais da UFRPE*

A questão da permanência dos discentes vem sendo discutida ao longo dos últimos anos na Universidade Federal Rural de Pernambuco de maneira a promover a inserção de políticas assistencialista e pedagógicas no combate a evasão e retenção de seus alunos, principalmente nas Unidades Acadêmicas, onde o índice de desenvolvimento humano da população encontra-se abaixo da linha da miséria. A Pró-Reitoria de Gestão Estudantil possui programas de permanência e combate à evasão no ensino superior. Estes programas, além da assistência médica e psicológica, proporcionam aos alunos, bolsas de Apoio Acadêmico, de Transporte ou de Alimentação. Cada uma dessas bolsas apresenta valor específico de auxílio e tem sido responsável pela permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição.

Dados divulgados pela Andifes (Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais) à Pró-reitoria de Ensino de Graduação demonstram que 70,2% dos estudantes da UFRPE recebem menos de um salário mínimo e meio. Ainda segundo o dado, dificuldade financeira é o segundo principal motivo pelo qual os estudantes desistem das universidades públicas brasileiras (evadem ou trancam os cursos). A relação das informações da pesquisa demonstra que investimentos em políticas de permanência financeiras na Universidade podem influenciar em uma maior taxa de diplomação.

Educar e formar bem e para a sociedade são as principais metas das IES públicas. A UFRPE busca meios de desenvolver seus compromissos, entretanto, os dados nacionais apontam que evasão e retenção são problemas sociais inibidores da função das Instituições Públicas de Ensino Superior, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas mais direcionadas para este problema, que precisam ser instituídas e voltadas para o fortalecimento das IES a cumprir seu papel social, uma vez que se entende que educação não é gasto, é investimento.

A evasão e retenção, por parte dos estudantes que frequentam cursos de graduação, afetam de um modo geral quase todas as instituições de ensino brasileiras, e em especial as universidades públicas federais. Estes problemas, embora de causas não muito bem compreendidas, possuem efeitos danosos bem perceptíveis, principalmente para a sociedade, tais como: desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação; menor eficiência produtiva das empresas; perda de competitividade nacional; carência de mão de obra especializada, entre outros (SILVA FILHO, 2007).

No Brasil tem-se um aumento vultoso do contingente de ingressantes em IES, da mesma forma que a quantidade de estabelecimentos e cursos também têm apresentado um aumento importante. Uma das estratégias utilizadas pelo MEC foi o REUNI. Com o REUNI, o governo federal adotou medidas para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada desde 2003 (IBGE, 2010).

Acoplado ao aumento das vagas, a evasão também foi se desenvolvendo. Em 2013, a taxa de evasão anual dos cursos presenciais atingiu o índice de 24,9%, sendo 27,4% na rede privada e 17,8% na pública. Nos cursos EaD, no mesmo ano, o índice chegou a 28,8%, sendo 29,2% na rede privada e 25,6% na pública (SEMESP, 2015). No estado de Pernambuco, a evasão anual dos cursos presenciais chegou a 25,6% na rede privada e 15,1% na pública. A Região Metropolitana do Recife atingiu um índice de 27,4%, ficando acima do estado (25,6%). Nos EaD, o índice de evasão anual chegou a 30,9% na rede privada e 26,9% na pública (SEMESP, 2015). Muitos dos estudos sobre evasão indicam, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes (SILVA FILHO *et al.*, 2007; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2006).

De acordo com a ANDIFES, no Brasil este processo tem se acentuado após o início do SISU. Constata-se que o motivo principal tem sido a possibilidade dada aos alunos de ter uma

escolha aleatória em função da média obtida (ANDIFES, 2013). Apesar do fenômeno ser observado, não se sabe ao certo quais as causas para esse elevado contingente de evasão.

Na esfera administrativa, num último estudo realizado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), nos 23 cursos oferecidos na sede, em 2013, o percentual de evadidos girava entre 8,98%, no curso de Medicina Veterinária e 62,67% no curso de Licenciatura em Matemática (UFRPE, 2015).

O estudo levantado pela UFRPE (2015) mostra as taxas de evasão e retenção dos cursos em 2013 e 2014. Para os cursos selecionados para este, os resultados foram os seguintes: Engenharia de Pesca (evadidos: 28,22% e 29,75%, retidos: 17,84% e 24,79%), Engenharia Florestal (evadidos: 31,53% e 30,87%, retidos: 17,71% e 28,33%) e Engenharia Agrícola e Ambiental (evadidos: 26,09% e 25,64%, retidos: 18,58% e 24,85%). Os ingressantes de período letivo de 2011.1 no curso de Engenharia de Pesca, na sua primeira turma, com ingresso através do SISU, formaram apenas 02 alunos em 2014.1. O resto da turma se evadiu e/ou ficou retido noutros períodos, um dado atípico em anos anteriores. A Evasão em 2014 (comparação 2013), apenas os cursos de Zootecnia, Medicina veterinária, licenciatura em química, engenharia de pesca e economia doméstica apresentaram variação positiva.

No geral, as evasões nos cursos diminuíram, no entanto, ainda são consideradas taxas elevadas. Do ponto de vista das instituições, números tão altos tendem a prejudicar o planejamento financeiro e acadêmico e, especialmente, para as instituições públicas, cada aluno que deixa de concluir o curso significa um desperdício de investimento (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

A retenção, que culmina no prolongamento do curso, é uma problemática nacional. Pesquisa realizada por Vanz *et al.* (2016) sobre a evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constatou um índice superior a 40% de alunos com extremo atraso. Do mesmo modo, estudo de Pereira *et al.* (2015) evidenciou, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma retenção de 52,2%, dos estudantes que deveriam se formar nos cursos de graduação presencial da referida universidade do segundo semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2012.

De acordo com Pereira (2013, p. 17),

A retenção no ensino superior é uma expressão utilizada para se referir ao processo que resulta na permanência prolongada do estudante em um curso de graduação. A amplitude do conceito permite inferir o desenvolvimento de diversos elementos no processo, dos quais se destacam as reprovações e os trancamentos de curso, além da

possibilidade de atraso voluntário por parte do aluno no cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular do curso.

Pereira et al. (2015) explicam que a retenção pode ocasionar uma série de problemas, como o comprometimento da taxa de sucesso, a ociosidade de recursos humanos e materiais e pode levar à evasão do estudante. Logo, trata-se de um problema que se manifesta em diversas perspectivas: causando prejuízos pessoais, profissionais e financeiros aos estudantes; comprometendo a eficiência e produtividade do sistema de ensino, bem como a taxa de conclusão e ocupação de vagas, além de gerar custos adicionais à instituição; e reduzindo o retorno à sociedade, por atrasar a disponibilização de cidadãos habilitados para o mercado de trabalho.

Em relação a estes acontecimentos, é de extrema importância que cada instituição, considerando suas peculiaridades, elabore indicativos próprios, com base em registros acadêmicos dos alunos, de modo a identificar os fatores que levam à retenção e evasão que são mais significativos em seu contexto. A partir de então, torna-se possível a elaboração de políticas institucionais eficazes para combater essas problemáticas, que são indissociáveis (LIMA JÚNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012).

Vale salientar ainda que, com o ingresso pelo Sisu, os estudantes tendem a desistir do curso no primeiro ano. Isso ocorre por razões diversas: pelo fato de o estudante não ter ingressado na sua primeira opção de curso, de modo que, assim que ele consegue vaga no curso almejado, abandona a segunda opção. Também ocorre a evasão pelo fato de ter ingressado em uma instituição localizada distante da sua localidade de origem, ou outros motivos.

Nogueira et al. (2017, p. 07) afirmam que, diferentemente do vestibular tradicional, no Sisu:

[...] o indivíduo já tem uma nota e se candidata a dois cursos (primeira e segunda opção) em relação aos quais ele já sabe com muito mais segurança do que no vestibular, dadas as simulações feitas na etapa inicial do Sisu, suas possibilidades reais de ser aprovado. Essa diminuição do nível de incerteza tende, logicamente, a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. [...] O candidato não precisa, assim, sair do processo com o peso de ter sido simultaneamente reprovado. Ao contrário, o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações iniciais, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados.

Portanto, o Sisu, por favorecer o acesso ao curso possível, em detrimento do desejado, acaba levando à evasão logo no início do curso. Esse problema torna-se mais grave para os cursos menos elitizados, que perdem parcela de seus alunos e que normalmente não recebem números significativos de novos alunos, evadidos de outros cursos (NOGUEIRA et al., 2017), em outras chamadas ou editais para preenchimentos de vagas.

Além da problemática do Sisu, é preciso concordar com Ferreira e Fernandes (2015), que reconhecem que o primeiro ano do curso, que consiste na transição para a educação superior, é uma fase crítica para o estudante, não significando apenas uma transição de ano letivo. No mesmo sentido, Violin (2012) afirma que durante os dois primeiros semestres do curso é que ocorre a adaptação do aluno na universidade; é quando sua identidade é reformulada. Logo, sua permanência está relacionada à capacidade de superação dessa fase e do desenvolvimento de sentimento de pertença à comunidade acadêmica.

No mais, Silva Filho (2009) salienta que as reprovações ocorridas no primeiro ano de graduação podem levar os alunos a abandonarem o curso, pois esse é indicativo de que o estudante enfrenta problemas. Logo, se a instituição não toma uma atitude para identificar e sanar esse problema, a consequência é o abandono da graduação.

Portanto, são vários fatores que levam os alunos a abandonarem a graduação no primeiro ano e é preciso que as instituições tenham um olhar atento a esse fenômeno, com vistas a evitar a evasão. “O problema da evasão requer uma posição comprometida da Instituição de Ensino Superior. A atenção a esse problema faz com que a universidade passe a sentir-se responsável pela permanência e pelo engajamento do seu aluno” (VIOLIN, 2012, p. 88). Além da exclusão, há o trancamento, que se caracteriza como uma exclusão temporária do aluno da universidade.

5.2.5 *Assistência Estudantil na UFRPE*

A PROGEST, órgão executivo da administração geral, foi criada em 2006 através da Resolução n°185/2006 do Conselho Universitário (CONSU). Em julho de 2016, o art. 2° dessa resolução, foi modificado pela Resolução n° 080/2016, que alterou o nome da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil para Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI), com o objetivo de ressaltar a promoção da inclusão dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica da UFRPE. A PROGESTI especifica como missão no seu art. 1° da Resolução n° 237/2012:

Incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais Pró-Reitorias, Departamentos Acadêmicos, Departamentos Administrativos e Órgãos Suplementares, o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de sua trajetória Estudantil, sobretudo aqueles de vulnerabilidade sócio econômica, através de ações afirmativas de permanência nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva (UFRPE, 2018b, p. 40).

A PROGESTI é voltada exclusivamente para o atendimento ao discente, e tem como objetivo fundamental a democratização das condições de permanência do estudante, tendendo à minimização dos efeitos das desigualdades sociais. A Pró-Reitoria trabalha articulada com os objetivos do PNAES nas áreas de: moradia, transporte, apoio pedagógico, alimentação, creche, esporte, cultura e inclusão digital. O Restaurante Universitário (RU) constitui uma das mais importantes políticas de permanência da UFRPE, podendo acomodar, concomitantemente, 482 usuários, e são produzidas diariamente, em média, 2.100 refeições no horário do almoço e 1.500 no jantar. Também fazem parte desse contexto o Departamento de Qualidade de Vida (DQV), prestando serviços de assistência médica e odontológica à comunidade universitária, e a Biblioteca Central e Núcleo de Acessibilidade (NACES).

A Política de Assistência Estudantil propende a cooperar para a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, através do apoio de ações e programas que beneficiem a igualdade de oportunidades, a melhoria do desempenho acadêmico e, por conseguinte, o combate às situações de retenção e evasão. Nesse sentido, busca aprimorar e fortalecer a integração dos estudantes à vida acadêmica, através da implantação de ações que garantam a permanência e a conclusão do curso. A assistência estudantil assegura condições adequadas aos estudantes para que eles encontrem o necessário incentivo e apoio logístico e financeiro para desenvolver, com sucesso, os seus estudos, sendo um investimento essencial para a permanência e êxito acadêmico.

Esta Pró-Reitoria, PROGESTI, atualizada através da Resolução nº 080/2016 do CONSU, é responsável pela implementação das políticas de assistência ao estudante da UFRPE, e conta com equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, nutricionistas, entre outros profissionais. Com base na PNAES, a política de assistência estudantil da UFRPE tem como principais objetivos: Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; Reduzir as taxas de retenção e evasão; Contribuir para a promoção da inclusão social por meio da educação.

Os Programas ofertados pela PROGESTI são administrados por resoluções exclusivas (Quadro 3), difundidas por meio de editais semestrais, divulgados na página da Pró-Reitoria (<http://www.progesti.ufrpe.br>), de acordo com o calendário acadêmico, e tem como público-alvo os estudantes dos cursos de graduação presenciais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados. Os programas têm recorte social e considera vulnerável socioeconomicamente o discente que comprovar renda familiar *per capita* igual ou inferior 1,5 (um e meio) salário mínimo.

Quadro 5 - Programas de Estímulo à Permanência (Assistência Estudantil)

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO
PAI (PNAES: Transporte)	Programa de Apoio ao Ingressante – curta duração. Modalidades: Tipo A: para discentes cuja família reside em local diferente de onde funciona o curso. Tipo B: para discentes domiciliados na cidade onde funciona o curso.	Ser ingressante, regularmente matriculado em seu primeiro período em Curso de Graduação presencial da UFRPE; com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Superior pública nem ser diplomado em qualquer curso de graduação.
PAD (PNAES: Apoio pedagógico, Transporte e Alimentação)	Programa de Apoio ao Discente – duração do tempo médio do curso. Modalidades: 1. Bolsa de Apoio Acadêmico; 2. Auxílio Transporte; e 3. Auxílio Alimentação.	Para discentes regularmente matriculados em Curso de Graduação presencial da UFRPE; com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Superior pública nem ser diplomado em qualquer curso de graduação.
PAG (PNAES: Creche)	Programa de Apoio à Gestante. Para as discentes que tenham um filho no período da graduação. Duração máxima: 3 anos e 11 meses.	Mesmos requisitos do PAD. Dentre outros documentos, a certidão de nascimento e o cartão de vacina da criança devem ser apresentados no ato na inscrição.
PIC (PNAES: Cultura)	Programa de Incentivo à Cultura (Coro universitário).	São realizadas duas etapas no processo seletivo: 1. Por recorte social (requisitos do PAD); 2. Teste de aptidão ao canto.
PRUG (PNAES: Moradia)	Programa de Residência Universitária para a Graduação. Duração: tempo médio do curso + 1 semestre.	Estudantes regularmente matriculados em Curso de Graduação presencial da UFRPE; com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; que residam fora do município onde o curso funciona, e na Sede, fora da Região Metropolitana do Recife; não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Superior Pública, ou ser diplomado em qualquer curso de graduação.
PPE (PNAES: Esporte)	Programa de Promoção ao Esporte	São realizadas duas etapas no

		processo seletivo: 1. Por recorte social (requisitos do PAD); 2. teste de aptidão ao esporte.
--	--	---

Fonte: UFRPE (2018b, p.78-79).

A manutenção dos discentes nos Programas de Assistência Estudantil, à exceção do Programa de Apoio ao Ingressante (PAI), ocorre a partir do acompanhamento do desempenho acadêmico e de acordo com os seguintes critérios estabelecidos por resolução, a seguir: não ser reprovado em 100% das disciplinas matriculadas em um semestre; não apresentar mais de uma reprovação em estágio obrigatório; apresentar 100% de aprovação quando matriculado em apenas três disciplinas no semestre.

Os auxílios abaixo discriminados (Quadro 4), são de fluxo contínuo e podem ser solicitados de acordo com a necessidade, obedecendo aos prazos e às resoluções em vigor.

Quadro 6 - Auxílios de fluxo contínuo aos estudantes de graduação

BENEFÍCIO	DESCRIÇÃO	CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO
De volta ao lar	Auxílio concedido aos residentes para que possam retornar às suas residências durante o recesso escolar.	Estar vinculado ao PRUG.
Ajuda de custo	Participação em eventos como Congressos, Simpósios, Encontros e Jogos Estudantis.	Estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial, não apresentar reprovações no semestre anterior ao evento e preencher os demais requisitos previstos na Resolução nº 188/2012 do CONSU.

Fonte: UFRPE (2018b, p. 80).

5.2.5.1 *Resultados Institucionais dos mais abrangentes Programas de Assistência Estudantil da UFRPE*

O PAI tem por finalidade apoiar os alunos ingressantes de recorte social, com bolsa temporária de três meses, até que o mesmo conheça a instituição e possa concorrer a vagas em programas de permanência. Tem como objetivo originar ações afirmativas de permanência para o discente ingressante com vulnerabilidade socioeconômica, através de benefícios denominados Tipo A (com valor referente ao auxílio Alimentação), e Tipo B (com valor referente ao auxílio Transporte). O Quadro 5 traz os quantitativos médios de Bolsas Tipo A e Tipo B do Programa de Apoio ao Ingressante das Unidades Acadêmicas no período de 2014 a 2016.

Quadro 7 - Quantitativos médios de Bolsas Tipo A e Tipo B do Programa de Apoio ao Ingressante nos anos de 2014 a 2016

PERÍODO	CAMPUS												Cabo de Sto Agostinho (UACSA)			
	Recife (SEDE)				Garanhuns (UAG)				Serra Talhada (UAST)				Jan.-Jun.		Jul.-Dez.	
	Jan.-Jun.		Jul.-Dez.		Jan.-Jun.		Jul.-Dez.		Jan.-Jun.		Jul.-Dez.		Jan.-Jun.		Jul.-Dez.	
	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B
2016	36,6	11,7	63	14,3	38,7	7,3	37	6,7	56	20,3	64,3	11	39	4,7	0*	0*
2015	25,0	6,0	51,0	41,0	26,0	5,0	39,0	14,0	49,0	12,0	43,0	44,0	--	--	--	--
2014	36,0	12,0	49,0	18,0	31,0	21,0	59,0	6,0	40,0	11,0	44,0	26,0	--	--	--	--

Fonte: UFRPE (2016, p. 9).

O Programa de Apoio ao Discente se refere ao antigo Programa de Bolsas de Permanência, o qual foi modificado na Resolução nº 237/2014 do CEPE, que altera a Resolução no 256/2012 da Pró-Reitoria para Programa de Apoio ao Discente. Este programa baseia-se em três modalidades: Bolsa de Apoio Acadêmico e Auxílios Transporte e Alimentação. Objetiva gerar ações afirmativas de permanência para o discente com vulnerabilidade socioeconômica, através da concessão da bolsa de Apoio Acadêmico e auxílios Alimentação e Transporte.

A mobilidade estudantil vem sendo amparada através do Auxílio Transporte, parte complementar do Programa de Apoio ao Discente. Seu valor atual é de R\$ 90,00 (noventa reais). Entre os anos de 2012 a 2016, aproximadamente 340 alunos receberam auxílio transporte nas Unidades Acadêmicas (UFRPE, 2016).

Na UAG, UAST e UACSA foi implantado o Auxílio Alimentação para compensar a ausência do RU. Seu valor atual é de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), e entre os anos de 2012 a 2016, 230 discentes receberam os quantitativos médios do Auxílio Alimentação nas Unidades Acadêmicas supracitadas (UFRPE, 2016).

O programa de residência universitária da UFRPE está em conformidade com as políticas do MEC, que considera a precisão de viabilizar a igualdade de oportunidades, impedir a retenção e evasão; é um serviço para estudantes oriundos de famílias com recorte social, do interior de Pernambuco ou de outros estados. Tem por finalidade assegurar condições básicas de permanência aos discentes para a realização de um único curso de graduação, proporcionando aos residentes possibilidades de desenvolver suas potencialidades no tocante à vida acadêmica e sociocultural.

Os(as) discentes selecionados(as) para residência recebem Auxílio Manutenção e quando não há vaga, na disponibilidade de recurso financeiro, o Auxílio Moradia pode ser implementado. No momento apenas as Residências da SEDE, UAG e UAST estão funcionando. Quanto à UACSA, os discentes recebem o auxílio moradia.

A questão da permanência na universidade é, também, de suma importância. O acesso ao ensino superior, por si só, não pode denotar sucesso escolar se não existir condições para que o estudante se conserve no curso e logre sua conclusão. A abonação dessas condições, como transporte, alimentação, moradia, entre outras, é indispensável para, primeiramente, possibilitar o ingresso no ensino superior e, em seguida, reduzir a probabilidade de evasão.

Embora a assistência estudantil tenha intenção de ser inclusiva e busque a igualdade de oportunidades para a conclusão do curso superior, não me parece que essa igualdade possa ser alcançada somente com ações ou mesmo com políticas de assistência estudantil, já que existem defasagens educacionais e culturais que interferem negativamente na trajetória acadêmica do estudante. Para transpor esses obstáculos seriam necessários investimentos em outros segmentos da educação no sentido que estes tenham maior efetividade. Não há como, somente na educação superior, se suprir tantas defasagens e buscar igualdade onde há tantas dificuldades a serem superadas.

5.2.6 Os impactos do REUNI na percepção da gestão da UFRPE

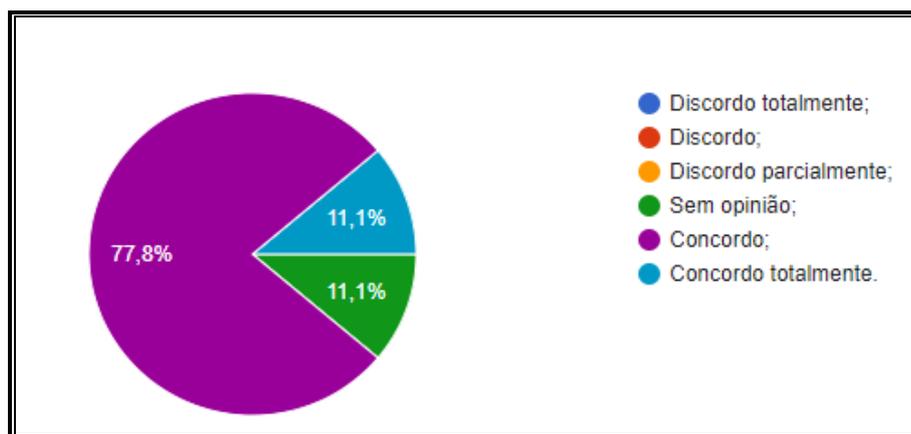
O corpo de gestão central da UFRPE, é composta da Reitora, do Vice-reitor e de 6 (seis) Pró-reitorias (Pró-Reitoria de Administração – PROAD; Pró-Reitoria de Extensão – PRAE; Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão – PROGESTI; Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG e Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN). Para pesquisa da opinião destes, referente aos impactos do REUNI na UFRPE, foi elaborado um questionário, conforme Anexo A, contendo 11 afirmativas a serem analisadas indicando o nível de concordância, por meio de uma escala de intensidade, que varia entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Além disso foram elaboradas duas perguntas abertas com o propósito de o entrevistado apresentar resumidamente seu ponto de vista referente ao Programa, podendo emitir opiniões sobre assuntos. Após envio via e-mail do questionário, foram obtidas 8 (oito) respostas, totalizando assim, 100% (cem por cento) de retorno.

A primeira pergunta subjetiva do questionário abordava sobre um questionamento sobre como o entrevistado define o REUNI, as respostas dos entrevistados foram que o

Programa é: “Uma ação importante e impactante”; “Um bom momento das IFES”; “Uma oportunidade para expansão das IFES”; “Programa criado pelo Governo Federal com o objetivo de dar às Instituições Federais de Ensino Superior condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no ensino de graduação, por meio da alocação de recursos financeiros nas instituições para investir em obras de engenharia, aquisições de materiais e contratação de serviços, bem como para ampliar e qualificar o quadro dos servidores técnico-administrativo e docente”; “Um Programa que teve como objetivo apoiar a reestruturação do plano de expansão do ensino superior público do país”; “Uma excelente política de ampliação do ensino superior federal público que permitiu o acesso e a diplomação de milhares de estudantes em todo território nacional”; “Algo bom, um momento de desenvolvimento das IFES”; “Foi um programa que fortaleceu as instituições de Ensino Federais, contribuiu para minimizar a desigualdade social na Educação Superior e também contraiu com o desenvolvimento de várias cidades e regiões do país” (ENTREVISTA, 2019).

No que refere-se a infraestrutura O REUNI propunha que a implantação e execução do Programa fosse realizada com aproveitamento da estrutura física já existente nas instituições de ensino superior, além da construção de espaços físicos para atender aos novos cursos e àqueles que foram expandidos.

Gráfico 1 - Resultados da afirmativa 03 do questionário, em relação à ampliação e o aproveitamento da infraestrutura já existente na UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

No Gráfico 1, aborda-se a afirmativa 03, que questiona se “com o REUNI, houve a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação e para o aumento da qualidade dos cursos, através de melhor

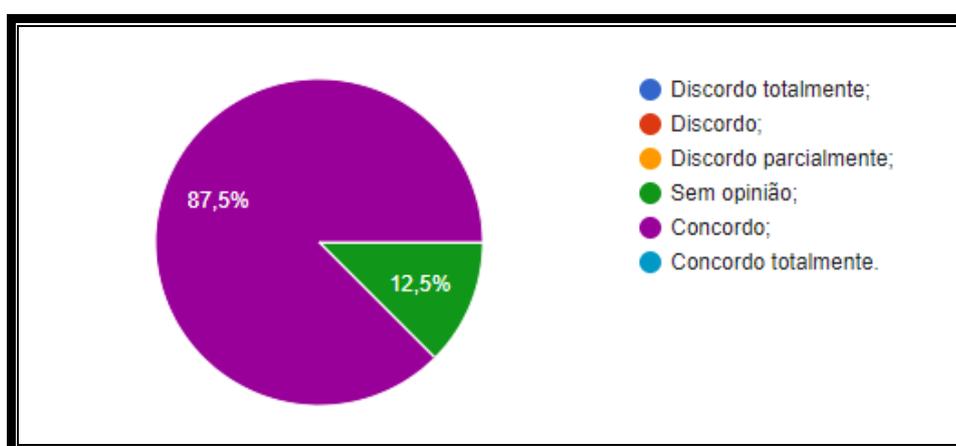
aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, respeitadas as características particulares da instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino”.

Em relação à afirmativa exposta, 77,8% (setenta e sete vírgula oito por cento) dos entrevistados apresentaram algum grau de concordância de que houve a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação e para o aumento da qualidade dos cursos, através de melhor aproveitamento da estrutura física já existente, respeitando as características particulares da instituição e estimulando a diversidade do sistema de ensino.

Os que apresentaram algum grau de discordância em relação à afirmativa 03 totalizaram 11,1% (onze vírgula um por cento). Os que não souberam opinar representaram 11,1% (onze vírgula um por cento). Entende-se que a maioria da gestão universitária reconhece a ampliação e o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes na UFRPE.

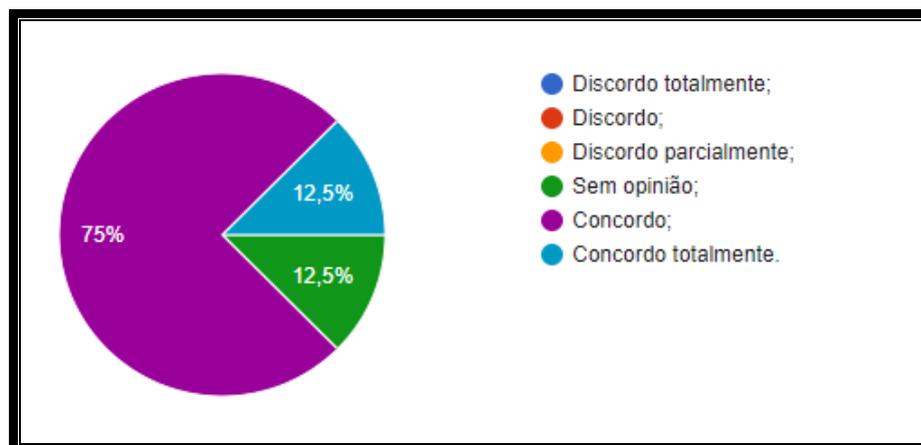
Quanto a qualificação do corpo docente e técnico, foram abordadas as afirmativas 5 (O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo docente da UFRPE) e 6 (O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo técnico da UFRPE), percebe-se que houve prevalência dos membros que concordaram que houve melhorias no corpo docente e técnico da UFRPE com o REUNI, fato esse que pode ser confirmado nos Gráficos 2 e 3, o que só tende a favorecer a elevação da qualidade da formação dos estudantes.

Gráfico 2- O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo docente da UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

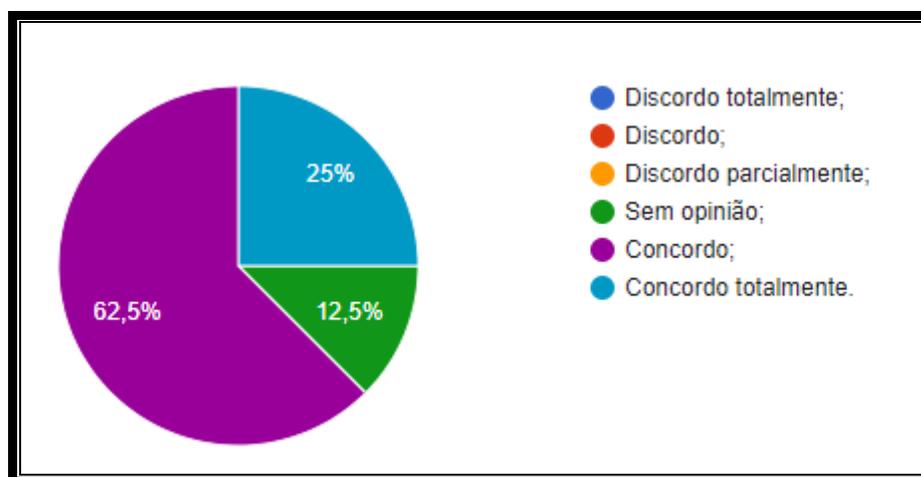
Gráfico 3- O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo técnico da UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

No tocante a produção científica, diante do Gráfico 4 abaixo, que obteve elevado percentual de concordância, representando 62,5%, demonstrando que houve elevação na produção acadêmica da UFRPE.

Gráfico 4 - O REUNI resultou em aumento na produção científica da UFRPE.

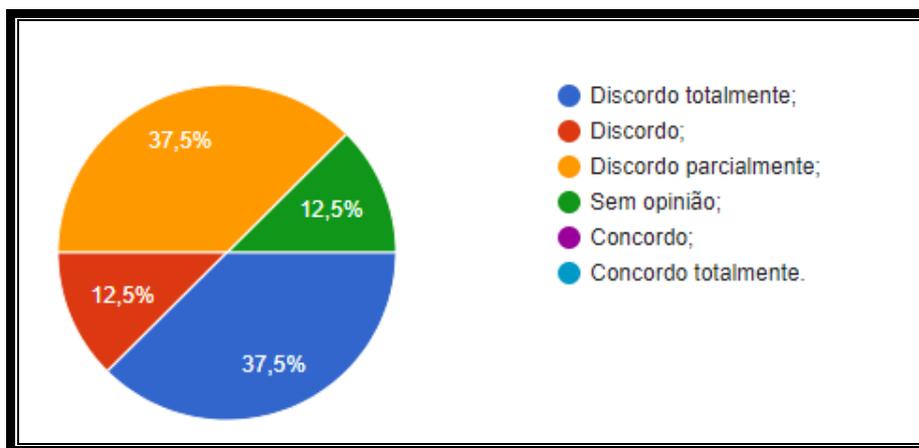


Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

Nas questões relativas aos discentes, a afirmativa 01 (O REUNI propôs como metas globais a elevação gradual da taxa de diplomados para noventa por cento, nos cursos de graduação presenciais, e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (2008). Diante dessas metas, houve uma tendência para precarização das condições de trabalho e de ensino na UFRPE), abordava as metas globais do Programa, que deveriam ser cumpridas após cinco anos de sua implantação. De acordo com a opinião dos entrevistados, tivemos opiniões bem divididas, onde 37,5%

(trinta e sete vírgula cinco por cento) discordaram totalmente com o fato de que as metas estabelecidas pelo Programa tenderam à precarização das condições de trabalho e de ensino no Instituto de Ciências Agrárias, onde a mesma quantidade discordaram parcialmente; 12,5% discordaram e 12,5% disseram estar sem opinião sobre a afirmativa, como podemos observar no Gráfico 5.

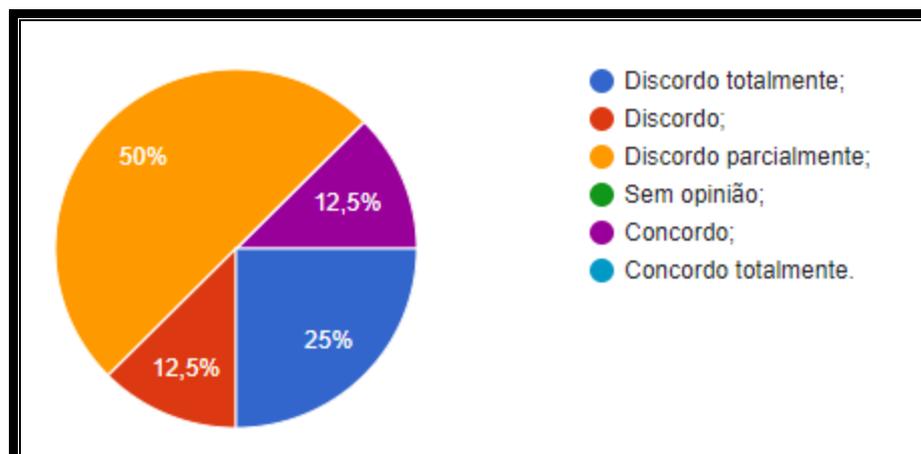
Gráfico 5- Metas globais propostas pelo REUNI causaram precarização das condições de trabalho e de ensino na UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

Em relação a essa afirmativa 02, que afirma que “O REUNI propôs a redução das taxas de evasão, com uma política de ocupação das vagas ociosas e aumento das vagas de ingresso (especialmente no período noturno); no entanto, não houve aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo (concursado) implicando, assim, no aumento da qualidade acadêmica”, observamos no gráfico 6, que apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) dos membros da gestão universitária apresentaram algum grau de concordância. Na sua maioria discordaram em algum grau da afirmativa 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos membros. Percebe-se assim, que em sua maioria os entrevistados concordam que o orçamento foi insuficiente e também os recursos humanos para a expansão proposta.

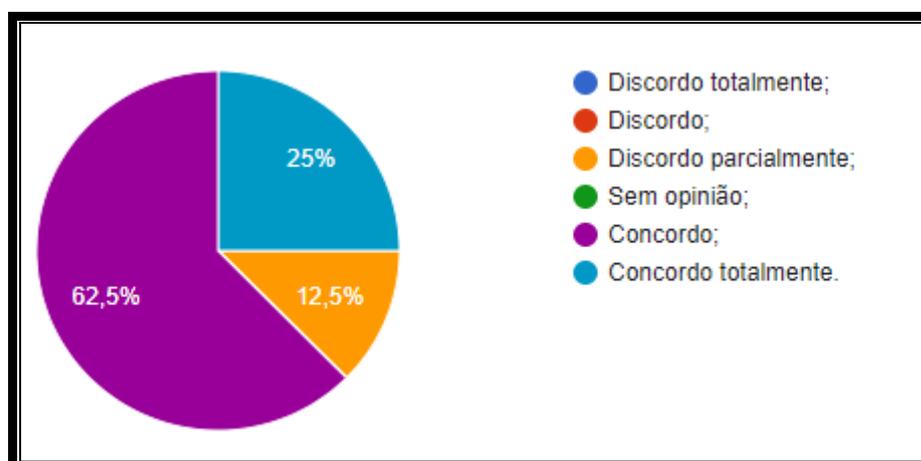
Gráfico 6 - O REUNI propôs a redução das taxas de evasão.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

Como política pública, o REUNI propunha a ampliação da oferta de vagas e condições para permanência dos alunos carentes nas instituições de ensino superior. Diante da afirmativa 04 (O aumento dos recursos para assistência estudantil, decorrente do REUNI, correspondeu aos anseios dos discentes carentes, possibilitando a permanência nos cursos de graduação da UFRPE), 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos entrevistados concordaram em algum grau que o Programa aumentou os recursos para assistência estudantil, de acordo com a expectativa dos estudantes, colaborando para sua permanência nestes na Instituição. Houve 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) que apresentaram algum grau de discordância da afirmativa, como pode ser observado no gráfico 7.

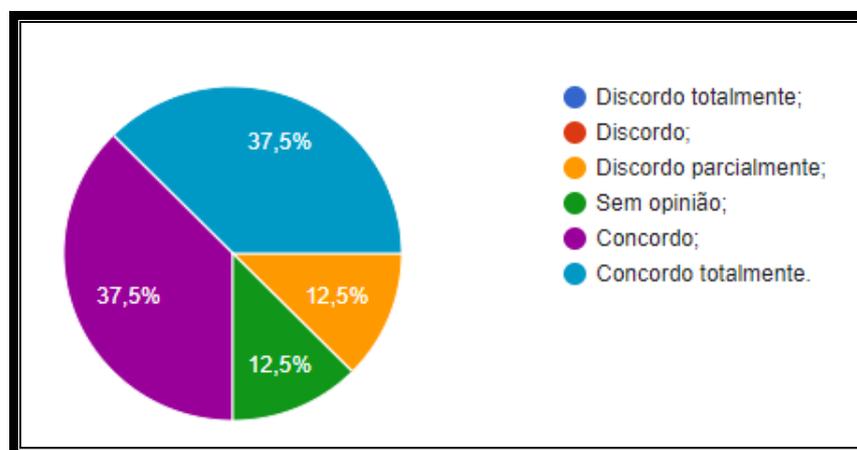
Gráfico 7- O aumento dos recursos para assistência estudantil, decorrente do REUNI, correspondeu aos anseios dos discentes carentes, possibilitando a permanência nos cursos de graduação da UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

Em relação aos aspectos sociais, com o REUNI a UFRPE teve ampliação na oferta de cursos de graduação através da criação de novos cursos. Com o crescimento na oferta de vagas na graduação, houve também a ampliação dos cursos de Pós-Graduação nas instituições de ensino superior. Paralelamente, houve o crescimento da pesquisa e da extensão, priorizando as regiões em que as Instituições estavam inseridas. Diante da afirmativa 8 (O REUNI proporcionou a oferta de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na UFRPE), 75% (setenta e cinco por cento) dos membros da gestão universitária da UFRPE apresentaram algum grau de concordância de que houve ampliação na oferta de vagas na pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, favorecendo a região onde está inserida, e apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) dos entrevistados discordaram parcialmente e a mesma quantia referiu estar sem opinião sobre esta afirmativa. Nota-se que houve predominância dos entrevistados que concordaram com a afirmativa acima, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8- O REUNI proporcionou a oferta de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na UFRPE.

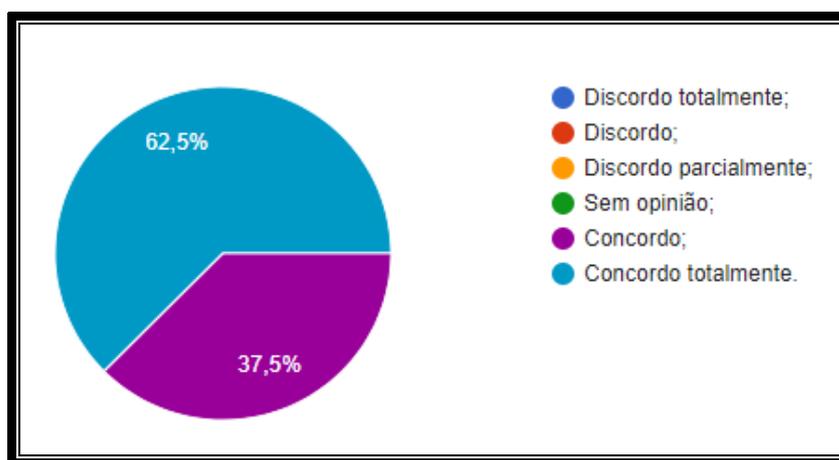


Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

O REUNI recomendava, com a ampliação das vagas em nível de graduação, dar suporte financeiro aos discentes carentes para permanência nos cursos. Além disso, objetivava interiorizar o ensino e apoiar as regiões subdesenvolvidas pelo país. Conforme opinião da Gestão Universitária, em resposta a afirmativa 9 (O REUNI constituiu-se em um programa que possibilitou a UFRPE desenvolver seu papel de apoio ao desenvolvimento dos municípios aos quais estão alocados a Sede e suas Unidades Acadêmicas) afirmou em sua totalidade 100% (cem por cento) que concordam em algum grau que o Programa possibilitou a UFRPE

cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos municípios onde estão inseridas, resultado este que pode ser analisado no gráfico 9.

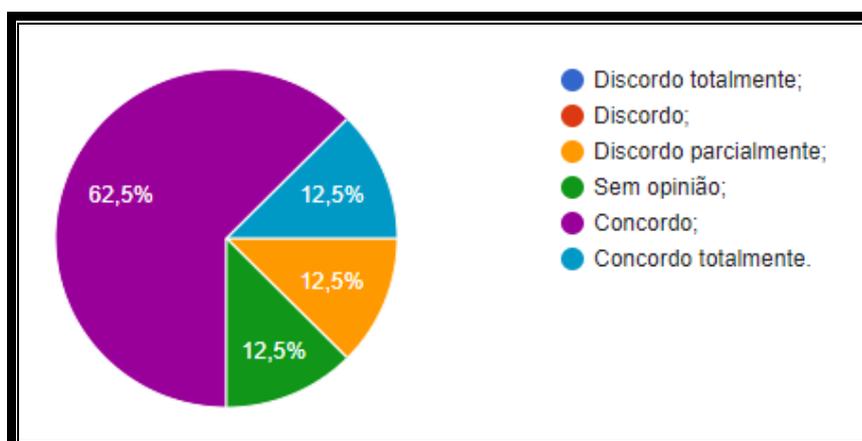
Gráfico 9- O REUNI constituiu-se em um programa que possibilitou a UFRPE desenvolver seu papel de apoio ao desenvolvimento dos municípios aos quais estão alocados a Sede e suas Unidades Acadêmicas.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

Na afirmativa 10 (O REUNI ocasionou a ampliação do quadro de servidores da UFRPE, através de concurso público, de modo satisfatório para consentir à expansão proposta pela Instituição), em relação à esta afirmativa, 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados concordaram em algum grau que o REUNI ocasionou a ampliação dos servidores por meio de concurso público, de modo suficiente para atender à expansão proposta pela Instituição, como mostra o Gráfico 10.

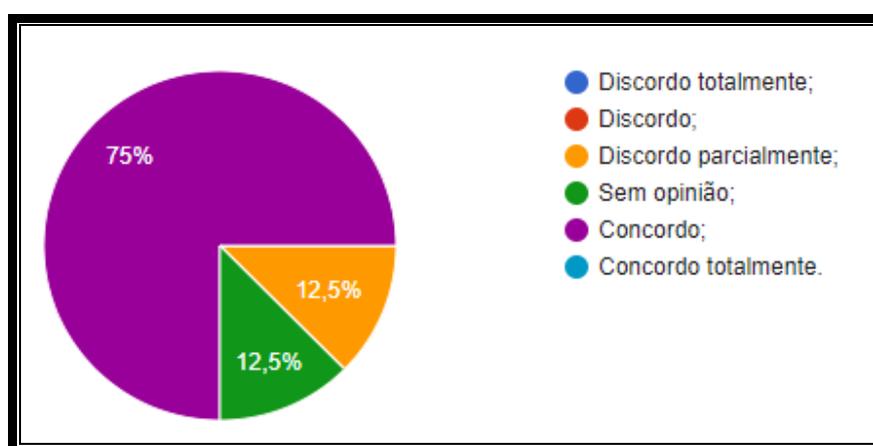
Gráfico 10 - O REUNI ocasionou a ampliação do quadro de servidores da UFRPE, através de concurso público, de modo satisfatório para consentir à expansão proposta pela Instituição.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

No questionário proposto, a afirmativa 11, diz que: “O REUNI atendeu às expectativas na UFRPE”, como podemos observar no Gráfico 11, 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados concordaram que diante da grandiosidade das mudanças ocorridas com a implantação e execução do REUNI, havia uma expectativa por parte da Gestão Universitária, em relação às transformações qualitativas e quantitativas que ocorreriam na Instituição. Assim, percebe-se que mais da metade dos entrevistados concordam que o REUNI atendeu às expectativas.

Gráfico 11 - O REUNI atendeu às expectativas na UFRPE.



Fonte: A autora, a partir dos resultados do questionário (2019).

A última pergunta subjetiva do questionário abordava sobre um questionamento: Quais os principais impactos do REUNI na UFRPE? Todos os entrevistados responderam, e apontaram os principais impactos como sendo: “Ampliação de vagas, expansão e interiorização”; “Ampliação da infraestrutura física e conseqüentemente do corpo técnico docente e administrativo”; “Interiorização das atividades acadêmicas”; “Aumento expressivo da oferta de vagas na graduação por meio da criação de novos cursos; adequação das estruturas físicas existentes e construção de novas edificações, como prédios de salas de aula, prédios de salas de professores, laboratórios, bibliotecas, casas de estudante, prédios administrativos; melhoria e ampliação da infraestrutura de TI; implantação da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho; aquisição de equipamentos e mobiliários para as novas instalações e substituição nas instalações existentes; aumento da oferta de bolsas de ensino de graduação, pesquisa e extensão; aumento do quadro de servidores técnico-administrativo e docente; elevação da titulação dos servidores técnico-administrativo”; “Democratização do ensino superior; aumento do número de cursos de graduação e pós graduação; aumento do número de estudantes; aumento de projetos de pesquisas e de

extensão; aumento do quadro docente e técnico; inserção da UFRPE no interior do estado contribuindo diretamente com o desenvolvimento das diversas regiões; formação de recursos humanos qualificados aumentando a capacidade técnica do estado”; “Ampliação das vagas, maior acesso aos estudantes do interior do país, cumprimento das metas do pleno nacional da educação, desenvolvimento socioeconômico do interior do Brasil, ampliação do mercado de trabalho para jovens professores e profissionais especializados”; “Nos discentes”; “O aumento de cursos de graduação e pós-graduação, do quadro de pessoal, da sua expansão do Sertão ao litoral , da sua ampliação estrutural e financeira, aumento da qualificação do corpo técnico e docente, melhor condições de trabalho e ensino” (ENTREVISTAS, 2019).

Entre os impactos de grande relevância da implantação e execução do REUNI na UFRPE, destaca-se a ampliação da visibilidade da Universidade e das suas Unidades Acadêmicas. Nota-se que com o REUNI na UFRPE ocorreram mudanças estruturais e no perfil dos servidores e alunos, que são oriundos de diversas regiões do Brasil, proporcionando uma Comunidade mais diversa e plural. A UFRPE cumpre o papel de interiorização do ensino superior federal gratuito e de qualidade no Estado de Pernambuco, na ampliação e democratização da oferta de vagas em cursos que atendem, na sua maioria, à vocação da região onde se encontram inseridos, contribuindo assim, na formação de mão de obra especializada para desenvolvimento do país, além de projetos de pesquisa e extensão e de seus desdobramentos.

5.2.7 O SiSU na UFRPE

Para acelerar o processo de inclusão de alunos nas IES Públicas o governo federal criou um sistema de gestão inteligente informatizado chamado – SISU - Sistema de Seleção Unificado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os alunos que prestaram o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e tiveram nota maior que zero na redação podem se inscrever, no Sistema de Seleção Unificado (SISU). Após o período de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os alunos que tiveram a maior pontuação. O resultado da prova é a pontuação utilizada para selecionar os candidatos nas vagas escolhidas.

Apesar de todos os problemas ocorridos no passado nas provas do Enem fica claro que esse modelo de avaliação não traz benefícios só para o estudante, ele também serve como indicador de qualidade para as escolas brasileiras. E cabe esclarecer que, até o presente

momento, nem todas as universidades públicas e privadas aderiram totalmente ao Enem como critério único de seleção, mas grande parte já o utiliza ao menos como parte do processo seletivo. As expectativas com relação ao uso desse sistema são crescentes visto que a adesão a ele implica uma melhor racionalidade e uma otimização dos recursos por parte das IES públicas.

Em 2010, a UFRPE aderiu ao ENEM como processo de seleção para ingresso e concomitante aderiu também ao SISU, que concretiza a seleção de alunos para cursos de graduação em IES, aproveitando sua nota no ENEM, o que colocou suas vagas para serem disputadas em nível nacional. O SISU, inicialmente, proporcionou a promoção das taxas de evasão, uma vez que aumentou o deslocamento de alunos procedentes de diferentes regiões do país, que após o início do curso expunham problemas de manutenção, além de dúvidas na opção do curso.

Quanto à dinâmica de utilização do SISU na UFRPE, este tem uma única fase de inscrição. Referente à concretização da inscrição, o candidato elege, por ordem de prioridade, duas alternativas de cursos entre as vagas oferecidas pela universidade. O candidato, além disso, define se anseia disputar às vagas de ampla concorrência (sem cotas, ou apenas com ação afirmativa proposta pelo edital divulgado), ou às vagas propostas a políticas afirmativas, as cotas. No decorrer do período de inscrição, o candidato pode modificar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada.

Com o término da fase de inscrição, o sistema elege automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no ENEM e eventuais ponderações (pesos atribuídos às notas ou bônus) e cotas, onde são acatados unicamente os candidatos classificados incluso do número de vagas ofertadas pelo SISU em cada curso, por modalidade de concorrência. Caso a nota do candidato permita sua classificação em suas duas opções de vaga, ele será nomeado apenas em sua primeira opção. Para efetivação da matrícula e recolhimento da documentação é feita a chamada regular, em que os candidatos eleitos têm um prazo para realizar a matrícula na instituição, confirmando, dessa forma, a ocupação da vaga. O candidato selecionado em sua primeira opção não participará da chamada seguinte, independentemente de efetuar ou não sua matrícula na instituição ensino para a qual foi selecionado. Por esta razão, o candidato deve ficar atento aos prazos: se for selecionado em primeira opção, só terá esta oportunidade de fazer sua matrícula, pois não será convocado na chamada seguinte.

O candidato que não conseguiu efetivar sua matrícula na chamada regular, deve inserir no *site* do SISU seu interesse em participar da “lista de espera”. Podem participar da lista de

espera os candidatos não selecionados em nenhuma de suas opções nas chamadas regulares, assim como os candidatos selecionados em sua segunda opção, independente de terem efetuado a matrícula. A participação na lista de espera somente poderá ser feita na primeira opção de vaga do candidato.

Na sua última adesão ao REUNI, no vigente ano, a UFRPE ofertou 3.860 vagas no SISU, em meio a 69 cursos participantes, onde 1.990 vagas ofertadas no SISU são destinadas a ampla concorrência, e 1.990 vagas ofertadas no SISU - Lei nº 12.711/2012, referente às ações afirmativas.

Quanto às modalidades, ampla concorrência e ações afirmativas, a UFRPE faz uso das seguintes:

- A0: Ampla concorrência;
- L1: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

- L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

- B1786: Candidatos que tenham cursado no CODAI, vinculado à UFRPE conforme os itens A, B e C seguintes: (A: ensino médio integralmente no CODAI), ou (B: ensino médio integrado ao técnico integralmente no CODAI), ou (C: ensino técnico cursado integralmente no CODAI, junto ao ensino médio cursado integralmente em qualquer escola pública);

- B1807: Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em qualquer uma das escolas situadas nas microrregiões do Agreste ou do Sertão de Pernambuco.

O estudante também pode ingressar como portador de diploma e outros procedimentos, a partir de Edital Extra de Ingresso, lançado a cada semestre.

Estas informações evidenciam que o SISU, além de democratizar o acesso ao ensino superior com qualidade, promove a inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são inseridas pelo Estado para consentir a uma necessidade da sociedade, e devem ser debatidos e ponderados seus efeitos no âmbito onde a mesma foi inserida. No começo do século XXI existiram modificações expressivas na educação superior no Brasil com o PNE (2001-2010) e o PDE (2007), do qual fez parte o REUNI, como uma das ações.

Na qualidade de política pública educacional, o REUNI concedeu à sociedade a ampliação do ingresso à educação superior, em nível de graduação, e instituiu políticas de permanência para os alunos carentes por meio do PNAEs. Existiu a interiorização das IFES, com a concepção de vários Campi e/ou Unidade Acadêmicas em regiões desprovidas de ensino superior e de desenvolvimento econômico e social. Assim, colaborou para o desenvolvimento de regiões com insuficiência de recursos, aumentou a formação de mão de obra qualificada e enterneceu seguramente no avanço do ensino, da pesquisa e da extensão visando de uma universidade mais inclusiva e com qualidade.

Perante o que foi apresentado nesta pesquisa, é admissível alegar que, nos últimos anos, alguns programas do governo beneficiaram o acesso de milhares de pessoas ao ensino superior, quer seja em instituições públicas ou privadas, nas instituições públicas de ensino, o acréscimo da oferta de vagas se deu por meio da expansão e interiorização das universidades e institutos federais. Com o desígnio de acrescer o quantitativo de vagas na educação superior pública, o governo federal criou programas, entre os quais, o EXPANDIR, o qual foi o programa que deu de fato início à expansão e interiorização, cujo objetivo se traduz em levar as cidades do interior brasileiro novos *campi* e/ou Unidades Acadêmicas das Universidades Federais, a partir de 2005. Foi em meio a este processo de expansão e interiorização das universidades públicas que se inseriu a UFRPE.

Quanto ao REUNI, não é aceitável qualificá-lo como programa de ingresso, pois as análises dos estudos voltados para o mesmo o restringem a um programa de ampliação de vagas que promoveu concentradas políticas de assistência estudantil de forma individualizada nas universidades federais. A justificativa do governo a este fato é que o Reuni consentiu a democratização do acesso à Educação Superior pública e gratuita, e não foram ações voltadas para as IES privadas, mesmo que estas tenham tido políticas públicas de expansão voltadas para sua conjuntura. Ainda sobre a democratização do acesso, dois aspectos podem ser analisados: um de cunho quantitativo com a expansão das vagas e; outro, de ordem

qualitativa, ou melhor, a quem se designa o acesso e como ele se processa. Desse aspecto, é plausível compreender que a expansão das vagas é um dos indicadores do acesso à Educação Superior, ainda que não se limite a isso. No entanto, essa concepção está enraizada de contrassensos e exterioridades. As exterioridades corroboradas nas Diretrizes Gerais do REUNI, que proporcionam uma racionalidade sob um discurso promissor da democratização do acesso ao ensino superior. É aceitável sugerir que as basilares incoerências do discurso contidas nos documentos avaliados se encontram na sugestão de se expandir as vagas na graduação presencial nas universidades federais pelo melhor aproveitamento, ou seja, pela otimização do investimento financeiro, da estrutura física e dos “recursos” humanos que já existiam nas universidades.

Foi relevante para esta pesquisa a análise da expansão da UFRPE, e observar a concretização de fato da expansão e interiorização com suas Unidades Acadêmicas, onde todas obtiveram resultados positivos no desenvolvimento das regiões onde se encontram inseridas com a implantação e execução do REUNI. Entende-se que, nesse momento, há a necessidade de fortalecimento das Unidades em estudo, para ampliação e concretização de fato do ensino de qualidade, o avanço da pesquisa e ampliação dos projetos de extensão.

As Unidades Acadêmicas, inseridas ao longo do Estado de Pernambuco, desempenham o papel de interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade, de democratização do ingresso a esse nível de ensino e proporcionam oferta de trabalho e desenvolvimento econômico e social às regiões onde estão inseridas. Porém, observa-se a necessidade de consolidação das Unidades, com ampliação do orçamento para reestruturação e expansão da infraestrutura, da segurança, da comunicação e informática, entre outras particularidades de cada local. Evidencia-se a necessidade de finalização de algumas obras: complementação da urbanização; efetivação de novas obras, como construção de prédios de salas de aula, laboratórios, estações de experimentos, restaurante universitário; obras sustentáveis como uso da energia solar, captação de água da chuva, reuso de águas residuais e reciclagem de resíduos. Não esquecendo, também, de ratificar a importância da ampliação da Moradia Universitária, aumento do número de programas da assistência estudantil, o que possibilita maior efetividade na permanência do discente na universidade.

As informações contidas no decorrer desta pesquisa demonstraram que o desenvolvimento de estrutura desta IES foi seguido pela qualificação da carreira do magistério superior, e ampliação tanto do corpo docente quanto técnico. Gradualmente, fica evidente a maturidade institucional, acadêmico, político, social, o que leva a acreditar na

probabilidade de ainda mais avanços sociais, visto que a universidade deve ser a demonstração de uma sociedade democrática e multicultural.

A interiorização da oferta de educação superior é imprescindível para lidar com as desigualdades no desenvolvimento regional, e chegar a estudantes sem condições de se deslocarem para outras regiões. Os investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do ingresso, desenvolvidas pelo governo federal, podem cooperar para o enfrentamento de outras questões que abrangem a universidade, como as desigualdades de gênero, sexualidade, renda *per capita*, etnia, entre outras.

Ao concluir esta pesquisa, percebe-se que há alguns argumentos que precisam ser discutidos pelos administradores, por pesquisadores, corpo docente e técnico, como também pela comunidade acadêmica, principalmente no tocante aos seus próximos projetos de ampliação e concretização das ações ainda em desenvolvimento. Ao leitor e à pesquisadora existe a precisão de argumentar vários temas que transpõem a hodierna universidade federal. Como, por exemplo, a expansão da evasão e retenção, especialmente depois da adesão ao SISU. Exibe-se a relevância do contexto, que demanda pesquisas e debates, de modo que busquem formas de combater e diminuir os altos índices de evasão e retenção nas IFES. Mais uma temática que merece destaque é a contemporânea conjuntura econômica do país, especialmente quanto ao investimento orçamentário para a educação superior, que a cada ano sofre mais cortes e tem menos investimentos.

Com a criação do REUNI, em 2007, foi disponibilizado um orçamento em mais de nove bilhões para expansão das universidades federais. Após dez anos, em 2017 o Estado efetua cortes orçamentários no investimento da educação e consente medidas provisórias como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, conhecida como PEC dos gastos públicos, que almeja limitação drástica dos gastos públicos por duas décadas, o que coloca em jogo um dos basilares instrumentos de justiça social do País, os gastos com educação e saúde. Portanto, no período em que as universidades federais necessitam concretizar as políticas públicas implantadas, como o REUNI, há cortes desmedidos no orçamento das universidades. Deste modo, é recomendado discorrer quais serão os impactos dessas modificações nas universidades federais?

Entende-se como essencial o prosseguimento de políticas públicas educacionais providas pelo Estado, por intermédio da oferta de educação superior pública de qualidade e da interiorização desse nível de ensino, principalmente em regiões escassas de desenvolvimento econômico e social, para que possa sensibilizar e incrementar o progresso da população e da região, refletindo em uma sociedade brasileira mais crítica e ética.

Nos últimos anos, foram desenvolvidos uma série de políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior, e notadamente a partir do Reuni, a UFRPE passou por uma expansão significativa, ampliando as oportunidades educacionais. Porém, a despeito da expansão do número de cursos e vagas, a universidade enfrenta diversos desafios, como: levar os alunos a concluírem a graduação no período regular, sem ficarem retidos, e minimizar os índices de evasão e retenção, principalmente no primeiro ano do curso.

A educação superior como um todo vem passando por transformações nos últimos anos, sendo uma delas o processo de democratização com a concepção de vários programas de aumento de vagas, alargando os índices de matrícula da população brasileira no terceiro grau. Diante essas questões, faz-se necessário o debate sobre a qualidade do ensino, sobre o motivo deste aumento de vagas, sobre a precarização das universidades públicas e as políticas de privatização. No que se refere ao acesso, estão às políticas de cotas sociais e raciais, aprovadas como obrigatórias em todas as instituições federais de ensino. Sendo assim, buscamos trazer para reflexão as atuais políticas de ações afirmativas e a polêmica que envolve atualmente esta questão. A ação de democratização das universidades passa a ser procurada para a redução das desigualdades socioeconômicas. Porém, acesso e permanência de estudantes necessitaria ser resultado de uma condição legítima de direito, conforme expresso na Constituição Federal de 1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, porém não tem sido um direito desfrutado por todos.

O ato de democratizar o ensino superior está previsto na reestruturação das universidades federais, através do REUNI, porém essa não pode se concretizar somente pelo acesso, mas deve ser potencializada com estruturas que apoiam a permanência de estudantes, com prioridade para aqueles que apresentam dificuldades socioeconômicas que irão interferir em sua trajetória acadêmica. Nessa perspectiva a assistência estudantil passa a ser um instrumento que pretende dar efetividade às ações de permanência, apoiando as metas da reestruturação e expansão pretendidas, este é um segmento muito importante dentro das IES, e no caso da UFRPE, vem sendo bem executado.

Apesar das justas críticas que incidem sobre o REUNI e também sobre a condução da política econômica para a educação, suas diretrizes para a assistência estudantil tem propiciado um momento bastante criativo que vem possibilitando a implementação de novas ações, com recursos específicos. Não tenho dúvidas de que a ampliação de vagas e as políticas que buscam a democratização do acesso apresentam-se como um elemento dinamizador das oportunidades educacionais, ainda que também se constituam como parte de uma política que intenciona inserir as IFES na ordem imposta pelos interesses de mercado.

A partir da breve exposição, não se pode negar que o Reuni ampliou o acesso ao ensino superior nas universidades federais, assim como o Prouni elevou o número de matrículas nas instituições privadas de ensino superior. O programa Reuni garantiu o acesso de setores historicamente excluídos das universidades federais, porém, não garantiu a permanência desses estudantes. É o que se evidencia no campus da UFF em Campos, os índices de evasão aumentando a cada dia, pois acesso e permanência deve fazer parte de uma política integrada para efetivamente democratizar o ensino superior.

Muitos são os desafios para a educação superior no Brasil, também pelo fato de mudanças na configuração de Governo. Mas é importante frisar que, para todo panorama de desafio também apresenta oportunidades. A melhor forma de estar pronto para essas configurações de cenários é ter conhecimento técnico do seu próprio mercado e uma estrutura estratégica e profissional de atuação.

REFERÊNCIAS

- A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior**. Brasília: ANDIFES, 2003. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/tag/proposta-de-expansao-e-modernizacao-do-sistema-publico-federal-de-ensino-superior/>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Theresa_Adriao/publication/330258907_A_gestao_democratica_na_Constituicao_Federal_de_1988/links/5c35fd4b458515a4c718d186/A-gestao-democratica-na-Constituicao-Federal-de-1988.pdf. Acesso em: 19 maio 2017.
- AGUILAR, L. F. Estudio introductorio. In: _____. **La hechura de las políticas**. Ciudad de México: Miguel A. Porrúa, 1993.
- ALMEIDA FILHO, N. As três culturas na universidade nova. **Ponto de Acesso**, v. 1, n. 1, p. 5-15, 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/5961>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão**. V Congresso Português de Sociologia. São Paulo, 2008. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182.pdf. Acesso em 10/02/2019.
- ARAÚJO, A. E. A. *et al.* Cursos Noturnos: Uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). **Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004. p. 173-196.
- ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 647-668, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- ARAÚJO, R. S. **A implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do campus universitário de Altamira** [Dissertação]. Altamira. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2011.
- ARRUDA, A. L. B. Democratização da Educação Superior no Brasil: um debate atual. In: Congresso Internacional da Afirse, v. 5, 2009, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.
- ARRUDA, A. L. B. **A expansão do Ensino Superior: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) na Universidade de Pernambuco** [Doutorado]. Pernambuco. Universidade de Pernambuco (UFPE), 2011.

ARRUDA, A. L. B.; GOMES, A. M. G. Democratização do acesso à Educação Superior: o Reuni no contexto da prática. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35º, 2012, Pernambuco. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2558_int.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **UFSM - Estudo apresenta dados sobre a evasão nas universidades federais**. 2013. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/ufsm-estudo-apresenta-dados-sobre-a-evasao-nas-universidades-federais/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BALDRIDGE, J. Victor. **Models of university governance**: bureaucratic, collegial and political. Office of Education (DHEW), Washington, D.C., p.1-19, Sept. 1971.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 6ª edição, 2009.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 1996. (Clássicos; 5).

BENDIX, Reinhard. **Max Weber: um perfil intelectual**. Tradução de Elisabeth Hanna e José Viegas Filho, Brasília: Editora Universidade de Brasília, c 1986.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M.; VELOSO, T. C. M. A. Ensino noturno e expansão do acesso dos estudantes trabalhadores à educação superior. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção INEP 70 anos, v. 2). p. 89-110.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1920. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 14 set. 2018. Não paginado.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário... Brasília, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Decreto Estadual n.º 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília, 1961a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Decreto Estadual n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961b. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Brasília, 1967a. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D60731.htm. Acesso em: 21 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 21 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Decreto Estadual n.º 62.937 de 2 de julho de 1968**. Brasília, 1968a. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, 1968b. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. Estatuto da Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Decreto Estadual n.º 1.741 de 24 de julho de 1947**. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.nuric.ufrpe.br/sites/nuric.ufrpe.br/files/arquivos/DECRETO%20EST%201741%20DE%2024.07.47-Criação%20da%20UFRPE.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Resolução TCU nº 206, de 27 de novembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da auditoria financeira e orçamentária, o julgamento das contas dos responsáveis por bens e valores públicos e dá outras providências. 1980. Disponível em: <
<https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarAtoNormativo/ConsultarAto>> . Acesso em: 13 març. 2019. Não paginado.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 set. 20187. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União e dá outras providências. 1992. Disponível em: <
<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 13 març. 2019. Não paginado.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Instrução Normativa TCU nº 6, de 8 de junho de 1994**. Estabelece normas de organização e apresentação de tomadas e prestações de contas e rol de responsáveis, e dá outras providências. 1994. Disponível em:< <https://>

contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarAtoNormativo/ConsultarAtoNormativo.faces> . Acesso em: 13 març. 2019. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2017. Não paginado.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. 2000.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.%20htm>. Acesso em: 19 març. 2019. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Brasília, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2003/decreto-52428-20-outubro-2003-603937-norma-pe.html>. Acesso em: 19 maio 2017. Não paginado.

BRASIL. **Projeto de Lei 3627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições

públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 19 maio 2017. Não paginado.

BRASIL. **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, 25 de abril de

2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 01 maio 2017. Não paginado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. 2007b. Disponível em:

<http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2017. Não paginado.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano**. 2009.

Disponível em:

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28.

Acesso em: 19 maio 2017. Não paginado.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Instrução Normativa TCU nº 63, de 1º de setembro de 2010**. Estabelece normas de organização e apresentação dos relatórios de gestão e das peças complementares que constituirão os processos de contas da administração pública federal, para julgamento do Tribunal de Contas da União, nos termos do art. 7º da Lei nº 8.443, de 1992. 2010. Disponível em: < <https://contas.tcu.gov/>>. Acesso em: 13 mar. 2019. Não paginado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960-sinopse-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/2013-analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre o público e privado. In SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de e Mancebo Deise (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. p. 125-139. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED**. Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CHAUÍ, M. S.A. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CIAVATTA M. e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, Educação e Sociedade, Campinas: Vol. 24, nº 82, p.93-130, 2003. <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 10 de março de 2019.

CISLAGHI, J. F. **Análise do Reuni**: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira [Dissertação]. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2010

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000a, p. 151-204.

CUNHA, L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora MEC / INEP. 2000b.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61. Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 25/11/2018.

CUNHA, Sheila Santos. **O controle social e seus instrumentos**. Salvador, UFBA/Nepol, 2003. Disponível em:< <http://socialiris.org/imagem/boletim/arq493428c8bc3db.pdf>>. Acesso em: 10 març. 2019.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence: **Ecologia da informação**: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução de Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. **Evasão no ensino superior**: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da universidade estadual de Montes Claros - UNIMONTES - MG. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFGV** - Tema ENSINO SUPERIOR. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, nº. 2, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html. Acesso em: 16 maio 2017.

FRANCO, M. A. C. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 12, p. 9-26, jul./dez. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2591/2544>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FURLANI, L. M. T. **A Claridade da Noite**. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: SILVA, A. B. *et al.* **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 80.

GOMES, Alfredo Macedo. MORAES, Karine Nunes. A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: questões para debate. ANPEd. 32º. Caxambú, MG, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3. ed. Editora 34. São Paulo. 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2007.** Brasília: IBGE, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2011.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 131 p. Acompanha 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013 - IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento.** 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 296 p.

IPEA. Educação. **Políticas sociais: acompanhamento e análise,** Brasília, n. 19, 2011.

KUNSCH, M. M. K. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade.** São Paulo: Loyola, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 19ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos do Neoliberalismo. In: SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de e Mancebo Deise (orgs). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas.** p. 27-42. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

LOPES, C. Mulheres pioneiras, mulheres de renome: as engenheiras agrônomas pernambucanas da primeira metade do século XX (década de 40). **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica.** Recife, v. 4, p. 65-82, 2007. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/apca/article/view/82/77>. Acesso em: 15 set. 2017.

LOUREIRO, I. Maria. **Rosa Luxemburgo - vida e Obra** – São Paulo: Expressão Popular 1999. 1ª ed.

LUGÃO, R. G. **Consequências, limites e potencialidade na implementação do Programa Reuni em IFES de MG: um estudo multicaso [Dissertação].** Viçosa. Universidade Federal de Viçosa, MG (UFV), 2011.

MAGGIE, Y.; FRY, P. “Cotas Raciais: construindo um país dividido”. **Econômica,** 6 (1): 153-162. 2004. Disponível em:

http://periodicos.uff.br/revistaeconomica_teste/article/download/20553/12154. Acesso em: 12 maio 2018.

MANACORDA, M. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M.; BITTAR, M.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 55-70.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944>. Acesso em: 15 maio 2017.

MARTINS, C.; LEITÃO, M. R. F. A. (orgs). **Prédio Reitoria da UFRPE: resgate histórico 1935-2009**. Recife: EDUFRPE, 2009. Disponível em: <http://www.editora.ufrpe.br/node/52>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MARTINS, Ângela M. **A Autonomia da escola: A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, L. G. M. Reuni: uma nova regulação para a expansão da Educação Superior pública ou um maior controle das universidades federais? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35º, 2012, Pernambuco. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2177_int.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

MELO, L. V. S. **Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4094>. Acesso em: 21 maio 2017.

MELO, L. E. H. *et al.* De alveitares a veterinários: notas históricas sobre a medicina animal e a Escola Superior de Medicina Veterinária São Bento de Olinda, Pernambuco (1912-1926). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.17, n. 1, jan.-mar. 2010, p. 107-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17n1/07.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MELO, P. B. (Coord). **A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e mudanças**. Recife: FUNDAJ, 2014.

MENDES, Gilmar Ferreira. Arts. 48 a 59. *In*: MARTINS, Ives Gandra da Silva; NASCIMENTO, Carlos Valder do (Org.). **Comentários à Lei de Responsabilidade Fiscal**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. **A política da Educação Superior e a proposta de reforma universitária do Governo Lula**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/er/n28/a12n28.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MIRANDA, H. S. **Meninos, Moleques, Menores... faces da infância no Recife (1927-1937)**. Dissertação. Mestrado em História Social da Cultura Regional. Recife: UFRPE, 2008.

MOTTA, R. P. S. Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*: as assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi - Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 16, jan-jun. 2008, p. 30-67. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi16/topoi16a2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da Educação Superior no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1230>. Acesso em: 21 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) – v.25, n.2, p.197-209, mai/ago. 2009. Acesso em 26/09/2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de Governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.115, p. 323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em 26/09/2012.

OLIVEIRA, J. B. **Uma metodologia de avaliação de impacto de políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, 2002. 139p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3433>. Acesso em: 2 jun. 2017.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira - INEP. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4DDC9880-A5C8-433B-B58AB2CCE2284C49%7D_MIOLO%20TEXT0%20PARA%20DISCUSSÃO%2023.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. Cortez Editora: São Paulo, 1993.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

PAIM, A. **História das Ideias Filosóficas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ed. Convívio, 1987.

PAULA, C. M. **Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: o Reuni como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital** [Dissertação]. Niterói. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2009.

PLATT NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; VIEIRA, Audí Luiz. Transparência das contas públicas das universidades: um enfoque no uso da Internet como instrumento de publicidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: < <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a9.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate do racismo nas 48 Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 set. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

RAVAZOLI, M. L. R. **A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)** [Dissertação]. Curitiba. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2011.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB: da expansão à privatização. In: BITTAR, M.; BITTAR, M.; MOROSINI, M. (Org). **Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

RODRIGUES, V. S. **O Reuni como estratégia de contrarreforma da Educação Superior** [Dissertação]. Niterói. Universidade Federal fluminense (UFF), 2011.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2001.

SANTANA, A. S. A produção documental da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) e as políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Relatório final**. Programa Ensinar com Pesquisa. Universidade de São Paulo, EACH, 2009. 65 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes**. 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material%20MAT14092013162802.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo Cortez, 2004.

SANTOS, B. L. P. **Ampliação do acesso ao Ensino Superior no Governo Lula: tenuidade entre a democratização e a privatização [Dissertação]**. Niterói. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2010.

SANTOS, D. G.; PACHECO, R. A. De escola a universidade: o desenvolvimento institucional da UFRPE e a legislação do ensino superior no Brasil. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013, Natal. Anais eletrônicos...* Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364844675_ARQUIVO_DeescolaauiversidadeodesenvolvimentoinstitutionaldauFRPEealegislacaodoensinosuperiornobrasil.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVIANI, Demerval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. *Póiesis Pedagógica* – v.8, n.2 ago/dez. 2010; p. 4-17. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em 10/02/2019.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2004.

SAVIANI, Demerval. **História e História da Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na Legislação do Ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Concretos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEMESP. **O Ensino Superior e a EaD**. São Paulo: SEMESP, 2015. Disponível em: http://www.semesp.org.br/site/wp-content/uploads/2016/06/PESQUISA_EAD_2015.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: Marcas das políticas de educação superior no final do século. *In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). Educação Superior: velhos e novos desafios*. P. 47 a 62. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. posições? In: _____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 140-161.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: Marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. P. 47 a 62. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: domínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. IN: REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: 2015, vol.29, n.105, pp.991-1022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR., João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SORJ, B; MIRANDA, J. C.; MAGGIE, Y. Preâmbulo. In: FRY, P. *et al.* (Orgs.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-16.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 05 maio 2017.

SOUZA, O. M. F. Engenho São Bento. In: **Coisas e Fatos do Nosso Mundo Rural**. Recife: UFRPE, Codai, Associação dos Amigos da Rural, 2000. p. 11 - 25.

UFRPE. **Regimento da Reitoria**. Recife, 1975.

UFRPE. **Plano de reestruturação, estatuto e regimento geral da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife, 1985.

UFRPE. **Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (Progesti)**. 2016. Disponível em: http://http://www.progesti.ufrpe.br/sites/www.progesti.ufrpe.br/files/RELATORIO_DE_GESTAO_2016.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

UFRPE. **Relatório 2017 - Taxa de Sucesso na Graduação Ano V**. 2017. Disponível em: http://proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/relatorio_tsg_2017_final.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

UFRPE. **Indicadores de Desempenho TCU - Evasão e Retenção**. 2018a. Disponível em: http://proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/apresentacao_rg_tsg_ev._ret._18-07-2018_divulgacao.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

UFRPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFRPE 2013-2020**. 2018b. Disponível em: http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_2018-08-21_0.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Ensino médio, ensino técnico e ensino superior**. 1998.

Disponível em:

<http://www.brasilia.unesco.org/Brasil/contextonacionalEDU/contextoEDUensino>. Acesso em: 19 maio 2017.

VAHL, Teodoro Rogério. Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras. In: NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIANUPEAU (Org.). **Temas de administração universitária**. Florianópolis: UFSC, 1991. p. 111-134.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense. 9. ed. Coleção Primeiros Passos, 1988.

WEBER, M. **Sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez, 1989.

WESKA, A. R. **O programa reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo. Boitempo, 2003.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. FOCCA - Faculdade de Olinda. 2005. Disponível em: http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte da dissertação de Rylla Érika Bezerra de Lima, mestranda no P Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e servidora na UFRPE/UAST. A pesquisa tem como título “**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: Uma análise do processo de expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco**” e é orientada pelo Professor Doutor Thiago Vasconcelos Modenesi. Tem como objetivo delinear o cenário nacional da democratização e expansão do ensino superior, com foco na UFRPE, com o intuito de averiguar os reflexos promovidos com a implantação do REUNI na instituição.

O questionário expõe 11 (onze) afirmativas, a serem avaliadas sugerindo o nível de consentimento, que varia desde “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, segundo legenda abaixo. Este será seguido de duas perguntas subjetivas, elaboradas no intuito do entrevistado apresentar resumidamente sua percepção referente ao REUNI e a Expansão e Democratização do acesso ao Ensino Superior, possibilitando-o a emitir apreciações sobre contextos que, possivelmente, as perguntas objetivas não tenham abordado. Ressaltamos que não haverá identificação do entrevistado conservando, deste modo, o sigilo das respostas.

Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração em respondê-lo.

LEGENDA: Níveis de avaliação 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Discordo parcialmente; 4- Sem opinião; 5- Concordo parcialmente; 6- Concordo; 7- Concordo totalmente. Obs: Após o preenchimento, clique em ENVIAR.

- 1- O REUNI propôs como metas globais a elevação gradual da taxa de diplomados para noventa por cento, nos cursos de graduação presenciais, e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (2008). Diante dessas metas, houve uma tendência para precarização das condições de trabalho e de ensino na UFRPE.
- 2- O REUNI propôs a redução das taxas de evasão, com uma política de ocupação das vagas ociosas e aumento das vagas de ingresso (especialmente no período noturno); no entanto, não houve aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo (concurado) implicando, assim, no aumento da qualidade acadêmica.
- 3- Com o REUNI, houve a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação e para o aumento da qualidade dos cursos, através de melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, respeitadas as características particulares da instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino.
- 4- O aumento dos recursos para assistência estudantil, decorrente do REUNI, correspondeu aos anseios dos discentes carentes, possibilitando a permanência nos cursos de graduação da UFRPE.
- 5- O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo docente da UFRPE.

- 6- O REUNI acarretou em melhorias na qualificação do corpo técnico da UFRPE.
- 7- O REUNI resultou em aumento na produção científica da UFRPE.
- 8- O REUNI proporcionou a oferta de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na UFRPE.
- 9- O REUNI constituiu-se em um programa que possibilitou a UFRPE desenvolver seu papel de apoio ao desenvolvimento dos municípios aos quais estão alocados a Sede e suas Unidades Acadêmicas.
- 10- O REUNI ocasionou a ampliação do quadro de servidores da UFRPE, através de concurso público, de modo satisfatório para consentir à expansão proposta pela Instituição.
- 11- O REUNI atendeu às expectativas na UFRPE.
- 12- Como define o REUNI?
- 13- Quais os principais impactos do REUNI na UFRPE?